

Anyanyelvi nevelés, Fordítás/Tolmácsolás,
Kontrasztív nyelvészet, Lexikológia,
Magyar mint idegen nyelv

MC

173.382

Ötödik
Magyar
Alkalmazott Nyelvészeti
Konferencia
Veszprém, 1995

Nyelvpedagógia, Nyelvtanárképzés, Szaknyelvoktatás,
Számítógép és nyelvoktatás,
Szociolingvisztika -- Kétnyelvűség

**Anyanyelvi nevelés, Fordítás/Tolmácsolás,
Kontrasztív nyelvészet, Lexikológia,
Magyar mint idegen nyelv**

Ötödik
Magyar
Alkalmazott Nyelvészeti
Konferencia
Veszprém, 1995

**Nyelvpedagógia, Nyelvtanárképzés, Szaknyelvoktatás,
Számítógép és nyelvoktatás,
Szociolingvisztika -- Kétnyelvűség**

Szerkesztette:

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit

Technikai szerkesztők:

Rohonyi András – Simon Orsolya – Szabó Katalin

ISBN 963 7332 50 2

(a kézirat kiadása a FEFA támogatását élvezte)

Felelős kiadó: Bárdos Jenő, a VE Nyelvi Intézetének Igazgatója



Készült az OOK-PRESS Kft. nyomdájában
Felelős vezető: Szathmáry Attila

ELŐSZÓ

Az Ötödik Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak nyomtatott változatát ajánljuk a kedves Olvasó figyelmébe.

A konferenciai szekciók száma nem csökkent, amit mi úgy értékelünk, hogy az alkalmazott nyelvészet címen kutatott kérdések vizsgálata, elemzése nem rövid távra rendezkedett be, szakmailag és társadalmilag szükségesek ezek a munkálatok.

A konferencia **Európai és hazai dimenziók** alcímet választotta. Ennek megfelelően az alkalmazott nyelvészeti kérdéskörből leginkább az e kapcsolat jellege és az ebből adódó nyelvészeti feladatok elemzése kapott nagyobb hangsúlyt (a szaknyelv művelése, a fordítás kérdései). Szervesen kapcsolódott az alcímhez a **magyar mint idegen nyelv** témakör, mely örvendetesen és ígéretesen bővülő kutatási területe immár az alkalmazott nyelvészeti konferenciáknak. Nemcsak arra vagyunk kíváncsiak tehát, hogy mi (magyarok) miként tanulunk idegen nyelveket, hanem arra is, hogy a mi nyelvünk birtokba vétele milyen nehézségeket támaszt egy idegen ajkú számára.

A szerkesztők -- a korábbi hagyományoknak megfelelően -- elsősorban bizonyos egyenetlenségek megszüntetésére és a kiadvány formai (tipográfiai) kialakítására vállalkoztak. Könyvünk tartalmi és formai megítélését az Olvasóra bizzuk.

Veszprém, 1995.

Lengyel Zsolt -- Navracsics Judit

TARTALOM

PLENÁRIS ÜLÉS

Krashen, Stephen: English as a Foreign Language: Some Principles	1
Jackson, Howard: Expectations of Users of English and German Learners' Dictionaries	5
Bárdos Jenő: Az olvasás hatalma, avagy az olvasástanítástól a szabadolvasásig	10
Meixner Ildikó: A dyslexia prevenció és reedukáció	16
Lengyel Zsolt: A magyar mint sem idegen, sem anyanyelv	18

ANYANYELVI NEVELÉS

Nagy L. János: Az irodalmi szöveg értelmezésének matematikájáról	24
Heltainé Nagy Erzsébet: Németh László nyelvpedagógiai gondolatai	26
Veszprémi Eszter: Nyelvjárási szókincsvizsgálatok <i>A magyar nyelvjárások atlasza</i> alapján	27
Tuba Márta: Szövegfajták felismertetése és előállítása kreatív-produktív módszerrel	29
Szikszainé Nagy Irma: Út a komplex szövegelemzés elsajátíttatásához	32
Árpás Károly: A retorikai ismeretek tanítása az általános képzési tervű gimnázium harmadik osztályában	34
Répási Györgyné: Fonákosságok a sajtónyelvben	36
Eőry Vilma: Az anyanyelvi oktatás és nevelés legaktuálisabb gondjairól	38
Szabó István: Szóelemek, paradigmák funkcionális megközelítésben a gimnáziumi nyelvtanórákon	41

FORDÍTÁS/TOLMÁCSOLÁS

Heltai Pál: Fordítás a nyelvtanításban	42
Czellérné Farkas Mária - Kornya László: Magyar nyelvhelyesség és funkcionális stilisztika a szakfordító-képzésben	44
Joó Etelka -- Zsigóné Vincze Katalin: A brüsszeli ISTI fordító- és tolmácsolás magyarországi alkalmazási lehetőségei	46
Cs. Jónás Erzsébet: Az orosz-magyar üzleti levelezés fordításelméleti kérdései	48
Lőrincz Julianna: Pilinszky-versek angol fordításban	50
B. Varga Éva: Mítosz -- mese -- álom: a műfordítás tükré	52
Salánki Ágnes: A német jelzősített határozó fordításának hibalehetőségei	54
Simigné Fenyő Sarolta: A színelnevezések fordítása	55
Jankovics Mária: A határozói jelzős szerkezetek oroszról magyarra fordítása hallgatói fordítások tükrében	57
Papp György: A frazeológia szerb -- magyar viszonylatú fordítási gondjai	60
Dušan Tellingner: Mérték- és pénzegységek fordításának problémája	62

KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Horváth Márta: <i>A faire</i> ige operátor szerepben	64
Jámbor Istvánné: Az állatmegjelölésekkel kapcsolatos frazeologizmusok német-magyar viszonylatban	67
Mihalovics Árpád: Az akarati modalitás magyar-francia kontrasztív pragmatikai vizsgálata egy regényrészlet alapján	69
Sáfár Éva: Pragmatische Aspekte der Argumentation: die rationalen und emotionalen Varianten der Argumente	71
Dávid Gyula: English prepositions and some of their counterparts in Hungarian	74
Hegedűs Rita: Kontrasztív szemlélet a XIX. sz. derekán (a nyelvtipológiai kutatások kezdetei Magyarországon)	76
Csúry István: A kontrasztív szövegtani elemzés lehetőségei, eszközei és tanulságai (a fordítás mint elemzési objektum tükrében)	78
Máté Éva: Szóképzéstani vizsgálatok a magyar-francia tranzitív-intranszitiv igék köréből	80
Katona Edit: A szerb modális igék és magyar megfelelőik kapcsolódási lehetőségeinek kontrasztív vizsgálata	82
Bagi Ferenc: Előzetes megjegyzések a szerb és a magyar köznyelv egyszótagú szavai fonémaszerkezetének kontrasztív vizsgálatához	84

LEXIKOLÓGIA

Campbell Olga: Disagreement: The Pedagogical Implications of an Experiment with a Speech Act	86
Pacsai Imre: Az orosz népnyelv areális jegyeinek tükröződése a folklórban és a szépirodalomban	87
Székely Gábor: Az <i>úr</i> szó szinonímái, származékszói, idegennyelvi megfelelői	90
Koperniczky Torma Mária: <i>È un modo di dire</i> -- italianizmusok a mai olasz nyelvben	91
H. Varga Gyula: Egy új szaknyelv bölcsőjénél	93
Czeglédi Katalin: A -d(i) végű szavak vizsgálata a földrajzi neveken	96
Antonyi Péter: Politeness in English and in Hungarian	97
Budai László: Reciprocal Verbs in English	101

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

Berényi Mária - Novotny Júlia: A magyar mint idegen nyelv oktatása vidéki és külföldi egyetemeken	104
Papp Ferenc: Nyelvi elemek az alkalmazási ágakban (Rácz Endre emlékének)	106
Szende Virág: Módszertani tapasztalatok a muravidéki szlovén gyermekek számára készített magyar nyelvkönyv kapcsán	110
Jakócs Dániel: Nyelvi szint, szókincs, műveltség	112
Szűcs Tibor: Szemléleti hangsúlyeltolódások	114

Nádor Orsolya: Magyarország és a magyarok - a nyelvkönyvekben	115
Zaicz Gábor: Magyartanítás - hungarológiaoktatás Jyväskyläben	117
Tóth Etelka: A feltételeesség grammatikája és egyes funkciói	120

NYELVPEDAGÓGIA

Petneki Katalin: A cél szentesíti az eszközt? (Nyelvkönyvek és a nyelvtanítás céljai)	124
Kiss Kálmán: Gyakorlati célú orosznyelv-oktatás az 1945 előtti Magyarországon	126
Levente Lénárt: The adverbial function of the <i>-ing</i> form	128
Müller Mónika: Németül tanuló óvodások nyelvi viselkedése	130
Lipócziné Csabai Sarolta: A kortárs német irodalom szerepe az interkulturális kompetencia kialakításában	131
Sato Noriko - Székács Anna: Kifejező szavak, írásképek -- oktatásuk a japán nyelvben	133
Oszotics Judit: Nyelvtani anyag és progresszió a középiskolai németnyelv-oktatásban használatos két tankönyvben	135
Uta Gent: Für die Textsorte Märchen relevante stilistische Erfordernisse der Textgestaltung am Beispiel ausgewählter Texte	136
Róka Marianne: Umgang mit den Stereotypen Schweizer Landeskunde	138
Magocsa László: The Importance of Oral Communication (A Communicative Approach to English Language Teaching)	141
Erdei Gyula: A nyelvtani anyag kezelése az idegennyelv-oktatásban	143
Wolfgang Bachofer: Typisch männlich - typisch weiblich	144
Sturcz Zoltán: A nyelvpedagógia fogalma és szerepe a nyelvi képzésben	147

NYELVTANÁRKÉPZÉS

Jászay László: Szintézisre törekvés a nyelvéírásban	150
Fábiánné Nádudvari Tatjana: A civilizáció helye a Magyarországon használt általános iskolai szakosított orosz és angol nyelvkönyvekben	152
Serege Anikó: Fél (?) főiskolai képzés és annak nyelvi vonzata a KVIF-en	155
Komár Pál: Egy angliai részképzés néhány tapasztalata	157
Csukás Ágnes: Einige Aspekte der Mentorenausbildung am Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém	158
Csűrű Andrea: A szövegalkotás minőségi aspektusai a franciául tanulóknak nyelvhasználatában	161
Kurtán Zsuzsa: Angol nyelvtanárképzés: alkalmazott nyelvészeti vonatkozások	163
Dr. Sárosdyné Szabó Judit: A négyéves angol nyelvtanítói képzés sajátosságai	165
Hilda Schauer: Phantasieerzählungen im Deutschstudium	167
Kunyák Károlyné: Nyelvtanítói képzés problémái és elért eredményei	169
Feketéné Horváth Mária: A VE Német Tanszékének post secundary képzése az 1994-es felvételik tükrében	171

Hajdú Erzsébet: A teljességre törekvő (holisztikus) nyelvtanítás és nyelvtanulás (Ganzheitliches Lehren und Lernen)	175
---	-----

SZAKNYELVOKTATÁS

Alistair Wood: Processes of popularisation in scientific texts for a general audience	177
Szalay Györgyi: Vorstellung eines Lehrbuches zur Förderung verhandlungssprachlicher Kompetenz in der Fremdsprache	181
Győri Anna: A világ számokban, avagy a táblázatok felhasználása a nyelvórán	183
Helena Medeová: Einige Besonderheiten der deutschen Rechtssprache und die damit verbundenen Probleme im Unterricht	185
Tóth Mihályné: Köznyelvi és szaknyelvi társalgás	186
Tóth Endre: Műszaki dokumentáció és szakcikkírás	188
Mauthnerné Fister Ilona: BME műszaki - tudományos szaknyelvi vizsga	190
Gonda Gyuláné: A Business English tárgy oktatásának bevezetése egy műszaki főiskolán	192
Poór Zoltán: A videokamera szerepe a szakmaorientált nyelvoktatásban (Beszámoló egy nemzetközi kutató-fejlesztő projektről)	195

SZÁMÍTÓGÉP ÉS NYELVOKTATÁS

Boda I. Károly–Porkoláb Judit: Az elbeszélő múlt tanítása számítógépes program segítségével	199
Tusnády Lászlóné: Szótanító segédprogram használatának tapasztalatai és bemutatása	201
Füstös János - Rohonyi András: Using e-mail for distance and local educational purposes	202

SZOCIOLINGVISZTIKA

Ildikó Hortobágyi: Born to be bilingual?	206
Hidasi Judit: A kommunikáció milyenségének interkulturális vonatkozásairól	209
Zsemlyei János: A romániai magyarság magyar-román kétnyelvűségéről	211
Rot Sándor: A Duna-Kárpáti nyelvi areában funkcionáló plurilingvizmus a multikulturalizmus makrorendszerében és az idegen nyelvek tanításának-tanulásának alkalmazott nyelvészeti aspektusai	212
N. Császi Ildikó: Becenévhasználat Nagyker /Vel'ky kyr/ párhuzamos magyar és szlovák osztályaiban	214
Cs. Nagy Lajos: A 3. személyű birtokos személyjel használatának szociolingvisztikai vizsgálata Medvesalján és környékén	216
Katus Elvira -- Rositza Penkova: A magyarországi bolgárok nyelvhasználatáról	217
Ablonczyné Mihályka Livia - Galambos Ilona: Augusztus vagy Augusztia a csillaghullás hónapja? - avagy a női egyenjogúság a nyelvben is?	219
Navracsics Judit: Korai kétnyelvűség	221

Kókai Sándorné: Pronouns of power and solidarity in Hungarian (A sociolinguistic perspective)	223
Mirk Mária: Német nemzetiségi nyelvhasználat Pilisszentivánon	227
Név- és tárgymutató	232
Bibliográfia	234

PLENÁRIS ÜLÉS

**STEPHEN KRASHEN
(UCLA, USA)**

English as a Foreign Language: Some Principles

In this paper, I outline how an EFL program can move, in as painless a way as possible, from conversational English to "academic" English, the latter term covering the use of English in business, politics and science.

I will assume the correctness of current language acquisition theory, as presented in Krashen (1985,1994a), as well as the reading hypothesis (Krashen,1993). Briefly, this theory claims that we acquire language by understanding messages (the input hypothesis) in a low-anxiety environment (the affective filter hypothesis), and that comprehensible input results in subconscious or tacit linguistic competence.

The reading hypothesis claims that reading for meaning, especially free voluntary reading, is comprehensible input, and is the source of much of our competence in literacy, our reading ability, writing style, much of our vocabulary and spelling competence, and our ability to use and understand complex grammatical constructions.

Conscious language learning is limited in function: it can only be used as an editor or Monitor, and can only be used when stringent conditions are met: The language user must know the rule, must be focused on form, and must have time to apply the rule (the Monitor hypothesis). For most people, these conditions are only met on grammar tests, and in editing writing. Error correction is aimed at conscious learning, not acquisition: Correction is supposed to help students arrive at the correct version of their conscious rule. Research shows, however, that error correction often has no effect. When an effect is present, it is modest, and it occurs when conditions for Monitor use are satisfied: when the performer knows the rule, is focused on form, and has time to apply it.

(I am aware that there has been debate in the professional literature as to the correctness of the theory. Such discussion is inevitable when new ideas are proposed or when older ideas that are no longer fashionable are re-introduced. For some of my contributions to this debate, see Krashen,1985,1994a,1994b.)

Beginners

Beginning level methods based on comprehensible input include the Natural Approach (Krashen and Terrell,1983) and Total Physical Response (Asher,1994). What these methods have in common is that they attempt to fill the classroom hour with aural comprehensible input. Input is made comprehensible through the use of physical movement (Total Physical Response), pictures, and realia.

In the Natural Approach, students are not required to respond in English in beginning stages, but if they do, errors are not corrected and students are not required to respond in full sentences. This procedure is based on the input hypothesis, and findings showing that error correction has little or no effect. Allowing the student to respond in the first language, a practice borrowed from Canadian immersion programs, facilitates communication.

Comprehensible input-based methods are organized - they have syllabi and lesson plans, but they are not organized according to a grammatical syllabus. Rather, the syllabus is based on activities that students will find interesting and comprehensible. Thus, details of what is included will vary according to the age, interests and backgrounds of the students.

Comprehensible-input based language teaching methods have done very well in the language acquisition research: Students in comprehensible input-based classes typically outperform traditional students on all measures involving communication (reading comprehension, conversation), and do as well, or slightly better, on form-based tests (see references given above).

Grammar

There are two justifications for including grammar, but there is no justification for making it the main part of a language teaching program or for teaching it to children.

One justification is for Monitor use. While the Monitor is very limited, it is of some use. The Monitor can be used in the editing phase of composing, and can help the writer increase accuracy for those aspects of grammar and punctuation that are late-acquired (and that for some people are never acquired). There is substantial variation among adults in knowledge of, and interest in grammar, but many writers can consciously learn the more straight-forward rules.

It is not necessary to memorize grammar rules. All that is necessary is that students learn to use a grammar handbook. Of course, to use a grammar handbook, one has to understand a fair amount about grammar as well as some traditional terminology - when the handbook tells the student that "whom" is used as a direct object or object of a preposition, one has to know what these things are. Thus, while memorization is not necessary, understanding is.

A second justification for grammar study is as linguistics: Some students are interested in the structure of language as an object of study, and are fascinated by language change and dialects. This material can be included at the intermediate level as sheltered subject matter, to be discussed below.

Thus, there is a place for grammar study, but it is peripheral. The core of the program is acquisition via comprehensible input. There is no reason to include grammar study in programs for children. The ability to understand any but the simplest grammatical rules occurs when children attain the stage Piaget calls "formal operations." Attempting to teach grammar to young children is simply not worth the effort. It can be done much more easily when they are older, in the teen-age years.

Dr. Kató Lomb, quite possibly the most accomplished polyglot in the world, is deeply interested in grammar, and includes grammar study when she works on new languages. In her view, however, grammar is not the most important aspect of developing competence in languages; she feels that grammar study should be optional for adults, and should consist only of presentation of the most straight-forward rules. Requiring children to study grammar is, in her opinion, "absurd" (Krashen and Kiss, 1996).

Intermediates

Our goal at the intermediate level is to bring students to the point where they can continue to improve on their own. This means that they will be able to converse comfortably with native speakers as well as read authentic texts without extensive use of a dictionary. Note that this does not mean that their speech or writing will be

error-free. No language teaching program has ever achieved this, nor is it a reasonable goal. If we bring students to the stage where they will be able to improve on their own, and give them the knowledge of how to do it, their accuracy will continue to increase. This goal is ambitious enough, and very few language programs have achieved it. I discuss here two possible ways of helping students reach this goal.

Sheltered popular literature

Sheltered subject matter teaching is subject matter teaching made comprehensible for the intermediate student. Sheltered subject matter teaching has two important characteristics:

(1) It is only for intermediates, not for beginning students and not for advanced students or native speakers. Sheltered teaching is not comprehensible for beginners - these students need methods such as TPR and Natural Approach. When advanced students or native speakers attend sheltered classes, they make life difficult for intermediates, by pulling the input level too high. When all students are more or less in the same linguistic boat, it is easier to make the input comprehensible.

(2) Sheltered subject matter classes are not language classes. If there are tests or projects, the focus is on the subject matter, not language. This focus, paradoxically, insures more language acquisition: If we test grammar and vocabulary, students will study grammar and vocabulary. This is not effective. But if we test subject matter, or require projects based on subject matter, students will come to class, do the reading, engage in discussion, and thereby obtain more comprehensible input. The result will be more language acquisition, and thus more grammatical accuracy and larger vocabularies.

Research on sheltered subject matter teaching, summarized in Krashen (1991), shows that students in these classes acquire at least as much of the second language as students in regular second language classes, and usually more. In addition, they learn impressive amounts of subject matter. Thus, students in these classes get both language and subject matter at the same time, and they start to acquire academic language.

For EFL, a logical place to begin sheltered subject matter teaching is popular literature. The goal of such a class, or module, is to introduce the student to a wide range of texts in the second language, in order to help the student establish a reading habit. In addition, sheltered popular literature can give the student insights into the culture of the English-speaking world.

In order to teach such a class, the teacher, of course, must be an expert on popular literature. This is not difficult to do, and most EFL teachers already have a good knowledge of the field. Our job is also to remain current, and bring in the latest books and magazines when they are relevant. Teachers should also be adept at reading aloud to students; even older students can get "hooked on books" when they hear stories read to them (see e.g. Trelease, 1995).

Free voluntary reading

Free voluntary reading is an important bridge between conversational language and academic language. As noted above, the goal of the popular literature class is to help students establish a free reading habit. Once this begins to occur, free reading can be integrated into the program in two ways:

1) Sustained Silent Reading (SSR): In SSR, students simply read for pleasure for a short time each day, from five to 15 minutes. There is no accountability, there are no book reports, and there is no requirement that readers finish the book they start.

According to the research, students who do SSR gain at least as much on standardized tests as students who participate in traditional programs, and usually do much better if the program lasts long enough (Krashen, 1993). SSR is ideal for the intermediate level but can also begin earlier.

2) A more intensive version of SSR, one that can follow the semester or module of sheltered popular literature, is individualized reading, in which the entire class period is devoted to selfselected reading (Appleby and Connors, 1965). In individualized reading, students are encouraged to read deeply in the area or areas they are interested in. When students finish their book (or decide to drop it), a brief conference with the teacher is held, to review progress and to discuss what the student will read next.

Both SSR and individualized reading encourage narrow reading: There is no attempt to cover different text types or time periods. Research strongly suggests that narrow reading is more effective than the broad, survey-type reading that is often done in school: Those who do free reading typically select a wider range of reading as they progress (LaBrant, 1938), and the books children select on their own are typically more difficult than those assigned by teachers; free reading is not always easy reading (Krashen, in press). In addition, while discourse types vary, there is a fair amount of overlap between different styles. Thus, anyone who reads deeply in any area will acquire a substantial amount of the academic style.

For these programs to work, two conditions must be met: First, as noted earlier, teachers must know a great deal about popular literature, including adolescent literature. Second, reading material must be available. We need libraries of light reading, including comics, magazines, and light novels. These libraries should also contain tape-recorded novels and plays ("books on tape"). There is no evidence that such tapes discourage reading; in fact, they probably have the opposite effect, in that they promote language acquisition and develop students' interest in books.

Academic Language Development

Light reading alone will not insure the acquisition of academic language. Someone who has done a great deal of light reading, however, will find academic texts much easier than someone who has not done light reading. We can, in addition, consider taking some students a bit farther, into academic language itself. This can be done in two ways:

Narrow Academic Reading

Applying the same principles to the acquisition of "academic competence" means narrow reading in the students' area of interest. Students of politics will read newspapers, newsmagazines, and political journals. Students of science will read *Science News*, *Scientific American*, and scientific journals. Those interested in business will read the *Wall Street Journal*, the *Economist*, and *Fortune*.

Students will be able to progress rapidly in their reading because of interest as well as background knowledge. They will, in addition, acquire a great deal of academic language in general, because there is considerable overlap among academic writing styles -- no matter what academic style readers select, they will acquire a great deal of the subtechnical vocabulary common to all fields, and the style they learn to read will probably be very close to the one used in neighbouring fields.

Such a program can be set up in-class, similar to the individualized reading plan described above, as a tutorial, and/or as part of sheltered subject matter instruction when enough students are interested in the same topic. Of course, a problem with the

latter solution is that few EFL teachers are qualified to teach sheltered classes in specialized areas. There are two areas, however, in which many EFL teachers are fully qualified: Literature (this time with a large "L") and Language.

Sheltered Subject Matter Teaching: Literature and Language

Once students have read a great deal of popular literature, they will be ready for the heavier stuff, classical literature. In my opinion, such a class should be optional; Students will have done a considerable amount of Literature study in their own language, and will have learned many of the lessons this study has to offer.

A sheltered class in Language may be attractive to many students. As mentioned above, some students may be interested in the study of the structure of English, its history and its varieties. As an optional class, sheltered Linguistics could delve into universal grammar, language change, register, and the issue of "correctness" in language. In addition, this class can cover how language is acquired and how literacy is developed.

Notice that the intermediate and advanced (academic language) stages and components can overlap. For example, we can continue sustained silent reading while students are doing sheltered classes, and in some institutions students may be able to do one or more sheltered classes in Literature and Language while they are engaged in narrow reading in a topic of interest.

Table 1 summarizes some of the suggestions made here.

Table 1: An EFL Program

A. Beginning level: Comprehensible input-based methodology (Natural Approach, TPR)

B. Intermediate level

1. Sheltered popular literature

2. Free voluntary reading

a. as sustained silent reading

b. as individualized reading

C. Academic language development

1. narrow academic reading

2. Sheltered language and (classical) literature

HOWARD JACKSON

(School of English, UCE, Birmingham UK)

Expectations of Users of English and German Learners' dictionaries

0. Introduction

This paper seeks to explore what learners' dictionary compilers demand of the users of their dictionaries in order for them to access the rich information that such works contain.

Monolingual dictionaries for advanced learners have been available for English since 1948 - the *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, now in its fifth (1995) edition. Since 1978, the OALD has had a competitor in the form of the *Longman Dictionary of Contemporary English*, now in its third (1995) edition. The *Collins COBUILD Dictionary of the English Language* appeared in 1987, and in its second edition in 1995. And in 1995, the new *Cambridge International Dictionary of English* has

been published. For learners of German such a dictionary first appeared in 1993: the *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.

This paper compares the second edition of the *Longman* (1987) - hereafter LDOCE - and the *Langenscheidt* (1993) - hereafter LGDAF - from the perspective of the knowledge and skills that appear to be assumed by the compilers of these dictionaries.

1. Reference skills

The assumption made by both dictionaries is that users will come with the experience of using a bilingual dictionary. Since learners' dictionaries are aimed at 'advanced' learners, certain assumptions can be made about linguistic knowledge and previous experience of using dictionaries. However, as Henri Béjoint found when he surveyed his students at Lyon University (Béjoint 1981), most of them did not make use of the grammatical information in their monolingual dictionaries. General dictionary skills apply primarily to the practice of decoding, especially reading. There are particular encoding skills that a user of a learner's dictionary needs to develop.

As part of our general education, we are taught, or at least we acquire, skills in looking up information in reference books: the use of alphabetical lists, contents, indexes; finding a place by paragraph, chapter and page numbers or headings; understanding the use of abbreviations, such as 'p' for 'page', 'ff' for 'following'; and so on. Some of these skills are relevant to using a dictionary, but a dictionary demands more of a user. The list of headwords in a dictionary is in alphabetical order, but the word that is being searched for may not have headword status: it may be contained within the entry for another headword. This is the case very often for words derived by suffixation - though not, of course, for those derived by prefixation - as well as for compounds, idioms and other multi-word lexemes. A dictionary user must develop strategies for finding items, based on experience and, perhaps, lexical knowledge. For the user of a foreign language dictionary, whether bilingual or monolingual, where lexical knowledge and experience is more limited, there may be further strategies to develop. For example, the first acquaintance with a verb may be in its past tense or past participle form. If it is irregular in its inflections, it may be listed as a headword and cross-referenced to the full entry at the infinitive headword (eg *gefunden*, *gegangen*, *gegeben* in LGDAF). But if it is inflected regularly, the word will need to be converted to its appropriate base or infinitive form, which may not always be obvious: *gefastet* is the past participle of *fasten*, but *gefährdet* of *gefährden*, and *fasziniert* of *faszinieren*. There is, then, a skill in using a dictionary associated with finding the entry for the word that you wish to look up.

There is also a skill associated with reading dictionary definitions. Both LDOCE and LGDAF use a traditional style of defining, based on a phrase, which is relatively economical on space, and for which users have, arguably, already developed some skill in making sense of. (Compare *Collins COBUILD*'s full sentence definitions.) Economy of space is also responsible for a further skill that dictionary users must develop: the interpretation of abbreviations. This occurs mainly with the grammatical and stylistic labels, e.g. word class labels (n, v, prep, adj, etc.), style labels (infml, colloq, sl, etc.), but they also include devices like the swung dash (~), used to stand for a headword within its entry.

These general dictionary skills are largely to do with locating the item that you wish to look up and interpreting the entry in order to apply its information to understanding a word that has been encountered, notably in reading. Learners' dictionaries also

have encoding tasks in view. So, there is a further set of skills that a learner needs to develop in order to access and apply dictionary information in encoding, principally writing. A learner needs, first, to be able to make sense of the grammatical terminology and to translate the description that it embodies into appropriately structured sentences. A grammatical terminology will reflect a particular model of grammatical description, as LDOCE reflects Quirk et al (1972). If the terminology is not entirely familiar to a user, or if a coding system is used, there may be some learning and skill development to be undertaken, perhaps by consulting the guide to using the dictionary -- something that Béjoint (1981) found few of his students had done. The developments reflected in LDOCE and LGDAF attempt to make the grammatical terminology transparent and learnable, but a level of knowledge and understanding is required for the information to be accessed and applied successfully. The same point applies to register and style labels: a learner needs some skill in interpreting labels such as 'derogatory' and 'pompous' (LDOCE) or 'pejorativ' and 'vulgär' (LGDAF), not to mention the distinction between 'old-fashioned' and 'old use' (LDOCE) or between 'veraltend' and 'veraltet' (LGDAF). While grammatical terminology may be related to an established grammatical model, style and register labels do not obviously derive from a well-rehearsed pragmatic or sociolinguistic theory. The guide to the dictionary has to be relied on for their definition. Some understanding of structural semantics is useful prior knowledge for a user who wishes to make use of such information, which is increasingly being made available in dictionaries. Both LDOCE and LGDAF are concerned to provide information, though in different ways, on collocations and on synonyms and antonyms.

2. Finding words

As an example of what is required of a user of LDOCE or of LGDAF, we will take the task of finding words in each of the dictionaries. LDOCE devotes the first four pages of its 'Quick Guide to Using the Dictionary' to this topic: it recognises this as an important issue for learners, who cannot be assumed to have such extensive experience and intuitive knowledge of the language, even though their conscious knowledge is usually much greater than that of a native speaker. A good place to start is with the problem of identifying a word that has only been heard but not seen in writing. This can be a problem for native speakers: few would guess that *in phthiriasis* the initial *ph* is silent and the second *i* is pronounced /ai/. LDOCE has gone some way towards recognising this problem by providing a 'Pronunciation and Spelling Table', which gives a key word to illustrate the spelling of each phoneme (of Received Pronunciation) and up to six further words illustrating other common spellings. Such a table may not help much with working out that /sju:doua:keiik/ translates orthographically into *pseudo-archaic*, but it will be a substantial aid in finding many words that have only been heard and not seen. In common with almost all dictionaries, LDOCE assumes that the user is familiar with the regular inflections of English verbs, nouns and adjectives, and it provides separate entries only for irregular inflections (e.g. *mice*, *taught*), with a cross-reference to their base form. This is a reasonable assumption, as this is likely to be conscious knowledge on the part of learners. Turning now to derived and compound words, all compounds, whether written open (*post office*), hyphenated (*post--free*) or solid (*postman*), are entered as separate headwords, so that they are located by following the alphabetical arrangement of the headwords. The same is true of words derived by prefixation (*befriend*, *disagree*, *reopen*). Words derived by suffixation are treated in two ways: if they are

considered to require separate definition, they have their own entry; but if they are undefined, because it is assumed that their meaning can be derived from their root, then they are entered as run-ons under the root, with a word-class label and if considered appropriate pronunciation and/or examples. So, *removal* is a headword, but *removable* is a run-on under *remove* (without pronunciation or examples); *transformer* is a headword, but *transformable* and *transformation* are run-ons under *transform*, the latter with pronunciation and examples. LDOCE perhaps tends to define more derived words, and so give them headword status, than a native-speaker dictionary. Similarly, in keeping with general Longman practice, LDOCE gives a separate entry for each word class represented by a particular spelling, and not just for homographs. So, *commission* has two entries, one as a noun and the other as a verb; *silver* has three, as noun, adjective and verb. The effect of these measures is to maximise the number of headwords in the dictionary and so ease the task of locating a desired word. Another set of items that are sometimes difficult to locate in a dictionary are multiword lexemes, especially phrasal verbs and idioms in English. LDOCE lists phrasal verbs clearly, each with its own sub-entry, at the end of the entry for the single verb lexeme. So, *turn* has sub-entries for 11 phrasal verbs, from *turn against* to *turn upon*. Idioms are listed under the first 'main' word in the phrase, as a numbered sense of the word, after all the other senses. So, under *nose* are found five idioms, as senses 5 to 9, including *get up someone's nose*, *put someone's nose out of joint* and *under someone's (very) nose*. At the very end of the entry there are cross-references to other idioms that contain *nose*, e.g. *pay through the nose*, cross-referenced to *pay*. The LDOCE compilers seem to have taken into consideration some of the difficulties that a learner might have in locating words and phrases in the dictionary, and they have attempted to provide help beyond what would be available in a native-speaker dictionary.

LGDAF also contains a section on finding words in its guide generally, learners of German do not experience the same difficulty as learners of English in deducing the written form of a word from its spoken form. The only uncertainty might be the way in which umlauted vowels are treated in the alphabetical ordering: LGDAF follows the user-friendly tradition of listing words containing them as if the vowel was not umlauted: so, *fallen* comes between *fallen* and *fallenlassen*. But to be a successful dictionary user, a learner of German needs to know more about inflections than a learner of English does. There is, for example, no simple regular/irregular distinction for noun plurals, as there is in English; there is a greater variety of verb inflections; and adjectives are inflected. No noun plurals are given separate entry in the dictionary: this is reasonable, since, on the one hand learners should have some experience of plural inflections, and on the other the relation of plural to singular form is usually clear and would in any case appear in close proximity to the singular form in an alphabetical listing (e.g. *Ball/Bälle*, *Maus/Mäuser*, *Turm/Türme*). The same is true of adjective inflections. For verbs, the distinction between regular and irregular is relevant. LGDAF assumes that users can recognise regular present and past tense and past participle forms of verbs, including those ending in *-ieren* or formed with inseparable prefixes (*be-*, *er-*, *ver-*) that do not take a *ge-* prefix in the past participle. However, in the case of irregular (strong) verbs, 3rd singular present, past and past participle forms are listed as separate entries and cross-referenced to their full entry at the infinitive. A dictionary, even a learner's dictionary has to make assumptions about users' abilities to relate inflectional variants to the citation form in the

dictionary. Some outline of the processes involved could, nevertheless, have been usefully included in the guide. What this section does inform the user about is the treatment of compound and derived words, as well as of idioms. An advanced learner can be expected to have some familiarity with the compounding possibilities of German, and LGDAF seeks to build on that familiarity. After the symbol 'K-' (for *Komposita*), within an entry, it lists without definition the common compounds having the headword as first element, and after '-K' those that have the headword as second or last element. However, unless these latter are also listed under their first element, the user will have difficulty finding them. Not all of them are: *Boulevard-presse* is under *Presse* but not *Boulevard*; *Flugsand* is under *Sand* but not *Flug*, *Rudersklave* is under *Sklave* but not *Ruder*. Compounds with a meaning that can no longer be deduced from that of their parts are separate headwords. Words derived by suffixation are treated similarly: if without definition, then listed at the end of an entry after '/hierzu', otherwise as separate headwords. Prefixes, and indeed derivational suffixes, have their own entries. The ones for prefixes are particularly extensive and not only list the various meanings and functions of each prefix but also give copious examples, which are in turn treated as headwords at their appropriate place in the alphabetical sequence. LGDAF has made reasonable assumptions about users' prior knowledge and experience of word formation and has provided significant help to extend it. The treatment of idioms is not so helpful. An idiom is listed only once, and the rules for which word it will occur under are not straightforward: if there is one in the idiom, it is under the first noun, otherwise under the first adjective, or alternatively the first verb. A user could be engaged on a long search.

3. Conclusion

LDOCE and LGDAF have pitched their demand on users at slightly different levels: LDOCE at a lower level than LGDAF. The English dictionary is more generous with its explanations in its guides to the use of the dictionary, uses fewer abbreviations and unfamiliar linguistic terms; it makes it easier to find idioms and provides a pronunciation to spelling guide. The German dictionary gives a full selection of compound and derived words and is more generous with its register labelling; but it makes a greater demand in its use of abbreviations, uses terminology that lacks explanation and has some inconsistencies in its use of terminology; its guide could be usefully expanded and expressed in a more user-friendly tone.

But all this has something to say to language teachers as well. Dictionary compilers must be able to make some expectations of their potential users. Teachers need to introduce their students to dictionaries and their contents. Students need to be encouraged to read the guides to using the dictionary; they need to be taught reference skills, so that they can exploit dictionaries to the full; they need to be encouraged to become acquainted with the terminology and abbreviations, as well as with the overall organisation of a dictionary and its entries. Then they will benefit more from "turning to the dictionary."

Note: a fuller version of this paper appears as an article in *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Vol 24, 1995 (pp. 58-74) under the title '*Learners' Dictionaries in Contrast: Langenscheidt and Longman*'. Note also: this paper refers to the second edition of LDOCE, the third (1995) edition is substantially different.

BÁRDOS JENŐ
(VE Angol Nyelv és Irodalom Tanszék)

Az olvasás hatalma, avagy az olvasástanítástól a szabadolvasásig

Az olvasástanítás intervalluma az idegen nyelvek tanításában a jelek felismerésétől az értelmezésen túl a folyékony olvasás tudatos fejlesztéséig tart. A beszédértés fejlesztéséhez hasonlóan az olvasási készség megerősítésében is különféle képességekre támaszkodhatunk, mint például az elváráson alapuló kitalálás vagy a rövidtávú memória fejlettsége. Könnyebben olvasnak azok, akik toleránsak az ismeretlen szavak iránt, gyorsan felfogják a nyelvtani jelentéseket, könnyedén megkülönböztetik a lényegi mondanivalót a mellékes részletektől, valamint irányjelzőként képesek használni a diskurzus legfontosabb útjelzőit.

A fenti címet (**Az olvasás hatalma**) Stephen Krashen azonos című munkájától vettem kölcsön, hiszen vele állok itt most perben (de nem haragban), amikor bizonyítani kívánom, hogy a tudatos olvasástanításnak is van helye a nap alatt. E konferencia résztvevői több előadásban is élvezhették Krashen professzor kemény kutatási eredményekkel alátámasztott és mégis szórakoztató okfejtéseit a második idegen nyelv elsajátításáról és benne az olvasás szerepéről. Szerinte csak az önkéntes, kötetlen olvasásnak (FVR, free voluntary reading) van egyedül értelme, annak is csak akkor, ha az egész egy folyamat (így szerencsésebb, ha magyarul szüntelen önkéntes szabadolvasásnak nevezzük: SZÖSZ). Ismervén Krashen korábbi elméleteit, egyáltalán nem meglepő, hogy az önkéntes, kötetlen olvasásról szóló elméletét szembeállítja a tanítás "kényszerhelyzeteivel". Jómagam ugyanúgy hiszek az olvasás hatalmában, mint a tanítás erejében, ezért bizonyos pontokon kénytelen vagyok szembeállítani Krashen professzor javaslataival. Az elkövetkezendőkben először tömören az általa kifejtett legfontosabb gondolatokat foglalom össze.

1. Krashen olvasási hipotézise

Könyvének első részében (és a konferencián elhangzott előadásában is) Krashen saját kutatásaira és a szakirodalomra támaszkodva tételelesen bizonyítja, hogy az önkéntes, kötetlen olvasás következtében jobb lesz:

- ◆ az olvasásértés színvonala;
- ◆ az írás stílusa;
- ◆ a szókincs helyes, célszerű és gazdag felhasználása;
- ◆ a helyesírás pontossága;
- ◆ a nyelvtani korrektség.

Ezekkel a következtetésekkel még könnyű egyetérteni, viszont Krashen ennél jóval tovább megy, azt állítja, hogy az olvasás úgy általában hatékonyabb, mint a tanítás. Azt fejtegeti, hogy a tanítás azért eredménytelen, mert a készségeket is úgy építi fel, hogy tudatos szótanulási, helyesírási és más szabályokat állít fel és ezeket kívánja automatizálni. A tanítási gyakorlatok, különféle drillek örökké ezekre a szabályokra utalnak és így valójában csak tesztelnek. Más szóval minden tanítási cselekmény (vö. örökös hibajavítás) erre a tudatos rendszerre emlékeztet. Ez a rendszer pedig, bármilyen jól építjük fel, nem lehet elég komplex a nyelvhez képest. Végül, de nem utolsó sorban, az olvasási kompetencia tanítás nélkül is megszerezhető. (Külön fejezetek szólnak arról, hogy miként jut el a szüntelen, önkéntes szabadolvasás híve a legegyszerűbb nyelvezetű képregényektől a tinédzser regényekig, az igénytelenebb, kisebb szókincsű közhely-irodalomtól a jobb művekig.)

Tekintettel arra, hogy már korábban is elismertem, hogy az olvasásnak feltétlenül híve vagyok (saját nyelvtanulási élményeimből is kulcsszerepet játszott), aligha várható tőlem, hogy olyan evidenciákat cáfoljak, hogy a fejlett olvasási készség a többi nyelvi készséget is javítja vagy akár azt a tényt, hogy egyes gyermekek az iskolába kerülés előtt már elsajátítják az olvasás elemi szintjeit. Számomra inkább a tanítás eredménytelenségére vagy szükségtelenségére vonatkozó következtetések számítanak provokatívnak, ezért abban a hitben, hogy az olvasáson kívül a tanításnak is van ereje és hogy egyes készségekben, mint például az olvasás a tudatosításnak is van szerepe, azt kívánom bizonyítani, hogy Krashen elképzelése a szabadolvasásról:

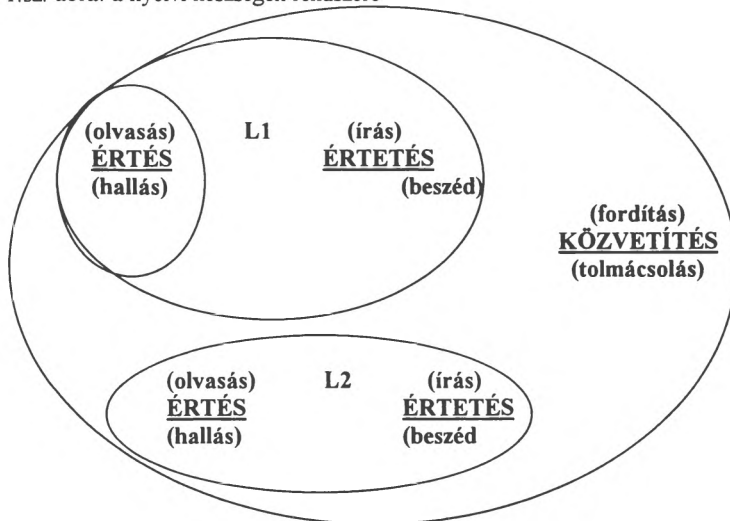
- ◆ nem új;
- ◆ egyfajta tanulótípusnak kedvez, tehát elitista;
- ◆ nincs ellentmondásban mindazzal, amit manapság a tanárképzésben az olvasási készség fejlesztéséről tanítunk;
- ◆ nem elegendő, szükség van a tanítás által elért tudatosság ikerképzetére, valahogy úgy, ahogy sok tehetséges jobbféltekés nyelvi egészlegességet a bal félteke foglal rendszerbe.

A bizonyítás során arra is mód nyílik, hogy az olvasási készség tanításának néhány aspektusát újból értelmezzük.

2. Alapfogalmak az olvasási készség körül

Valamikor az olvasást passzív, vizuális készségként tartották számon, mint a négy alapkészség egyikét, amely tanult és nem elsajátított készség, csakúgy mint az írás. A négy alapkészségnek ezeket az alapvető különbségeit először Marcel (1853, 1869) dolgozta ki. Manapság már gyakrabban beszélünk simplex és komplex készségekről, amelyeket az értés, értetés és közvetítés kategóriába sorolunk (lásd: 1. ábra). Ebből az ábrából az is kiderül, hogy nincs kommunikáció (vagyis értés és értetés) a kettő összhangja nélkül, míg a két nyelv közötti közvetítéshez mindkét nyelv alapkészségeire szükség van.

1.sz. ábra: a nyelvi készségek rendszere



Az olvasás tehát egy olyan nyelvi készség, amelyben egy írott szöveg értelmezéséhez a következő mozzanatokon át jutunk el:

- azonosítás (ez valójában a betűk felismerését jelenti);
- dekódolás (ez a betűfelismerésen túl sorrendiségük érzékelése is);
- megértés (amely a szó, illetve a kifejezések "szótári" jelentésének felfogása);
- értelmezés (amely már a reagálást is tartalmazza és mintegy teljessé teszi a szövegben elrejtett kommunikatív cselekményt).

Mire egy idegen nyelv tanulására sor kerül, általában mind a néma, mind a hangosolvasás technológiája már kialakult az anyanyelvben (vagyis azonos írásrendszerekben az olvasási készség elemeinek túlnyomó többsége transzferálabilis). Manapság igen sok kutatás vizsgálja az olvasás fiziológiáját és a gyorsolvasás problémakörét, hiszen az olvasási sebesség, mint az egyénre jellemző fejleszthető készség, nem függ az olyan állandóktól, mint az adott nyelv átlagos szóhossza (annál inkább a fixációk számától, regressziótól, rövidtávú memóriától stb.).

Az olvasás tanításának a következő fontosabb technikáit ismerjük:

- betűző olvasás (ez a betűk nevük szerinti hangoztatását jelenti, illetve időnként egymással is összekapcsolt hangokat);
- szótagoló olvasás (a már felismert és összekapcsolt betűformák szótagok szerinti hangoztatása);
- szóképes olvasás (vagy egész-szavas olvasás, amely főként az angolszász területekről, illetve a kiejtéstől nagyon eltérő írásképeket használó nyelvekből került át Magyarországra).

(A fenti három célképzetből az elsőt már nem alkalmazzuk; a második, amely kiváló a magyar mint idegen nyelv tanításában, alkalmatlan az angol mint idegen nyelv tanítására. Az viszont természetes, hogy mindhárom a technikai fogások óriási fegyvertárát fejlesztette ki, amely nem tárgya ennek az előadásnak.)

Fontos még az alapfogalmak között megemlíteni az olvasás legismertebb típusait:

- egy speciális információ lokalizálása (scanning);
- a lényeg kiszűrése, vagyis a legfőbb pontok tisztázása (skimming);
- intenzív olvasás (amelyet analitikus olvasásnak is nevezhetünk: a szöveg minden részletére kiterjedő elemző olvasás);
- extenzív olvasás (avagy szintetikus olvasás, a szöveg viszonylag gyors tempójú, általános megértésre törekvő olvasása, mint pl. a szépirodalom olvasása).

3. Az olvasási készség helye a nyelvtanítás történetében

Az olvasási készséget jóformán a jelen századig nem tekintették önálló készségnek, egyaránt része volt irodalmi elemzéseknek, bibliamagyarázatnak, különféle fordításoknak stb. A folyamatot magát persze kiválóan ismerték, a jelek értelmezésétől a folyékony olvasásig (vö. Az ábécék és szerepük az ősi civilizációkban; beszédértelem-gyakorlat és intenzív olvasás a görögöknél; a fordítás fejlettsége a rómaiaknál stb.). Ebből a komplex folyamatból csak egyetlenegy ragadok ki, amely az évszázadok során kétségkívül valóságos bálvánnyá fejlesztette az intenzív olvasást, ugyanakkor a tudatos olvasástanítás hatalmas fegyvertárát is kialakította. A részletes irodalmi elemzések fordításokkal is kísért magyarázatai formálták az auctorok olvasásának azt a rendjét, amelyben az olvasatot egy praelectio előzte meg az elkerülhetetlen commentummal és glossával (az előbbi a nyelv grammatikai, helyesírási, döntően korrektségbeli elemeiről adott részleteket, míg a másik, a glossa,

a jelentés és stílus, pragmatikával is határos világát vizsgálta). Ezeket követte egy intenzív, értelmező olvasás, ugyanezek a formációk vezettek a magyarázó olvasásokhoz, a szövegmagyarázatoktól hemzsegő irodalmi elemzésekig (lecture expliquée). Ezt a hagyományt terhelte később a legkisebb lehetséges elemig lebontó nyelvtani elemzés, és máris felismerhető a látszólag olvasási célt teljesítő nyelvtani-fordító módszer egyik jellegzetes tevékenysége. Igazolható, hogy egyszerűsített olvasókönyveket már a görögök is használtak, de extenzív olvasásról csak jóval a reneszánsz után és a Gutenberg-galaxis megvalósulása óta beszélhetünk.

4. Az olvasásközpontúság nem új

A kortárs kutatás, de különösen az amerikaiak diszkrét bája, hogy a történetiség aspektusát tökéletesen mellőzni képesek (célbavett szerzőnk is elismerte, hogy félelmetes szakirodalmi tájékozottsága dacára, soha életében nem hallott Claude Marcelről). A nyelvtanítás/nyelvtanulás huszonöt évszázados történelmében sokszor találkozunk olvasáscentrikus módszerekkel. A középkori nyelvtanításnak/nyelvtanulásnak az a bizonyos "kolostori" útja valójában könyvekből, olvasás útján történő tanulást jelent, méghozzá a legnagyobb tudatosság mellett, szemben a piacterek kommunikáción alapuló, helyzetek és érdekek diktálta nyelvelsajátításával. Olvasásközpontúnak tekinthetjük John Locke sorok közti fordításait, amelynek későbbi módszerszintű megfogalmazása az ún. Hamilton-módszer. Folytathatnánk még a sort, de úgy gondolom elegendő, ha itt most egy híres szerzőt és egy kiemelkedő módszert ismertetek.

4.1. Claude Marcel

A múlt század egyik legeredetibb nyelvtanári tehetsége, Claude Marcel, nagyjából a krími háború és a kiegyezés között vált ismertté olyan ultramodern elképzeléseivel, amelyben a nyelvet a szellemi kultúra részeként, a nemzetközi kommunikáció eszközeként fogja fel; a nyelvek tanulmányozását pedig az idegen nyelven való gondolkodás művészetének tartja. Meggyőződése, hogy a jó nyelvtudás alapfeltétele 25-30 könyv elolvasása. Az olvasást az osztálytermi munka középpontjába állította, ugyanakkor az általa először leírt alapkészségek közül az írást hanyagolta. Tanítási technikái közül a legfontosabbak a következők: hallásértés tanári olvasatra; olvasás utánzással; beszélgetés az olvasottak alapján. Elemzéseiben (lásd: bibliográfia) olyan gondolatok is feltűnnek (mint pl. az, hogy bizonyos fókig az olvasó visz jelentést a nyomtatott szövegbe), amelyek az olvasási folyamat, mint interpretáció modern felfogásának is eleget tesznek. Lényeges eleme Marcel tanításainak (szemben mindazzal amit Krashen állít), hogy ő az olvasás tudatos tanítását együtt képzelte el a kedvtelésből folytatott olvasással, vagyis az önkéntes, kötetlen olvasással (free voluntary reading).

4.2. Az olvastató módszer

Ígéretemhez híven egy módszert is bemutatok: a húszas évek olvastató módszerét, amely egy válsághelyzet következményeként jött létre. Arról van szó ugyanis, hogy a nyelvtani-fordító módszer válságát, valamint a direkt módszer szélsőségeit érzékelvén egyes országok (Kanada és Egyesült Államok) felméréseket készítettek a korabeli nyelvtanítás helyzetéről, amelyben nemcsak az akkori módszereket vették számba, hanem a diákok véleményét, valamint a tanári felkészültséget is (Tizenkettek jelentése (1900), Coleman-jelentés (1924-29), a Bengáli-projekt (1920-26) stb.). A jelentések egyáltalán nem meglepő módon kaotikus állapotokat regisztráltak. Igen bölcsen, már akkor arra figyelmeztették a tanárokat, hogy ne váljanak nyelvtanítási szélsőségek rabjaivá és végső konklúzióként arra jutottak,

hogy a rendelkezésre álló idő nem teszi lehetővé a nyelv összes készségének egyforma fejlesztését. (Nyilvánvalóan megsejtettek abból valamit, hogy a nyelv túl komplex, ha nem is így fogalmazták meg és ösztönösen az olvasási készségre szavaztak, anélkül, hogy bizonyítottak vehették volna, az összes többi készségre gyakorlandó áldásos hatását.) Sok ember megtanult az olvasatató módszerrel is idegen nyelveket, annak ellenére, hogy az olvasás/olvasatás ebben az értelmezésben nem önkéntes, kötetlen szabadolvasás. Nagyönis tudatos, átgondolt rendszerben működött e módszer. Tisztában voltak például azzal, hogy kezdő tanulóknak nem adhatnak eredeti szövegeket, ezért az irodalmi művek olvasásakor, de egyéb tananyagok készítésekor is, a szövegeket szándékosan és rendszeresen "gyengítették". Az egyszerűsített szövegek gyakorlata tért itt vissza az ókorból, kifejezetten a nyelvtanulás igényeihez idomítva, miszerint **egyszerűsíteni lehet az információ mennyiségét** (szereplők ritkítása, történetek kurtítása) a **nyelvtant** (bár, hogy melyik a nehéz szerkezet és melyik kevésbé, azt nem könnyű eldönteni); valamint a **szókincset**. Az olvasatató módszer megoldotta a szógyakoriság és eloszlás problematikáját egyszerűsített olvasókönyveiben, mert a szavak kiválogatását tudományos módszerekkel kutató szógyakoriság-listák alapján végezte (West, Thorndike stb.). Ugyanakkor tekintettel voltak arra is, hogy egy-egy nehezebb szó megfelelő eloszlásban (vagyis ritkán) kerüljön az olvasó szeme elé, és így eleget tettek a lexikai szelekció és disztribúció alapelveinek. Különösen Michael West vált híressé 1926-tól megjelent könyveivel (New Method Readers), amelyek, mint később megannyi más kiadó a modern korokban is (Oxford University Press, Macmillan, Collins, Heinemann, Longman stb.) három-öt száz szavas grádicsokban követték egymást a szógyakoriság-listáknak megfelelően. Úgy tűnik, hogy mind Claude Marcel, mind az olvasatató módszer, az olvasási készség helyes arányait az ösztönös és tudatos oldal harmonizálásában lelta meg.

5. Az önkéntes, kötetlen olvasás elitizmusa

Krashen példákkal bizonyítja, hogy a szüntelen önkéntes szabadolvasás, hagyományosan és bizonyíthatóan a gazdagabb társadalmi osztályok gyermekeinek sajátja. Általa is elismerten ehhez elsősorban könyvek kellenek, valamint szabadidő és háborítatlan nyugalom, amelyben az olvasás fokozatosan szenvedéllyé válik. A háromforintos Olcsó Könyvtár, a négyforintos Diákkönyvtár és az ötvenforintos hanglemezek után a szociológusok is igazolhatják, hogy a jelenlegi könyv és CD árak mellett Magyarország már kevésbé lehet a tömegek kultúrájának nagyhatalma.

Az önkéntes, kötetlen olvasás akkor működik igazán, ha az iskolai könyvtárban vagy más könyvtárban van nyugodt sarok, ha a családi otthonban is van könyvtár és főként nyugalom, ha az egyénben van hajlam az elmélyülésre stb. és most kezdődhetne csak igazán vagy még ötven, támadott szerzőnk által is elismert kritérium felsorolása. A biológiai alkalmazkodásnak idős generációk számára már alig érthető szakaszában (mindig így volt e világi élet...) talán nem is a televízió jelenti a legnagyobb veszélyt az olvasási kultúrára, hanem a személyi számítógép. A televízió ugyanis még többnyire egész mondatokban beszél, de a számítógép valójában már nem nyelvi kultúra. Nemcsak a szegénységből, hanem egész más jelenségek köréből kellene - sejtállapottól függetlenül - az embereket kiszakítani, hanem egy életstílusból is, amelyben az elvonulás egy könyvvel a kerti padra, avagy a patakpartra legfeljebb egy évben egyszer teljesülő ritka idill.

Nem nyilváníthatom persze az önkéntes, kötetlen olvasás minden krashen-i kritériumát elitistának, hiszen mindössze annyit szeretnék bizonyítani, hogy tudatos olvasás-tanításra is szükség van. Márpedig a tudatos olvasástanításhoz is **könyvek kellenek**.

6. A tudatos olvasástanítás nem hiúsíthatja meg a szüntelen önkéntes szabadolvasás megvalósítását

Az olvasástanítás jelenlegi gyakorlata is hangsúlyozza az extenzív olvasás primátusát, ugyanakkor teljesen tudatosan bánik azzal a jelenséggel, amelyet Krashen az önkéntes szabadolvasás természetes folyamatként érzékelt (a képregénytől a "jó" regényig), vagyis a fokozatosság általános didaktikai követelményét. A tudatos olvasástanításban alapfokon a jelek azonosítása szócentrikus olvasással ismert anyagon történik; középfokon mondatcentrikusan az ismerttől már valamelyest eltérő átalakított példákon keresztül. Középfokon egyszersmind ismeretlen szavakat is tartalmazó legalább bekezdés szintű szövegek olvasása folyik, míg haladó szinten természetes, hogy nem korlátozott nehézségű szöveget olvasnak. Ezek a jelenségek aligha gátolhatják az olvasási készség természetes fejlődését, azt viszont el kell ismerni, hogy egyes speciális olvasási készséget fejlesztő technikák tönkre tudják tenni az olvasási élményt vizsgajellegükkel (pl. a szöveg-kiegészítés: cloze procedure). Mindebből nyilvánvaló, hogy olyan tanárok számára, akik képesek az olvasási élményt -- mint a kultúrákba való átlépés bensőséges folyamatát - különféle technológiák kedvéért megzavarni, kiváltképp ajánlott olvasmány Krashen munkája.

7. Megválaszolatlan kérdések

Az előzőekben, ha röviden is, remélhetőleg sikerült Krashen téziseit és a saját antitéziseimet megvilágítanom, maradt viszont néhány olyan kérdés, amellyel vagy a szerző maradt adós, vagy a kutatások nem voltak elég körültekintőek.

1. A szerzőnek indokolnia kellene, hogy miért nem tesz különbséget

- az angol anyanyelvű olvasás;
- az angol mint második nyelv angol nyelvű országban élő, de nem angol anyanyelvű egyed számára;
- az angol nyelvű olvasás nem angol nyelvű országban élő külföldi számára nagyon eltérő helyzetei között. Egyszerűbben szólva, szabad-e egy egész könyvön át ennyire elhanyagolni a közeg fontosságát?

2. Elképzelhető, hogy egy ösztönös, angol célnyelvű olvasó, egy nem angolajkú országban, korábbi latin és német tanulmányok alapján, egészen kiválóan előrehalad angolajkú szabadolvasásában: csak meg ne szólaljon. Úgyis kérdezhetnénk, miként valósul meg az önkéntes, kötetlen olvasás olyan egyedek esetében, akik fonetikailag képzetlenek és még a szótárból sem tudnak utánanézni az adott szavak kiejtésének. Még egyszerűbben: hogyan lehet kiküszöbölni ezt a problémát tudatos olvasástanítás nélkül?

3. A szüntelen önkéntes szabadolvasás jelenségének feltárásakor feltétlenül kezelni kellett volna a nyelvérzék (számomra nem egyenlő az LAD Chomsky-féle fogalmával) lehetséges megnyilvánulásait. Ugyanis vannak olyanok, akik az utánzás rendkívül fejlett képességeivel, briliáns memóriával és más összetevőkkel, élőnyelvi kommunikációban képesek szivacsként felszívni a célnyelv nedűit. Meggyőződésem, hogy a csak olvasással nyelvet elsajátító személy ugyanígy különleges képességekkel rendelkezik, amelyeket szintén érdemes lenne feltérképezni. Ez utóbbiból az is következne, hogy nem mindenkinek ugyanott van a kapu, amelyen át a célnyelvi kultúra teljességébe beléphet. Alighanem olyan személyek vannak előnyben az olvasás útján történő nyelvelsajátításban, akik már széleskörű ismeretekkel rendelkeznek a világról, egy kontextusban könnyen szelektálnak a fontos és nem fontos elemek között, igen fejlett mind a rövidtávú, mind a hosszútávú memóriájuk, hiszen a kettő együtt segíti a predikciót, hogy ti. mi várható a szövegben. Nem elég, hogy rendelkeznek az

ismeretlen szavak iránti kellő toleranciával, ha nincs különleges nyelvtani érzékenységük a mondaton belüli kapcsolatok felismeréséhez, a nyelvtani jelenségek megértéséhez stb.

A fenti három kérdés megválaszolásával, a kutatások továbbfolytatásával még inkább élethű portrét rajzolhatunk arról az ideálról, aki a szüntelen önkéntes szabadolvasás segítségével sajátít el nyelveket.

MEIXNER ILDIKÓ

A dyslexia prevenció és reedukáció

1916-ban a magyar dr. Ranschburg Pál a "legasthenia" elnevezést alkalmazta a gyermekkori olvasás-írászavarra, "az olvasási képességnek arra az állapotára, amikor egy gyermek nem jut el a szellemi fejlettségének megfelelő olvasási anyag megértéséhez szükséges olvasási készség kialakulására" (Ranschburg 1928). A jelenséggel először 1877-ben Kussmaul foglalkozott. Hazánkban ma dyslexiának nevezzük, német nyelvterületen Legasthenie, ill. Lese-Rechtschreib - Schwache, angolban dyslexia vagy reading disability az elnevezése.

Okai: konstitutionális dyspositio, illetve praе-peri- és postnatális károsodás folytán -- főleg oxigénhiányos állapotok miatt előállt agyi működészavar.

Debray-Ritzen (1987) 200 dyslexiás adatai alapján a következő eredményeket kapta az etiológiát illetően:

- dyslexiás családi előzménnyel: 62%
- csak családi előzménnyel: 48%
- dyslexia agyi károsodás után: 26%
- csak agyi károsodás után: 12%
- ismeretlen etiológiájú: 20%
- nincs anamnézis: 6%

A genetikusan meghatározott dyslexiát ikerkutatások bizonyítják: Herman (1959) 11 egypetéjű ikerpárnál 100%-os megegyezést talált, Bakwin (1973) 31-nél 83 %-osat.

A dyslexiás fiúk kb. háromszor annyian vannak, mint a lányok.

A dyslexia előfordulási arányát különböző szerzők különféleképpen határozzák meg: 2-15, illetve 25%-ig fordulnak elő adatok. Véleményem szerint hazánkban 7-10% között van azoknak a gyerekeknek az aránya, akik ép intellektusuk ellenére dyslexiájuk miatt komoly iskolai nehézségekbe ütköznek.

Miles és Haslum (1986) 12 905 tízéves tanuló között 4,3% olyat talált, aki gyengébben olvasott 2 szórásnyival az átlagnál, míg az ellenkező oldalon csak 0.6% kiváló olvasót, aki 2 szórásnyival jobban olvasott az átlagnál. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy a dyslexiás gyermekek nem egyszerűen a kontinuum végét foglalják el, hanem a dyslexia a normálistól eltérő jelenség.

Hazánkban sokáig nem foglalkoztak a dyslexiával, s még most sem kielégítő a szűrés, a megelőzése dyslexiás gyermekekkel való foglalkozás. De olyan szakemberek is vannak, akik tagadják a dyslexia létét, és az olvasási nehézségek miatt egyedül a módszereket és a pedagógusokat hibáztatják. Ugyanakkor a modern neurológia már kezdi felfedezni a dyslexia biológiai hátterét. Galaburda (1986) nyolc familiáris dyslexiában szenvedő agyát vizsgálta meg haláluk után. Mind a nyolc esetben azonos nagyságú volt a bal agyfélteke halántéklebenye a jobbal, noha ez az esetek kb. 75%-

ában nagyobb szokott lenni, mint a jobb oldali. Ezen a területen található a szenzoros beszédárea (Wernicke központ), de nagyobb felületű szokott lenni a homloklebény alsó tekervénye is, ahol a motoros beszédárea (Broca központ) található.

A bal félteke növekedésben való elmaradását familiáris immunbetegségek hatásának tulajdonítják (asztna, allergia, pajzsmirizs-zavarok stb.) A növekedésben való elmaradás idegsejtek kiesését jelenti. Ez viszont az ellenkező (a jobb) oldalon az idegsejteket összekötő hálózat gazdagabb kialakulásához vezet. Ezáltal javulhatnak a jobb félteke által végzett egyes funkciók: téri tájékozódás, színek, érzelmek feldolgozása, muzikalitás. Vagyis: az agy másképpen szerveződik.

A másik eltérés, amit minden egyes vizsgált agyszövetben találtak: dysplasiák és ectopiák hangsúlyosan ismét a bal féltekének a beszéd megszervezését intéző területein. Ez azt jelenti, hogy egyes idegsejtek vagy sejtcsoportok nem a nekik megfelelő helyen találhatók. Az idegsejtek a 4-6. magzati hónapban vándorolnak és foglalják el helyüket a kéreg különböző rétegeiben.

A dyslexia multifaktoriális jelenség: a különféle kutatók a gyermeket más-más szempontból vizsgálva eltéréseket találtak a látás, a motorika, a lateralizáció, a ritmusérzék, a téri tájékozódás területén is.

A leglényegesebbek azonban az anyanyelvi szintet érintő különbségek:

- ◆ 35-85 %-uk megkésett beszédfejlődésű;
- ◆ gyengébb a szájtéri proprioceptív érzékelés;
- ◆ gyengébb a beszédészlelés;
- ◆ a beszédhibás gyermekek nagyobb arányban -- 21-23 % -- válnak dyslexiássá, mint a nem beszédhibások;
- ◆ gyengébb a szókincsük; sokuknál fordul elő szótalálási probléma;
- ◆ egyszerűbb mondatstruktúrákat használnak a beszédben. Olyan nyelvekben, amelyekben kötött a szórend szórendi hibák is előfordulnak;
- ◆ gyenge a szövegemlékeztük, különösen szeriális téren (pl. hónapok felsorolása, egyszerű megtanulása).

Az olvasászavarhoz mindig írászavar is társul. Az olvasás-írásban előforduló főbb tünetek:

- ◆ betűtévesztések
- ◆ betűkihagyások, betoldások
- ◆ reverzió (a betűk sorrendjének megfordítása)
- ◆ hibás kombináció, stb.

A betűtévesztések a hasonlóság alapján jönnek létre: a hasonló alakú betűk között (pl. f-t), vagy az azonos helyen illetve képzési módon létrehozott beszédhangokat jelölő betűk között. (f-v, sz-s). Írásban ehhez járulhatnak még az azonos modulattal ("fecskevonallal") kezdődő betűk (f-k).

Már Ranschburg Pál megállapította, hogy a hasonló tartalmak a tanulás során tanulási gátlást, ún. homogén gátlást idéznek elő. Ez a homogén gátlás nemcsak a hasonló betűk megtanulását zavarja, hanem a hasonló hangzású idegen szavakat is nyelvtanulás során, valamint a nem hasonló hangzású, de azonos fogalomkörbe tartozó szavak megjegyzését is. Gyakori, hogy meglássul az olvasás tempója. Sok esetben alacsony szintű az olvasott szöveg megértése.

A dyslexiás gyermek az iskolai kudarcok miatt neurotizálódik is: kitérésí és kompenzációs mechanizmusok indulnak be, mint pl. a bohóckodás. Szomatikus tünetek is felléphetnek: ideges arcrángások, fejfájás, éjjeli ágybavizelés stb.

Ha egy gyermeknél már kialakult a dyslexia, a vele való foglalkozás nem szorítkozhat az olvasás, írás megtanítására, noha ez természetesen igen fontos. Foglalkozni kell még a nyelvi fejlesztéssel, a téri tájékozódás javításával, a gyermek ön-bizalmának visszaadásával. Ezért nevezzük ezt a munkát reedukációnak.

Minél korábban kezdjük a foglalkozást, annál eredményesebb. Ezért kézenfekvő, hogy szűrővizsgálatokkal már beiskolázás előtt ki kellene szűrni a súlyosabban dyslexia veszélyeztetett gyermekeket -- amint már néhány budapesti kerületben és egy-két másik városban, pl. Győrben történik. Számukra dyslexia prevenciós osztályok indultak. Ezekben a tanulók a dyslexia reedukáció elveinek megfelelő módszerrel tanulnak olvasni. Az osztályoknak saját logopédusuk is van.

Az ideális az lenne, ha mind a reedukációs, mind a prevenciós munkát logopédusok végeznék. Sajnos, túl kevesen vannak e feladat ellátásához, különösen kisebb vidéki települések maradnak logopédus nélkül.

Mind a prevenció, mind a reedukáció azonos elvekre épül fel: Ezek:

- ◆ a rendszeres nyelvi fejlesztés;
- ◆ a betűtanításban hármass asszociáció kialakítása: a betű vizuális képét nem csak a hozzá tartozó hanggal, hanem hangot létrehozó, tudatos artikulációs mozgásokkal is kapcsolatba hozzuk;
- ◆ törekszünk a homogén gátlások kialakulásának elkerülésére: ezt egyrészt úgy végezzük, hogy a betűtanítás sorrendjében távol vannak egymástól a homogén gátlást okozó párok, másrészt a pár második tagjának tanításakor elhagyjuk az elsőt. Csak ha mindkettőnek az ismerete megszilárdult, szerepelnek egymás mellett;
- ◆ a módszertani lépéseket egészen kis egységekre bontjuk fel, nehogy meg nem értett, be nem gyakorolt anyagrészek miatt töredékes maradjon a gyermek tudása;
- ◆ figyelembe vesszük azt, hogy minimális agyi károsodás következtében a gyermekek gondolkodása nem elég rugalmas. Így könnyen megtapad a saját maga által ejtett hibáknál is. Igyekezünk úgy irányítani a tanítás menetét, hogy megelőzzük az esetleges hibák elkövetését. A már elkövetett hibát pedig lehetőleg eltüntetjük, pl. a hiba kiradirozásával;
- ◆ a foglalkozásokat sok képpel, színes betűkkel, szótagokkal tesszük konkréttá és vonzóvá;
- ◆ elfogadó pedagógiai attitűddel törekszünk áthidalni a mégis fellépő kudarchelyezteteket.

Sokan kérdezik: Most fedeztük fel a dyslexiát? Azelőtt ilyen nem is volt az általános iskolában! Biztos volt -- csak akkor ezeket a gyerekeket butának, lustának, makacsnak mondták. Most már tudjuk, hogy mi rejlik némelyik lustasága mögött. Itt az ideje, hogy már az egész országban segítsünk rajtuk.

LENGYEL ZSOLT

(VE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)

A magyar mint sem idegen, sem anyanyelv

1. Bevezető megjegyzések

1.1. Napjaink felgyorsult kommunikációs világa -- ilyen vagy olyan módon - a legtöbb nyelvet érinti. E rövid tanulmány az alkalmazott nyelvészeti és a szociolingvisztikai megvilágítás fényében nagyon is vizsgálatra érdemes kérdésnek inkább csak a felvetésére tud vállalkozni. Témánk -- a magyar nyelv használatának

egy szűkebb szelete -- természetesen nemcsak alkalmazott nyelvészeti és szociolingvisztikai közelítést tesz lehetővé és indokoltá, hanem pszicholingvisztikait is, de a jelen konferencia szellemének megfelelően az elsőnek említett szempontokat fogom érvényesíteni.

Magát a témaválasztást az a fontos nemzetközi elmélet és gyakorlat diktálja, amely egyre jobban felismeri, hogy társadalmi bajaink egy része tulajdonképpen kommunikációs, ezen belül pedig nyelvi jellegű.

1.2. A szociolingvisztika és az alkalmazott nyelvészet (részletekre itt nincs hely) egy-egy részdiszciplínája politikai döntésekben sokszor kulcsszerepet játszó kérdésekben dolgoz ki ajánlásokat, hoz határozatokat a megfelelő nemzetközi szervezetek keretein belül. Ezek a kérdések sokfelé ágaznak, szinte csak taláломra sorolok fel néhányat: általános nyelvi jogok, kisebbségek nyelvi jogai (ezen belül: névhasználat, iskoláztatás nyelve stb.), anyanyelvi nevelés (vernakuláris elv) multikulturális nevelés, társadalom-központú nyelvhasználat, kétnyelvűség, nyelvi-kulturális földrajz, nyelvi-kulturális diaszpórák, nyelv és demográfia, nyelvi asszimiláció, nyelvkihalás, nyelvmentés, nyelvpolitika, államnyelv, kétnyelvű nevelés, szaknyelv stb. Az e kérdésekben hozott politikai döntésekben, ajánlásokban főleg azoknak a nyelveknek (nemzeteknek) a szempontjai jönnek számításba, akik a megoldására irányuló nemzetközi szociolingvisztikai kooperációban részt vesznek.

1.3. A modern szociolingvisztika (mai előzményei alig 50 éves múlttal rendelkeznek) témái (a nyelvi érintkezések, nyelvi változások, a nyelvhasználat általános és mindennapi politikai, emberjogi stb. kérdései), nem lehetnek érdektelenek magyar nyelvudományi szempontból sem, hiszen ezek változatos formákban a magyar beszédközösségekben is megjelennek. A "forgalomban lévő" szociolingvisztikai kutatásokból a magyar nyelv egyszerűen nem maradhat ki. (Kimaradhat, természetesen, de ez ugyanazt jelenti, mintha a különböző európai, világ és más szervezésű gazdasági, politikai szövetségekhez, szervezetekhez nem akarnánk csatlakozni, röviden: ha ki akarjuk rekeszteni magunkat a nemzetközi nyelvészet egyik fontos áramlatából.)

1.4. A fentiek nemcsak ajánlatossá, hanem kifejezetten szükségessé teszik az alkalmazott nyelvészet és a szociolingvisztika hazai művelését. Egyfelől úgy, mint lingvisztikai diszciplínák, másfelől úgy, mint a mindennapi és perspektivikusabb nemzetközi kooperáció kérdéseinek megoldásán fáradozó gyakorlati tevékenység.

2. Magyar nyelv vagy magyar nyelvek?

2.1. Különösen oktatásunk, kisebb mértékben az ezirányú kutatások a magyar nyelv létezésének két formáját fogadják el, ki nem mondott módon ezekből indulnak ki. A magyar vagy anyanyelvként (pl. ilyen szakra lehet jelentkezni a megfelelő egyetemeken), vagy idegen nyelvként létezik (szerényebb számban ezek a tanácséke is képviselve vannak a felsőoktatásban). Azért szükséges az oktatás és a kutatás között különbséget tenni, mert a kutatás szintjén mintha több történet volna (vö. Kontra 1991), de még nem elégséges.

Különösen az oktatás, a tanárképzés nézőpontjából sikkad el, hogy a magyar nyelv nemcsak anyanyelvként és idegen nyelvként létezik, hogy a két szélső pont között többféle, nyelvészetiileg, szociolingvisztikailag sajátos problémákat támasztó változat helyezkedik el. A magyar nyelvnek ezek a változatai eltérő földrajzi, kulturális, gazdasági és főleg nyelvi közegben helyezkednek el, így még az a lehetőség is elesik, hogy a változatokat tudnánk egy invariáns variánsaként kezelni.

Ismertek a magyar nyelv létezésének földrajzi és a -- részben ebből fakadó -- gazdasági feltételei. Ezek a feltételek -- mint később látni fogjuk -- nem kis mértékben befolyásolják a magyar nyelv létezési formáját is.

A földrajzi szempont főleg a "határokon belüli -- határainkon túli" oppozíciót élteti a nyelvészeti közgondolkodásban, tehát elsősorban a magyar nyelv középeurópai létezési formáira hívja fel a figyelmet. A számszerűség (e régióban él a magyarság döntő hányada) és a nyelvi problémák igazolják a szóban forgó szembeállítás fontosságát, de akaratlanul is elterelik a figyelmet arról a tényről (vagy túl általánossá teszik azt), hogy a világ más pontjain (Nyugat-Európa, USA, Ausztrália stb.) is léteznek kisebb-nagyobb magyar közösségek, diaszpórák. Ez két ok miatt ellentmondásos. Egyfelől a korábban (különböző okok miatt) kialakult diaszpórák "gazdasági" hatalma és befolyása nem létszámarányos, annál jóval nagyobb. Másfelől: a világ különböző pontjain korábban kialakult "magyar szigeteket" az újabb emigráció az átlagnál jóval magasabb IQ-jú szürke állománnyal gyarapítja. Tehát a magyar nyelv létezésének "határokon belüli -- határainkon túli" oppozíciója a többi variánshoz való viszonyában "csak" "első az egyenlők között" legyen!

2.2. Magyar nyelvek a beszédtevékenység fajtái szerint

Akár a határokon belüli magyarságra is vonatkoztathatnánk, de elsősorban nem azokra kívánjuk vonatkoztatni az alábbi tipológiát, amely arra akarja felhívni a figyelmet, hogy a magyar nyelv különböző variánsai élnek, ha létezésének mikéntjét az alapvető beszédtevékenységi fajták (értés, produkálás, olvasás, írás) szerint akarjuk jellemezni.

2.2.1. Van egy kiváló (anyanyelvi szintű) orális (hangzó nyelvi) és írott nyelvi készségekkel rendelkező alcsoport, akik a befogadó államban vezető értelmiségi szerepet játszanak (egyetemi tanárok, kutatók, a kulturális élet ismert figurái, a műszaki, banki szféra képviselői stb.). E réteg intellektuális, kulturális és gazdasági befolyása jelentősen meghaladja a mennyiségi arányok várható értékét. A legtöbb esetben nemcsak vállalják magyarságukat, hanem kezdeményezői, szponzorai, szervezői a magyar nyelv fennmaradását szolgáló különféle intézményeknek (magyar nyelvű újság, iskola, kulturális egyesület stb.)

2.2.2. Van egy kiváló (anyanyelvi szintű) orális készségekkel, de közepes/gyenge írott nyelvi készségekkel rendelkező réteg. Ezek köre elsősorban az idősebb emigránsokból tevődik össze, leggyakrabban az iparban, mezőgazdaságban, kereskedelembe, állami adminisztrációban töltenek be nem vezetői tisztségeket. Létszámuk jelentős. A magyar kultúra (ami nem feltétlenül azonos a kortárs magyarországi kultúrával) gondozásának ügye számukra is eminens feladat, de különösen a következő generáció (azaz saját gyermekeik) magyar nyelvre és magyar nyelven való tanítása (taníttatása) már nem problémamentes számukra. Gyakran lehet tapasztalni, hogy éppen saját korábbi nyelvi küszködésüket anyanyelv-cserével kívánják gyermekeik számára "megspórolni". Ennek eredményeképpen körükben a magyar nyelv visszaszorul, és még az tekinthető jobb esetnek, ha családnyelv rangot kap.

2.2.3. Az előző réteg alcsoportja, amelyik jó/közepes magyar nyelvi orális készségek mellett -- a magyar nyelv szempontjából -- abszolút vagy funkcionális analfabéta.

2.2.4. Végül van egy számbelileg jelentős csoport, akiknek már az orális magyarságuk is alaposan megkopott, az írott nyelvi készségeik szélesebb skálán mozog (az aránylag elfogadhatótól egészen az analfabétizmusig). Az orális nyelvi készségek egész vagy majdnem egész eltűnése rendszerint két oknak köszönhető: vagy az

évtizedes nyelvi izoláció (bár ez nem mindenkinél váltja ki a szóban forgó tünetet!), vagy -- ez az ifjabb generációkat jellemzi -- a családi neveltetés hiánya.

A fentebbi tipológia lezárásaként két megjegyzést kell tenni. Egyfelől annak tudatában vagyok, hogy a fentebbi tipologizálás feltehetőleg csak a legfontosabb variánsokat tartalmazza, ezen kívül még léteznek más formációk is. A másik megjegyzés -- néhány alpontról később részletesebben is kifejtendő gondolat -- arra akarja felhívni a figyelmet, hogy az orális és írott nyelv szerinti jellemzést szándékosan állítottam középpontba (hiszen a "kinti" magyarság másféleképpen is jellemezhető volna).

3. Pidgin magyar

A magyar nyelv fentebb vázlatosan felsorolt létezési formái mellett (kialakulóban) van egy újszerű, létét az előzőektől eltérő nyelvi folyamatoknak köszönhető magyar nyelv, a pidgin magyar. Ennek tárgyalása előtt azonban szólni kell néhány szót magáról a pidginről, illetve a pidginizációs folyamatokról.

3.1. A pidginizáció: feltételei, sajátosságai

Egy pidgin nyelv kialakulásának több -- kezdetben nem nyelvészeti -- feltétele van:

- ◆ legalább két nyelv kerüljön egymással szoros kapcsolatba,
- ◆ a nyelvi kapcsolat alapuljon gazdasági kapcsolatokon,
- ◆ a gazdasági kapcsolatokban legyenek szimmetriára és aszimmetriára valló mozzanatok,
- ◆ a fentebbiből következően: különüljenek el meghatározott gazdasági szerepek.

Ha ezek az előfeltételek teljesültek, akkor még bizonyos nyelvészeti (nyelvi) jellegű előfeltételei vannak a pidgin megjelenésének. Ezek közül az a legfontosabb, hogy a pidgin alapját szolgáló (ún. domináns) nyelv rendelkezzen egy olyan sajátos változattal, melyet "az idegenekhez intézett beszéd" néven (foreigner talk) ismer a szociolingvisztika.

A pidgin -- ha az előfeltételek teljesülése esetén kialakult -- a következő általános kommunikatív vagy nyelvhasználati (tehát még strukturális, nyelvi szintek szerinti) sajátosságokkal rendelkezik:

- ◆ korlátozott társadalmi kontextusban használatos (munkavégzés, kereskedelem),
- ◆ redukált nyelvi funkciókkal rendelkezik (van: irányító, referenciális funkció, de hiányzik az expresszív, metanyelvi, poétikai, esetleg az interakcionális funkció).

A korlátozott számú nyelvi funkció magának a korlátozott tartalmú és számú beszédeseménynek a következménye. A nyelvi funkciók redukciója és a beszédeseményekre rótt korlátozások összességükben a nyelvi forma, struktúra egyszerűsödéséhez is vezetnek. A strukturális egyszerűsödésnek (és egyszerűsítésnek) különböző nyelvi eszközei vannak.

3.2. Hol él a pidgin magyar?

Aki számára az előző alpont (korlátozott társadalmi kontextus, redukált nyelvi funkciók, strukturális egyszerűsödés stb.) fogalmai elvontaknak és akadémikusnak tűnnek, annak az ajánlható, hogy hallgasson bele a majdnem minden városban létező, különböző nevet viselő (lengyel, KGST stb.) piacok mindennapi beszédébe, a Moszkva téren munkát kereső "román" (sokszor erdélyi magyar vagy szé-

kely), a csongrádi, békési kis- és nagygazdáknál foglalkoztatott románok, ukránok, "jugók", a használt autópiac keleti relikviáit (a 8 évesnél fiatalabb Daciát, teljesen bizonytalan korú Zsigulit) gyűjtögető és forgalmazó ukrán, bolgár és román "vállalkozók" és magyar tárgyalópartnereik alkudozásai! A lehető legszabályosabb pidgin magyar fültanúja lesz az illető (olykor magyar-oroszmagyar-angol elemeket tartalmazó kelet-európai pidgin az eredmény).

A pidgin magyar részletes lingvisztikai elemzéséről e helyen -- sajnos -- le kell mondani, egyfelől terjedelmi okok miatt, másfelől maga a kutatás is alig jutott túl a kezdeti stádiumon.

4. Magyar nyelv(oktatási)politika: néhány követendő stratégia

A fentiek legalább kétféle szempontból láttatják velünk a magyar nyelv helyzetét. A 2. alponthan írottak inkább a nyelv elvesztése elleni küzdelmet állítják az előtérbe, míg a 3. alpont a tényreai lehetőségek szempontjából diktál nyelvoktatási és nyelvpolitikai stratégiákat.

4.1. A nyelvvesztési folyamatok -- bár a közvetlen kiváltó okok különbözhetnek -- nem ritka jelenségek, melyek megítélése több szempont szerint történhet, mi itt a lingvisztikait, pszicholingvisztikait választjuk.

A nyelvvesztés -- a kiválasztott szempontok szerint -- egy olyan folyamat, melynek különböző fokozatai vannak, és bár az egyes stádiumok aránylag jól jellemezhetők szociolingvisztikailag és pszicholingvisztikailag, mégis inkább az általános feltételeket hozom szóba:

- ◆ instabil két- (vagy több-) nyelvű a közösség,
- ◆ az egyik nyelvből kölcsönzési folyamatok észlelhetők, melyek kezdetben csak bizonyos (pl. intézmények, hivatalok stb. megnevezésére szolgáló) tulajdonnevekre irányulnak,
- ◆ a kölcsönzési folyamatok intenzívebbé és egyirányúakká válnak (azaz pl. csak az angolból a magyarba vezet az irány), az intenzitás jelenléte abban fedezhető fel, hogy már nemcsak a sajátos (pl. amerikai, ausztrál stb.) intézmények nevei jelennek meg a magyar beszéd során, hanem olyan reáliák megnevezése sem magyarul történik, amely magyarul is megnevezhető,
- ◆ a kölcsönzések egyre kevésbé "domesztikálódnak", azaz illeszkednek a magyar nyelv rendszerébe (kezdetben csak a fonetikai integráció, de később a grammatikai is hiányossá válhat),
- ◆ a kölcsönzési folyamatoknak köszönhetően a másik nyelv -- kezdetben csak a nehezebb, később már a könnyebb -- grammatikai eszközei improduktívák válnak (pl. az egynyelvű beszédből eltűnhetnek a bonyolultabb szintaktikai szerkezetek).

A nyelvvesztési folyamatok eredményeképpen kialakulhat a beszélőknek egy olyan csoportja, akik egyfelől félnyelvűek (az új nyelv szempontjából), másfelől egy -- számukra -- kiháló nyelvet beszélnek, de már nem tökéletes módon.

A nyelvvesztésnek van ellenszere: a különböző nyelvmegerősítő programok, melyekre látni lehet több jó és kevésbé sikerre vezető megoldást, de a magyar nyelvtudomány, ezen belül a szociolingvisztika és az alkalmazott nyelvészet ezzel még adós.

4.2. Egy magyar alapú pidgin kialakulása talán még örvendetes tény is lehetne. A szociolingvista és a pszicholingvista mégis inkább a dolog aggályosabb részénél kezd.

A korábban kialakult pidgin nyelvek -- mint volt róla szó -- aszimmetrikus gazdasági kapcsolatok következményeként alakultak ki (a mindennapok nyelvére lefordítva ez nagyjából azt jelentette, hogy az angol, portugál, holland hajós el akarta adni az áruját az ázsiai bennszülöttnak, e csereakcióhoz volt szükség valamilyen nyelvi közvetítésre). Az érintkezésnek, a nyelvek közötti kapcsolatoknak akkor ez bizonyára megfelelő formája volt, egy hiányt elfogadható módon pótoló. A mai technikai, kulturális adottságok ma már nemigen indokolnak efféle megoldást, illetve előtérbe állítanak másféle megoldási módokat és lehetőségeket. Ezek elsősorban a különféle kéttannyelvű oktatási formák, idegennyelv-oktatási politika, a tömegtájékoztató eszközök nyelvi nevelési funkciói stb. Meglátásom szerint, ezek a lehetőségek nemcsak, hogy nincsenek kihasználva, de meg sincsenek teremtvé a megvalósításhoz szükséges keretek.

5. Megoldás

A megoldás még messze van. Azt kell döntően figyelembe venni, hogy a gazdasági, politikai és kulturális tényezők kétféleképpen alakítják a magyarországi és nem magyarországi monolingvis beszélők magyar nyelvhasználatát:

- ◆ vannak a nyelvvesztés és a nyelvcsere irányába mutató tendenciák (Burgenland)
- ◆ vannak kifejezetten pidginizációs jelenségek.

A magyar szociolingvisztika és alkalmazott nyelvészetre nem kis felelősség hárul: egyfelől szűrje ki ezekből a tendenciákból, amelyek hasznosak, másfelől a maga eszközeivel vegye fel a harcot, mert ezt helyettünk senki sem fogja megtenni.

NAGY L. JÁNOS

Az irodalmi szöveg értelmezésének matematikájáról

1. Az alábbi -- természeténél fogva vázaltszerű -- gondolatmenet tárgya az irodalmi szöveg értelmezése. Tekintettel arra, hogy mind az irodalmi szöveg fogalma, mind a szöveg irodalmiságának kérdése lényegesen hosszabb és alaposabb kifejtést igényel, a továbbiakban az irodalmi szöveg a befogadói-értelmezői igények szempontjából szociokulturálisan irodalmi szövegnek tekintett jelenség. Az értelmezést nem folyamatnak, hanem eredménynek fogjuk fel. A 'matematika' kifejezésen az alábbiakban kétféle tényezőt értünk: a matematikai diszciplínák valamelyikét, esetleg közülük többet is; - és bizonyos, a matematika diszciplínái közé nem sorolható, de a számokhoz, a számszerű összefüggésekhez köthető folklorisztikus és más tudáskereteket.

1.1. A kifejtésben támaszkodunk PETŐFI SÁNDOR JÁNOS és FÓNAGY IVÁN kutatásaira. Az értelmezés fő törekvései a szerkezet szerepét vizsgálják, mégpedig kétféle értelemben. Az egyik ezek közül az egyes irodalmi szövegeknek mint struktúráknak a matematikai jellegű vonatkozásait elemzi. Ilyen lehet a számszerű összefüggés, az arány, a szimmetria stb. A másik cél az egymással közelebbi vagy távolabbi kapcsolatban lévő irodalmi szövegek elvonatkoztatott/egymásra vonatkoztatott strukturális összefüggéseit kutatja. Ilyenek ugyanazon szerző különböző szövegeiben, versciklusaiban, különböző szerzők műveiben meghatározható strukturális relációk. NEMES NAGY ÁGNES fogalmazásában: "A szerkezet érdekelt ... és egyre jobban, a vers, a mű rendje, tagolódása, mint a kifejezés néma, de annál égetőbb jelentést hordozó eszköze..."

2. Az értelmezésben megnyilvánuló, az elemzés segítségével feltárható összefüggések közül főleg azok érdemelnek figyelmet, amelyek lokálisan vagy globálisan szerkezetiek, szerkesztiek a szöveget. Ez lehet a szerkezet értelmezés szerinti szerveződést jelent, továbbra is az interpretációra mint eredményre vonatkozóan. (A folyamatra nézve is lehetnek sejtéseink, megjegyzéseink, de ezekkel itt nem foglalkozunk.)

A nyelvi szintek szerint haladva nyelvspecifikus szempontokat kell érvényesítenünk: az értelmezés analízáló természete kettős módon érvényesül, tekintettel van a kiejtésre, hangoztatásra éppúgy, mint a kézzel írt, nyomtatott lejegyző formára. A nyelvspecifikus szempontok az adott nyelvben érvényes nyelvi szintek típusaira és összefüggéseire vonatkoznak. Ugyancsak nyelvenként, nyelvtípusonként eltérnek a hangzás szegmentális és szupraszegmentális lehetőségei.

Ami a fentiekre nézve érvényes matematikai (és kvázimatematikai) módszereket és összefüggéseket illeti, ezeket az irodalmi szövegekben mint szabályos és nem szabályos egységek bonyolultan szervezett együtteseiben vizsgáljuk. Ezekben az együttesekben az alapkérdés úgy tehető fel: milyen relevanciája van a szabályosságnak és a szabálytalanságnak. Ugyanakkor a szabályosság és a szabálytalanság elvont tényezőinek értelme az irodalmi szövegben az adott nyelv szabályaival és szabályainak megsértésével kapcsolódik össze, s ezekhez a relációkhoz sajátos jogaival, az irodalmi szöveg anyagának műfaji szerveződésével járul/hat az irodalminak felfogott textuális. Röviden: az elvont matéria matematikai (és kvázimatematikai) szerkezete a nyelviség hangzó és írott lehető-

ségeinek függvényében, a műfajiség rendszerszerű összefüggéseinek és egyedi megvalósulásának keretében vizsgálható.

Vessük most egybe az eddigieket az elemzés valóságával: az elemzőnek a fentieket meg kell fejtenie, hiszen előtte az anyag, annak értelmezése a feladat. Kétségtől elvonható, hogy összevetheti a szöveget más szövegekkel, a szerző megjegyzéseivel, akár a ritkán hozzáférhető autointerpretációkkal is. Ám ilyenkor fontos: ami a szerző oldaláról megformálás, az elemző számára megformáltság; ami az alkotónak konstrukció, az analízisnek struktúra, rendezettség. Ez az a rendezettség, amelynek a rendje feltárandó, amelynek a rendezettségi lehetőségei állnak figyelmünk előterében.

3. Az eddigieket szemlélítelve tekintsük WEÖRES SÁNDOR egyik legszabályosabb versét.

Szél és lomb

Erre-arra ágak lengnek,
mikor szellő támad, ernyed.

Arra-erre lengnek ágak,
mintájára díszruhának.

Ágak lengnek erre-arra,
bokor csúcsa, fűzfa gallya.

Lengnek ágak arra-erre,
mindöröktől mindörökre.
(Szép versek '79, 483.)

3.1. Ami a matematikai összefüggéseket illeti:

a számszerű összefüggések körében: a magas és mély magánhangzók aránya, stróféként növekvő különbsége, az egészben megnyilvánuló azonos száma, a stróféként megszámlált nagyobb-kisebb arány növekedésének és csökkenésének állandósága stb.;

- ♦ a geometriai jelenségek körében: a szimmetria és az antiszimmetria jelenségei a palatális-veláris tengelyek mentén az első sorokból alkotott négyszer négyes mátrixban ("erre-arra ágak lengnek" négyféle sorrendje);
- ♦ az irányok tekintetében: párosan megforduló egységek oda-vissza mozgása, ezek párjainak ugyanilyen mozgása stb.;
- ♦ az izomorf algebrai struktúrák közül a Klein-csoport érvényesül az előbb említett négyszer négyes mátrixban;
- ♦ a hangoztatás hangsúlyainak és ritmusának dinamikai jellemzői, ezek struktúrája stb.;
- ♦ a fentebb említett mátrixban belső palatális négyzet, körülötte veláris nyolcszög, körülötte palatális négyzet csúcsein át kör rajzolható stb.

3.2. A kvázimatematikai összefüggések körében tere van a magas-mély, a mozgató és mozgatott egységének és kettősségének, az állandó és változó egységének és kettősségének, minden strófa egységének és kettősségének, a cím egységének és kettősségének, az egyszerű, hétköznapi jelenségnek és az absztrakt szabályosságnak, a számmisszika lehetőségeinek stb.

4. Hová jutottunk? Felvillantottunk olyan lehetőségeket, amelyek - a szemléltetett irodalmi szöveg segítségével - segítenek értelmezni a szabályos és nem szabályos egységekből álló jelegyütteseket. Nem foglalkozhattunk a szövegközi jelenségekkel, s a

fenti rövid mű értelmezésének is csupán néhány tézisést adhattuk. Reméljük, nem tanulság nélkül.

HELTAINÉ NAGY ERZSÉBET

Németh László nyelvpedagógiai gondolatai

A tanítással, fordítással hivatásszerűen foglalkozó pedagógus, a nyelvbölcsélet iránt érdeklődő tudós és a nagy nyelvi erudícióval alkotó író megfigyelései, "ráérzései" a nyelvtudomány számos részterülete -- így az anyanyelvi nevelés, a nyelvtanítás, a nyelvfilozófia, a stilisztika, a szemiotika számára is -- tanulságosak. Igaza van Szilágyi Ferencnek: valóságos kis magyar stilisztika és általános nyelvészeti összefoglaló kerekedik ki Németh László nyelvbölcséleti írásaiból.

Az író gondolatrendszerét természetesen saját, egyéni metaforarendszerben fogalmazza meg, amely szükségképpen eltér a tudomány egzaktásra törekvő módszereitől, ám az eredményeket tekintve sokszor megerősíti, olykor meg is előzi a tudományos megállapításokat. Az is igaz, s itt is szükséges előre bocsátani, hogy nagy íróink nyelvfelkészítő, nyelvművelő szerepüket műveikkel töltik be elsősorban, azzal, hogy Németh László szavaival szóljak, nemzete, népe nyelvét miképp tudta használni és tovább építeni, gazdagítani. Most nem a szépiróval foglalkozom a továbbiakban, hanem az író nyelvészeti célú, nyelvi tárgyú esszéiből, cikkeiből emelek ki néhány mozzanatot a címben jelölt témámnak megfelelően. Az írások összegyűjtve *A kísérletező ember* és a *Sorskérdések* című tanulmánykötetben (is) olvashatók.

Három nagy témakörre csoportosíthatjuk Németh László nyelvi tárgyú cikkeit: az első a magyar nyelvre vonatkozó gondolatait foglalja össze, ilyen kulcsszavakkal, mint nyelvfajlás, nyelvpótlás, nyelv és nép kapcsolata; a második az egyes népek és nyelvek, azaz nyelvtanulás, anyanyelv -- idegen nyelv, műfordítás; a harmadik a stílus kérdésköre, vagyis a nyelv mint jelrendszer és mint esztétikum, nyelv és beszéd, általános nyelvfilozófia. A csoportosítás természetesen alkalmi, hiszen a kérdéskörök együtt jelennek meg, s foglalkoztatják az író egész életén át, különösen mégis a 30-as években, a Tanu-korszakban és a fordító évtizedekben, a "gályapadból laboratóriumot" létrehozó időszakban.

A 30-as években -- másokkal együtt -- keresi "népe létjogát", és fölfedezze azt a magyar irodalomban, a magyar nyelvben. Figyelme a kis nemzetek, a szomszédos népek, a "tejtésvérek" felé fordul, s a latin, a görög, az angol, a német, a norvég és az orosz után "nagyobb hazája" nyelvjárásait ismeri meg, csehül, románul, szerbül és lengyelül tanul. Itt látja ugyanis a magyarság feladatát, ezt a tágabb hazát kell megismerni és megismertetni a világgal, Európával (*Új nyelvtanokra, Új reformkor felé*). A nyelv a megmaradás, a továbbélés lehetősége, múltja, jelene és jövője, ezért fontos. Ezért kapcsolódik be a megélt nyelv mozgalmakba, még a gyakorlati nyelvművelésbe is (*Nyelvpótlás a rádióban, Idegen szavak*). Örül Kosztolányiék nyelvtisztító mozgalmának, de kevésnek tartja; nyelvbresztést is sürget, tudatosítani kívánja, hogy a bajok oka mélyebben keresendő: "nyugati műveltségünk és nyelvünk természete között van az elmentmondás" (*Nyelvbresztés és nyelvtisztítás, Romlott vagy épült a magyar nyelv?*). Jól látja és részletesen le is írja a szintetikus magyar nyelv jellegzetességeit és törvényszerűségeit, később mindezt *A magyar nyelv ereje és gyengéi* című dolgozatában foglalja össze, sok tekintetben Bárczi Gézához hasonlóan. A nehézségek akkor mutatkoznak, írja, amikor az analitikus nyelvekkel és az erre épülő kultúrákkal kerülnünk szükségsszerűen

kapcsolatba: ezeknek ugyanis más a hangrendszerük, a szó- és mondatkötésük. A nyugati nyelvek elemző nyelvek, a gondolat minden ízét ismerni akarják, ezért szétbontanak, kifejteneik. A latin és a finnugor nyelvek -- részben ilyenek a szláv nyelvek is -- viszont inkább tömöríteneik, összeraknak, agglutináló, szintetikus nyelvek. S az ebből adódó sajátosságok minden nyelvi szinten megvannak ma is, mondja Németh László egybehangzóan a nyelvtudósok véleményével. Közelebb a latinhoz, az ókorhoz és közelebb a szlávhoz, a kelethez, közelebb nyelvrokonainkhoz, vonja le a tanulságot a nyelv természetéből.

Ezzel már természetesen a második gondolatkörhöz, a nyelvtanulás, a nyelvoktatás kérdéseikhez érkezünk. Hogyan és mikor tanítsunk idegen nyelveket, tehetjük föl a kérdést. Németh László írásaiból az alábbiakat szűrhetjük le: A második és a további nyelvek tanulásának az alapja az anyanyelv minél teljesebb körű elsajátítása és folytonos tanulása, bővítése, tudatosítása. Ez lesz az a bázis, amelyre később építhetünk. Minderől a *Lányaim* című kötetben olvashatunk, s mintegy igazolva láthatjuk azt a gyermeklélektani igazságot, hogy a kisgyermek számára mily fontos a mese, milyen természetes táplálék a vers, a klasszikus irodalom, hogy természetes módon alakul ki az olvasási készség és igény. Miután így alapozódik az anyanyelv, később, 10-12 éves korban a lélektani "gyűjtő" gyermekkorban jöhet az idegen nyelv, kezdetben lehetőleg a latin, nem amúgy játékosan, hanem nagyon komolyan, intenzíven. Hiszen a latin nem csupán a műveltség alapja, hanem ma is ez a nyelv "szolgáltatja a rubrikákat, amelyeket a többi nyelvben csak ki kell tölteni". Erre épülhetnek az élő idegen nyelvek. Ekkor már "csak az európai nyelvek közös szókincsét kell átvinni a másokra". Ezért nem szerencsés, hogy minden nyelvet más tanár tanít, állapítja meg az író. S még jónéhány gyakorlati megállapítást is tesz: az olvasáshoz főként nagy szókapacításra van szükség, beszédben viszont "be kell hajlítani a szót a mondatba". Az egyén idegen nyelven mindig azt mondja, amit tud, s nem azt, amit akar. Ez jobban megy a nőknek, mint a férfiaknak, könnyebb a pincéreknek, mint a tudósoknak.

Mindez természetesen nem recept, hanem lehetőség, ajánlás, amely a mai korban is lehet eredményes. Az író nevét viselő nyolcosztályos gimnáziumban Budapesten ebben a szellemiségben folyik a nyelvtanítás.

Németh László előtt nem csak kísérleti terep volt a (nyelv)tanítás, hanem igaz szenvedély. Megfigyeléseiben ezért juthatott mélyebbre, mint az átlagember. Írásai azon túl, hogy tudományos értékűek, mozgósító erejüknél fogva példaértékűek is a nyelvtanítás, a pedagógia számára.

VESZPRÉMI ESZTER:

Nyelvjárási szókincsvizsgálatok *A magyar nyelvjárások atlasza* alapján

1. A magyar nyelvjárások atlaszában 13 térképlapon található madárnevek. Vizsgálataim a 629. sz. térképre vonatkoznak, amely a *cinke* (fr. mésange) lexémáit dolgozza fel.

2. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára hangutánzó eredetűnek tartja, és a *cinégé*-vel együtt a cincog-féle igék családjába sorolja. "Létrejöttének alaki vonatkozásai nincsenek egyértelműen tisztázva. Lehet a *cinége* hangtani változata, tehát igenvszerű alakulat, de lehet a hangutánzó tö *-ke* kicsinyítő képzőnek megfelelő végződésű változata is. A *cinkő* és a *cince* alak inkább az utóbbi, a *cinige* (l. *cinége* a.) viszont az előbbi feltevés mellett szól". (TESZ. *cinke* a.).

Szótörténeti adatai pl.: *Georgium Cynke dictum* (1442); *Tzinke sirass Tzizzel* (1787); *a bokrok közt a' gáborkák, ökör-szem madárrkák és egyebek tzinetek* (1787. uo.).

A *cinege* lexéma korábbi, hiszen először 1300-ban jelenik meg róla adat:

"*Cheneged in C-u Borsod*". Későbbi adatai pl. *cynege* (1346); *cincipota czenegete* (1405); *siuem lolköm Viragom czinigem* (1512); *czinège* (1805) stb. (TESZ. *cinege* a.).

3. Az atlasz adatait a II. kérdőfüzetben rajz segítségével vették fel (624. sz.). vizsgálataim szerint a kutatópontokon 10 lexémát lehet elkülöníteni: *cinke* (245=55%), *cinege* (185=42%), *cince*, *cinigus*, *cinkücce*, *kiccinke*, *picigus*, *pinty*, *szikora*, *szikorka* (1 -- 1=0,2%).

A *cinke* lexémát 120 helyen általánosan használják: pl. Dunakiliti (A -- 1), Viszák (B -- 3), Füle (C -- 26). Ritkán fordul elő 11 helyen: pl. Lábod (D -- 21), Old (G -- 11). Neologizmusként szerepel 3 kutatóponton: pl. Martonfa (F -- 19).

Imre Samu a megnevezési rendszerek tagoltságát vizsgálva megállapítja, hogy "10 madárnévből 4 él az egész nyelvterületen: fecske, gólya, pacsirta, szarka; e négy madár megnevezési rendszerének tagoltsági mutatója 4,7. Másik 6 madár, (barázdabillegető, búbosbanka, búbospacsirta, cinke, töviszúró gébics, veréb) 27,5" (*Nyelvjárási szókészletünk néhány szerkezeti kérdése a magyar nyelvátlasz anyaga alapján*. Bp., 1987. 28). Jelentése még: 'reszelt v. főtt burgonyából és lisztből készült étel' (Ú MTSz. 706). Markó Imre Lehel szótárában megjegyzi, hogy a lexémát ragadványnévként is használják (Kiskánizsai sz. 46).

A *cinege* lexémát 185 kutatóponton ismerik, általánosan 159 helyen: pl. Cún (G -- 7), Kiskunhalas (K -- 6), Szuhogy (L -- 5). Ritkán használják 24 helyen: pl. Péterhida (D -- 28), Martos (Csz -- 12), Patak (H -- 2). Neologizmus egy helyen: Kölked (G -- 12).

Jelentései: 'cingár, vézna' (SzegSz. *cinege* a.); 'a szőlőprésnek az a hengeres fával, a pappal leszorított része, amelyet a sajtolandó szőlőt befedő deszkalapokon keresztben helyeznek el' (Ú MTSz. 704).

A *cince* lexémát Dunaszegen (C -- 2) ritkán használják.

A *cinigus* elnevezés Magyarországon (Ro -- 4) általános. A név "a *cinege* és a *picigus* vegyülésével jött létre" (vö. Kiss Jenő: *Magyar madárnevek*. Bp., 1984. 287).

A *cinküccét* Köröstarjánban (Ro -- 5) általánosan használják. Ez a név "a *cinkécske* nyelvjárási megfelelője" (Kiss i. h.).

A *kiccinke* általánosan használt Jászákóhalmán (J -- 16), és a *kiscinke* nyelvjárási változata.

A *picigus* lexémáról is csak egy helyről van adat: Domokoson (Ro -- 3) általánosan a használata. A lexéma a román *pitigus*, 'ua' szóra megy vissza (Kiss i. m.).

Kobátfalván (Ro -- 13) általános a *pinty* lexéma. Székelyföldön *bincs* ejtése is van (l. szólásban), és 'vékony fonál' jelentésben is előfordul (MTsz. *pinty* a.).

A *szikora* és a *szikorka* lexémát Nyitragerencsén (Csz -- 3) használják. Előbbi általánosan, utóbbi ritkán fordul elő. "A magyar és a szlovák nevek hasonlóságát az utánzott madárhang azonossága is magyarázhatja. A *szikora*, *szikorka* jövevényszó; a szlk. *sykora*, *sykorka*: 'cinke' átvétele" (Kiss i. m.).

4. A kutatópontok lexémáit vizsgálva kitértem arra is, hogy az elnevezések hogyan fordulnak elő nyelvjárási szövegekben, szólásokban, közmondásokban, népi rigmusokban. Pl. "*cinkőüt fogott az óra, hidegtől veres az orra*". A *cinke* míg tavasszal hideg

az idő, azt kiabálja: "Csücsü bé, csücsü bé!" de ha eljönnek a meleg napok, így kiáltoz: "kimpics, kimpics!" (SzamSz. cinke a.).

Bálint Sándor szótárában találós kérdésben szerepel: "*Vót a világonn egy cinöge. Annak vót 366 tojássza, de olyanok mind, mint egy 24 akós hordó. Annak a haját még fejszéve sē lehetött szétverni.*" (= a cinege a világ nagysága, a tojás az esztendő, a hordó a nap 24 órája. Nem lehet szétverni, mert az óra száma nem lehet kevesebb)" (SzegSz. cinege a.).

Szinyei József szótárában székelyföldi szóláshasználatra van példa: "*Ugy elrepül tollünk az élet, mind a binsz*" (MTsz. pinty a.).

O. Nagy Gábor kötetében (*Magyar szólások és közmondások*. Bp., 1982. 116) a következő szólások találhatók a névről: "*Úgy járja, mint a cinke*" ('könnyedén, fürgén, gyorsan táncol'); "*cinkeét fog a feje*" ('tökfejű'); "*Örül, mint a cinege a tökmagnak*" ('nagyon örül v.mi apróságnak').

5. A vizsgált anyag gazdagsága, sokoldalú megközelítése mutatja, hogy a kutatási eredmények felhasználhatók az anyanyelvi nevelésben is. A főiskolai magyar szakos képzésben, az alkalmazott nyelvészeti szemináriumok anyagát sok érdekes, esetleg ismeretlen példával lehet színesíteni (helyesírástörténet, a szókészlet nyelvhelyességi kérdései stb. kapcsán).

TUBA MÁRTA

Szövegfajták felismertetése és előállítás kreatív-produktív módszerrel

Divat manapság a "kérdve-kifejtő", vagy még inkább a pusztán "kifejtő" nyelvtanítás: a tanár diktál, a tanulók jegyzetelnek. Előadásomban arra hívom fel a figyelmet, hogy ezzel a módszerrel a pedagógusok a nyelvi fogalmi gondolkodás kialakításától és fejlesztésétől fosztják meg diákjaikat.

Előadásom arra a kísérletre épül, amelyet 1993. június 1-jén végeztem a debreceni Ady Endre Gimnázium II. a osztályban, és amelyben a mese műfaji sajátosságait kutattam. Mivel az elbeszélő közlésfajtaival a tanulók már megismerkedtek (HONTI - JOBBÁGYNÉ, *Magyar nyelv a gimnázium I. osztálya számára*. Bp., 1991¹². 112-115), elvárhattam, hogy akár a szépirodalmi, akár a köznap elbeszélésfogalmat - eseményeknek az időbeliséget érzékeltető közlése (i.m. 114) - alkalmazzák.

Eltérő tudásmodulokat mozgósító szövegeket választottam (PETŐFI S. JÁNOS: *A szövegszignifikáció aspektusai és azok szemiotikai textológiai megközelítése. A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. Szeged, 1991. 42-44). Az első a *Mi mindent kell tudni* c. egyperces (ÖRKÉNY ISTVÁN, *Egyperces novellák*. Bp., 1977. 367), a második a *Bakonyi sertésborda receptje* (F. NAGY ANGÉLA, *A család szakácskönyve*. Bp., 1973. 169), a harmadik a *boszorkány komaasszony* c. mese (VILLÁNYI PÉTER: *Tündérmesék a zabari néphagyományban*. Db., 1989. 99).

Előfeltevésem szerint ezek a szövegek "furcsák", mert különbözőképp mozgósítják a négy tudásmodult - mindegyiket vagy csak egyiket-másikat -, tehát alkalmasak a tudásmodulok feltérképezésére, valamint az első fokú és másodfokú interpretáció létrejöttének vizsgálatára is.

A diákok az eredeti vehikulumot - azonos betű típus mindhárom szövegnél, két szakácsfajta recept jobb felső sarkában - egy A/4-es lapra fénymásolva kapták kézhez. A tanulókat négy csoportra osztottam. Feladataikban az analitikus-kreatív elemet (A csoport) a kreatív-produktív (B csoport) és a cloze-típusú kreatív-produktív (C, D csoport) tevékenység váltotta fel, betartva a vehikulumra vonatkozó maximális követelményt

(PETŐFI - BÁCSI - BÉKÉSI - BENKES - VASS, *Szövegtan és prózaelemzés*. Bp., 1994. 208):

A csoport: Melyik szöveg mese és miért? A cím, a "szereplők" és a viszonyok megváltoztatásával melyikből lehetne mesét írni? Próbáld meg!

B csoport: Adj címet a szövegeknek! Indokold döntésedet! Melyik szöveg mese és miért? Melyik lehetne mese és miért?

C csoport: A történetek minden hatodik szavát kihagytuk. Pótold őket! Egy helyre csak egy, de tetszőleges hosszúságú szót íráj! Melyik szöveg mese és miért? Melyik lehetne mese és miért?

D csoport: A cím és minden hatodik szó hiányzik. Pótold! Egy helyre csak egy, de tetszőleges hosszúságú szót íráj! Melyik szöveg mese és miért? Melyik lehetne mese és miért?

Összességében az A csoporttól kaptam a legteljesebb válaszokat. Ahogy nőtt a vehikulum hiánya, úgy csökkent a feleletek terjedelme és színvonala. (Természetesen a pótlás csak egy, de tetszőleges hosszúságú szót íráj! A válaszok közül most csak a mese fogalomra adott részleteket vizsgálom.

A melyik szöveg mese kérdésre a 29 dolgozatíró közül 26-an a hármas szöveget, azaz *A boszorkány komaasszonyt* jelölték meg. (A D3 és D4 jelű tanulók nem válaszoltak.) Figyelemre méltó válaszok:

A1: nem mese, *de lehetne: túl morbid*

A2: *el se kell olvasnom a szövegeket, csak a címét, és akkor is tudom a választ*

A3: *talán mese, elég béna; nem a paraszti szövege miatt, hanem a tartalma miatt; igazából nincs értelme*

A4: *természetesen ez a mese*

A9: *egyértelműen ez a mese*

B6: *annyira érthetetlen, hogy lehetetlen eltéveszteni*

C4: *mese, bár fárasztó ; túl kevés benne a fantázia, a mesei elem, a környezet is hétköznapi.*

Sokkal izgalmasabb a választás indoklása. BANÓ ISTVÁN (*Magyar Néprajz V. Bp., 1988. 22-27*) a mese kódolását-dekódolását az azonossági esztétika eszközeihez köti: a kerek, egész, kezdő- és záró formulával ellátott, párbeszéd szerkezetéhez, valamint az építőkövekhez (elem, motívum, epizód, típus). A *Világirodalmi Lexikon* és az *Értelmező Kézisótár* alapján kivonatoltam a mese mint epikai műfajcsoport ismérveit (1. táblázat), majd ezt összevettem a tanulók meghatározásaival és a válaszok számával (2. táblázat, lásd a mellékletben).

A diákok nem említették a kézikönyvek 2, 5. és 6. kritériumát, a 4. jellemzőt pedig kettőtörték: az események valószínűtlenek, de egymást nem határozzák meg. A választott szövegek nem adtak alkalmat a verses, illetve a prózai forma összehasonlítására, a boszorkány komaasszony meséje pedig csak áttételesen kétpólusú (a hős és ellenfele is boszorkány), az 5. és 6. tulajdonság elhagyása tehát nem "bűn". Az időbeli és térbeli fiktitivás mellőzése viszont azt sugallja, hogy éppen az "események időbeliségét", a középiskola I. osztályában elsajátított fogalmat nem ismerték fel.

A legtöbb gimnazistát (11 válasz) a népies hangvétel segítette a meseszöveg kiválasztásában. Ha ehhez hozzáadjuk a pontosabban meg nem határozott "népies elemek" (3 válasz) és "népmesei elemek" (1 válasz) értékét, akkor 55%-os eredményt kapunk. Ez az egyetlen műfaji jegy, amelyet a diákoknak több mint fele használt. Egy tanuló (A6) egyenesen népmesének nevezi a hármas szöveget.

Sajnos, a fantasztikum döntően az elemek szintjén jelenik meg (boszorkány, beszélő madár), a történet fantasztikumára kevesebben éreztek rá (összesen tizenkét utalás a 2. táblázat 6., 11., 16., 18., 20., 21., 22., 23. sorában). Mesei motívumokat, szerepköröket csak egy válaszadó említ: *jellemző a mesékre, hogy ha már boszi van, akkor az hamm, be is kap valakit* (B2). Az elemi fantasztikum és a mesei világ különál-lása mutatja, hogy mennyire meglazult a mesei szerkezet zárttsága. Mindössze két diák utalt összefüggő, kerek történetre, és egy a bevezetésre (2. táblázat 10. és 14. sor).

A szerkezet meglazulását a mitikus eredet elhomályosulása okozza, ezt fogal-mazzák meg a gyerekek a *túl morbid* (A1), *béna* (A3), *érthetetlen* (B6), *fárasztó* (C4) jelzőkkel. Egy-egy diák kapcsolja a mesét a *misztikumhoz* (A5) és a *népszokáshoz* (A8).

A melyikből lehetne mese és miért kérdésre az első szöveget 12-en, a másodikat 17-en választották. Zárásként szerepeljen itt az A csoport 7-es tanulójának meséje, ere-deti helyesírással. Az a mese, amelynek építőkövei megegyeznek ugyan a Bakonyi sertésborda "hozzávalóival", de ha szerkezetét a proppi szempontok szerint elemezzük (PROPP, *A mese morfológiája*. Bp., 1975. 44-92), megállapíthatjuk, hogy írója még nem vesztette el érzékét a mese lényege, a mitikus fantasztikum iránt (NAGY OLGA, *A táltos törvénye*. Bukarest, 1978. 20).

Melléklet

I. táblázat

1. fantasztikus-csodás elemek
2. időben és térben fiktív
3. reális hősök, képzeletbeli hősök, fantasztikus tulajdonságokkal felruházott jelenségek
4. valószínűtlen, de egymást meghatározó események
5. kétpólusú világkép
6. vers vagy próza
7. rövid terjedelem
8. naiv hang

2. táblázat

- | | |
|---|--|
| 1. népies hangvétel, nyelvezet, téma, előadásmód (11) | 13. misztikum (1) |
| 2. a boszorkány (10) | 14. a bevezetés (1) |
| 3. a kismadár beszél (7) | 15. népies szereplők (1) |
| 4. mesei elemek (7) | 16. váratlan fordulatok (1) |
| 5. csattanó (5) | 17. nem valós szereplők (1) |
| 6. nem valós történet (4) | 18. a téma (1) |
| 7. népies elemek (3) | 19. népszokás (1) |
| 8. hihetetlen és mesés elemek(2) | 20. meseszerű (1) |
| 9. rövid (2) | 21. szereplők, történet, nyelv (1) |
| 10. egy történetet mond el (2) | 22. nem létező alakok és cselekvések (1) |
| 11. hihetetlen (2) | 23. "természet feletti" dolog (1) |
| 12. a cím (1) | 24. népmesei elemek (81) |

(A7) Egy sertésborda története

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer 8 kicsontozott sertésborda-szelet. (Kiinduló szituáció) Ez a 8 jóbarát elhatározta, hogy elmegy világot látni. (X-XI. Elhatározás, Útnak indulás) Már nagyon unták a húsbolt egyhangú hétköznapijait. (VIII-IX. Hiány, Tudatosulás) Már 7 napja úton voltak, amikor végre találkoztak egy serpenyővel. (XII. Próbák) Nem tudták, mi történik benne, ugyanis le volt fedve. Pedig ha tudták volna, milyen izgalmas az élet egy ilyen serpenyőben! Éppen a hagymák pirultak benne (a házigazda egy kis paprikával is meghintette), amikor beleugrott a 8 jóbarát. (XVI. Küzdelem) Már csak ez kellett János bátyámnak: gyorsan megforgatta a bordákat és elkezdte párolni őket. Hogy ne unatkozzanak, mellé dobta a

zöldpaprikát, egy kis paradicsompürével is megízésítette. A sertésbordák nagyon jól érezték magukat, ellazítottak és puhultak, puhultak. Amikor már félig ellazultak, János bátyám hozzáadta a megtisztított, kockára vágott gombát. A 8 jóbarátnak a sózás után kezdett nagyon melege lenni, teljesen puhára párolódtak. A liszttel elhabart tejjől hidegzuhanýként hatott rájuk, teljesen eggyé váltak vele. János bátyámnak már nagyon korgott a gyomra, levette a jóbarátokat a tűzről, s a vajás galuskával feltálalta. A családja pedig jóllakott belőle.

Látjátok, jóbarátok, nem mindig érdemes világra menni!

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA

Út a komplex szövegelemzés elsajátítatásához

1. A szövegelemzés tanításának módszeres lépései még nincsenek eléggé kidolgozva. Maga a szövegtan is csak néhány évtized óta létező önálló tudományág, ezért elmélete is csupán körvonalaiiban létezik. Véleményem szerint az elmélet kidolgozásának tudománytanilag pontos el- és körülhatárolása döntő mértékben függ azoktól a gyakorlatban jelentkező módszertani eljárásoktól és kísérletektől, amelyek a szövegelemzések folyamán elméleti támpontokat adnak a teoretikus kutatáshoz.

2. Magam a következő módszertani lépéseket alkalmaztam a szövegtani gyakorlatokon.

2.1.1. Nyilvánvaló az első teendő: a szövegtan három alapfogalmának tisztázásával kell kezdeni a tanítást, azaz a szöveg, a szövegszerűség és szövegösszetartó erő fogalmának a magyarázatával. Alkalmas módszernek tartom ehhez egy mondathalmaz átrendezését és átfogalmazását szöveggé úgy, hogy indokoljuk meg mondatonként, hogy miért fogalmaztuk át.

2.1.2. A szövegszerűség hiányának észrevétetéséhez a következő módszer a hibás szövegszerkesztés miatt nem koherens megfogalmazás javítása lehet.

2.2.1. A második lépés célja a szöveg különböző szintjein jelentkező szövegösszetartó erő eszközeinek részletes tárgyalása. Az egyes fejezetek lezárásaként jó módszernek gondolom azt, ha az elsajátított tudnivalókat mindig ugyanazon az alapszövegen ismertetem fel hallgatóimmal, és így végül is összeáll a részekből a komplex szövegelemzés.

2.2.2. A szövegtani ismeretek összegzését jelentheti egy rövid szöveg komplex szövegtani elemzése, mint például Tóth Árpád *Meddő órán* című versée.

Tóth Árpád: Meddő órán

Magam vagyok.

Nagyon.

Kicsordul a könnyem.

Hagyom.

Viaszos vászon az asztalomon,

Faricskák lomhán egy dalon,

vézna, szájalmas figura, én,

Én, én.

S magam vagyok a föld kerekén.

A szemléltetés kedvéért szendvicsfóliával célszerű dolgozni, és a kulcsszókat bekeretezni, a hiányt pótolni.

A **szövegtipológiai** vizsgáldás eredményeképpen megállapítható, hogy ez a vers magyar nyelvű, írott, érzelemtifejező, poétikai, egyszerűs alapszöveg, lírai költemény.

A **szövegstrukturális elemzés** során kijelenthetjük, hogy a szövegtagolódás a versmondatok egymásra épülésében érhető tetten: az indító gondolat fokozással való folytatásában és túlzással történő lezárásában. A szaggatott gondolatifejtés a töredezett mondatserkesztésben (*Nagyon (magam vagyok). Hagyom (kicsordulni a könnyemet.)*) és a kötőszó nélküli mondatkapcsolásban tükröződik.

A **szöveggrammatikai elemek** közül a konnexitást az alábbi utaló elemek szolgálják:

- ◆ a névelőhasználat a szabályosnak megfelelő, mert egyrészt a birtokos személyes ragozás, másrészt az előismeret miatt szerepel határozott névelő,
- ◆ a ragozások az (odaértett) alany és állítmány egyeztetésével, illetve az egyes szám első személyű birtokos személyragos alak használatával formálják a szövegghálót.

A **kohéziót** megteremtő **szövegsemantikai eszközök** a következők:

1. a globális kohézió eszközei:

- ◆ a cím, amely a költői spleent, a hiábavalóság érzését sugallja,
- ◆ a kezdő- és a záró forma a lezártág érzetét kelti ugyanannak a gondolatnak a fokozással, túlzással való visszatérésével,
- ◆ a téma azonosságának kifejezésére szolgáló *én* kulcsszó sokszori és az 'egyedül' értelmű *magam* kétszeri előfordulása az önmagába zárt szélsőséges individualizmust árulja el;

2. a lineáris kohézió eszközei:

- ◆ az azonos jelentésmezőbe tartozó szavak által kialakított szöveggháló: a lassú, természetlen tevékenységet sugalló *meddő*, *lomhán*, *faricskálók* és a negatív jellemzőket kiemelő *vészna*, *szánalmas*,
- ◆ a többértelműség miatti homályosság: a *magam* visszaható névmás, nyomatékos értelmű személyes névmás és határozószó, illetve a *kerekén* konkrét és átvitt jelentésének egybejártszása,
- ◆ a szemléletességet fokozó nem rokon értelmű szavak felsorolása: *vészna*, *szánalmas*,
- ◆ a nyelvi elemekhez kötődő szemantikai előfeltevések: *viaszos vászon* konyhai környezetet társít, illetve latensen a *viaszos* és a csipke asztalterítő ellentétbe állítása a szegénységet jelzi; a *faricskálók lomhán* a verseit cizelláló költőtípust, formaművészt asszociálja; a *vészna*, *szánalmas figura*, *én* az illúziótlan önszemléletről, lírai öszintéségről árulkodik; a *kicsordul a könnyem* a csüggeteg, passzív életérzés, enerváltság és valószínűleg a fájdalmas magányérzés miatti meghatározhatatlan okú szomorúság eluralkodását jelzi,
- ◆ a kötőszók hiánya (aszindeton) miatt az utolsó mondat s-sel, fokozó kapcsolatos hozzatoldással hangsúlyossá válása. A konnektorok hiányát különben a következőképpen lehetne megszüntetni: 2. *sőt* fokozó, 3. *és* v. *ezért*.

A **stíluskohéziót** az alábbi **szövegstilisztikai eszközök** teremtik meg:

- ◆ a végtelen magányérzést szuggeráló túlzással (*S magam vagyok a föld kerekén*) és szóismétléssel (*én*),
- ◆ a vallomásértékűséget adó bizalmas stílusárnyalatú *faricskálók* szó választásával,
- ◆ a fásultságot eláruló ellipszissel (*Nagyon. Hagyom.*),

- ♦ a feszültséget keltő többértelműséggel: *a magam* visszaható névmás, nyomatékos személyes névmás és határozószó is, de ebben a versben az utóbbi realizálódik; *a kerekén* szóban a konkrét és átvitt jelentés szemléletességet fokozó egybejárásával,
 - ♦ a szaggatottságot eredményező aszindetonnal,
 - ♦ a dezinálságot sejtető szaggatott mondat szerkesztéssel,
- és a mindezekben mégiscsak felül emelkedő poétai törekvéssel: a hangstilisztikai hatást eredményező rímmel (keresztírim után páros rím).

A koherencia a következő szövegpragmatikai elemek révén valósul meg:

- ♦ az adótól a vevőig az üzenet egyirányú közléssel jut el,
- ♦ a kommunikációs környezetben az *én* túlhangsúlyozása jelzi, hogy a költő be van zárva saját korlátai közé, és nyomasztó számára az elidegenedettség és a szegénység (*viaszos vászon az asztalomon - konyha*),
- ♦ a pragmatikai előfeltevésekben a következő rejtett jelentések húzódnak meg: a *vézna, szárnalmas figura, én* kifejezés mutatja, hogy a költő fájdalmát még csak súlyosítja gyengeségének, betegségének tudata; a *S magam vagyok a föld kerekén* mondat pedig elárulja: míg Vajda és Ady göggel és zsenitudattal vállalta magányosságát, a nyugatosoknak már fáj a modern magány,
- ♦ a csak új információkra visszametszett mondatok többnyire csak rémát tartalmaznak.

Ha a szöveget adekvátan akarjuk tolmácsolni, akkor a **szövegfonetikai eszközöknek** a tartalomhoz kell igazodniuk, vagyis a rezignált hangnemet halk és szaggatott felolvasással lehet visszaadni.

2.2.3. Az előbbi feladat sikeres megoldását követheti egy bonyolultabb és terjedelmesebb szöveg megközelítése szövegtani szempontok szerint.

2.3. A következő lépés célja a különböző szövegtípusok eltérő jegyeinek felfedeztetése **párhuzamba és ellentétbe állítás** segítségével. Ilyen feladat megoldásra legalkalmasabb az azonos témát eltérő műfajokban való megszólaltatásnak az összevetése, például világi és egyházi halottbúcsúztatás ravatalnál, koporsónál, illetve verssel.

3. Mindezek a szöveg-megközelítési próbálkozások csak eszközei a szövegértés és -szerkesztés fejlesztésének. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy ezek és a mások által javasolt és alkalmazott szövegelemzési gyakorlatok, eljárások egy jól körülhatárolható metodológiához vezetnek, és végül a szövegtan tudományelméletének kidolgozását eredményezhetik.

ÁRPÁS KÁROLY

A retorikai ismeretek tanítása az általános képzési tervű gimnázium harmadik osztályában

A tantárgyi csoportosítás lehetőségei

I. A nyelvi készség kialakítása, fejlesztése, a beszéd- és nyelvművelés fontossága és a szövegalkotás, annak megszólaltatásának időszzerűsége napjaink égető kérdése (*A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása* X. Országos anyanyelv-oktatási napok Eger, 1992. szerk.: FEKETE P. és V. RAISZ R. Bp., 1993.; ÁRPÁS K.: *Gondolatok a magyar nyelvtanításról*. Iris 1993/3.). Ehhez az szükséges, hogy a retorika tanításának már a meglévő, a reform előtti középfokú oktatásban is helyet biztosítsunk.

1.1. A magyar nyelv tantárgyi ismereteinek csoportosítása a tantervnek, a tanítási gyakorlatnak (BICSKEI DEZSŐNÉ: *A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia...* Szeged, 1983.; HONTI M. -- JOBBÁGYNÉ A. K.: *Tanári kézikönyv...* Bp., 1987.), az érettségi szabályzatnak és a felvételi követelményeknek nem mond ellent -- tehát megvalósítható.

1.2. A módosított tanterv összeállítható úgy, hogy az "átjárhatóság" különbözőzeti vizsgával és az érettségit megelőző ismétléssel megoldható. Ebben segíthet a SIPOS LAJOS szerkesztette gyűjtemény (*Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Bp., 1991.), és tekintettel lehetünk a születő NAT (különböző változatai)-ra is (a legutolsó in Magyar Hírlap melléklete 1994.02.04.).

2. A retorikai ismeretek fontosságára és szerepére többször is kitértem (Mtan. 1993/I., 1994/3.; É.a., 1994/I.; *Anyanyelvi nevelés -- embernevelés*. XI. Anyanyelvi oktatási napok, Eger, 1994. 07. 06.).

2.1. A hatosztályos képzésbe a retorikát már súlyának megfelelően illesztettem be (*Segédkönyv a hatosztályos általános képzési tervű gimnázium magyar nyelv és irodalom tantárgyának tanításához*. Szeged, DFG 1994.; *A képességek fejlesztése egy iskolai tantárgy keretében...* *Iskolatípus, tantervi program és ütemtervek...* (Az MTA SZAB által II. díjjal kitüntetett pályamű) Szeged, 1994.).

2.2. A négyosztályos oktatásban először önképzőkörben és szakkörben próbáltam ki, majd a fakultációs csoportban, végül a III. osztály tanmenetébe is bevezettem (*A Deák Ferenc négyosztályos általános képzési tervű és kéttannyelvű gimnázium módosított tantervi programja és ütemterve* (kézirat -- DFG Műhely) Szeged, 1990.).

2.2.1. A retorikai alapismeretek tanítását azért helyeztem a harmadik osztályba, mert a "stílus" anyaghoz kapcsolódik leginkább. A "stratégiai" időbeosztásom alapja a tananyag átcsoportosítása: 1., Magyar nyelvtanból az I-II.o. anyagát követtem; 2., Irodalomból pedig az I.o.-t a barokk végeztem, a II.o.-t a romantikával (Madách volt az utolsó); a IV.o.-t pedig az avantgarde utáni irodalommal kezdtem! A "taktikai" időgazdálkodást két feltétel biztosítja: 1., az irodalmi és a nyelvi anyagot együtt, tömbösítve, és így váltogatva tanítom; 2., az első évben igen alapos bevezetést tartok, és innentől aktív órai és órán kívüli feladatokkal, esetenként csoportos munkával a törzanyagra koncentrálok (a tanulók érdeklődésük szerint és útmutatással foglalkoznak a kiegészítő anyaggal).

2.2.2. A retorikára szánt időt így tudom biztosítani: 1. a **nyelvtan tervezése**: a stilisztika -- szépirodalmi stílus 15, összegzés 1, teszt 1 óra; a többi stílusrétegre 8, zárás 1, teszt 1 óra; **retorika -- elmélet 8, gyakorlat 4** (zárásként otthon készített beszéd); az ismétlésre 2, a javításra 2, a nyelvtan így együtt **43 óra**; 2. az **irodalom tervezése**: a realizmus, naturalizmus a világ- és a magyar irodalomban 22, az összegzés 1 óra (az 1. irodalmi dolgozat otthoni munka); a szimbolizmus, az impresszionizmus és a szecesszió a világirodalomban 8, a zárás 1, a teszt 1 óra; a magyar költészet Vajdától Adyig 17, az összefoglalás 1, a 2. irodalmi dolgozat 1 óra; a Nyugatosok 30, az összegzés 1, a 3. irodalmi dolgozat 1 óra; az avantgarde a világ- és a magyar irodalomban 10, a zárás 1, a 4. irodalmi dolgozat 1 óra; év végi ismétlésre 5, filmesztétikára ("beszúrva") 5 óra; az irodalom együtt **106 óra**. Így a **harmadikos magyar anyag tanítására 149 óra** jutott.

2.2.3. Az ütemtervi javaslat ismertetésére terjedelmi okból nem kerülhet sor. (Részletezését ld. előbb említett anyagban.)

3. A retorikai ismeretek tanítása - a tanítási blokk tervezete - az ismert könyvek figyelembe vételével (WACHA I.: *Retorika*. Bp., 1995.; TREMMEL F.: *Igazságügyi retorika*. Pécs, 1993.; GÁSPÁRI L.: *Retorika*. Bp., 1987.; VÍGH: *Retorika és történe-*

lem. Bp., 1981.; FISCHER S.: *Retorika*. Bp., 1975.; RIEDL F.: *Retorika*. Bp., 1905.; NÉGYESSY L.: *Rhetorika*. Bp., 1904.; GÓBI I.: *Rhetorika*. Bp., 1900.) elsősorban SZABÓ G. Z. – SZÖRÉNYI L. munkájára épül (*Kis magyar retorika*. Bp., 1988.).

3.1. Az anyagrészek a következő sorrendben követik tankönyvünket (zárójelben az ütemtervi sorsszám): I. (82.) A retorika fogalma, tárgya, felosztása és a kidolgozás fázisai; II. (83.) A beszéd részei, a bevezetés; III. (84.) Az elbeszélés; IV. (85.) A kitérés és a részletezés; V. (86.) A bizonyítás és a cáfolás; VI. (87.) A befejezés; VII. (88.) Az elrendezés; VIII. (89.) A kifejezés; IX. (90.) Retorikai gyakorlat 1.; X. (98.) Retorikai gyakorlat 2.; XI. (99.) Retorikai gyakorlat 3.; XII. (112.) Retorikai gyakorlat 4.

3.2. Az anyagon és a nyelvtudományon belüli koncentráció jelentőségét épp úgy nem szükséges részleteznem, mint az irodalom- és művészettörténet közöttit, hogy a gyakorlati hasznosíthatóságról ne is szóljak. Az életkori sajátossághoz is alkalmazkodva a retorika a szövegalkotási és az előadói képesség készséggé alakításában is jelentős szerepet játszik.

3.3. Néhány feladattípust mutatnék be, az egyes órákhoz kapcsolódva (zárójelben az adott óra sorszáma): Páronként készíttetek szabadon választott törvénytörvény-
széki, tanácskozó és szemléltető beszédet 100-150 szó terjedelemben! (->II.), Vizsgáljátok meg Koppány "szónok-áriáját", Periklész és Lincoln temetési beszédét, Petőfi Sándor: *Dicsőéges nagyurak* kezdetű versét a beszéd részei szempontjából! (->III-IV.), Páronként készíttetek az eddig tanultak alapján szabadon választott törvénytörvény-
széki, tanácskozó és szemléltető beszédet 150-200 szó terjedelemben! (->V-VI.), Páronként készíttetek az eddig tanultak alapján megadott témában törvénytörvény-
széki, tanácskozó és szemléltető beszédet 150-200 szó terjedelemben! (->VII-VIII.), Készíttetek a trónfosztás témakörében állásfoglaló beszédet az 1707-es, az 1849-es és az 1918-as viszonyoknak megfelelően 150-300 szóban! (->IX-X.), Otthon készíttetek el egy megadott szónoklat szerkezeti vázlatát! (->XI.), Előre megadott témák közül készíttetek egy 800 szavas beszédet! (->X.), Rögtönzött beszédek tartása előre megadott témákra és szerepekben, kb. 300-500 szó terjedelemben (-> XIII-XIV.).

3.4. A diákok készségfejlesztése a tanórán kívül az iskolai és a megyei szónoklati versenyeken történhet, a készség gyakorlati alkalmazásának területei behatárolhatatlanok.

4. Ha "pánretorizálás" is, ám a gyakorló tanár BABITS MIHÁLY azon szavai még ma is igazak, akárcsak 1909-ben: "Ez a tanulmány az egész középiskolán át és minden tárgy körében foly, s ez a tanulmány retorikai és stilisztikai tanulmány: más szóval egy magasabb *beszéd- és értelemgyakorlat*. Ez a tanulmány minden látszat ellenére is nem a könyvek, hanem az élet tanulmánya: nem is tanulmány, hanem nevelődés, edződés az életre. Mint az ókorban: ma is egyetlen, legfőbb, leghasznosabb. S legélvezetesebb is." (*Irodalmi nevelés*)

(Köszönöm a szegedi Deák Alapítvány segítségét.)

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ

Fonák-ságok a sajtónyelvben

A miskolci alkalmazott nyelvészeti konferencián elhangzott előadásomban a rádió és a televízió nyelvével foglalkoztam. Mivel a sajtónyelv tükrö és formálója nyelvhasználatunknak, nem mehetünk el szó nélkül az írott sajtó nyelvében előforduló fonák-ságok mellett sem.

A nyelvi funkciók közül a sajtónyelvben általában a tájékoztató, befolyásoló és az emotív szerep a legerősebb (vö. Szathmári 1993, 272). A pontos tájékoztatás, befolyásolás és az érzelmi hatás kedvéért az újságírók a hagyományos nyelvi eszközökön kívül szívesen használnak ún. extralingvális eszközöket is, mint pl. az írásképfefejező hatása. Különösen érvényes ez a megállapítás a reklámokra és a hirdetésekre. A hirdetések, reklámok szövegét civil nyelvűművelők, azaz nyelvünk használói írják (vö. Szikszainé 1993, 138). A figyelmeztetés, a fokozottabb érzelmi hatás kedvéért olykor még a rímektől sem riadnak vissza. A következő reklám a Kelet-Magyarország c. napilap 1995. január 18-i számának 14. oldalán jelent meg.

HULL A HÓ JÚJJ DE JÓ!

MEGNYITOTT A *PEPITO*

Nyíregyháza, Szarvas u. 5-9.

BÉBI, ÖCSI, HUGI, TIMI ... NINI!

Nyitvatartás: munkanapokon 10-18 óráig

Az idézett reklámszöveg nem csupán az írásképfefejező miatt érdekes, hanem azért is, mert a változatos nyomdatechnikai megjelenítés ellenére a szöveg informatív értéke nulla. Megtudjuk, hogy nyílt a városban egy "Pepito" nevű hely, ami lehet szórakozó hely, vagy akár üzlet is. Kávézó, melegedőhely, teázó, ahová hóesés idején betérhetünk? Vagy a téli sportszerek beszerzési helye? A legfontosabb információ kihagyásának esetleg reklámpszichológiai szerepe van? Lehet. A *JÚJJ* szó írásmódja viszont aligha írható a reklámpszichológia számlájára.

A hirdetésekben is sok furcsasággal találkozhatunk. A pontatlan fogalmazás félreértésre adhat okot, mint pl. az alábbi hirdetés kiemelt szava: "5 éves lányom mellé keresek életerős nyugdíjast, főleg esti elfoglaltsággal." (Kelet-Magyarország, 1995. január 18. 6. o.) Esti elfoglaltságú nyugdíjast keres nappalra, vagy talán esténként óhajtja alkalmazni az életerős nyugdíjast? Bizonyára ez utóbbról van szó, ezt azonban csak találgathatjuk, a szöveg nem igazítja el az olvasót.

Az ellentét stilisztikai hatására épít a Népszabadság TV Magazinjának egyik reklámja. *"Melegsívvel a hidegkonyhájához. A Globus konyha salátaöntetei, dresszingjei."* (TV Magazin. A Népszabadság melléklete. 1995. április 15-21. 15. sz. 8. o.) Az ellentétpárt alkotó két szó írásmódja azonban nem feltétlenül ugyanazon egybeírás szabályon alapul. *Hideg konyha, de meleg sívvel!*

Következő példám első ránézésre talán nem is tűnik az írott nyelvi norma durva megsértésének. *"Odaálltam, ahol fogadtak. Dr. Zilahi József megyei közgyűlési elnökkel Nagy Miklós beszélget."* (Futár, 1995. január 27. 7. o.) Csakhogy a kiemelt szóban az oda itt nem az igekötő szerepét tölti be, hanem határozószó, tehát külön írandó. *Odaálltam a kerítéshez, de oda álltam, ahol fogadtak.*

Még mindig az egybeírás -- különírás témakörénél maradva a következő példából adódó fonáság esetleg a számítógépes szövegszerkesztéssel magyarázható. *"Nagy*

gyakorlattal rendelkező, egyedül álló, középkorú bútorasztalost keresek műhelyvezetőnek." (Kelet-Magyarország, 1995. január 18. 6. o.) Nyilván egyedülálló (nem családos) férfit gondolt a hirdető; ebben az esetben viszont kötelező az egybeírás.

A következő meglepő szóösszevonást, még ha idézőjelbe tették is, megítélésem szerint semmi nem indokolja. "...a tavasz mindig hoz magával valami újat, valami meglepőt, valami "addignemvolt" dolgot." (TV Magazin, 1995. április 15-21. 15. sz. 16. o.) Az expresszivitásra való törekvésnek ezt a módját nem nagyon üdvözölhetjük.

A terjengős, szószaporító, bonyolult fogalmazás az utóbbi években talán éppen a nyelv művelők tevékenységének hatására -- mintha visszább szorult volna. Mégis akadnak a következőhöz hasonló példák. "A társaságok felszámolását elrendelő bírósági végzés jogerőre emelkedett, a Cégek közlöny 1995. január 12., valamint 1995. január 19. számában közzétételre kerül." (Kelet-Magyarország, 1995. január 17. 14. o.)

Sokan és sok helyen elemezték már az egyhangúan és egyhangúlag jelentése közti különbséget. Ennek ellenére még mindig előfordul napjaink sajtónyelvében e határozószók helytelen használata. "Az ellenzéki pártok szinte egyhangúan elutasították a kormány előterjesztését." (Kelet-Magyarország, 1995. január 17. 14. o.) Nyilvánvaló, hogy a fenti idézetben nem az ellenzéki pártok monoton elutasításáról van szó, hanem az ellenszavazat nélküliről, vagyis egyhangúlag utasították el az előterjesztést.

Fogalom-, illetve képzavart okoz egy apró vesszőcske hiánya a Népszabadságból vett alábbi példában. "Másfél millió forintnyi hamis ötezerforintost és nagy mennyiségű vízzel ellátott speciális nyomópapírt foglaltak le a minap a rendőrök egy Dunavarsány környéki tanyán." (Népszabadság, 1995. 88. sz. 1. o.) Valószínűleg nem a víz volt nagy mennyiségű, hanem az azzal ellátott speciális nyomópapír. Vagyis: "... nagy mennyiségű, vízzel ellátott .. "

Ha említett példáim egy gimnazista dolgozatban fordultak volna elő, akkor azt mondhatnánk, hogy a nyelvtanórákon még helyrehozhatók ezek a hiányosságok. Az írott sajtó nyelvéből viszont csak tudatos nyelv művelői munkával, a stílusbeli igényesség normáinak ébrentartásával iktathatók ki az ilyen nemkívánatos jelenségek.

A nyelv művelő műsorok, a napilapok, hetilapok nyelv művelő rovatának cikkei talán segíthetnek ebben.

EÖRY VILMA

Az anyanyelvi oktatás és nevelés legaktuálisabb gondjairól

1. Az anyanyelvi tárgyi ismeretanyag, de még inkább az anyanyelvi készségek elsajátításával kapcsolatban mondom el -- természetesen vázlatosan -- véleményemet egyrészt kommunikációelméleti, szövegtani, szövegtipológiai kutatási eredményeket figyelembe véve, másrészt az oktatási gyakorlatban szerzett tapasztalataimra alapozva.

2. Induljunk ki abból az alapvető kérdésből: mi is az anyanyelvoktatás és az anyanyelvi nevelés célja?

Az elmúlt évtizedek tanterveivel hasonlóan, de náluk talán még differenciáltabban fogalmazza meg a választ a most éppen a viták kereszttüzében álló nemzeti alaptanterv (NAT, 5. változat): "Az anyanyelvi nevelés leghangsúlyosabb területe az értelmes, szép beszéd, az olvasás és az írás eszközszintű használatának, az ehhez szükséges alapvető képességeknek és készségeknek a kifejlesztése. Fontos törekvése továbbá, hogy az igényes és árnyalt nyelvhasználat megalapozásával ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészítsen az alapvető kommunikációs helyzetekben való

aktív részvételre, elindítsa az önálló tanulás és önművelés képességének fejlődését" (4. lap). A blokkot, amelynek feladata e készségek kifejlesztése, a következő tematika szerint tagolja alapfokon (1-6. osztály): 1. irodalomolvasás, szövegértés, 2. anyanyelv, 3. írás, íráshasználat, 4. kommunikáció: alsó középfokon (7-10.) mégpedig így: 1. kommunikáció, 2. nyelvtani és általános nyelvi ismeretek, 3. szövegértés és szövegalkotás.

Nem tudom, kívánhatnánk-e ennél többet az iskolától. Csak az idézett mondatokban is benne van minden lényeges szempont, pedig ezek a követelmények nem is "érett" diákokra vonatkoznak, hanem az alapfokot (1-6. osztály) végzettekre.

Ha azonban ismerjük az anyanyelvoktatás és az anyanyelvi nevelés helyzetét, az érettségizők, illetve érettségizettek nyelvi ismereteit és kommunikációs képességét, megértjük, hogy a tervezetet sokan maximalistának tartják. Tartani lehet tőle, hogy a NAT-ban rögzített célok ugyanúgy teljesíthetetlenek maradnak, mint az előző évtizedek kevésbé maximális követelményeket tartalmazó tantervei. Tény ugyanis, hogy a középiskolák több mint felében egyáltalán nem tartanak nyelvtanórát. Nem tudom, ha az új tanterv életbe lép, mi készíti majd a pedagógusokat arra, hogy akár a módszertanilag kidolgozott, jó hagyományokkal rendelkező és korszerű felfogású nyelvtanoktatást ne mellőzzék. A nyelv használatának készségét kialakító anyanyelvi neveléshez, illetve kommunikációs felkészítéshez azonban még ezek az alapok sincsenek meg.

3. A tanterv kommunikációs célkitűzéseinek megvalósítását véleményem szerint a következő tényezők akadályozzák:

- ◆ az elégséges tudományos alapok, illetve ezek összegzésének hiánya,
- ◆ az anyanyelvi készségfejlesztés módszertanának kidolgozatlansága,
- ◆ a szervezeti feltételek hiánya,
- ◆ a személyi feltételek hiánya.

3.1. A nyelvészet több évtizeddel ezelőtti pragmatikus fordulata a magyar nyelvtudományban is érezteti hatását, különösen a szövegtani szemléletben. Nálunk is meggyökeresedett az a látásmód, hogy a nyelvhasználat egységeit a nyelvi rendszer elemei alkotják ugyan, de funkciójukat a pragmatikai körülmények határozzák meg, s végső jelentésüket a használatban nyerik el. A kezdet kezdetén van azonban a szövegtípuskutatás, a nyelv egészére vetítve a nyelvi műfajok korszerű elméleti leírása és empirikus vizsgálata. Pedig nagy szükség lenne rá az alkalmazásban, például a nyelvhasználat-oktatásban is, hiszen a társadalom szokásrendje szerint kialakult nyelvi változatok normatív leírása adhat csak támpontot ahhoz, hogy egy közleményt megfelelően minősítsünk-e vagy ne. A szövegtípusoknak a nyelvhasználat-oktatásban betöltött szerepéről jelentek meg már közlemények. Az 1992. évi egri anyanyelv-oktatási konferencia anyagában a dialógusok tanításával foglalkozik például Albertné Herbszt Mária (*Szövegészleleti anyanyelvoktatásunk és a dialógusok tanítása*), a szövegtípus és a közlemény stílusának kapcsolatáról pedig Szabó Ferenc nyíregyházi kolléga beszél (*Szövegtípus, szerkezet és stílus*), és közli Szilágyi N. Sándor Bukarestben megjelent *Magyar nyelvtanából* a ma legteljesebb, s az oktatásban is használható szövegtípus-felosztást (Fekete Péter és V. Raisz Rózsa (szerk.): *A szöveg szerkesztése, megértése, kidolgozása és megszólaltatása*. 1993. 100-107; 191-197). A nálunk forgalomban levő általános és középiskolai tankönyvek és segédkönyvek azonban tudományosan nem, vagy csak részben megalapozott szövegtípológiákat tartalmaznak, semmiféle teljességre nem törekszenek, és sajnos sokszor indokolatlanul keverik -- a különbség hangsúlyozása nélkül -- a szöveg- és stílustípusokat.

A pragmatikus szemlélettel együtt nem jelent meg azonban kellőképpen a nyelvtudományban az a fajta holisztikus szemlélet, amely a kommunikáció egészében

józanul, elfogulatlanul szemlélné a nyelv szerepét. Amely beismerné, hogy a nyelvnek mint rendszernek az ismerete nem elég a megfelelő nyelvhasználathoz, s hogy a megfelelő nyelvhasználat csak egyik összetevője a kommunikációnak. A nyelvészet hajlamos a saját tárgya szempontjából értelmezni a kommunikációt, s kevésbé használja fel a társtudományok eredményeit, még a nyelvészeti kapcsolódású tudományközi diszciplinákét is ritkán. Elsősorban a szociolingvisztikai, valamint a pszicho- és neurolingvisztikai eredményeknek a nyelvészeti kommunikáció felfogásba való integrálására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvészet szemléleti, elméleti alapot tudjon nyújtani az anyanyelvi kommunikáció tanításához.

3.2. A módszertani kidolgozatlanság elsősorban abban mutatkozik meg, hogy míg a grammatika tanítására, a nyelvi szabályok alkalmazására a tankönyvek bőséges feladatot adnak, sőt képzettsége folytán maga a pedagógus is számtalan feladatot találhat ki, nincs hagyománya a nyelvhasználat-fejlesztő gyakorlatoknak. A nyelvtankönyvek és a kommunikációs gyakorlókönyvek feladatai legtöbbször a kommunikációra vonatkozó tárgyi ismereteket ellenőrzik. A valamiről való tudás és annak gyakorlati alkalmazása között azonban óriási a különbség. A nyelvhasználat tanításának készségfejlesztésnek kellene lennie: olyan lépcsőzetesen felépített gyakorlatsorozatnak, amely fokozatosan fejleszti ki, erősíti meg, tereli megfelelő irányba a tanulók nyelvhasználatát. Ezek a gyakorlatok: szituációs játékok. Valós helyzetek azonban nem épülhetnek csak a kommunikációs eszközökre, a kommunikációs gyakorlatok pedig általában csak ezeket veszik figyelembe. Megoldásukkor, értékelésükkor elsődlegesek a társadalmilag kialakult viselkedési szabályok, a nyelvi megoldás csak ennek alárendelve játszik szerepet. De másik oldalról figyelembe kell venni az egyéni variációk megfelelőségét is, hiszen a társadalmi szabályok az individuális megoldások széles skáláját engedik meg, s csak e sávba nem tartozó, deviáns megoldásokat tartják normasértőknek.

3.3. De még a jó, a társadalmi élet szituációit visszaadó, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő gyakorlatok esetén is felmerülnek újabb gondok. A tanulócsoport nagysága lényeges, hiszen ha nem általános tudanyagot akarunk közvetíteni, hanem készséget fejleszteni, személyre szólóan kell tennünk. 30-as, de még 20-as létszámú osztályoknál is lehetetlen az individuális megoldások megfigyelése, fejlesztése, értékelése. Az ilyen jellegű oktatásnak feltétlenül kiscsoportokban, maximum 10 fővel kellene folynia.

3.4. A kiscsoportos készségfejlesztéshez a mainál több és nem kevesebb pedagógusra lenne szükség, mégpedig olyanokra, akik képesek ezt a komplex feladatot ellátni. Ehhez hosszabb távon megfelelő pedagógusképzésre, addig pedig továbbképzésre lenne szükség. Lényeges azonban, hogy a kommunikációt, a nyelvhasználatot tanító tanárok ne csak elméleti kommunikációs ismereteket kapjanak, hanem nagyon alapos pszichológiai képzést is. Ahhoz ugyanis, hogy a készségfejlesztés valóban fejlesztés lehessen, ne pedig gátlások kiépítése, nem elég az intuíció, a feltételezett jó szándék. Pszichológiailag megalapozott módszertani képzésre feltétlenül szükség van tehát.

4. Összefoglalva: a NAT kommunikációs célkitűzései a felsorolt okok miatt ma még megvalósíthatatlanok. Igaz, az okok mindegyike olyan, hogy lehet rajta változtatni. Legkönnyebben a tudományos alapokon, mert itt inkább csak a különböző tudományterületek eredményeinek összegzésére lenne szükség, a szervezeti feltételek megvalósításához "csak" anyagiakra. A módszertani kidolgozáshoz, a pedagógusképzéshez és továbbképzéshez pedig azoknak a tanároknak a bevonására, akik a mai körülmények között is komplex kommunikációt tanítanak, mint pl. Wacha Imre a rádióban, vagy Forgách Róbert a budapesti Szabó Ervin Gimnáziumban.

SZABÓ ISTVÁN
Szóelemek, paradigmák funkcionális megközelítésben
a gimnáziumi nyelvtanórákon

Ma már nyilvánvaló, hogy -- a nyelv és gondolkodás, illetve a nyelv és a beszéd egymástól el nem választható antinómiájának okán -- valamirevaló nyelvelmélet nem mondhat le a beszédjelenségek vizsgálatáról. A nyelvi rendszer jellemző vonásaként kell kimutatnunk nyitott voltát és dinamikus jellegét. Ez a részfunkciókra, több dimenziós viszonyhálózatra épülő működés nehezen modellálható a nyelvmetodika számára. A különböző nyelvi szinteken elkülöníthető nyelvi egységeknek mint csomópontoknak az egész rendszer funkciója, működése szempontjából való megközelítése mégis bármely szint elemeinek adekvát értelmezését adhatja. A (szintetikus) szóalak vizsgálata nem választható el (az agglutináló) nyelv mondat-fogalmának, illetve az aktuális mondatnak (nyilatkozatnak) az értelmezésétől, az aktuális tagolás, a szórend stb. problematikájától sem. "A nyelvi elemzésnek a szövegtől a szóelemig haladó folyamatában a nyelvi tagolódás első szintjét jártuk be. Ennek a szintnek analóg kód jellege van, amennyiben a kisebb vagy nagyobb nyelvi egységeknek egyaránt van megfelelésük a nyelven kívüli valóságban, mind jeltermesztűek" (Péntek 1988, 37).

A működő /teremtő/ nyelv bonyolult viszonyrendszeréhez mégis a legreményteljesebb talán afelelől a kettősség felől közelíteni, amit a nyelvnek a működését lehetővé tevő struktúra - a paradigma -, illetve a nyelv funkcióra orientált, teljességet képviselő rendszere - a szintagma - alkotnak (vö. Szerebrennyikov 1986). Ebből a szempontból rendkívül érdekes az a gondolat, mely szerint az írásbeli közlésmód rögzített linearitása eredetileg időben szukcesszív, metaforikus gondolkodásunkat térben lineárisrá, metonimikussá strukturálta át (vö. Edmund Leachre hivatkozva Péntek i. m. 44). Az expresszív - főként költői - nyelvhasználat lényege talán éppen az, hogy az ösztövére lineáris sorból a bonyolult asszociációs kapcsolatrendszert, az ember komplex érzésvilágát, a racionálissal szemben az irracionálist állítja helyre, teremt meg. A szintaktikai megközelítés túlsúlya a "mondatközpontúságot" hangsúlyozó nyelvelméleti megközelítések mellett ebből is következhet.

A paradigma fogalma tehát az egyik legfontosabb csomópontja a több dimenziójú nyelvi viszonyhálózat értelmezésének. Ugyanakkor meglehetősen háttérbe szorul a nyelvészeti gondolkodásban, s főként az iskolai oktatásban. A paradigma definíciója túl szűknek bizonyul - a fenti értelemben - az iskolai tananyagban: "az egy szótőből létrehozható szóalakok száma és az alakok egymáshoz való viszonya rendszert alkot: Ezt nevezzük a szavak alakrendszerének (paradigmájának, Honti-Jobbágyiné 1988, 112). A nyelvi struktúrát képviselő paradigmatis sikkal sokkal tágabb értelmezést tesz lehetővé: az ún. ragozási soron túl az egymást szintaktikailag feltételező elemek szubsztitúciós osztályát, a lexikai, szemantikai relációkat (szinonimák, antonimák), a deszignátumok közötti kapcsolatokat, sőt a hangképi relációkat is magukban foglalhatják (vö. Zánthó 1994, 65, Péntek i. m. 48-52.). Ugy hisszük, hogy a működő nyelvi rendszer vizsgálata nem rekedne meg a "terméketlen mondattani formalizmusnál", ezzel szemben "éppen a funkciók számtalan összefüggésének felderítése győzhet" (vö. Hadrovics 1969, 361). Ez a feladat az iskolai anyanyelvoktatás elméleti megalapozásában és gyakorlati tennivalóinak meghatározásában is.

FORDÍTÁS/TOLMÁCSOLÁS

HELTAI PÁL

Fordítás a nyelvoktatásban

A nyolcvanas években a fordítás erősen visszaszorult a nyelvoktatásban. Sok kérdés azonban máig sem tisztázódott azonban egyértelműen. Mi indokolja a fordítást a nyelvtanulási gyakorlatban? Használható-e a fordítás a nyelvtudás, ill. egyes készségek szintjének fejlesztésére?

A fordításról folyó viták sokszor azért futottak holtvágányra, mert a vitázók nem tisztázták, mit értenek fordításon, és más-más fajta fordításra gondoltak. A fordítás lehet - a fordítás célja szerint - valódi fordítás és tanfordítás. A fordítás iránya szerint megkülönböztetünk anyanyelvre és idegen nyelvre történő fordítást. A fordítás egysége szerint különbséget kell tennünk a szöveg, mondat és mondatnál kisebb egységek fordítása között. A fordítás a szöveg terjedelmének megőrzése, illetve megváltoztatása szempontjából lehet teljes fordítás és szelektív fordítás. Megkülönböztetünk továbbá írásbeli és szóbeli fordítást, ezek különböző változatait és átmeneteit (írott szöveg fordítása szóban, beszélt szöveg összefoglaló fordítása írásban, stb.) Mindezek a változatok a fordítási gyakorlatok nyelvtanulási hozadékának szempontjából igen nagy jelentőséggel bírnak.

A 'fordítás' szót sokan úgy értelmezik, hogy az egy-egy szó vagy mondat, esetleg az olvasmány szövegének a lefordítását jelenti. Tágabb értelemben véve ez is fordítás, szűkebb értelemben véve azonban nem: szavak és mondatok fordítását inkább az anyanyelven történő szemantizációnak kell tekintenünk. Itt van a félreértések egyik igen fontos forrása: az, hogy egy tanár használja az anyanyelvet az órán, nem jelenti azt, hogy a szűkebb értelemben vett fordítást (szövegfordítást) gyakoroltatja.

A kommunikatív nyelvoktatás holisztikus, a kommunikációra összpontosító felfogása (Cowie 1992:11) általában megfelel annak a célnak, hogy a nyelvtanulás során először és elsősorban kommunikációra képes nyelvtudást akarunk kialakítani, illetve szerezni. Problematikussá akkor válik a kommunikáció-orientált nyelvtanulás, ha a tanuló nem látja világosan azt, hogy kommunikáció különféle szinteken lehetséges, és ha egy magasabb szintű kommunikációs készség helyett (amely például a nyelvi forma adekvátságát is magába foglalja) megelégszik egy alacsonyabb szintű kommunikációs készséggel.

Az íráskészséget fejlesztő feladatok között például gyakran szerepel hivatalos levél vagy újságcikk írása, és ehhez ismerni kell a formális és informális stílus különbségeit. Ugyanakkor teljesen illuzórikus stilisztikailag adekvát levelet várni olyanoktól, akik számára a nyelvi megfogalmazás mindig is másodrendű volt a tartalom kifejezéséhez képest. Az is kérdéses, hogy mennyit ér egy regiszter és stílus szempontjából adekvát panaszos levél, amely tele van nyelvtani és lexikai hibákkal.

A viszonylag korán elért kommunikatív készség hátulütője a további motiváció hiánya és az ezt követő fosszilizáció. Lehmann (1992) úgy találta, hogy norvég műszaki főiskolások angol írott nyelvi kompetenciája nem kielégítő, ugyanakkor a motivációjuk is hiányzik a továbblépéshez. Ezt annak tulajdonítja, hogy a középiskolában egyoldalúan a szóbeli készségeken van a hangsúly. A szóbeli kommunikáció fejlesztésének módszerei és a viszonylagos siker gyakran 'elkényeztetik', illetve félrevezetik a tanulót. Haladó

szinten a beszédkézség további fejlesztésében is gyakran jelentkezik az a probléma, hogy a tanuló úgy érzi, a kezdő és középhaladó szinten megszokott gyakorlatokból már nem profitál, másrészt a tudatos koncentrált igénylő munkaformáktól idegenkedik. Sok tanuló nincs tudatában annak, mi az, amit nem tud, mi az, amiben fejlődhetne, és mi az, amit egyéni tanulással is fejleszthetne.

Az utóbbi években a kognitív nyelvészet fejlődésével és a haladó szintű nyelvtanuló problémáinak előtérbe kerülésével párhuzamosan a módszertanban is újra nagyobb szerepet kapott a tudatos nyelvtanulás. A szókincsfejlesztéssel kapcsolatban Channell (1988:94) kijelenti, hogy a szótanulás lehet önálló tevékenység, nem szükséges mindig 'integrálni' valamilyen kommunikatív tevékenységbe. Nattinger és DeCarrio (1992:116) ugyancsak a szókincs, illetve a szókapcsolatok ('lexical phrases') tanítására a drilleket ajánlja; a Krashen-korszak után ez bizony meglehetősen. Még meglehetősen módon Levenston (1986) fordítási drilleket ajánl, amelyek idehaza az átkos Rigó utcai örökség legjellegzetesebb részének számítanak.

Nem arról van szó, hogy vissza kellene térni korábbi időszakok módszereihez, hanem arról, hogy korábbi időszakok kizárólagos módszerei is használhatók bizonyos célokra, bizonyos feltételek között, és bizonyos mértékben. A fordítás különböző változatai általában arra jók, amire a kommunikatív nyelvtanításban használt üzenet-orientált (message-oriented) gyakorlatok kevésbé: a tudatos nyelvtanulásra, a pontosság gyakorlására, az elemzésre. Ahol és amennyiben ezekre szükség van, ott és annyiban lehet fordítást alkalmazni. Külön tekintsük át, mire lehet használni a magyarról idegen nyelvre, illetve az idegen nyelvről magyarra történő fordítást.

Fordítás magyarról idegen nyelvre

A magyarról idegen nyelvre történő fordítást a nyelvtani-fordító módszer, és ennek megfelelően a hagyományos iskolai nyelvtanítás, már az első órától kezdve rendszeresen használja a nyelvtan és egyes lexikai elemek gyakoroltatására. Ezt a fajta 'fordítást' tulajdonképpen nem tekinthetjük fordításnak, sőt még tanfordításnak sem, mivel a fordítás egyik legjellegzetesebb kritériuma, a szöveg hiányzik belőle. Az ilyen gyakorlatokat aligha sorolhatjuk a 'fordítás' címszó alá, inkább fordítgatásnak nevezhetjük, amely a nyelvtani-fordító módszer központi eleme, és hatékonyságához erős kétségek férnek akkor is, ha adott körülmények között minden módszerben találunk felhasználható elemet.

Paradox helyzet, hogy az iskolában a tanulók viszonylag sokat "fordítanak", de mégsem tanulnak meg fordítani, hiszen szűkebb értelemben vett fordítással, tehát szövegfordítással nem foglalkoznak.

A tényleges, szűkebb értelemben vett fordítás, a szövegfordítás különböző fajtái közül a magyarról idegen nyelvre történő fordítás elsősorban haladó szinten lehet nagyon hasznos gyakorlat. A szóbeli és írásbeli, teljes és szelektív fordítás különböző változatait előnyösen használhatjuk különféle célokra. A legkézenfekvőbb cél a szókincs fejlesztése lehet (Heltai, 1989b) de a szövegösszefüggések elemzése hasznos lehet az íráskészség fejlesztésében is, és természetesen a nyelvtani szerkezetek gyakorlásához, ismétléséhez és tudatosításához is hozzájárulhat.

A magyarról idegen nyelvre történő fordítási gyakorlatok egyik előnye az, hogy legtöbbször önmagukban is érdeklődést keltenek. Az érdeklődés egyrészt a szöveg tartalmának szól (ha érdekes a szöveg), másrészt a rejtvénymegoldás és a felfedezés öröme, harmadrészt annak, hogy a tanulók úgy érzik, valami kézzelfogható tanulnak meg. Az érdeklődés azonban csak akkor tartható fenn, ha a fordítási gyakorlatok nem egysí-

kúiak, hanem változatosak. Az utóbbi időben megfigyelhető, hogy a fordítási gyakorlatok is igazodnak más kommunikatív gyakorlatokhoz.

Fordítás idegen nyelvről magyarra

Az idegen nyelvről magyarra történő fordítás haszna a nyelvtanulás szempontjából általában kisebb. Az olvasott szöveg értésének ellenőrzésére alkalmas feladat, de ugyanerre a célra vannak más, kevésbé időigényes módszerek is, és az olvasási készség gyakorlására még kevésbé hatékony. Vannak azonban olyan járulékos előnyei, amelyek miatt esetleg úgy döntünk, hogy ilyen vagy olyan mértékben indokolt a használata.

A járulékos előnyök közé tartozik a nyelvi tudatosítás, a szövegelemzés készségének fejlesztése, a két nyelv szemantikai elemzése és összevetése, általános ismeretek szerzése (a nyelvi és kulturális háttér megismerése), a stílus és regiszter kérdéseinek tanulmányozása (abból a nyelvből kindulva, amelyet a tanuló tökéletesen ismer), a szótárhasználat gyakorlása, a tényleges fordítói készség fejlesztése és az anyanyelvi fogalmazás gyakorlása. Mindezek sokszor hiányoznak az iskolai oktatásból és nevelésből. Természetesen nem feltétlenül az idegen nyelvi óráknak kellene biztosítaniuk azt, hogy a gimnazisták csiszolják anyanyelvi készségüket, a fordítás azonban erre nagyon is jó alkalmat teremt; az is előfordul, hogy más alkalom nem is adódik.

Alaposan mérlegelnünk kell, hogy a fenti célok szerepelnek-e célkitűzéseink között, az adott nyelvtudási szinten reálisak-e, és gazdaságos-e a rendelkezésünkre álló idő egyrészét ezekre a célokra fordítani. Végülis nem kerülhető meg az a kérdés, hogy mire szolgál a nyelvtanulás: csak a szűkebb értelemben vett nyelvtanulásra, vagy általános nevelési és intelligenciafejlesztő céljai is vannak.

Duff (1990, 1992) szerint a fordítástól azért idegenkedik a legtöbb tanár és tanuló, mert túlságosan a vizsgáztatáshoz kötődik, hosszú, nehéz, írott szöveghez kötött, nem 'kommunikatív tevékenység', időigényes, nincs pontosan meghatározott 'fókusz' (nyelvtanulási célja), és végül pedig az anyanyelv használatával jár együtt. Ezek mind jogos kifogások - mondja - de minden nyelvtanulónak van anyanyelve, és a fordítás természetes tevékenység (sokkal természetesebb, mint a tankönyvekben található legtöbb kommunikatív tevékenység), ezért arra kell törekednünk, hogy az anyanyelv által nyújtott előnyöket kihasználjuk.

Duff szerint ez lehetséges, és a fent idézett problémák megoldhatók. Rövid, könnyű szövegeket kell használni, az ismert szavakra kell koncentrálni, egyes kijelölt részeket kell fordítani, az írásbeli helyett a szóbeli fordítást kell előnyben részesíteni; csoportmunkában kell egy hosszabb szöveg egyes szakaszait fordítani. A kommunikatív jelleget a fordítási variánsok megbeszélése biztosíthatja; azt is meg lehet határozni, minek a gyakorlására szolgál a szöveg.

Végeredményben egyetérthetünk azzal, hogy ha átgondoltan, a célnak megfelelő fordítási gyakorlattal egészítjük ki a nyelvtanulás más formáit, akkor a fordítást is előnyösen használhatjuk a nyelvtanítás eszközeként.

CZELLÉRNÉ FARKAS MÁRIA - KORNYA LÁSZLÓ

Magyar nyelvhelyesség és funkcionális stilisztika a szakfordító-képzésben (egy szöveggyűjtemény kapcsán)

A debreceni KLTE-n 1978-tól van szakfordító-képzés vegyészek, biológusok, matematikusok, fizikusok és pszichológusok számára harmad éven két félévben heti 2 órában gyakorlati jeggyel lezárva.

Szakfordító-képzésünkkel nem állunk egyedül ma már a magyar egyetemeken, de bevezetésével annak idején az elsők között voltunk. Már az induláskor, amikor a képzés programjába felvettük a Magyar nyelvhelyesség és funkcionális stilisztika című tantárgyat is, a tematika kidolgozásánál az anyanyelvi műveltség, a helyes szakmai nyelvhasználat és a tudományos stílus ismerete nélkülözhetetlennek tűnt számunkra az idegen nyelv tudása mellett, nemcsak a képzésben, de a szakfordítók későbbi professzionális gyakorlatában is.

A szakfordító-képzés tantervének kidolgozásában nagy érdeme volt a miskolci modellnek, Gárdus Jánosnak. Szöveggyűjteményünket is az ő emlékének szenteljük.

A szakfordító-képzés programjának kidolgozásakor, de azóta is többször felmerült a kérdés, külön tantárgy legyen-e az anyanyelv, vagy elég, ha az idegen nyelv kontrasztív nyelvészeti alapon folyó oktatásában, a fordítás gyakorlatának (fordítástechnika) tanításában, a szakszöveg-fordítás gyakorlati foglalkozásain jelen van a magyar nyelv. Mint e tantárgy tanítóinak gyakorlati tapasztalatai alapján is az a véleményünk: az anyanyelv külön tárgyként való tanítására szükség van. Ezzel annak a meggyőződésünknek is kifejezést adunk, hogy az értelmiségi szintű anyanyelvoktatás minden egyetemista és főiskolás képzésének részeként lenne kezelendő, amint erre számos külföldi példa is van, és amire a KLTE bölcsész kara kísérletet is tett.

Milyen célt szolgál a tervezett szöveggyűjteményünk? Sokfelét. Természetesen figyelembe veszi azokat az anyanyelvi ismereteket, amelyeket az iskolai tankönyvek nyújtanak. A szakfordítók anyanyelvi képzése azonban újabb és más szempontokat vet fel, a magyar nyelvészeti anyag kezelésében hangsúlyeltolódásokat eredményez: a helyes nyelvhasználatra koncentrál, a fordító szempontjait veszi figyelembe, tehát alkalmazott nyelvészet. A szöveggyűjtemény a magyar nyelvű szakszövegek nyelvi elemzéséhez, magyarra fordításnál a helyes magyar megfogalmazáshoz nyújt tájékoztató nyelvészeti anyagot, elsősorban a közvetlen nyelvi feladat megoldását segíti, de szélesebb, mélyebb érdeklődést kielégítő tájékoztatást is ad. Amolyan olvasókönyv (Reader). A természettudományi tanulmányokkal elfoglalt tanulóknak megfelelő tananyagválogatással igyekszünk segíteni, hogy ne kelljen a magyar nyelvészeti szakirodalomnak utánajárnia.

A szöveggyűjtemény összeállításának nehéz feladata a válogatás. Igaz, hogy számos magyar nyelvészeti kézikönyv, tanulmánygyűjtemény, tanulmány/folyóíratcikk áll rendelkezésünkre, de nekünk úgy kell válogatnunk, hogy a szakfordító számára releváns anyagot találjuk meg. Kézikönyvek (például a Nyelvművelő Kézikönyv) szócikkei, teljes tanulmányok, cikkek vagy tanulmányrészletek, kézikönyvekből, szótárakból vett mutatóványok, másolatok alkotják a gyűjteményt, kiegészítve rövidítésjegyzékkel és ajánló bibliográfiával.

Szöveggyűjteményünk a következő tematikát veszi figyelembe:

1. Nyelv, nyelvhasználat, stílus - nyelvművelés, stilisztika
2. A nyelvi kommunikáció: hang, szó, mondat, szöveg
3. Helyes nyelvhasználat, nyelvi norma, nyelvi eszmény, nyelvművelés
4. A magyar nyelv tipológiai jellemzése - nyelvtani szerkezet
5. Írás - helyesírás
6. A névszó és az ige jelzése és ragozása, mondatbeli funkciója
7. A többi szófaj alaktana, mondatbeli funkciója
8. A mondatelemzés elmélete és gyakorlata
9. A nyelvtani kategóriák nyelvhelyességi és helyesírási problémái
10. A nyelv rétegződése, a szaknyelv mint szociolektus
11. A szaknyelv grammatikai problémái

12. A szókincs bővülése belső szóalkotással: szóképzés, szóösszetétel
13. Szókincsünk bővülése más nyelvekből: jövevényszó, idegen szó
14. Angol és német eredetű elemek a magyar szókincsben
15. A szakszókincs: terminológia, nomenklatura, szabványosítás
16. Jelentéstani problémák és a szótárzás; szótár és fordítás
17. Szöveg, szövegnyelvtan, szövegfajták
18. Fogalmazási, szövegszerkesztési tudnivalók. A gépi szövegszerkesztés, a korrektúra szövegtani, nyelvhelyességi és helyesírási problémái
19. Funkcionális stílusok, a szakmai-tudományos stílus
20. Komplex szakszöveg-elemzés

A tematikának megfelelően szemelvényesen utalunk néhány forrásra.

Nyelvünk állapota, anyanyelvi műveltségünk helyzete és feladataink (egy MTA felmérés alapján az 1980-as évekből.), Deme L.: Nyelv és nyelvészet a tudományos-technikai forradalom idején (Nyr.95.), Bárczi G.: A magyar nyelv jelleme, Dezső L.: A magyar nyelv típusa (MNy. LXXI.), Kálmán B.: A magyar nyelv európaisága (MNy. LXXVII.), Németh L.: A magyar nyelv ereje és gyengéi (in: A kísérletező ember 1963.) - Papp I.: A magyar nyelv szerkezete (Nyr. LXXXIV.), Lotz J.: A magyar grammatika kategóriái, A magyar írás rendszere (in: Szonettkoszorú a nyelvről 1976.), Rácz E.: Mondatgrammatika és szöveggrammatika (Linguistica 1992.), Klaudy K.: Hogyan alkalmazható az aktuális tagolás a fordítás-oktatásban (Nyr.108.), Hell Gy.: A szaknyelvi rétegek szintaktikai jellegzetességei (in: A magyar nyelv rétegződése 1988.) - Fülei-Szántó E.: Dinamikus nyelvművelés (Nyr. 111.), Eöry V.: A nyelvművelés új feladatairól, Fábian P.: Gondolatok a nyelvi normáról és helyesírásról (Nyr.117.), válogatás néhány nyelvhelyességi kötetből - Szaknyelvi kalauz (1964.), Szaknyelvi divatok (1989), Szépe Gy.: Szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata (1981.); Szöllősy-Sebestyén A.: Szemponatok a szakszöveg meghatározásához (Miskolc 1980.) Kabán A.: A tudományos stílus fogalmának tisztázásához (Nyr.106.), Kiss Á.: Szaknyelv és terminológia (Miskolc 1980.), Országh L.: Angol eredetű elemek a magyar szókészletben (NyÉrt. 93.sz.) - Kornya L.: Szakszókincs, funkcionális stilisztika, szakfordító-képzés (in: A magyar nyelv rétegződése 1988.)

JOÓ ETELKA -- ZSIGÓNÉ VINCZE KATALIN

**A brüsszeli ISTI fordító- és tolmácsolás
magyarországi alkalmazási lehetőségei**

A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola oktatói közül többen részt vettek a FEFA támogatásával szervezett két brüsszeli tanulmányúton. A jelen beszámoló Dr. Joó Etelka, Zsigóné Vincze Katalin és Papp László benyomásait, elképzeléseit rögzíti.

A./ Először essék szó az ISTI-ről /Institut Supérieur de Traducteurs et Interpretes - Fordító- és Tolmácsolás Intézet rövidítése/. Ez egy egyetemi szintű állami oktatási intézmény, tanárai állami alkalmazottak. Az oktatási idő 4 év. A hallgatók felvételi nélkül kerülnek be, középszintű végzettséggel, a világ minden országából. Az 1. évfolyamon 4 - 500 hallgató kezd évente, a tolmács szakon végül általában jó, ha 3-4 fő végez. /Fordító szakon valamivel jobb az arány, de ott is nagyon szigorúak a feltételek. A végzősök egy hivatásos külső zsűri előtt tesznek vizsgát./ A hallgatóknak a NATO, az Európa Tanács, az ENSZ, stb. követelményeinek kell megfelelniük, ez a szükséglet határozza meg az oktatás cél- és feladat-rendszerét. Aki itt sikeresen végez, az kap is állást

ezeknél a nemzetközi szervezeteknél, vagy követségeken, fordítóirodáknál. Közel 40 fő egy-egy csoport létszáma. Gyakorlati jegy nincs, csak év végi vizsga, ha az nem sikerül, akkor évet kell ismételni. Általában több az önálló munka, mint a magyar oktatási rendszerben. Már korán rákényszerülnek a hallgatók arra, hogy használják a könyvtárat, a számítógépes rendszert, meg kell tanulniuk egy szövegszerkesztő program használatát is. Az alapelv az, hogy két nyelv tudása nem elegendő a munkaerőpiacon. Ezért nyelvműhelyeket hoztak létre, ahol harmadik nyelvet választanak a diákok. A fordító és a tolmács szak III. évtől válik szét. Addig mindenkinek ugyanazt kell tanulni. A tantárgyi kínálat nagyon gazdag. A nyelvi alapképzés mellett legalább olyan fontosak a kiegészítő tantárgyak. Mind az általános, mind a nyelvi tantárgyaknál négy különböző szint van, ezek általában megfelelnek a négy évfolyamnak.

A tolmácsolást két év alapképzés után lehet választani, a II. év után egy képeségi tesztet kell kitölteni. A IV. év elején ugyanilyen teszt áll a hivatásosak előtt. A tolmács szak is kétféle ágazik: szinkron és jegyzetelő tolmács. Ha valakinek a tolmács szak nem sikerül, még lehet belőle fordító. A tolmács szak első évében hallgatni kell megtanulni először a nyelvet, utána áttenni. Az első év a mentális mechanizmusok fejlesztésére való. A szövegértés kifinomultabb, mint a fordítóknál. A második év a tényleges tolmácsolásé /nehezebb előadások, tudományos, gazdasági stb. szövegek fordítása/. A cél az, hogy ne ragaszkodjanak a hallgatók a forrásnyelv szerkezetéhez. Az első évben a laboratórium nagyon fontos, a hallgatók bármikor szabadon gyakorolhatnak. A szinkron-tolmácsolás mindig idegennyelvről anyanyelvre történik.

B. / Az óralátogatások tapasztalatai

Igyekezünk minél többféle órát megnézni. Figyeltük a hallgatók nyelvi tudását, aktivitását, a feladatok nehézségét, a tanár felkészültségét. Az volt a benyomásunk, hogy a tanárok jól felkészültek, igényesek, nagyon türelmesek, de semmi olyan "látványos" módszert, semmi olyan "csodaszert" nem alkalmaztak, amit itt Kelet-Közép-Európában ne ismernénk. Jó értelemben vett műhelymunka folyt, nem láttunk "kirakatórákat". A technika mégis jelen volt, egyrészt a tanár felkészülésében, hiszen számítógépes program dolgozza fel pl. a Le Monde több évfolyamát, és nincs gond a szövegek kiválasztásával vagy a feladatok meghatározásával. A diákok is szövegszerkesztővel készítik fordításukat, vagy használják a nyelvi labort. Az ellenőrzés értékelés kritériumairól nagyon nehéz volt valamit is megtudni a kollégáktól. Azt mindenki elmondta, hogy nagyon szigorú. Az egyik németes kolléga annyit árult el, hogy ha egy fordítást mondjuk 20 ponttal értékel, akkor legkevesebb 12 pontot kell elérni az elégségeshez, ill. 20 pontot a jeleshez. Technikai szövegtől kezdve mindenféle szövegtípust kell fordítani szótár nélkül franciára. Egy gépelt oldalnyi szöveget 2 óra alatt kell megcsinálni.

C. / Mi hasznosítható mindezekből a tapasztalatokból a magyarországi fordítóképzésben?

Először is az a fajta hozzaállás -- mind a tanárok, mind a hallgatók részéről --, amelyet kint tapasztaltunk. /Hallgatói önállóság./ Az értékelés módja is megszívlelendő, ez is a hallgatók felnőttként való kezelésének bizonyítéka. Nincs katalógus, aláírás, gyakorlati jegy. A tantárgyak közül természetesen nem oktathatunk mindent, a fordítóképzéshez nem is szükséges, de a Tolmácsképző Intézet esetleg meríthet ötleteket ebből a koncepcióból. Az a felismerés azonban nagyon fontos, és ezt nálunk is át kellene ültetni a gyakorlatba, hogy a kiváló nyelvtudás, mint alapvető feltétel mellett ugyanolyan fontosak a jogi, gazdasági, kulturális, filozófiai, esztétikai, pszichológiai, stb. háttérismeretek is. Irigylésre méltó az a pragmatizmus, amit ezen a téren tapasztaltunk. Hasznosítható a nyelvoktatás pragmatikus szemlélete is. A mai beszélt és írott nyelvet oktatják, nem ter-

helik a hallgatókat olyan kivételekkel, amelyeket csak a nyelvtankönyvekben találhatunk. A mai nyelvállapotra jellemző eltéréseket viszont bő példatárral megvilágítva tárgyalják. Jó lenne, ha elérnénk a technikai háttérnek azt a szintjét is, amit Brüsszelben tapasztaltunk (számítógéppark). Ma már elengedhetetlen, hogy a hallgató tudjon banni legalább egy szövegszerkesztő programmal. Figyelemre méltó a tanárok heti óraszáma is. /Heti átlagóraszám 6-7!/

Végezetül szóljunk a mi kétéves posztgraduális képzésünk programjáról: a négy félév mindegyikében 8-8 órájuk van a hallgatóknak, ebből négy mindig fordítási gyakorlat. A többit idegennyelvű levelezés, jogi ismeretek, országismeret stb. tölti ki. A hallgatók végzéskor általános fordítói diplomát kapnak. A négyéves nappali képzés tervén jelenleg még dolgozunk.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Az orosz-magyar üzleti levelezés fordításelméleti kérdései

A gazdasági életben megélénkülő idegennyelvi kommunikáció a fordításkutatás terén is új feladatokat jelöl ki. Az üzleti élet egyik kiemelkedő területe a levelezés. Az üzletkötés taktikai lépéseinek olyan eleme ez, amelyet dokumentumértéke miatt a fordítás szempontjából különös gonddal kell megtervezni. Az üzleti levél a meggyőzés pszichológiájára épülve az adott nyelvi kultúra stilisztikai eszköztárát használja fel a célnyelven megvalósuló befolyásolás érdekében. Funkciójánál fogva a levél nem szubjektív nézőpontú művészi szöveg, de nem is objektív megközelítést, szakmai információk térszerű átadását igénylő írásmű. A meggyőzés grammatikájának adott nyelvi ismeretét feltételező, szándékoltan befolyásolni akaró szövegegész, amely a célnyelvi kultúrában adott korhoz, szociális és társadalmi viszonyrendszerhez, nyelvi divathoz stb. kötődő elemekre épül.

A meggyőzés kommunikatív folyamatának leírása a fordításelméleti kérdések szempontjából lényeges, hiszen az adekvát fordítói ekvivalenciát ennek tükrében tudjuk hitelesen megválasztani. A meggyőzés olyan cselekvéssor, amikor valakit vélekedése, magatartása megváltoztatására igyekszünk rábírni. Ám hogy önértetét ne sértsük, s ezáltal ne készítsük ellenállásra, ezért a közvetett kommunikáció eszközeit választjuk. A társas érintkezésnek ezt a mindenütt fellelhető jelenségét Goffmann "homlokzatmunka" modelljével mutathatjuk be (Goffmann 1990). A magunk által képviselt véleményt vagy nézetet a másik egy cselekvéssornak, gondolati "vonalnak" látja (line). Eközben ő saját magáról is fenn akar tartani valamilyen, általában pozitív képet, "homlokzatot" (face), amit nekem ismernem és tisztelnem kell, ha eredményt akarok elérni, ha az önértetének sérelme nélkül a saját érdekeim szolgálatába akarom állítani. A kölcsönös megbecsülést veszem alapul, amikor arra törekszem, hogy a partner önérzete, "homlokzata" ép maradjon (Brown és Levinson 1990).

A "homlokzatvédő" vagy "arculatvédő" mérlegelés során három szociológiai tényezőt kell figyelembe vennünk: Azt a társadalmi távolságot, ami köztünk és címzettünk között fennáll (rokon, barát, közeli ismerős, ismerős, idegen, stb.); a köztünk és címzettünk között társadalmi rangban, hatalomban fennálló különbséget (kolléga, beosztott, idősebb, fiatalabb, a nyelvemet nem beszélő külföldi stb.); s végül azt, hogy az egyes nyelvi formák -- tegezés, magázás, önözés, udvariassági fordulatok -- az udvariasság mekkora mértékét képviselik a célnyelvi kultúrában. Amikor valamilyen, a másik "homlokzatát" várakozásunk szerint fenyegető lépésre, pl. kérésre szánjuk el magunkat, mérlegelni kell a fenti három szempont figyelembevételével, hogy mi legyen a konkrét

lépésünk, nyelvi akciónk. A pozitív homlokzat óvása már a levél megszólításával kezdődik. Magyar példáinkat egy 1994-es kézikönyvből válogattuk (Dobin, Mónus 1994):

Nagyrabecsült Főorvos Úr!

Igen tisztelt Asszonyom!

A pozitív arculat óvása a rábeszélő reklámcélú leveleknél (direct Mail) különösen fontos.

Az orosz üzleti levelezést oktató kézikönyvek a pozitív arculat megőrzésének ill. erősítésére az alábbi fordulatokat kínálják (Русский язык для деловых людей 1991):

Уважаемый господин ...

Мы были рады получить Ваше письмо от 15. 11. 91 года.

Благодарим Вас за интерес проявленный к нашей фирме.

Надеемся на установление деловых контактов с вами.

В ответ на Ваше письмо сообщаем следующее.

Дополнительно можем сообщить Вам также, что ...

Заверяем Вас что Вы можете полностью рассчитывать на нашу помощь.

С уважением ...

Многоуважаемый господин ...

Мы получили Ваше письмо...

Мы с интересом прочитали Ваше письмо от 15. 11. 91 года.

Нам приятно, что Вы проявили интерес к нашей фирме.

Мы были бы рады иметь возможность сотрудничать с Вами.

Мы готовы (Наша ассоциация готова) сотрудничать с вами.

В соответствии с вашей просьбой сообщаем интересующую Вас информацию.

Что касается Вашего запроса о ..., то...

Мы готовы оказать Вам необходимую помощь.

С глубоким уважением ...

A magyar funkcionális megfeleltetések, amelyeket az orosz lehetséges levélfordulatok bemutatására állítottunk fokozási sorrendbe, felvetik az ekvivalencia, az adekvát megfeleltetés fordításelméleti kérdéseit. A szakirodalom hangsúlyozottan hívja fel a gyakorló fordítók figyelmét arra, hogy a célnyelvi egyenértékűség csak akkor jön létre, ha három ekvivalencia-vizony egyszerre érvényesül. Ezek a referenciális egyenértékűség, a kontextuális egyenértékűség és a funkcionális azonosság (vö. Klaudy 1994, 68-79). A referenciális egyenértékűség azt várja el, hogy a célnyelvi szöveg a valóságnak ugyanarra a szeletére, tényeire, eseményeire vonatkozzon, mint a forrásnyelvi szöveg. Az üzleti levelezés kötött tematikájánál és célkitűzéseinél fogva ezen első feltételnek természetes módon megfelel. A kontextuális egyenértékűség elvárja, hogy a célnyelvi mondatok ugyanazt a helyet foglalják el a célnyelvi szöveg egészében, mint a forrásnyelvi mondatok a forrásnyelvi szövegben.

A levél kötött formájánál, szerkezeténél fogva világos, hogy itt a megszólításnak, a köszönetnyilvánításnak, a szabadkozásnak, az ajánlattevésnek, a levezárásnak a sztereotíp fordulatainak figyelembe vételéről van szó. A funkcionális azonosság megköveteli, hogy a célnyelvi szöveg ugyanazt a szerepet töltsse be a célnyelvi olvasók körében, mint amelyet a forrásnyelvi szöveg betölt a forrásnyelvi olvasók körében. Ez a szerep lehet információ átadása, érzelmekeltetés, felhívás stb., vagy -- mint az általunk vizsgált reklámlevél esetében -- mindez egyszerre a meggyőzés üzleti érdekébe állítva.

LŐRINCZ JULIANNA
Pilinszky-versek angol fordításban

1. A szépirodalmi szövegek fordítási problémáit többféle szempontból is megközelíthetjük, de egy dologban mindenképpen állást kell foglalnunk: az elsődleges kérdés nem a fordítás lehetősége vagy lehetetlensége, hanem a hogyan kérdése.

2. Az ekvivalencia kérdése műfordítások esetében mást jelent, mint az általános fordításelméletben. Klaudy Kinga *A fordítás elmélete és gyakorlata* c. könyvében elemzi a különböző ekvivalenciaelveket. Ezek egymástól több ponton eltérnek, a közös bennük azonban az, hogy mindegyik valamiféle norma felállítására törekszik. A norma kérdése azonban elég nehezen megfogható, különösen műfordítások esetében. Milyen műfordítást tekinthetünk az eredetivel kommunikatív szempontból egyenértékűnek? Mi az, aminek feltétlenül át kell kerülnie a műfordítás során a forrásnyelvi szövegből a célnyelvi szövegbe? A. Popovič *A műfordítás elmélete* c. munkájában a stíluszekvivalencia megfogalmazása visz közelebb bennünket a kérdés megoldásához. "...a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg ekvivalenciáit a kifejezési struktúra síkján, vagyis a stílusban kell keresnünk...Az irodalmi kommunikáció strukturális egységét kizárólag a stílus képes biztosítani." (Popovič, 1980:136)

3. Amikor stíluszekvivalenciáról beszélünk, a stílust mint szövegkohéziós erőt, általános rendezőelvet kell figyelembe vennünk. A műfordítás elkészítésekor a fordítónak a szöveg egészét kell szem előtt tartania. Szükségképpen lesznek módosulások a szövegrészekben, ezek a módosulások paradox módon nem az ekvivalencia ellenében, hanem annak megvalósulása érdekében hatnak. Az egyik legalapvetőbb módosulás a nyelvek grammatikai eltéréseiből adódik. A szavak szemantikai mezői sem esnek teljesen egybe a forrásnyelvből és a célnyelvből. A műfordító a különféle grammatikai és szemantikai, versek esetében a szemantikai síkkal szorosan összefüggő képi szint módosításait hozza létre annak érdekében, hogy a két szöveg kommunikatív ekvivalenciája megvalósuljon. Ez az egyenértékűség elv megkívánja, hogy a műfordító szabadon választhasson a különböző stílusesszók között, s ez a szabad választás eredményezhet módosításokat: kihagyásokat, betoldásokat, a nyelvi kifejezőesszók átrendeződését annak érdekében, hogy az ekvivalencia létrejöhessen. "Azok a funkcionális kifejezőesszmódosulások, amelyek két nyelvi rendszer eltéréseinek feltételei mellett is adekvát kifejezései tudnak lenni egy eredeti mű elemeinek, azok egyben a mű optimális változatát is jelentik." (Popovič: 1980: 148) Ez a Popovič által optimális változatnak nevezett célnyelvi szöveg a forrásnyelvi szöveg kommunikatív ekvivalense.

4. A stíluszekvivalencia a szöveg különböző szintjein valósulhat meg:

- akusztikai szinten;
- a grammatikai szinten;
- a képi szinten;
- a szókinsz- és kifejezőesszészlet szintjén;
- az extralingvisztikus elemek szintjén;
- a szövegtani szinten. (Szathmári 1983: 334--35)

E szintek közül valamelyik a mű központi helyét foglalja el, s e köré szerveződik a többi. A domináns szint elemeinek ekvivalens módon kell átkerülniük a műfordításszövegbe.

5. Az eddig ismertetett szempontok figyelembevételével nézzük meg két Pilinszky-vers, a *Négysoros* és a *Kráter* műfordításait. A *Négysoros (Quatrain)* c. verset Ted Hughes és Csokits János fordította angolra. Gömöri György (1990: 260--63) a kötet

verseit kisebb eltérésektől eltekintve adekvátnak tartja az eredetiekkel. Az angol fordításokban sokszor a rímek adekvát visszaadása jelent nagy gondot. A versek képrendszerét azonban legtöbbször az eredetiekkel adekvát módon adja vissza Ted Hughes. A *Négyszoros* c. vers második és negyedik sora rimel egymással, az angol fordítás nem adja vissza a rímeket, s a sorok szótagszámát sem. A vers négy képből áll: a négy sor négy kép. A képek a sajátos szórend következtében jöttek létre a magyar szövegben: a jelző felcserélésével a két főnév közötti ellentét fokozódik. A szegek fémesen csillogó és a homok melegsárga színe között is ellentét feszül. Az angol fordítás adekvát módon adja vissza ezeket a képeket. *Nails asleep* --a metafora megmarad, a fordítás az angol grammatikai szerkezetet idomítja hozzá a magyar szöveghez azáltal, hogy szó szerint adja vissza a kép üzenetét. A sor második részében kisebb jelentésmódosulás van: *under frozen sand* -- a *frozen* melléknév keményebb hatású, mint az eredeti. A második sor képe szintén metafora: *Plakátmagányban ázó éjjelek*. Az angol szövegben a kép pontos megfelelőjét találjuk: *Nights soaked in poster-loneliness*. Az angol szöveg szórendi módosítására az ekvivalencia érdekében volt szükség. Adekvát a műfordítás harmadik és negyedik képe is. Mind az eredeti vers, mind a fordítás első két képe nélkülözi a mozgás minden jelét, ezt mutatja az igék hiánya, amely az angol grammatikai normától való eltérése révén fejt ki stilushatást. Valószínűleg legalább annyira hatásos az angol befogadó számára is a normától való eltérés, mint a magyar befogadónak az eredeti vers végtelenségig leegyszerűsített, de "a forma körömszakadig kényszerű fegyelme, a képek görcsösen konkrét pontossága" (Beney 1973: 6).

6. A másik vers, a *Kráter* (*Crater*) jó másfél évtizeddel az első után keletkezett, de képszerűsége, nyelvi egyszerűsége ahhoz hasonló. Peter Jay fordította magyarra. A vers négy versszak 21 mondatban fejt ki a mondanivalót: az ember magányát, társ- és istenkeresését, a keresés kiüttlansága és a látszólag reménytelen hit között feszülő ellentétet. Peter Jay nemcsak a tartalmi mondanivalót adja vissza szó szerint, hanem a szintaktikai szerkezetet is ekvivalensen tükrözi. A Pilinszky-vers kulcsszavainak angol megfelelői az angol szövegnek pontosan ugyanarra a helyére kerülnek, mint az eredetiben vannak. Az első és a harmadik, negyedik versszak áthajlásait formailag is pontosan adja vissza a műfordító: *You move / something. - Elmozdítasz / valamit. Vagy: Bird-chirruping as you / reproach me for my birth*. Peter Jay ekvivalens a nyelvi kifejezőeszközök fordításban is. A madárcsicsergés angol megfelelője, a *bird-chirruping* is hangalakja által motivált állandósult stílusértékű szó az angolban, mint a magyarban. Ugyanígy a *motyogásom* -- *my muttering* és végig a vers egész képszerűsége. Bár a *stone-cut lashing* mutat némi módosulást az eredetihez képest, a magyar *suhintás* mozzanatos képzője jobban érzékelteti a hirtelen, gyors, pillanatnyi mozgást. A *tekintetem* -- *két kavics: my glance* -- *two pebbles* és a *két szem pattog: az üdvösségem! Two eyes bouncing: my salvation* képek is ekvivalensek.

7. E két versnek és műfordításainak egybevetésével szerettem volna bizonyítani, hogy angolul is lehet kommunikatív ekvivalens módon fordítani még olyan elvont, misztikus hangú verseket is, mint Pilinszky versei, ha értő elemző és fordító készíti ezeket a fordításokat.

B. VARGA ÉVA

Mítosz -- mese -- álom: a műfordítás tükre

A műfordítás a viszonylag fiatal fordítástudomány egyik legérzékenyebb pontja. Érzékeny, mivel talán ez áll ellen a leginkább a tudományos-definitív megközelítéseknek és elemzéseknek. Mi ennek az oka?

Már Roman Jakobson kijelentette, hogy a költészet technikailag gátat szab minden fordítói próbálkozásnak. A verset szerinte alkotói átültetéssel, "kreatív transzponálással" lehet egy másik nyelven megszólaltatni. Így a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg azonossága különösen nem várható el a műfordítástól. A Nida-féle dinamikus ekvivalencia elméletet ezen a téren is alkalmazhatjuk: Ez nem más, mint annak a hatásnak az azonossága, amelyet a forrásnyelvi szöveg a befogadóban kiváltott; a hatásának azonossága azzal, ahogyan a célnyelvi szöveg hat saját azonos nyelvi befogadójára. Vizsgáljuk most meg Edgar Allan Poe *Annabel Lee* című versének Babits Mihály által készített fordítását hatáselemzési szempontból.

It was many and many years ago... Sok-sok hosszú esztendeje már... Gyermekmese, vagy emlékidézés? Mi is Poe verse? Egy tragikus szerelem története. A fájdalom távolítása, a lelkiismeret csillapítása, a szerelem mítikus átköltése -- ilyen hullámok mentén változik tündérmesévé E. A. Poe tolla nyomán az elvesztett hitveshez fűződő kapcsolat. A mesei kellekék önmaguk kínálkoztak ezen átlényegüléshez: hitvese gyermeki életkora, a létezés mindennapi szorongatásától való menekülés, a betegség enyhülésének reményét keltő álomvilágba fordulás: ezek lehettek Poe hitvesének sajátjai. Átlényegítése a vers prizmáján keresztül megfosztja a test kinjaitól és így a vágy erőteljes sugárzása, a szeretet-szerelem gyermekkorban szétválaszthatatlan ereje testesíti meg az égiek e földi rokont. Ezek a karaktervázoló elemek ebben a légies tündérballadában.

A ballada, a tündérmese és a mítosz hármasan nyugvó lírai történet, az anapesztusok szökkenése-szárnyalása, az elburjánzó parallelizmusok és az éteri vízióban feloldódó lírai én ellenállhatatlanul ragadják magukkal az olvasót. A tűnékeny álom emléket, vágyat és valóságot egybeszővő, ár-apály természetű rendületlen kísértése készleti kedvese mellé a képzelt sírboltba Poe-t. A szöveg konnotációja egy évszázadokkal előbb készült szöveget, Shakespeare *Rómeó és Júliá*ját idézi.

A fenti ballada-mese-mítosz hármából Babits azonban a mesét választotta (önmagától korántsem idegen módon; gondoljunk csak *A gólyakalifa* c. regényének német mintájára) legfőbb versszervezőként. Ez lehetővé teszi a ballada jelleg megtartását, hiszen az ok-okozat mesében és a versben meglévő transzcendentális viszonya csak egy tónussal erősíti a balladai műfaj megkívánta homályt. Ugyanakkor a fordítás készítésekor uralkodó stílusirány, a szecesszió is bátorította a mese műfaját, a vers ilyen irányú értelmezését.

A mítikus távlatot a gyermeki sajátságok erősítése; a kicsinyítőképzők (Annabel Lee: *Lee Annácska*, bride: *szép kicsikém*) az értelmező behelyettesítést (Annabel Lee: *szegény*) értelmező betoldás (Annabel Lee: *Annácska, szegény; a wind blew: egy csúnya szél*), gyengítik; erősítve a mesei szöveggörnyezetet. Mindezek, valamint az értelmezés (*all the night-tide, I lie down by the side: éj idején veled éledek én*) ezen belül a mozzanatos képző, szintén a gyermeki, és ily módon, a mesei felé viszik el a fordítást. Így azonban az öröklébe magasztalt, halálban egybekötő érzelem mítoszárt (a *Rómeó és Júlia* allúziót) nehezen tudjuk kiérteni Babits változatából.

Egyéb eltérések nem járnak ilyen kicsinyítő hatással például az értelmező betoldás (*in a kingdom by the sea: tengerpart bús mezején*); vagy a műfordítói inverzió például a második versszakban.

Mindez azonban nem mond ellent Babits műfordítói törekvésének, a tónushűség és az alaki hűség elvének a filológiai pontosság ellenében. Ez ad módot például az utolsó sorban található grammatikai és lexikai-szemantikai változtatásokra, az inverzióra.

A részletes fordításelemzés (ami itt helyszűke miatt kimarad) azt látszik sugallni, hogy a különböző szinteken (formai: metrikai, rímtechnikai, és szintaktikai) a fordító megpróbálta követni a forrásnyelvi szöveget. A lexikai-szemantikai szint az, ahol nagyobb eltérés mutatkozik. Hatásában így egy eltérő vers került ki Babits tolla alól.

Ha Anton Popovič átváltási eltérési modelljét alkalmazzuk mércéül, akkor ez a fordítás az "individual shift" kategóriába sorolható, ahol az eltéréseket a fordító sajátos kifejezőmódja, szubjektív nyelvhasználata motiválja. A kategória definíciója mégsem illik pontosan erre a fordításra, mivel itt nem egyértelműen az egyéni stílus az oka annak, hogy a fordítás során valami elveszett. Miben áll ez a veszteség? Legpontosabban úgy tudjuk meghatározni, ha Julia Kristeva felfogását hívjuk segítségül. Kristeva szerint minden szöveg összeköttetésben áll számtalan más szöveggel, mivel semmilyen szöveg sem lehet független az őt megelőző, vagy körülvevő szövegektől. Így vehetjük át az intertextualitás fogalmát a fordítási szövegterumba. Terry Eagleton azt állítja, hogy bár a szerző nem feltétlenül van tudatában annak, hogy mennyire alapul a vers az azt megelőző, vele együtt létező szövegeken, mégis a vers ezen szövegeken belül ezekkel szemben, és ezeken keresztül nyeri el létét. Ily módon ezek a szövegek alkotják a szövegelemek szöveit. Egy ilyen intertextuális szöveget veszített el az értelmezés-fordítás során Babits, mikor a lírai én: Rómeó-konnotációt veszni hagyta a kortárs irodalmi stílus kifejezőmódjának kedvéért. Abban sokan megegyeznek a fordításelméleti irodalomban, hogy a műfordítói tevékenység dekódolási-értelmezési-újrakódolási szakaszokból áll, ahol az értelmezés vagy interpretáció és újrakódolás között katalizátorként épül be a célnyelvi szocio-kulturális közeg. Ezt a katalizátort a fentiek figyelembevételével további részekre oszthatjuk:

1. az olvasó-befogadó ismeretei, elvárásai (ez az amit leginkább figyelembe kell venni a fordítónak az intertextualitás kifejezésre juttatásához),
2. a kortárs irodalmi stílus lexikai-szemantikai és szintaktikai igénye,
3. a fordító egyénisége.

Nida fordítás-modelljét tehát így módosíthatjuk:

Forrásnyelvi szöveg elemzés
(dekódolás)

interpretáció

Fordítás: célnyelvi szöveg
újrakódolás

I. objektív

II szubjektív szűrő

1. szociokulturális

2. temporális szűrő

Babits a kortárs irodalmi stílus hatása alatt veszíti el a forrásnyelvi szöveg egyik intertextuális szövetét. Hatását tekintve így is egy teljes értékű fordítást nyert a magyar fordítás irodalom.

SALÁNKI ÁGNES

A német jelzősített határozó fordításának hibalehetőségei

A német sajtó mondataiban nagy számban előforduló bővített jelzős szerkezet, főként a magyar nyelvben viszonylag ritkán használt jelzősített határozó (Präpositionalattribut) fordítása a kevéssé gyakorlott fordító számára olyan problémát jelent, amellyel nem mindig sikerül maradéktalanul megbírkóznia. Ez a hibaelemzéssel foglalkozó előadás empirikus vizsgálati eredményekről számol be, amelyeket saját oktatási gyakorlatom során a Miskolci Egyetem első- és másodéves német nyelvtanár szakos hallgatóinál tapasztaltam. A hibaelemzés leíró jelleggel mutatja be a fordítási folyamat során lehetséges szórendi és konstrukciós hibákat. Jelen esetben nem tekintem céloknak, hogy a hibák eredetét indokoljam, mivel ez a kognitív pszichológiai nyelvészet kutatási eredményeinek elemzésével túlmutatna ennek az előadásnak a keretein. Az előadás csupán a leggyakrabban felmerülő hibalehetőségeket emeli ki.

A német jelzősített határozó fordításának lehetőségei szintaktikai jelenségeként elemezhetők, ahol az ekvivalencia vagy a szintagmák vagy a mondat szintjén jön létre, mivel az egy-az-egyhez megfeleltetés, vagyis a magyarban a határozói jelző "hátravetése", ami -- Szabolcsi Anna és Laczkó Tibor terminusával élve -- az ún. "jelzősített határozó", nyelvünkben nem túl gyakori. Az ilyen német szintagmák fordítására általában a magyarban a jelző balra helyezése és egy particípium betoldása a jellemző, ami a jelzett nóméntől balra álló -- ismét Szabolcsi és Laczkó terminusával élve -- ún. "jelzősített" szerkezetet eredményezi. (Szabolcsi-Laczkó 1985) Ez azonban nagyon sok hibalehetőséget szolgáltat a képzetlen fordítónak, hiszen itt a beszélt nyelvben ösztönösen használt particípiumok tudatos megválasztására lenne szükség, ill. arra, hogy a fordító ismerje azokat a lehetőségeket, amelyekkel a particípiumok betoldása kiküszöbölhető. A hibalehetőségek csoportosításakor megkülönböztetek szórendi és konstrukciós hibákat, ill. az utóbbiakon belül kiemelem a particípiumok helytelen használatából adódó hibákat, azok elhagyásából vagy éppen halmozásából eredő hibákat valamint a két nyelv közötti interferencia okozta hibákat.

A **szórendi hibákat** elsősorban arra vezetem vissza, hogy a fordító a célnyelvi mondatban a szórendet nem annak szórendi szabályaihoz igazítja, hanem a forrásnyelvi mondat-struktúrát tartja szem előtt. A szórendi hibák ez esetben értelemzavaró jellegűek lehetnek. A több bővítményt tartalmazó mondat fordítása során elsősorban azt a szabályt nem szabad figyelmen kívül hagyni, amely szerint a bővített jelzős szerkezet mindig megelőzi az "egyszerű" jelzőt.

A particípiumok helytelen használatából eredő **konstrukciós hibák** közül a leggyakoribb a hallgatói fordításokban a *való, lévő, történő* dominanciája, amikor azok nem felelnek meg a használatukat meghatározó kritériumoknak, ill. helyettük a szintagmába "teljes értékű", önálló szemantikai tartalommal bíró igéből képzett particípiumot toldhatnánk be. Ám ha a fordító ezzel a lehetőséggel él, akkor is ügyelnie kell rá, hogy az általa választott particípium alkalmazása az aktuális mondatban ne legyen kifogásolható. A fordítónak mérlegelnie kellene az olyan "konkurens formák" kínálta lehetőségeket is, amilyenek a képzős mellénevek (*-i* vagy *-s* képző), az eredeti "jelzősítettlen" változat megtartása vagy a célnyelvi mondat struktúrájának megváltoztatásával a német nominális szintagma "fellazítása". Ezáltal elkerülhetőek lennének a particípiumok halmozásából, ill. elhagyásából származó konstrukciós hibák is.

A **két nyelv közötti interferenciából adódó hibák** ugyan nem csak a német "Präpositionalattribut", hanem az általában több bővítményt tartalmazó mondatok ese-

tében is megfigyelhetők, de az általam vizsgált jelenségre is rendkívül jellemzőek. Hiba-lehetőséget jelent így, ha a fordító a német jelzős szerkezetet túlságosan szem előtt tartva, a német és nem a magyar főnév valenciájához igazodik, és így a német prepozíció fordítása a magyarban helytelen raghasználatához vezethet.

Értelmezési problémát jelenthet továbbá a fordítás során az eredeti nominális szerkezet túlzott szem előtt tartása, annak hű visszaadása.

A hibák gyakorisága és sokfélesége felveti a kérdést, hogy nem kellene-e a nyelvoktatás során ennek a jelenségnek nagyobb figyelmet szentelni, a magyar tanulóban a német jelzősített határozó természetét tudatosítani, annak ismeretét akár egynyelvű akár fordítási gyakorlatokkal elmélyíteni.

SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA A színelnevezések fordítása

1. A színek a valóság sokféleségét tükrözik. Nélkülük halott lenne a világ, nem lenne benne élet. Talán ezért foglalkoztatta a színek kategóriák és a színelnevezések problematikája századokon át a nyelv iránt érdeklődő filozófusokon kívül a pszichológusokat, antropológusokat és a szociológusokat.

A különböző szakterületek a témakörrel kapcsolatban hatalmas mennyiségű ismeretanyagot halmoztak fel, amelyek közül az V. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadás az antropológiai és a szociolingvisztikai aspektusra támaszkodva azt emelte ki, hogy a színelnevezések a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúra különbségeiből adódó, ún. kulturspecifikus problémákat vetnek fel, amelyek megoldásához az elméleti nyelvészet nyújt biztos fogódzót.

1.1. Az eltérő kultúrából adódó különbségek a színelnevezések számában, az egyes színek, színárnyalatok meglétében vagy hiányában nyilvánulnak meg. Ezen eltérések nyelvi vetületei a szókincs területén a következők:

- nincs teljes megfelelés két nyelv színelnevezései között (a magyar *piros, vörös, veres* szavaknak az angolban a *red*, az oroszban a *krasznyj* melléknév felel meg);
- a különböző nyelvek eltérő módon vonatkoztatnak egy-egy színt a valóságra (a magyar *sárga*, míg az angol *zöld* az irigységtől);
- gyakran szerepelnek színelnevezések olyan állandósult szókapcsolatokban, amelyek referenciája egyáltalán nem színre vonatkozik (*redtape, once in a blue moon*).

1.2. A grammatikai rendszer síkján a színelnevezések problematikája abban nyilvánul meg, hogy színt igék és névszók egyaránt megnevezhetnek. A predikátum-centrikus elmélet értelmében *A fü zöldell* típusú mondatokban az igék a szintaktikai szerkezet kialakításában vesznek részt és az ismertetőjegyet egy konkrét pillanatban ábrázolják. Ugyanezt a szintaktikai pozíciót foglalják el a predikatív szerkezetet kialakító melléknévek *A fü zöld* típusú mondatokban, de az igékkel ellentétben a szubjektum állandó ismertetőjegyet nevezik meg. Az igék dinamikus, a melléknévek statikus jegyeket tartalmaznak. A színt megnevező főnevek a szintaktikai hierarchia második, míg a jelzői funkciót betöltő melléknévek a legelső, harmadik szintjére kerülnek. Az utóbbiak a referenciális jelentés, a befogadó számára fontos információ alapján válnak a mondat domináns elemeivé. Ezek olyan nyelvészeti tények, amelyek a fordítóknak korlátlan választási lehetőséget biztosítanak.

2. A szépirodalmi művekből kiválasztott példák alapján csoportosíthatók, hogy a színelnevezéseknek milyen szerep jut az ekvivalencia megteremtésében.

2.1. A forrásnyelvi szöveg nem tartalmaz színelnevezést

Kosztolányi Édes Annájának fordítója, George Szirtes a *rizsport white powdernek*, a *rántott levest brown soup*nak nevezte. Ezekben a célnyelvi szókapcsolatokban a szín a denotátum minőségére utal, és a fordító ezen ismertetőjegy alapján teremtette meg az ekvivalenciát.

Gárdonyi Géza *Egri csillagok* c. regénye rendkívül gazdag színelnevezésekben, amit az angol és az orosz fordítás magyarázó elemek betoldásával gyakran még színebbé tesz. Két közeledő lovas öltözékét például így jellemzi az író: *Mind a kettőn kenyelig érő mente*. A fordítók az angol és az orosz olvasók számára szemléletesebbé tettek egy magyar reáliát, a régi magyar férfi felsőkabátot. Hiányzó háttérismeretet pótoltak, amikor nemcsak bélelt, prémezett voltára, hanem színére is utaltak. Az angol fordítás a *mandula*, az orosz pedig a *dió* színével, mint magyarázó elemmel bővítette az eredetit.

Megfigyelhetjük, hogy a fordítók angol forrásnyelvi szöveg magyarra fordításakor is konkretizálják az ismertetőjegyet. Így lesz Hemingway *sötét* tengere Ottlik Géza fordításában *sötétkék*, a napfényben tündöklő algák *rőtvörösek*, a McCullers novellájában többször szóba kerülő *light bread* Szász Imre fordításában a gazdagságot szimbolizáló *fehér kenyér*.

2.2. Veszteséges a fordítás, ha a forrásnyelvi szövegben meglévő színelnevezést a célnyelvi variáns nem tartalmazza. *Az illatos, piros sült csirke láttára eltűnt a méreg vörössége a két öreg arcáról*, írja Gárdonyi. Sem az angol, sem az orosz fordítás nem adja át az eredeti értelmet, mivel a célnyelvi variánsok csak ezt tartalmazzák: *A két öreg arckifejezése megváltozott*. A *piros sült csirke*, mint tipikus magyar reália, valamint az általa kiváltott hatás egyaránt elvész a fordításból. A *méreg vörössége* szókapcsolatban a vörösség funkciója egy állapot nyomatékosítása, amit a fordítók szintén elmulasztottak.

2.3. A színeket az eredeti szövegben jelzői és predikatív funkciót betöltő melléknevek nevezik meg. A *Jó erős veres bor volt*. (Gárdonyi) mondatban szereplő *veres* a *vörös* melléknévnek egy népnyelvi változata, aminek sem az angolban, sem az oroszban nincs megfelelője. Ezen népnyelvi változat által kiváltott hatás vesz el a fordításban, ugyanakkor a jelzői funkciót betöltő melléknév a denotátum állandó ismertetőjegyét emeli ki. A szubjektum állandó ismertetőjegyét, annak statikus jellegét hangsúlyozza a predikatív funkciót betöltő melléknév, amikor a lenni igével alakít ki predikátum-keretet. *Az ör vörös volt röstelkedésében*. (Gárdonyi) forrásnyelvi mondat statikus, míg az angol és az orosz fordítás az ismertetőjegy kialakulását szemléltető, a mondatnak dinamikus jelleget kölcsönző igéket feleltet meg az eredetinek (*went red, pokrasznyel*).

2.4. A jelentés áthelyezése

Ehhez a művelethez folyamodott McCullers novellájának fordítója, amikor a *to be gold/white* szerkezetek szemantikai jelentését az *aranylik, fehérlik*, a *to be orange/black* szerkezetekét pedig a *narancsszínben fénylik, feketén áll* célnyelvi megfelelőkbe helyezte át. A jelentés áthelyezésének nyelvészeti okai a következők: a fordító olyan célnyelvi igéket választott, amelyek az eredetitől eltérő predikátum-keretet alakítanak ki.

3. Konklúzió

A színelnevezések kultúra- és nyelvspecifikus problémák megoldásakor a fordítók eszköztárát gazdagítják. Lehetőséget teremtenek hiányzó háttérismeretek pótlását célzó betoldásokra, teljes átalakításra, a jelentések áthelyezésére. Ezek az átváltási műveletek nemcsak az ekvivalencia megteremtését szolgálják, hanem azt is lehetővé teszik, hogy a fordító a célnyelvi olvasó érdeklődésének, igényeinek megfelelő stílusban adja át az invariáns értelmet.

JANKOVICS MÁRIA

**A határozói jelzős szerkezetek oroszról magyarra fordítása
hallgatói fordítások tükrében**

A fordító még a legegyszerűbb mondat fordításakor is bonyolult műveletsort végez: a forrásnyelvi lexikai egységeket célnyelvekkel helyettesíti, átrendezi a mondat szerkezetét, megváltoztatja a szórendet, kihagy vagy betold stb. Az átadás mikéntjére vonatkozó szigorúan betartandó előírás vagy szabály nincs, csak lehetőségek vannak, amelyekből a fordító választhat, természetesen a műfaj, a stílus stb. függvényében. Ezeket a műveleteket (behelyettesítés, átrendezés, kihagyás, betoldás, választás stb.) összefoglaló néven átváltási műveletnek nevezzük.

Az átváltási műveleteket a szakirodalom még tovább bontja behelyettesítésekre és transzformációkra. Latisev (1988) szerint behelyettesítést (podszanovka) akkor végez a fordító, ha a forrásnyelv és a cél nyelv rendszerében párhuzamosságok vannak, transzformációt (transzformacija) pedig akkor, ha eltérések mutatkoznak.

A nyelvi különbségek által indokolt átváltási műveletek elvégzése számtalan nyelvi változatot eredményez, s a fordítónak különböző szempontok alapján kell választania közöttük, mint ahogy a rendelkezésre álló átváltási műveletek közül is neki kell kiválasztania a (szerinte) legmegfelelőbbet. Ez valamennyi fordítói probléma megoldása esetén igaz.

A továbbiakban az egyik leggyakoribb probléma - a határozói jelzős szerkezetek magyarra fordítása - kapcsán igyekezünk rávilágítani erre oly módon, hogy bemutatjuk és elemezzük, hogyan fordított le magyarra a BDTF mintegy 45 orosz szakos hallgatója 50 határozói (hátravetett) jelzős szerkezetet.

De mi is az a határozói jelzős szerkezet és miért jelenthet problémát annak magyarra fordítása? Az ilyen szerkezet alaptagja egy (gyakran igéből képzett) főnév, bővítménye pedig esetvégződéses vagy előljárós főnév illetve főnevek. A szerkezet azért "határozói", mert általában visszavezethető valamely ige határozói bővítményére, és azért "jelzős", mert legtöbbször jelzői szerepet tölt be. E szerkezetekben a bővítmény mindig hátravetett, azaz az alapszó után áll, s ez okozza a nehézséget a magyarra fordításkor. Ez a szerkesztésmód ugyanis a mi nyelvünkben sokkal ritkább, hisz a magyar a fontosabb mondanivalót kifejező hangsúlyos határozót általában az elé a szó elé teszi, amelyikre az vonatkozik, azaz a magyar nyelvre főleg a "balra bővítés", míg az oroszra inkább a "jobbra bővítés" jellemző.

A magyarra fordítást megnehezíti, hogy az oroszban az alapszó után akár 5-10 bővítmény is következhet, s ezeket a magyarban elvileg mind az alapszó elé kell(ene) bezsúfolni. A probléma - súlyossága és gyakorisága ellenére - a magyar nyelv kínálta lehetőségek sokaságának köszönhetően minden esetben megoldható.

Klaudy Kinga (1980) szerint a leggyakrabban e célra használt átváltási műveletek:

- a birtokos szerkezeté alakítás,
- az összevonás,
- a kihagyás,
- a betoldás,
- a minőségjelzővé alakítás,
- az alapszó megismétlése,
- a más szókapcsolattal való fordítás,
- a predikativizáció,
- a) az alaptag – ha az igéből képzett főnév – ragozott igévé alakítása,
- b) a közlés két különböző mondatra bontása.

Az egyes megoldások közötti választást a kontextus figyelembevétele, a mondat teljes szintaktikai szerkezete, stilisztikai szempont, de a fordító kompetenciája is befolyásolhatja. Egyetlen orosz szerkezetre természetesen soha nem eshet valamennyi magyar lehetőség, ám két-három megoldás általában adódhat.

A továbbiakban ez is bizonyítást nyer, ha megvizsgáljuk, hogy az 50 (kontextusból kiemelt) orosz hátravetett jelzős szó szerkezet hányféleképpen fordítható magyarra a megkérdezett hallgatók szerint. "Elkülönített" szerkezetekről lévén szó a fentebb felsorolt szempontok közül néhány természetesen nem befolyásolhatta a választást.

Az elemzés oly módon történik, hogy az egyes szerkezetek hallgatók által javasolt fordításait összevetjük a hivatásos fordítók megoldásaival, s megvizsgáljuk van-e közöttük hasonlóság illetve eltérés:

A műfordító a következőket fordította:

- minőségjelző

1. разрешение на брак
házassági engedély
2. дорога на Печ
pécsi út
3. успех за рубежом
külföldi siker
4. рука в перчатке
kesztyűs kéz
5. мешки с зерном
gabonás zsákok
6. турок в панцире
páncélos török
7. тухли на высоком каблуке
magas sarkú cipő
8. турок с шучьей хизиономией
csukaképmű török
9. сказки о турках
török mesék
10. борьба до конца
végső harc

- predikativizáció

11. испуг перед тайной
félek a titoktól
12. жалость к маме
szánom a mamát
13. шуточки над мамой
ugratta az anyját
14. зависимость от отца
függ az apjától

- betoldás

15. дом над садовой
Szadovaján álló ház
16. дверь из коридора
folyosóról nyíló ajtó
17. споры с матерью
anyjával folytatott vitái
18. берство из Сибири
Szibériából való szőkés

Hallgatóink jó megoldási javasolatainak száma és fajtája:

- 2: Mj-i(44); Be(1)
"való"
- 2: Be(26), Mj-i(19)
"vezető, felé vezető"
- 3: Mj-i(33), Be(7), Hj(2)
"elért"
- 2: Mj-s(43), Be(2)
"-t viselő, -ben levő"
- 2: Mj-s(25), Mj-mn(11)
"gabonátároló"
- 4: Mj-s(37), Be(6), Hj(1), Mj-ú(1)
"-ba öltözt, -t viselő"
- 1: Mj-ú(45)
- 2: Mj-ú(29), Mj-ű(15)
"ábrázatú"
- 3: Be(23), Hj(11), Mj-mn(10)
"-ról szóló, szőtt"
- 4: Be(24), Hj(10), Mj-mn(9), Más
"folyó, tartó, folytatott"
- 2: Be(38), Hj(4)
"keltette, -tól való"
- 5: Be(35), Birt(4), Hj(3), Pred(1)
Mj-i(1) "iránti, iránt érzett"
- 4: Be(19), Hj(13), Birt(8), Pred(2)
"-t érintő, -val üzőtt"
- 3: Be(33), Mj-i(9), Hj(2)
"-tól való"
- 3: Mj-i(33), Hj(7), Be(3)
"álló, levő, található"
- 4: Be(38), Ö(5), Hj(1), Birt(1)
"folyosóajtó"
- 2: Be(29), Hj(16)
"folytatott, való, zajló"
- 3: Hj(30), Be(11), Mj-i(4)
"való"

19. рубаха до колени
térdig érő ing
20. здание с белой крышей
fehér tetővel fedett épület
21. алтарь с образами
képpel ékesített oltár
22. борьба с врагом
ellenség elleni harc
23. дети из Венгрии
Magyarországon élő gyerekek
24. мужчина в шёлковой одежде
selyem ruhába öltözött férfi
- birtokos szerkezet**
25. дорога через Мечек
a Mecsek útja
26. насечки на кандалах
a bilincs karcolásai
27. камень в кольце
a gyűrű köve
28. вход в парк
a park bejárata
29. подход к теме
a téma megközelítése
30. вклад в науку
a tudomány gazdagítása
31. верность к слову
az adott szó megtartása
32. наука о переводе
a fordítás tudománya
33. окна в доме
a ház ablakai
- összevonás**
34. билет на поезд
vonatjegy
35. сахар в крови
vércukor
36. врач по детским болезням
gyerekorvos
37. стол для карт
kártyaasztal
38. яма для пшеницы
gabonaverem
39. ключ от погреба
pincekulcs
40. человек в крестьянской одежде
parasztember
41. встреча в верхах
csúcstalálkozó
42. подушка для сидения
ülővánkos
43. отпуск по болезни
betegszabadság
- 1: Be(44)
"erő"
- 1: Mj-s(44)
"tetős"
- 2: Be(22),Hj(12)
"díszített, körülvevő"
- 2: Be(25),Hj(17)
"-gel vívott, folytatott, való"
- 4: Mj-mn(36),Mj-i(5),Be(3),Hj(1)
"-ról jött, érkezett"
- 3: Mj-s(41),Be(3),Mj-ü(1)
"-t viselő, -ba öltözött"
- 3: Be(34),Hj(7),Mj-i(4)
"átvezető, áttörő, átszelő"
- 3: Be(18),Hj(10),Birt(6)
"-en levő, található, látható,
-be rótt, véselt"
- 3: Birt(8),Be(3),Hj(1)
"-ben levő, található"
- 3: Birt(30),Hj(8),Ö(7)
"parkbejárat"
- 1: Birt(34)
- 2: Birt(20),Pred(3)
"gazdagítja"
- 6: Más(26),Be(4),Hj(13),Birt(2)
Pred(1),Mj-ó(1) "szavahihetőség"
- 2: Birt(29),Ö(14)
"fordítástudomány"
- 3: Birt(40),Be(3),Hj(1)
"falán lévő"
- 2: Ö(43),Mj-i(2)
"vasúti menetjegy"
- 1: Ö(41)
- 2: Ö(44),Birt(1)
"gyermekbetegségek orvosa"
- 2: Ö(37),Mj-mn(7)
"kártyázó asztal"
- 5: Ö(25),Mj-mn(10),Be(4),Mj-s(3)
Hj(2) "gabonáról"
- 2: Ö(43),Birt(2)
"a pince kulcsa"
- 5: Mj-s(29),Be(8),Mj-ü(5),Hj(1)
Más(1) "-t viselő, -ba öltözött"
- 2: Ö(38),Mj-ü(1)
"felsőbb szintű"
- 2: Ö(36), Be(5)
"-re szolgáló, alkalmas"
- 2: Ö(39), Más(5)
"táppénz"

- más szókapcsolat

44. аппетит к жизни

élni vágyás

45. удовлетворение от работы

a jól végzett munka öröme

- hátravetett jelző segítségével

46. поездка с Шурой

utazás Surával

47. примеры из французской рев-и

példák a francia forradalomból

48. разговор с низшими

beszéde alárendeltjeivel

49. взрыв на меческом дороге

robbanás a Mecseken

50. полёт к Луне

utazás a Holdba

1: Más(42)

"életszomj, életkedv"

3: Be(21), Más(14), Birt(2)

"-tól való, utáni"

2: Hj(28), Be(15)

"-val tett, való, történő"

3: Be(22), Birt(13), Hj(8)

"-ból vett, hozott, való, merített"

2: Be(30), Hj(13)

"folytatott, való"

3: Hj(22), Be(12), Mj-i(8)

"történő, történt"

3: Hj(27), Ö(16), Be(1)

"történő"

A dolgozatban a teljesség igénye nélkül próbáltunk meg rámutatni a megoldások sokféleségére.

PAPP GYÖRGY

A frazeológia szerb -- magyar viszonylatú fordítási gondjai

A fordítástudomány létjogosultságáról, pontosabban létjogosulatlanságáról értekezve, Fodor István (Fodor 1968) még ironikusan jegyezte meg, hogy az "abból áll a többi között, hogy nagyon kell vigyázni a szólásokra, és hogyan kell fordítani őket." Nos, a fordítástudomány ezt azóta is szüntelenül cáfolja. Átfogó értékelést szinte nem is találunk, esetleg utalásokat, széljegyzeteket.

Szintézisre természetesen mi sem vállalkozhatunk, még viszonylatunkban sem. Ebben a terjedelemben esetleg a problémák jelzésére, a módszerek számbavételére futja.

1. A frazeológiai egységeket (szólások, közmondások, szállóigék stb.) sajátos jeleknek és jelentésszerkezeteknek kell az újabb kutatások fényében tekintenünk, amelyek fogalmi jelekkel, jelentésekkel helyettesíthetetlenek. A fordítói szöveganalízis szempontjából lokális szövegjegyeknek tekinthető behatárolható egységek, amelyeknek azonban belső tagolású textusok, releváns szövegkörnyezetük és akár bekezdésnyi, fejezetnyi kontextusuk, szövegvonásuk lehet.

2. Használatuk a fordítói köztudatban az irodalmi szövegekhez, a műfordításhoz kötődik, a valóságban viszont világosan elkülöníthető **elsődleges** (közvetlen vagy felidéző élőnyelvi közlés), **másodlagos**, vagy irodalmi (nyelvi jellemzést szolgáló) és **harmadlagos** (pl. publicisztikai) előfordulásuk, amelyek sajátos fordítási gondokat vethetnek fel, már a használó és adott kódviszonyának érzékeltetésében is.

3. A legnagyobb nyelvi jelek, illetve legkisebb beszédművek megközelítésében a fordítástudomány, illetve a nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet szempontjai összefüggenek, de jól el is határolódnak. Az utóbbiak a reális, adott esetektől független megfelelésekre terjednek ki, a fordítástudománynak konkrét összefüggésekben, a szövegekvivalencia szintjén kell gondolkodnia. Támaszkodhat a hasonlóságokra, de teremthet is ekvivalenseket, hiszen szólásaink, közmondásaink sokasága jó vagy rossz fordítás eredménye.

A szerb-magyar szóláskincsek hasonlóságait jelentősen befolyásolja a két nyelv-közösség évezredek természetes kapcsolata, műveltségi egymásrahatása, azzal, hogy a szerb nyelvben jóval intenzívebb és általánosabb a jelentésük (tudományos értékezések-

ben, politikai beszédekben is), fennmaradtak archaikusabb típusaik, mint pl. a wallerizmusok.

Az összevetésnél, ekvivalensek felkutatásánál világosan el kell választanunk a jelölt, frazeológiailag kitüntetett beszédhelyzetet (ha még van ilyen), és a jelentés- vagy képszerkezetet, amely többnyire egy másik szituáció tükrözése. az *Udala se vestica* (férjhez ment a boszorkány), illetve a *Veri az ördög a feleségét* jelölt szituációja ez, amikor süt a nap és esik az eső, a jelhelyzetek pedig a boszorkány lakodalma és ördögök családi perpatvara (a mélyben persze össze is függenek talán).

4. A két jelentéselem alapján négy fő ekvivalenciátípushoz és sok-sok árnyalatnyi eltéréshez jutunk:

4.1. Teljes szerkezeti azonosság, minimális alaki eltérések *Gledaj majku, uzmi cerku* (Nézd az anyát, vedd el a lányt) -- *Nézd meg az anyját, vedd el a lányát*.

4.2. A jelölt helyzet megegyező, a jelentés- és képszerkezet eltérő: *Smeje se, kao lud na brasno* (Nevet, mint bolond a lisztre) -- *Nevet, mint a fakutya*. A szituatív jegyek azonosak (nevet).

4.3. A jelölt helyzet megegyezik, a jelentésszerkezet teljesen eltérő: *Za gosom!* (Menj a gazdád után!)- *Vonit a kutya, meghalt valaki*.

4.4. Az egyik nyelvben frazeológiailag jelölt egy helyzet, a másikban nem létezik. *Ziva ti je majka* (Él még édesanyád) mondják szerbül, ha valaki éppen evés kezdetén érkezik (-), A szintén evés közben mondott *Bolond lesz a feleséged* (férjed) *ura*, (felesége) szólást viszont csak a magyarok mondják.

5. Ez a négy alaphelyzet a fordítási feladatok során sokféleképpen variálódik, a következő tényezők függvényében: szövegműfaj, keletkezési idő, nyelvtérületi összefüggések, eltérések, használói viszonyulások stb. Páskándi Géza szerint (Páskándi, 1975) mindvégig a 22-es csapdájában maradunk, mert ha az idegen formát honosítjuk, olvasónk nyelvi asszociációi érintetlenek maradnak, ha tősgyökeres magyar alakokat helyettesítünk be, semmi sem marad az eredeti észjárásból, más világlátásból.

6. A szerb-magyar viszonylatú fordítás során a fentiekől függetlenül a **lokális, szöveg helyi, a szöveggörnyezeti és a szövegszintű** eljárások között kell választanunk.

6.1. Leggyakoribb módszer a behelyettesítés, kis eltérésekkel *Dusa mu je u nosu* (Orrában van a lelke) *Hálni jár belé a lélek*.

6.2. Az **alaki átvétel, tükrözés** a mi viszonylatunkban az argóban, szlengben fordulhat elő: *Csiszt racsun, duga lyubav* (Tisztázott számla, hosszú barátság).

6.3. **Jelentésátvitel, frazeológiai tükrözés**, amely hiányzó szituációknál eltérő reáliáknak, szöveghez kötődésnél, elidegenített szóláskódnál jelentkezik: a *Baba Marta* (Vénasszony március) nem jelölhet bolondos áprilist, mert délen korábban tavaszodik, *Tice ga se kao Sovru gajdasa susa - Törődik vele, mint Sovra dudás a szárazsággal, Halott, mint az ajtószeg Dickensnél*. A modern írók gyakran alkotnak álfrazémákat, pl. Miodrag Pavic: *Az éhes görög az égre is fölmege. A méhek nem maradnak meg a tolvaj házában* (Pavic 1991).

6.4. Lehet eredeti frazémát tükröztetni szöveggörnyezeti utalással: *Trista, bez popa nista* -Jól mondja a szólás: Így kell annak lenni, pap nélkül nincs semmi! (Csuka Sremac-fordítása).

6.5. Igen kockázatos a más szöveg helyi kompenzálás, mert kollíziót teremt, vagy szikár fogalmi stílust "megemel", áttanszformál.

6.6. Bonyolult, szinte megoldhatatlan helyzeteket teremt a harmadlagos, publicisztikai használat, az atelage-ként is megnevezett szerkezetbontás: *Vukovi u delegatskoj kozi* (Farkasok képviselőbörben), *Sve ce to narod pomlatiti* (a pozlatiti helyett).

DUŠAN TELLINGER

Mérték- és pénzegységek fordításának problémája

Különböző zsánerű szépirodalom fordításánál éppen úgy mint a szakirodalom fordításánál gyakran találkozhatunk egy bizonyos reália csoporttal -- a mérték- és pénzegységekkel. Egy nagyon széles reáliacsoporthoz van szó, amelyben két alcsoportról beszélhetünk: 1. a mértékegységekről és 2. a pénzegységekről.

A mértékegységeknél a helyzet bonyolultabb mint a pénzegységeknél, és pedig abból az okból kifolyólag, hogy itt egyaránt találkozhatunk nemzetközi egységekkel és nemzeti egységekkel is (pl. orosz vagy angol egységekkel), melyek csak egy bizonyos országra (vagy több országra), vagy egy adott történelmi korszakra jellegzetesek.

A különbséget a nemzetközi és nemzeti mértékegységek között úgy lehet értelmezni, hogy a nemzetköziek terminus jellegűek, míg a nemzeti (mint pl. verszta, gyeszjatyna, pud, gallon, pint, uncia stb.) egy adott nyelvben terminus értékűek, de mert nem váltak nemzetközi mértékegységekké, megőrizték reália jellegüket. S. Florin és S. Vlahov (1980) ennek a kettős helyzetnek a kifejlődését abban látják, hogy idővel a nemzetközi mértékegységek kiszorítják a nemzeti színezetű mértékegységeket a még meglevő pozíciókból: "Ha a metrikus rendszert az összes országban elfogadják - és ilyen a jelenlegi irányzat - akkor a mérték reáliák egyidejűleg megszűnnek létezni" (1980, 153).

A fordító helyzete különbözik a szépirodalomban és a szakirodalomban. A szakirodalomban a teljes pontosság a lényeges, míg a szépirodalomban a pontosság lényegtelen - itt a mérték reáliák inkább képletesen tükrözik a valóságot. Ez érvényes a pénzegységekre is. Tehát idézve J. Levýt (1974): "Egy tudományos munkában okvetlenül szükséges a mértékek matematikai átszámítása (10 yard = 9 méter, pontosabban: 9,14 m), míg a szépirodalomban lehet megközelítőleg megadni őket: 10 yard -- körülbelül 9 méter" (1974, 151).

A csehszlovák fordítóiskola alkotói már az ötvenes évektől kezdve (J. Ferenčík, a későbbiekben J. Levý, A. Popovič és J. Vilikovsky) megfogalmaztak bizonyos szabályokat, amelyek alapján a fordítók eljárhatnak. Ezek szerint ha egy jelenkori alkotásról van szó, akkor az idegen nemzeti mértékek átszámíthatók a nemzetközi mértékekre. Ezzel szemben a történelmi művekben (amennyiben a mű cselekménye még a metrikus rendszer bevezetése előtt történik) meg kell hagyni az eredeti mértékrendszert éppen nemzeti és történelmi színezetük miatt. Ez lehetséges még abban az esetben is, ha ezek az egységek a fordítás olvasói számára nem teljesen ismertek, vagy netán ismeretlenek. Ilyen esetben magyarázatul szolgálhatnak a lábjegyzetek, szövegvégi jegyzetek vagy az értelmező jelzők.

J. Vilikovsky (1982, 168) olyan esetekre figyelmeztet, mint már S. Florin és S. Vlahov is előtte, hogy egyes fordításoknál a régi orosz vagy angol mértékek összekeverése metrikus mértékekkel fordul elő (pl. mérföld és kilométer meg milliméter egyidejű használata Fielding "Tom Jones" szlovák fordításában).

Bonyolult a helyzet az orosz irodalom fordításánál, ahol a 19. században (pontosabban 1875-től 1918-ig egyidejűleg a régi egységek mellett az új metrikusak is használatosak voltak. De előfordul Turgenyev vagy Gogol szlovák fordításaiban is, hogy verszta mellett előbukkan a kilométer is (konkrétan Gogol "Holt lelkek" 1984-es és Turgenyev "Egy vadász emlékiratai" 1975-ös fordításában), ami azért nem tekinthető teljesen negatív jelenségnek. A fordítók minkét műben megfontolt szándékkal használják egyidejűleg a két mértékrendszert (kilométereket azért, hogy bizonyos távolságok az

olvasó számára szemléletesebbé váljanak), tehát nem valamilyen koncepció nélküli fordítással állunk szemben,

A második alcsoport -- a pénzegységek fordítása -- jóval egyszerűbb. Itt majdnem százszázalékra az érvényesül, hogy ezek az egységek a fordításban megőrizendők, mert a műben erős nemzeti színezettel bírnak és lokalizációs szerepük van (ez éppen úgy érvényes a jelenkor mint a múlt pénzegységeire is, pl. cservonyec, gyenya, kuna, nogata, sucre, jüan, dong, dénár, fél pénz stb.). Így tehát érthető, ha pl. Márai Sándor "Szindbád hazamegy" német fordításában pengővel és fillérrel találkozunk. Ez összhangban van a J. Levý (1974) által fogalmazott követeléssel: "Mindig meg kell őrizni azt a pénznemet, amely az eredeti műben van, mert az egy bizonyos országra jellemző. Tehát rübelek egy akármelyik nyelvből oroszra fordított műben a cselekményt Oroszországba tennék át" (1974, 134).

Egyedüli dolog, amit a fordító megtehet, hogy a kevésbé ismert pénznemeket ismertebbekkel helyettesít (pl. cservonyec helyett 10 rübelt, louis d'or helyett 20 frankot, az angol korona helyett 5 shillinget, guiney és sovereign helyett font sterlinget használhat). Ilyen kompenzációra akad elég példa történelmi művek fordításánál. A Tolsztoj "Első Péter" magyar fordításában Németh László pl. altint háromkopejkással helyettesít, de egyes esetekben marad az altin is; gyenygát ezüstpénzzel vagy félkopejkással helyettesít, de általánosít is -- pénzként fordítja; előfordul pontatlanság is -- jefimki mint arany dukátok, aranyak szerepelnek a fordításban.

Az utolsó problémakör, amelyet említünk, a homonímia veszélye a mérték- és pénzegységek fordításánál. Ez a veszély a mértékegységeknél gyakoribb, gondoljunk csak arra, mennyire különböztek a mérföldek, lábak, öklök, stb. egyes országokban a különböző korszakokban, de egyes országokon belül is nagy volt az eltérés a mértékek nagyságában különböző századokban (pl. verszta és százsény a 17. és 18. századi Oroszországban). Ez a veszély kisebb mértékben vonatkozik a pénznemekre is, pl. altin ezüst vagy réz háromkopejkást jelentett Oroszországban, míg az Oszmán birodalomban aranypénzt; de egy országban is lehettek eltérések: pl. a novgorodi gyenya, amely később megkapta a kopejka elnevezést, értékben két moszkvai gyenygával volt egyenlő.

Végezetül csak a fordító széles látókörére lehet rámutatni. Szükséges, hogy különböző területen jártas legyen -- a természettudományoktól kezdve egész a numizmatikáig, szükséges a fordító érintkezése történelmi, földrajzi, stb. forrásokkal, enciklopédiákkal, és nem utolsó sorban egy teljes kartoték kiépítése.

KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

HORVÁTH MÁRTA A *faire* ige operátor szerepben

A cím a francia nyelvben nagy gyakorisággal előforduló igék egyikére, a FAIRE igére irányítja a figyelmet, amely lehetővé teszi igés szókapcsolatok képzését, az igehez morfológiailag kötött névszói csoport segítségével. Z. S. Harris transzformációs módszerével elemezzük a FAIRE operátor igés szerkezetek szintaktikai és szemantikai sajátosságait, amit a FAIRE_{op} N(<V)-s szerkezetek csoportosítása követ.

A FAIRE mint operátor ige

A legtágabban értelmezett frazeológiai egységek körébe azokat a FAIRE igével alkotott szókapcsolatokat soroljuk, amelyekben a FAIRE ige, mint "verbe opérateur" szerepel. Charles Bally *Précis de stylistique* című művében a következő utalást találjuk az igés szókapcsolatok ezen fajtáira. "Voici maintenant un second groupe de locutions: faire un projet, faire l'admiration de qn, faire les délices. Lá, on sent déjà un lien plus étroit entre faire et ses compléments. C'est que ceux-ci ont des sens plus spéciaux qui tendent à pénétrer le verbe et empêchent d'y voir une unité distincte" Ch. Bally a szemantikai összetartozás és a szerkezet alkotóelemeinek szorosabb kapcsolata alapján minősíti a FAIRE igés szókapcsolatokat "locution"-nak.

Az operátor fogalom Harris-től származik. Az amerikai leíró nyelvészeti strukturalizmus legismertebb képviselőinek egyike Z. S. Harris szerint a FAIRE olyan operátor ige, amely lehetővé teszi igés szókapcsolatok képzését, az igehez morfológiailag kötött névszói csoport segítségével.

1. Jean décrit la scène.

2. Jean fait la description de la scène.

A mondatok szintaktikai modellje a következő módon írható le:

1. N¹ V N²

2. N¹ fait N²(<V) PREP DE N³

Az ilyen és hasonló szerkezetek szintaktikai problémák sorát vetik fel. Miként szerepel a bővítmény, de la scène? Névszói avagy igei bővítmény-e? A prepozíció kapcsán is felmerül a kérdés; vajon lehet-e más, mint "DE"? Ami a névszói elemet illeti, vajon ugyanúgy tárgyként viselkedik-e az operátor jelenlétében, mint más szerkezetekben?

Lexikai problémák is felvetődnek. Melyek azok az igék, amelyek elfogadják a FAIRE operátort és milyen feltételek mellett? Van-e valamilyen közös szemantikai tulajdonságuk? Vajon a látszólagos szintaktikai szabálytalanságok nem takarnak-e lexikai oldalról szabályosságokat?

Transzformációs elemzéssel választ keresünk arra a kérdésre, hogy a 'deN³' az N(<V) vagy a Vop bővítménye. A lexikai elemek megváltoztatása nélkül a lehetséges transzformációkat elvégezzük a de N³ prominalizációja és a QUE-vel, kérdezés segítségével.

A prominalizáció nem lehetséges. *Jean la fait de la scène.

De: Jean fait la description de son gré. Jean la fait de son gré.

A közvetlen tárgy csak akkor alakítható névmásra amikor 'de N³' mondat szintű igei bővítés. Amikor a tárgyhöz szintagmaszintű bővítés kapcsolódik a névmási átalakítás nem lehetséges.

A transzformációk alapján megállapítható, hogy a 'deN³' nem lehet a FAIRE ige közvetlen bővítése, csak N(<V)-hez szervesen illeszkedő névszói bővítés, és e minőségében a FAIRE N(<V) összetett igei-névszói állítmánynak képezheti részét.

A FAIRE mint operátor ige különböző szerkezetekben hozzávetőleg kétezer N(<V)-vel kerülhet kapcsolatba. Hogy választ adjunk a lexikai és szemantikai szempontból felmerült kérdésekre a FAIRE N(<V) szerkezeteket formai és szintaktikai sajátosságai alapján csoportosítjuk.

FAIRE/ 1

Szintaktikai szerkezete:

N_{1anim/inanim} FAIRE op.Det+N²(<V)inanim

Pld.: L'eau fait un clapotis

L'eau clapote

FAIRE/2

Szintaktikai szerkezete:

N_{1anim} fait [Det+N²(<V)] [Prep+N³_{anim/inanim}]

Pld.: Le plombier fait la réparation du robinet. ~ répare le robinet.

A cselekvés alanya élő jelentő főnév (N_{anim}) lesz minden esetben, míg a bővítést korlátozott számban élő (N_{anim}), nagyobb részben viszont élettelen (N_{inanim}) jelentő gyakrabban DE prepozícióval bevezetett főnév testesíti meg. A N(<V)-t kísérheti melléknév, amely a transzformáció során adverbialódik.

E csoport N(<V)-i csak élettelen jelentő Ninanim gyakran elvont főnevek lehetnek, amelyekhez prepozíciós bővítés kapcsolódik. A prepozíciók alapján a következő alcsoportok jönnek létre.

F/3-A Szintaktikai struktúrája

N₁ FAIREop[Det N²(<V)]+Prep 'Á'+ N³]

Robert a fait une blessure a Jean.

~ a blessé Jean.

F/3-B Szintaktikai struktúrája

N₁ FAIRE_{op} [Dét N² (<V)] + [Prep'SUR N³] + [Prep² + N⁴]

L'enfant fait une égratignure sur le vitre de la chambre.

~ égratigne le vitre de la chambre.

F/3-C Szintaktikai szerkezete

N₁ FAIREop [Dét N²(<V) + [Prép'DE N³][Prép²+N⁴]

Le spécialiste fait un diagnostic du cancer chez papa.

~ diagnostique le cancer chez papa.

F3-D Szintaktikai szerkezete

N₁ FAIREop [Dét(<V)]+[Prép.ContreN³]

L'armée fait une attaque contre la ville.

~ attaque la ville.

F3-E Szintaktikai szerkezete

N₁ FAIRE_{op} [Dét N²(<V)] + [Prép ENTRE + N³CONJ N⁴]

Marie fait une comparaison entre Paul et Jules.

Marie *compare* Paul á/avec Jules.

A struktúrák elemzése során megállapítjuk, hogy az operátor igés mondatokban a szerkesztéstani kritérium adott: a nominális elem N(V), amely élettelen jelentő gyakran elvont főnév, szintaktikailag tárgyi funkciót tölt be és elválaszthatatlan egységet képez a FAIRE igével. A jelentéstani kritérium alapján az így keletkezett szókapcsolatokban a jelentéshordozó a nominális elem. A FAIRE ige lexikai segédelem szerepét tölti be. Halványan, áttételesen érződik a *tesz, cselekszik, végrehajt, alkot* alapjelentés.

A N(V)-hez a névszói bővítény az A, SUR, CHEZ, CONTRE, ENTRE prepozíciókkal kapcsolódhat. Ha N(V) is rendelkezik saját névszói bővíténnyel, ez utóbbi a V(N) ige tárgyi bővítényét alkotja az átalakított mondatban.

Szemantikailag a FAIRE/3-A és E alcsoportjának N(V)-it olyan főnevek alkotják, amelyek lelki, fizikai, morális értelemben pozitív vagy negatív érzelmi viszonyt fejeznek ki valakivel szemben.

A FAIRE/3-B alcsoport N(<V)-inek szemantikai közös vonása az, hogy olyan cselekvéseket jelölnek, amelyek a tárgy, dolog egészének megváltoztatása nélkül a rajta, benne történő kisebb, módosító beavatkozásokat jelzik.

A FAIRE/3-D alcsoport N(<V)-i műszaki szakszavak, ide tartoznak a gyógyításban használt orvosi szakkifejezések is.

Megjegyezzük, hogy a N(<V) bővítényének prepozíciója elsődlegesen a N(<V) determinánsától függ. Ha a N(<V) determinánsa 'article définir', akkor a bővítény egyetlen lehetséges prepozíciója a DE. Ha a N(<V) determinánsa 'article indéfini', akkor az N³ előtt a lehetséges prepozíciók a következők: *sur, contre, de, entre*. Másodlagosan az N³ prepozícióját befolyásolja, hogy a N(<V) a fizikai, szellemi cselekvésre avagy a cselekvés hatásának okozásának kifejezésére irányul. Míg az előbbi esetben a N³-t a DE, az utóbbiban az Á, valamint jóval kisebb számban a SUR, DANS, CONTRE, ENTRE előzi meg.

Az N(<V) státuszát a FAIREop N(<V)- és azoknak megfelelő V(<N)-s szerkezetek korrelációja alapján minősítjük félig névszóinak, félig igeinek, mert rendelkezik egy főnév determinánsaival és egy ige bővítényeivel egy névszói csoporton belül. A DE N³ bővítény pedig amennyire lehet a N(<V) névszói bővíténye, ugyanannyira lehet a V(<N) igei bővíténye is.

A FAIRE ige operátor szerepben nemcsak a szerkezeti formát választja meg, hanem lexikai szempontból még a bővítényeket is annak függvényében, hogy N(<V) jelentése mennyire és milyen módon tartalmazza a tényleges cselekvést, annak hatását. J.Giry-Schneider megállapítását igaznak érezzük. "Le verbe FAIRE sélectionne régulièrement le même type de construction verbale non seulement du point de vue de la forme sujet-verbe-complément direct, mais aussi du point de vue des restrictions de sélection lexicale".

Számtalan kifejezést tudunk alkotni a FAIRE operátor igével amennyiben deverbális főnévvel kapcsoljuk össze. A szintaktikai kapcsolódásuk változatokat mutat, amelyek megszorításokkal ugyan, de mutatnak egyfajta szabályszerűséget úgy az alkotóelemek szerkezeti felépítésében mint a lexikai elemeik kiválasztásában.

Szemantikailag a FAIRE ige látszólag nem hordoz jelentést, közvetve mégis mint lexikai segédelemnek szerepe van a hozzá kapcsolódó deverbális főnevek és azok bővítényeinek kiválasztásában.

JÁMBOR ISTVÁNNÉ
Az állatmegjelölésekkel kapcsolatos frazeologizmusok
német-magyar viszonylatban

Minden nyelv szólás- és közmondáskincsének legjellemzőbb tulajdonsága a változatosság, csodálatos sokszínűség.

Százával és ezzével találunk benne találó megfigyelésekből, gazdag képzeletből született nyelvi képeket, merész és szemléletes hasonlatokat, az embereket, állatokat, a világ dolgait lényegükben megragadó jellemzéseket, szellemes ötleteket, bölcs tanácsokat.

Mind a szólásnak, mind a közmondásnak legszembetűnőbb jellemvonása, hogy több szóból álló kifejezés. E szavak kapcsolatát azonban nem mi alkottuk meg, ezért zárt, kerek egységnek érezzük őket.

A szólások, közmondások, állandósult szókapcsolatok állandó változásban vannak: részint egyre újabb és újabb elemekkel gazdagodnak, részint kivetik magukból azokat a kifejezéseket, amelyek időszerűtlenné váltak, elavultak.

A több nyelvben is meglévő szólások és közmondások a népek kulturális kapcsolatai révén kerültek egyik néptől a másikhoz.

Abban, hogy mit és hogyan vett át például a magyarság a nemzetközi közmondáskincséből, a szomszédos népek kifejezőkészségéből, jellemző vonásokat találhatunk népünk szemlélet- és gondolkodásmódjára, nyelvi fantáziájára és stílusigényére.

Vizsgálatomat, az állatmegjelölésekkel kapcsolatos szólások, állandósult szókapcsolatok elemzését német egynyelvű, illetve német-magyar frazeológiai gyűjteményekből kiindulva végeztem.

Mióta ember él a Földön, mindig különös kapcsolatban állt az állatokkal. Be-lőlük, munkájukból, húsupból élünk, megszelídítjük, tenyésztjük, háziállatokká tesz-szük, segítőtársunkká neveljük őket.

Ezért van talán minden másnál szorosabb kapcsolat nyelvi tekintetben is az ember és az állat között. Ez nem mindig a hétköznapi beszédben mutatkozik meg, első-sorban szólásokban, beszédfordulatokban találkozhatunk vele.

Elöljáróban néhány kiragadott példa.

Ha valami értelmetlen cselekvésre gondolunk, magyarul mondhatjuk: *Vizet hord a Dunába*. Ebben az értelemben a német szólás így hangzik: *Eulen nach Athen tragen*.

Számos olyan intézményt, mely ellátásunkat, szükségleteink kielégítését szol-gálja, neveztek el állatokról, pl.: sok vendéglő, gyógyszertár, fogadó nevében szerepel állatnév:

Bär, Fuchs, Wolf, Elefant a leggyakrabban előforduló önálló név vagy össze-tétel előtagja.

Állatneveket kölcsönöztek harci eszközöknek is, ezek közül talán legismertebb a *Schildkröte*, ahogyan a franciák 1914-ben az első tankokat nevezték.

Elsősorban a köznyelv vonzódik az irodalmi nyelvben, különösen az írott nyelv-ben gyakran hiányzó képiességhez, szemléletességhez. A képletesség hatásosabb, a képek többet mondanak nekünk, mint az elvont fogalmak. Mindenekelőtt ott, ahol az ember nem idegenedett el a természettől, szereti azt képekben kifejezni. Ezért származik a leg-több közmondás, szólás, beszédfordulat paraszti és kézműves körökből. Pl.: *Ein Wildfang* (vadóc) egykor az elfogott, de még meg nem szelídített vadállatot jelentette, a XVII. századtól a szót már csak az élénk, életrevaló gyerek jellemzésére használják.

A kutya az ember legősiabb és legbizalmasabb háziállata. Legértékesebb tulajdonsága az ébersége és hűsége. A kutyahűség - *Hundetreu* - közmondásossá vált, olyannyira, hogy az emberekre is átvisszük. Fontos megfigyelni, hogy nem *hündische Treu* a kifejezés, ugyanis a *Hundetreu* fordulatot egyre inkább a csúszás-mászás, szolgálkúság értelemben használjuk.

Szólásainkban leghűségesebb társunkkal is igen igazságtalanok vagyunk. Ha például valami minden kritikán aluli, azt mondjuk: *ist unter allem Hund*. Maga a kutya elnevezés az egyik leggyakoribb összetevője szidalmainknak, dorgálásainknak, sőt a főnév előtt álló jelző is a szidalom, negatív érzelmek erősítésére szolgál: *frecher Hund* (pimasz alak), *krummer Hund* (fukar alak), *falscher Hund* (ravasz dög), a szigorú főnök vagy bírós *scharfer Hund*. A *Hund*-előtagú összetett főnevek is szinte kivétel nélkül valami rosszat, negatívumot fejeznek ki. Ismerünk: *Hundeleben* (kutyaélet), *Hundelkalte* (kutyahideg) elnevezést.

Mint már arról a korábbiakban szó esett, a nép szívesen alkot olyan állandó beszédfordulatot, mely képiességen alapszik, és melyekkel legtöbbször elvont fogalmakat helyettesítünk. Pl.: ha támadólag lépünk fel, *wir zeigen einem die Zähne*, ha feszülten figyelünk valakit vagy valamit, *wir spitzen die Ohren* vagy *wir halten die Ohren steif*. Ezzel ellentétben, ha leverték, csüggedtek vagyunk, *wir lassen die Ohren hängen*. Amikor kimerültek vagyunk: *wir hängen uns die Zunge zum Hals heraus*, mint a kutya, ha hosszas vadászat, heves játék vagy bármilyen testi megerőltetés után liheg, kapkodja a levegőt, lógatja a nyelvét.

A kutyák gyakran ránk ugatnak, csaholnak ok nélkül is, vagy legalábbis általunk ismeretlen okból. Ezt a fajta ugatást általában nem kell komolyan venni, ahogyan a hencegő, dicsekvő embereket sem vesszük komolyan. Rájuk mondjuk: *Hunde, die bellen, beißen nicht*. Ennek ellentéte, amikor a könnyen veszélyessé válható embertől óvunk: *Schlafende Hunde soll man nicht wecken*.

Két leggyakrabban használt beszédfordulatunk a kutyával kapcsolatban: *1. auf den Hund kommen*, *2. da liegt der Hund begraben*.

1. jelentése: veszíteni, kárt vallani az egészség, szellem vagy vagyon terén. A szólás keletkezése magyarázható a földművelők elszegényedésével. Ha egy paraszt nem volt már abban a helyzetben, hogy lófogattal dolgozzon, meg kellett elégednie kutyavontatta ekével is.

2. a babona szerint a "Gonosz" által elrejtett kincseken kutya ül. A szólásban felcserélték az őrzőt az őrzötttel. Jelentése: ez az, ami fontos; ebben van a nehézség. Annak ellenére, hogy sok olyan példát ismerünk, mely bizonyítja, milyen barátságos, bizalmas is lehet a viszony a kutya és az emberhez ugyancsak közel álló macska között, mégis inkább a két állat ellenségeskedése vált közmondásossá. Ezért mondjuk az olyan emberek viszonyára, akik helybeli és térbeli szomszédság ellenére képtelenek egymást elviselni, *leben, wie Hund und Katze*.

A macska sok közmondásban szerepel ezen kívül is. Néhány közülük: Közismert a macskák ügyessége, ezért mondhatjuk, ha egy nehéz helyzetből kikerülünk: *wir fallen wieder auf die Füße* vagy *auf alle Viere*. Aki a célját nem egyenesen, hanem kerüléssel éri el: *geht wie die Katze um den heißen Brei herum*. Ha valakivel éreztetni akarjuk fölényünket, de csak rejtetten, nem nyíltan, *wir spielen mit ihm Katz und Maus*.

Gyakran használt összetett főnevek előtagja a macska. Sok-sok éves megfigyelés és a képiességre való törekvés eredményei az olyan főnevek, mint: *1. Katzenwäsche* vagy *2. Katzensprung*.

1. Annak ellenére, hogy a macska nagyon tiszta állat, szőrét gondosan ápolja, a vizet nem szereti. Ezért végeznek a víziszonyban szenvedő emberek "Katzenwäsche" (cicamosdást).

2. rövid út elnevezése, a macska ugyanis, ellentétben rokonaival, a nagy ragadozókkal, nem ugrik nagyokat.

Természetesen hosszan lehetne még sorolni mind e két állattal, mind az emberhez közel álló más állatokkal kapcsolatos szólásokat, beszédfordulatokat, közmondásokat, csak hely és idő hiányában említettem ezeket.

Érdekes megfigyelni, hogy az említett szókapcsolatok mind a magyar mind a német nyelvben csaknem azonos stílusréteghez, a mindennapi, társalgási nyelvhez tartoznak, ott is elsősorban bizalmas tréfás, időnként gúnyos értelmű beszédben használatosak: *Hegyezi a fülét. Kimutatja a foga fehérét. Lóg (kilóg) a nyelve. Hű, mint a kutya. Itt van a kutya elásva. Úgy élünk egymással, mint a kutya a macskával. Amelyik kutya ugat, nem harap. Órizkedjél az alvó kutyától! Kutya-macska barátság. Mindig talpára esik, mint a macska. Úgy játszik valakivel, mint macska az egérrel.*

Az elméleti vizsgálódáson túl gyakorlati haszna is van az ilyen szólásoknak, beszédfordulatoknak. Saját tapasztalatból tudom, hogy a nyelvtanítás színesebbé, érdekesebbé tehető velük, a tanulók könnyen, gyorsan, szívesen sajátítják el őket.

MIHALOVICS ÁRPÁD

Az akarat modalitás magyar-francia kontrasztív pragmatikai vizsgálata egy regényrészlet alapján

1. Franciaországban és Nyugat-Európa más országaiban is a 70-es 80-as években volt olyan időszak, amikor a pragmatikai nyelvészetet a nyelvtudomány személtádjának tartották. Aztán ez a viszonylag rövid periódus elmúlt, s mára már a pragmatika a modern nyelvtudomány komoly, fontos és önálló részterületévé fejlődött. Ez a helyzet a nyugat-európai és az amerikai nyelvészetben. Ott már könyvtáryi szakirodalma van a pragmatikai nyelvészettnek. Sajnos, hazánkban e téren is óriási lemaradás tapasztalható: Kiefer Ferenc értékes tanulmányain kívül nemigen találunk jelentősebb pragmatikai munkát. A pragmatika tehát nálunk még feltáratlan, kiaknázatlan terület. Vagy talán már ébredezni látszik Csipkerózsika-álmából...?

2. Lássunk két elkoptatottnak is mondható megállapítást a pragmatika mibenlétéről:

"A mondatfajta meghatározása szintaktikai, a modális alapérték vizsgálata szemantikai, a funkció leírása pedig pragmatikai kérdés (és a beszédteória-elmélet hatáskörébe tartozik)." (Kiefer 1984, 16)

E megállapítás szinte konkretizálja a Fillmore (1974) által tömörített Morris-i (1938) distinkciókat, mely szerint:

a/ a szintaxis tárgya a forma;

b/ a szemantika tárgya a forma és a jelentés kapcsolata;

c/ a pragmatika tárgya a forma, a jelentés és a beszédhelyzet kapcsolata.

(Austin-Recanati-Searle-Berrendonner nyomán).

3. A pragmatikai elemzés kiváló terepneként kínálkozik az akarat-modalitás, az akarat nyelvi kifejezésének vizsgálata.

"Tágabb értelemben akarat tevékenység minden céltudatos cselekvés, szűkebb értelemben csak azt a céltudatos cselekvést nevezzük akarat tevékenységnek, amely külső vagy belső akadályok legyőzése útján jött létre. - Az akarat megjelenhet a cselek-

vést serkentő és a cselekvést gátló formában". /Pszichológiai alapfogalmak kis lexikona, 1968,16./

Tereljük nyelvi síkra a dolgokat, azaz vizsgáljuk meg az AKAR ige lexikoszemantikai mezőjét:

AKAR /szeretne/

NEM AKAR /nem szeretne/

1. Akar/szeretne vmit

a/ Anna akar egy kávét.

b/ A fiatalok gyereket szeretnének.

2. Akar/szeretne vmit csinálni

a/ Pál aludni akar.

b/ Péter utazni szeretne.

c Mária regényt akar írni.

3. Akar/szeretne vmilyen állapotba

a/ Zsuzsa boldog akar lenni.

b/ Éva szeretne teherbe esni.

4. Akarja/szeretné, hogy történjen vmi

a/ Azt akarjuk, hogy elálljon az eső.

b/ Azt szeretnénk, hogy végre kitavasodjon/besötétedjen.

5. Akarja, hogy vki csináljon vmit

a/ Anna azt akarja, hogy elkísérd.

b/ Éva azt szeretné, hogy elutazz.

A. Nem akar/nem szeretne vmit

a/ Anna nem akar kávét.

b/ A fiatalok nem szeretnének gyereket.

B. Nem akar/nem szeretne vmit csinálni

a/ Pál nem akar aludni.

b/ Péter nem szeretne utazni.

c/ Mária nem akar regényt írni.

C. Nem akar/nem szeretne vmilyen állapotba kerülni

a/ Zsuzsa nem akar boldog lenni.

b/ Éva nem szeretne teherbe esni.

D. Nem akarja/nem szeretné, hogy történjen

a/ Nem akarjuk, hogy elláljon az eső.

b/ Nem szeretnénk, hogy kitavasodjon/besötétedjen.

E. Nem akarja, hogy vki csináljon vmit

a/ Anna nem akarja, hogy elkísérd.

b/ Éva nem szeretné, hogy elutazz.

4. Az akarat-modalitás pragmatikájának talán leggazdagabb tárházaként említhetjük Jókai Mór A köszívű ember fiai c. regényének Hatvan perc c. első fejezetét. A művet Aurélien Sauvageot fordította franciára.

Mint ismeretes, az említett részben Baradlay Kazimir, a köszívű ember, halálos ágyán diktálja végakarátát feleségének, Marie-nak. Mesterien megírt fejezet: közel száz akarat-nyilvánítással.

Lássunk ezekből pragmatikai szempontból néhány releváns példát magyar-francia egybevetésben:

A/ Felszólító mód -Impératif

1. *Írja Ön végszavaimat.*

2. *Írja Ön, Marie, mi dolguk lesz fiaimnak halálom után.*

3. *Üljön le és folytassa.*

1. *Écrivez mes dernières paroles.*

2. *Écrivez, Marie, ce que mes fils auront à faire après ma mort.*

3. *Asseyez-vous et continuez.*

B/ Jövő idő vagy jövő értékű jelen- Futur simple

4. A két koporsó közül a fekete márványt fogja Ön számomra választani.

5. A helybeli pap egy egyszerű miatyánkot mond el a sírbolt előtt, egyebet semmit.

4. Des deux cercueils, vous choisirez (pour moi) celui en marbre noir.

5. Le pasteur de la paroisse récitera un simple Notre-Père devant la tombe, rien d'autre.

6. Hat héttel halálom után Ön férjhez fog menni.

6. Six semaines après ma mort, vous vous remarierez.

C/ KELL/SZABAD főnévi igenév - IL FAUT que Subjonctif

7. Egy nagy művet alkottam, melynek

7. J'ai réalisés, une grande oeuvre.

<i>nem szabad velem együtt összeroskadni.</i>	<i>Il ne faut pas qu'elle s'écroule avec moi.</i>
8. Önnek még boldognak kell lenni az életben.	8. Vous, il faut que vous soyez encore heureuse dans la vie.
<u>D/ AKAR főnévi igenév - VOULOIR Infinitif/que Subjonctif</u>	
9. De nem akarom ezt hallani.	9. Mais je ne veux pas l'entendre.
10. Én akarom, hogy ne sirjon.	10. Te veux que vous ne pleuriez pas.
<u>E/ Ige nélküli mondat - Expressions sans verbe</u>	
11. Semmi gyöngeség, Marie!	11. Pas de faiblesse, Marie!
12. Semmi színpadi nóták.	12. Pas d'airs d'opéra.
13. Csupán régi Zsoltárénekeket	13. Rien que des psaumes anciens.
14. Semmi érzélgés, semmi könny.	14. Pas d'attendrissement, pas de larmes.
<u>F/ Kérdő mondat - Phrase interrogative</u>	
15. Marie! Ön nem ír?	15. Marie, vous n'écrivez pas?
16. Csak nem sir Ön talán?	16. Vous n'allez tout de même pas pleurer?

Az előadás további részében szó volt még a deontikus és a volitiv-faktitiv modalitás kapcsolatáról valamint az interperszonális volitiv kapcsolatok fajtáiról. Helyszüke miatt ezek kifejtésére itt nem vállalkozhatunk.

SÁFÁR ÉVA

Pragmatische Aspekte der Argumentation: die rationalen und emotionalen Variablen der Argumente

In deutschen und ungarischen Leitartikeln wird nach sprachlichen Persuasionsstrategien und Taktiken gesucht. Zu dieser Analyse bietet sich aus dieser Hinsicht die journalistische Textsorte Leitartikel am besten an, denn in ihnen wird mit der Bewertung nicht die individuelle Meinung eines Journalisten, sondern die der Redaktion zum Ausdruck gebracht, es ist ferner zu erwarten, daß dabei eine sprachliche Masche durchgehalten wird, mit der die Redaktion verteten wird. In den Texten werden vorläufig die makrostrukturellen Eigenschaften der Texte untersucht, d. h. die Inhaltsseite wird von der Strukturierung in Sätze getrennt und nur die Propositionen werden in Betracht gezogen. (standardisierte Form der Propositionen siehe unten).

Unter Gerichtetheit einer Argumentation wird der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Einschätzung der Kenntnisse des Empfängers und den verwendeten Argumenten verstanden. Um den Zweck zu erfüllen und gut zu erfüllen, muß der Sender sich Argumente bedienen, die die Aufnahmefähigkeit des Empfängers nicht übersteigen. Wenn der Sender die Kenntnisse des Empfängers weniger hoch einstuft, bedeutet das für ihn, daß er in starkem Maße auf emotionale, somatische Momente zurückgreift, was der kognitiven Funktion der Argumentation negativ entgegenwirkt, oder er gestaltet seine Argumente (nicht unbedingt, weil die Kenntnisse hoch eingeschätzt werden) bewußt rein gedanklich, was zur Folge haben kann, daß die Plausibilität für gewisse Leser nicht gewährleistet wird. Das besagt nicht, daß die Wahrheit oder Gültigkeit der Prämissen in Frage gestellt werden, sondern daß die Schlüssigkeit für den Leser nicht garantiert wird, d.h., daß er die Wahrheitswerte nicht sieht oder die Schlußfolgerung nicht erkennt. (dazu vgl.: H. Hülsmann: *Argumentation. Faktoren*

der Denksozialität. Düsseldorf, 1971. S. 130-132. und Georg Klaus: *Sprache der Politik*. Berlin, 1971. S. 288.)

Unter diesem Gesichtspunkt werden Argumente in zwei Hauptgruppen eingeteilt: in rationale und emotionale. Ihre prozentuale Verteilung ergibt die Gerichtetheit des Textes. Der Begriff "rational Überzeugen" darf mit der Mehrheit der rationalen Argumente nicht gleichgesetzt werden: "Die Art und Weise, wie praktische Argumentationen rational überzeugen, ist die allgemeine von Argumentationen: Sie leiten den Adressaten zum Erkennen der Akzeptabilität der These an, indem sie die Akzeptabilitätsbedingungen der These (z.T.) als erfüllt beurteilen" (Christoph Lumer: *Praktische Argumentationstheorie*. Braunschweig-Wiesbaden, 1990. S. 431.). Sie soll also keine normative Beschreibung, aber auch keine Untersuchung der formallogischen Struktur sein, sondern eine Methode, die die statistische Meßbarkeit einer gewissen argumentativen Strategie ermöglicht.

Die Argumente der Leitartikel, wie im allgemeinen in natursprachiger Kommunikation, entsprechen nicht einer Idealform. W. Kindt, dessen Katalog von Argumentationsfiguren hier übernommen wird, sammelte "spezifische soziale Organisationsformen für Argumentationen, im Anschluß an Aristoteles [...] auch Topoi genannt" (W. Kindt: *Argumentation und Konfliktaustragung in Äußerungen über den Golfkrieg*. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11.2 (1992) .S. 191.). Diese Anlehnung an Aristoteles sind für unsere Zwecke schon deswegen angebracht, weil er diesen Begriff nicht eindeutig definierte, sie werden "als Suchformel für Argumente einerseits und [inhaltliche] Beweisformel andererseits verstanden werden" (De Pater (1965). In: M. Kienpionter: *Alltagslogik*. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1992. S. 179.).

Die Topoi: (Reihenfolge irrelevant)

<i>rational:</i> Macht des Faktischen	<i>emotional:</i> Erfolg heiligt die Mittel
Autoritätstopos	alle Bemühungen waren umsonst
Evidenztopos	Topos der ehrenwerten Ziele
Induktion	Doppelmoral
Gegensatz	Assoziationstechnik
Konsequenz	Kontrastperson
Analogie	Konflikttopos
wichtige Prämisse nicht berücksichtigt	Undankbarkeitsvorwurf
Lehre aus der Vergangenheit	Topos der Androhung
Topos des Unterschiedes	Topos des nützlichen Idioten
	Topos der Mitschuld
	Heile Welt-Topos
	Katastrophen-Topos
Topos der Zeit	
Topos des übergeordneten Ziels	
Das eine ist ohne das andere nicht zu haben	
Topos des kleineren Übels	
Handlungsziele (!)	
Teil-Ganzes Topos (!)	
"wir haben keine andere Wahl" Topos	

Bei der Begründung der Einteilung und Darstellung der einzelnen Argumente wird weiterhin die standardisierte Form der Propositionen zur Hilfe gezogen. Die

Propositionen enthalten auch ein pragmatisches Element: "welche kommunikative Handlung der Sender [...] ausführen will", "Art der Sendung":

$P = ((((((S) Q) L) T) \%) E) e) R)$ (Subjekt, Prädikat, Ortsbestimmung, Zeitbestimmung, Wahrscheinlichkeitsgrad, Sender, Art der Sendung, Empfänger) (Metzeltin/Jaksche: *Textsemantik*. Tübingen, 1983. S. 25.)

Den einzelnen Topoi können auf diese Weise Obersätze zugeordnet werden, die einen Sprachhandlungsausdruck enthalten, und so die Illokution explizit machen:

- (i) Ich erinnere an /berichte/ erörtere/ teile mit /erkläre für gültig/ etc., daß ...
- (ii) Ich vermute/ unterstelle/ mißbillege/ rufe auf/ etc., daß

In (i) sind Repräsentativa (evt Deklarativa) zu finden, in (ii) aber Expressiva (oder teilweise auch Direktiva). Repräsentativa und Deklarativa verfügen über keine Einstellungsäußerungsmomente, obwohl sie auch eine subjektive Entscheidung und Wahl reflektieren, d.h., daß diese auch Urteile des S/S für die These sind. So stehen (i) für rationale, (ii) für emotionale Argumente.

Mit diesem Obersätzen lassen sich aber die Argumente nicht klar abgrenzen:

a) "Másfelől senkinek nincs megközelítő tudása sem arról, milyen hatással jártak ezek az attackok. A legkevésbé sem zárható ki, hogy az esetleg megriasztottak olyan pártokra (pártra) adják voksukat, hogy ezáltal épp egy leendő koalíciós alternatíva körvonalát tesztek áttekinthetőbbé, elfogadhatóbbá." (Népszabadság v. 6. o5. 94)

Eine Tat x hat die Konsequenz/ Wirkung/ Folge y .

Der Obersatz könnte hier auch einen Ausdruck der Einstellung (ii) enthalten:

- (i) Ich weise darauf hin, daß x y zur Folge haben kann.
- (ii) Ich vermute/ halte für möglich, daß x y zur Folge hat.

Diese uneindeutigen Zuordnungen ermöglichen der hypotetische Charakter und andererseits der Urteilscharakter der Äußerung. Rationalität bedeutet auch nicht, daß die Äußerung meinungsfrei oder bewertungsfrei ist, sondern daß die Aussage (die einzelnen Propositionen) kognitiv kontrollierbar dargestellt wird. Es bietet sich also hier an, die Lösung eher im Nebensatz zu suchen. Kontrollierbar ist mit großer Wahrscheinlichkeit, was nicht affektbeladen ist, nicht gefühlsbetont ist. Es muß nach Prädikaten gesucht werden, die keine Werturteile sind, sondern deskriptive Prädikate. "Urteile, [...] in denen nur deskriptive Ausdrücke prädikativ vorkommen, nenne ich "Aussagen"" und "Werturteile" nenne ich alle Urteile, [...] in denen nur evaluative Ausdrücke prädikativ vorkommen". (Ch. Lumer: *Praktische Argumentationstheorie*. Braunschweig Wiesbaden, 1990. S. 107.) Es muß aber erwähnt werden, daß die in der Tabelle rationaleingestuften Topoi implizit auch evaluativ sein können. Die emotionalen sind aber immer Werturteile, auch wenn das Prädikat scheinbar deskriptiv ist. Beispiel für evaluatives rationales Topos:

b) Csoport x a "XX. századi magyar történelem harmadik munkásrúlására" készül.

"Először [...] Károlyi Mihály gróf kapott kedvet a szélsőbal alá feküdni"

"[meg]ágyazták a nászágyat" "csődöt jelentett". (Pesti Hírlap v.6.o5.94) Analogie-Topos. Die Prädikate sind deskriptiv, die Metaphoren enthalten negative Evaluation. Sie bleiben kontrollierbar aufgrund der Kenntnisse in Geschichte. Die Evaluation gehört nicht zum Schema. Im Falle mangelnden Wissens wird eventuell nur die Wertung sichtbar, die sekundär ist, durch die Wortwahl semantisch ausgedrückt wird, die Proposition aber nicht enthält.

c) "Ennek a gazdagodó társaságnak a házicselédei Horn Gyula., Nagy Sándor [...]". (PH) *x* ist Hausdiener von *y*. *x* ist Kontrastperson (emotionales Topos), das substantivische Prädikativ ist die Evaluation selbst. Die Wertung ist nicht kontrollierbar. Der Unterschied wird gleich eindeutig sichtbar, wenn sie einem Schema zugeordnet werden: Für b): *K machte Z, dann Y und C*.

Jetzt geschieht etwas Ähnliches

Gruppe X macht Z, dann Y und wird folglich auch C

Für c): Wenn X etw./so/etw. von Y ist, dann ist es/er positiv/negativ

X ist etw. von Y

Das ist negativ./Er ist negativ.

Es wurde darauf schon hingewiesen, daß die Argumente in natursprachiger Kommunikation meistens nicht in Idealform vorkommen (wie die obigen). Aus diesem Grund kann das Werturteilsprädikat auch völlig außerhalb der Proposition liegen. Z.B: Doppelmoral: wenn jm gleichzeitig nach zwei Verhaltensregeln handelt, dessen

Moral ist negativ zu bewerten

X macht/meint y

gleichzeitig macht/meint X auch z

X ist doppelamoralisch./X Verhalten ist negativ zu bewerten.

Ausschlaggebend ist also das in der Konklusion enthaltene Prädikat. Wir unterscheiden die emotionalen und rationalen Argumente aufgrund des in der Konklusion des Argumentationsschemas enthaltene Prädikats. Die Topoi, die über sowohl eine emotionale als auch eine rationale Variante, vom Kontext abhängig, verfügen, bilden eine Mischgruppe (Unten der Tabelle).

DÁVID GYULA

English prepositions and some of their counterparts in Hungarian

It is a well-known fact that a very long time ago words with lexical meanings in languages like English, German, French etc. became grammaticalized and formed the group of prepositions, whereas in others like Finnish and Hungarian that of the postpositions.

The appearance of the prepositional system or that of the postpositional in a language does not exclude the other as it happens in Finnish, where "some postpositions are used as prepositions" (Sebestyén 1965: 187) but one is usually dominant over the other.

Up to a certain point in the development of English inflexions were present and formed an integral part of the language until a contrary tendency began to take shape as early as the old English period. "Most OE prepositions were transmitted intact to ME and changed only their sound envelopes (plane of expression) in accordance with the demands of phonetic/phonological alterations" (Rot 1992:140).

More and more inflexions were dropped and the intricate system of prepositions appeared taking over the functions of inflexions. As a consequence of this change the use of prepositions became very complicated with their functions often overlapping as we shall see in several examples later.

A common feature both prepositions and postpositions share is that they express spatial, temporal and adverbial relations. Activities in space can be l/located in a place,

have a 2/ starting point and/or 3/ goal or endpoint and 4/ have a sequence of points making up a path between the source and goal.

English prepositions seem to have a wide variety of functions, which actually means that they are applied in more diverse conditions than Hungarian postpositions, which are limited basically to space, time and abstract relations.

I chose the traditional way of comparing the two languages like comparing English novels with their Hungarian translations, which, you may say, might involve a bit of subjectivism from the translator. It is undoubtedly true, but recurring examples seem to confirm the validity of certain cases. The numbers after the prepositions show how many times they were translated with the postpositions in the list, which seems to prove a close contact between certain prepositions and postpositions.

Unfortunately, the present paper is limited to a study of the relationship between prepositions and postpositions in locative structures, but, hopefully, I will soon have an opportunity to extend it to the other spatial categories.

LOCATIVE:

1/ To express locative inferior place in English we can use the following list of prepositions: under(68), underneath (3), beneath(12), below(12) and even in(6) in a phrase like in the water, which is translated in several cases with the postposition alatt. This applies not only to a spatial context but also to temporal phrases like in a week, where again the same postposition occurs in the translation.

2/ Locative anterior place is most frequently expressed by the following prepositions: before(25), in front of(19), to(11), past(8), by(5), outside(10) and at(6). In the case of in front of symmetry is implied, outside can refer to a pretty wide scope, while past refers to a state after motion. In the case of setting up an order or as Lindkvist says "in phrases signifying that the object is located at some distance away from the front side of another object and has the features: /proximity/ and /direction/ before is preferred. A common feature they all share is that they are translated with the postposition előtt into Hungarian.

3/ Locative intermediate place is, in a way, linked with comitative as is clear from the list below: between(75), among(34), in(22), with(9), under(8), through(10), amid/amidst(3), across(2) and within(2). You may be wondering why in and under are in the list, but there is a very simple explanation; the former is used when several items/individuals make up a whole new one and the latter is used when conditions/circumstances are involved. There is just one postposition to express this diversity of senses: között.

4/ Locative superior place also shows, according to the data that there are quite a few prepositions to express the same location; the most frequently occurring prepositions being over(36) and above(22). The former is mainly used in cases where it is necessary to express some kind of a symmetry related to an object, person etc. Its locative inferior counterpart expressing symmetry is under. Above and below make up another pair (as locative superior and inferior) with the idea that something is located higher or lower than a person/object etc. Other prepositions meaning superiority are on and across. The first implies contact, while the second does not:

"The scattered handkerchiefs and horsetails of inky stormclouds drift east across the ridge of Mt. Judge." (M.E.56)

All the prepositions mentioned above are rendered as the postposition fölött in Hungarian. It does not mean, however, that the list is complete or these prepositions cannot occur in contexts expressing other kinds of relations, but they provide material

based on books i.e. facts, and they show a kind of tendency concerning the usage of the prepositions in certain spatial relations.

5/ Locative posterior is basically expressed by two prepositions: behind(41) and beyond(3). The former is a sign of proximity, whereas the latter rather puts emphasis on a considerable distance from a certain object as is proved by the definition of its meaning taken from ALDCE "farther on". In Hungarian they are both rendered as mögött.

6/ Locative lateral place. This kind of spatial relation is most frequently shown by the preposition beside (28) in English. Whenever motion or the consequence of motion is involved beside is replaced by by (16) and they are all translated as mellett into Hungarian.

HEGEDŰS RITA

Kontrasztív szemlélet a XIX. sz. derekán (a nyelvtipológiai kutatások kezdetei Magyarországon)

A nyelvtanításban-tanulásban rendkívül fontos szerepe van ill. kellene, hogy legyen a nyelvtipológiának. Különösen a MID (a magyar mint idegen nyelv) esetében, ahol diákjaink szinte 90%-ban más nyelvcsaládhoz tartoznak, s elsősorban a nyelv rendszerének, felépítésének – EGÉSZÉNEK – szokatlansága okozza számukra a legnagyobb nehézséget. A morfológia tételesen összevethető, megtanulható, csak idő kérdése – de a kommunikációs funkciók betöltéséhez szükséges eszközök használatának elsajátítása jóval nagyobb feladat. Az, hogy egy nyelv agglutináló, flektáló, izoláló vagy bekebelező, az holt tétel marad egészen addig, amíg egy szituációban a nyelvet tanuló kizárólag a saját anyanyelve/nyelvcsaládja kategóriáiban tud gondolkodni. Jó példa erre az indoeurópai nyelvek kázusainak és a magyar esetragok összeegyeztetési képtelensége a MID tanításában!

Miért nevezzük a nyelvtudomány klasszikus korszakának a XIX. sz. első felének német nyelvtudományát? Tény, hogy a nyelvészeti kutatások és a filozófia ekkor találkozott össze, s ekkor „állt össze” nyelvtudománnyá; ekkor született meg a történeti-összehasonlító nyelvészet; felfedeztek és leírtak addig ismeretlen nyelveket; ekkor született meg a nyelvtipológia, s ekkor fogalmazódott meg az alkalmazott nyelvészet szükséglete és tárgya.

Magyarország részesedése a világ nyelvtudományában nem kellően kutatott és feldolgozott téma. Korai nyelvtanainkkal ezúttal nincs lehetőségem foglalkozni, bár a nyelvhasználat kérdése Pereszlényinél, Szenczinél, Geleji Katona Istvánnál már önmagában is megérdemelne több és alaposabb kutatást. Magyarország sajátos helyzete, az országon belül ténylegesen is létező többnyelvűség gyakorlati szükséglete hívta életre az idegenajkúaknak szóló nyelvtanok és nyelvkönyvek sokaságát. Szűkebb területemet, a németet vizsgálva szerettem volna megbizonyosodni arról, milyen módon, milyen mértékben hatott a klasszikusnak nevezett német nyelvészet a magyarországi nyelvszemléletre; merítettünk-e belőle, esetleg túlléptük-e.

Feltérképezvén a kor legfontosabb kérdéseit: az általános nyelvészet mibenléte; a nyelvek csoportosítása, hierarchiája; a nyelv változásának okai; nyelvkülönbség – nyelvtipológia a számunkra érdekes területek. Ezekből a témából igyekeztem kiválasztani azokat, amelyek az „alkalmazott” tudomány részeként – elsősorban a tanításban ill. a fordításban – hasznosíthatók. Szándékosan kimaradt teljes egészében a finnugor összehasonlító nyelvészet kezdeteinek bemutatása: véleményem szerint a maga korától kezdve napjainkig ez az irány elnyomja az egyéb kontrasztív kutatásokat. Fájó szívvel mondtam

le az általános nyelvészet – nyelvtudomány úttörőinek számbavételéről; s nem kaptak helyet a nyelvi változások okait, a nyelvi fejlődést magyarázó nézetek. Maradtam tehát a nyelvek különbségével, a nyelvtipológia kezdeteivel foglalkozó elméleti és gyakorlati munkáknál; amelyeket kellően máig sem méltattak, s ami még rosszabb: amelyekből nem merítettünk.

A vizsgált korszak a 40-es évekkel kezdődő néhány évtized. A köztudatban a nyelvújítás – az ortológusok és neológusok időnként véres összeecsapásai; az ugor–török háború; a kisebb finnugor nyelvek első leírása jellemzi ezt az időszakot. Nem is igen foglalkoztunk azzal, hogy Humboldt, a Schlegel-testvérek, Bopp, Grimm már ekkor visszhangot keltettek hazánkban. Az új szemléletnek a hazai viszonyokra való adaptálása érdekes, újszerű megoldásokat hozott – ezek között szeretnék tallózni a teljesség igénye nélkül.

Mint már említettem, az összehasonlító szemlélet már az első nyelvtanok születése óta jelen volt. Kérdés, hogy milyen céllal, milyen módon nyilvánult meg. Bloch Moritz 1840-ben elhangzott akadémiai felolvasásából kitűnik, hogy szakít a nyelv statikus szemléletével, helyette a nyelv rendszerszerűségét, állandó mozgását, mozgató szabályait vizsgálja ill. veti össze más nyelvekéivel "A nyelvet nem szabad a szavak valamely aggregatumának nézni, hanem minden nyelv rendszer, mely szerint a lélek a hangot összeköti a gondolattal, a nyelvész hivatása pedig a rendszerekhez a kulcsot fölláttani."

„Mert itt [t.i. a nyelvhasználatnál] a nyelvnek nem mint holt eredménynek összehangzása forog szóban, hanem a nyelvalkotó erő egyazonosága, melyet azért működéseiben meg kell lepnünk. Innen van, hogy a nyelvek összehasonlításában két nyelv összehangzása úgy hajlításban, a szavak alkata egy nemében, egy grammaticai alakban azok rokonságának megmutatásában több nyomatossággal bír, mint száz meg száz hasonhangú szó." Ez a szemlélet felcsillan nyolc kiadást megért nyelvkönyvében is; bár a szerző az előszóban mentegetőzik: a nyelvhasználat eredményeit csak kevésbé tudja alkalmazni, s a kutatások még nem hoztak egyértelmű eredményt. Érdekes megfigyelni, ahogy egyre nagyobb hangsúlyt kap a szintaxis: a szófajok és mondatrészek megkülönböztetése, a szórendnek a kommunikáció szempontja szerinti magyarázata.

A kontrasztív szemlélet gyakorlati alkalmazásához csak mellékes megjegyzés: sehol ilyen érthetően nem találtam meg a kínai nyelv sajátosságának magyarázatát, mint a Nyelvészeti nyomozások lapjain. A szerző szerint a kínai jelek számokhoz hasonlóan csak a helyiérték segítségével kapják meg valódi értéküket, hiszen ebben a nyelvben nincsenek viszonyítást kifejező elemek, ez a feladat kizárólag a „helyiértékre” hárul.

Vizsgálódásunk számára a következő az 1859-es évszám. Hogy miért pont ebben az évben fordult az érdeklődés ismét a nyelvhasználat – szorosabban véve a nem-finnugor-nyelvhasználat – felé, arra csak következtetni lehet. Valószínűleg ezt közvetlenül megelőzőleg juthatott el hazánkba A. Schleicher két műve: Az összehasonlító nyelvtörténethez (1848), Európa nyelvei (1850). Schleicherrel találjuk először megfogalmazva a morfológiai csoportok mibenlétének és a történeti fejlődésnek az elkülönítését. Vegyünk sorra tételeken néhány gondolatot, amellyel nyelvészeink behatóan foglalkoztak!

Fábián István szerint :

- a nyelv logikája nem egyezik meg az általános logikával (ez az állítás később Brassainál központi probléma lesz); annyiféle logika van, amennyi különbség a nyelvben létezik (508);
- „A nyelvek rokonsága a népek rokonságának fogalmára vezet" (505)

- A korszakban többször, többeknél felmerült a nyelvek hierarchiájának, a szegény és gazdag nyelveknek akérdése: Fábián ezt egy huszárvágással megoldja: „Egy nyelv sem fejezi ki az egész nembeli valóságot, hanem az egész család teszi azt” (509).
- Megszorításokkal bár, de ő is elfogadja Lugossy József „szócsaládosítási” módszerét, mely szemben a hangtani változások vizsgálatával ún. szócsaládok, azaz metaforikus jelentésátvitel útján egymástól igencsak távoleső szavakat rokonnak nyilvánít (509-10-11-12).
- Végezetül követendő gyakorlatnak tartja a különböző nyelvcsaládokhoz tartozó nyelvek összehasonlítását – de csakis azért, mert nem tud elszakadni a közös ősnyelv gondolatától (515).

Az 1859-es évben ismét megnyilatkozott Ballagi Mór *A magyar nyelvészkedés köre* c. tanulmányában. „A’ sémi, áltáji és indogermán nyelvcsaládok közt újabb időben húzott válaszfalakat” (398) igyekszik ledönteni, s teszi ezt oly módon, hogy fel sem mérülhet a kortársai közt oly elterjedt délibábos nyelvészkedés vádjá!

Kimondatlanul, de elindul a tipológiai osztályozás – összehasonlítás; azaz a modern kontrasztív szemlélet útján (ld. 399). Szakít a nyelvek közötti hierarchia nézetével (ld. 400); ő az, aki expressis verbis kimondja, hogy az összehasonlító nyelvészet nem azonos a történeti nyelvhasonlítással: „Ha azonban ... a nyelveknek családok és törzsek szerinti osztályozása képezné az összehasonlító nyelvészet fõadatát, akkor reményelhetõ sikert tekintve a nyelvek összehasonlításával bátran felhagyhatnánk” (399); „Ha tehát valaki a nyelveket az ezeken jelenleg észrevehető ismérvek szerint bizonyos osztályok alá sorozza, ez ellen senkinek semmi kifogása, sőt azt némi haszonnal járónak is el kell ismernünk, a mennyiben a nyelvek sokfélesége közt a tájékozást könnyíti. (kiemelés tõlem) – De ha ebből a nyelvek eredetére, azoknak előállítási folyamatja és eredeti rokonságára akarnak következtést vonni, és valamely nyelvet bizonyos nyelvcsoporthoz körében elsánczolván azt követelik, hogy a történelmi fejlesnek kutatásában a vont körön túl ne menjünk: azokat mi részünkről arra intjük, ... hogy ne verjék bilincsre a tudományt alaptalan abstractiók által.” (401)

CSÚRY ISTVÁN

A kontrasztív szövegtani elemzés lehetőségei, eszközei és tanulságai (a fordítás mint elemzési objektum tükrében)

1. Melyek lehetnek a szövegszerveződés nyelvspecifikus szintjei? Hol lehet az összehasonlító szövegtani vizsgálódásnak keresnivalója, és elemzésének tárgyát a hagyományos nyelvi elemzés mely síkjain találhatja várhatóan fel?

A kötésláncolatok, az anaforikus kapcsolatok terén, lévén azok szoros lexikai-morfológiai meghatározottsága, minden bizonnyal gyümölcsöző a kontrasztív szöveg-elemzés. A névmási paradigmák különbségei, a morfo-szintaktikai eszközök és eljárások eltérései stb. indokolják a hagyományos nyelvelírás (és az összehasonlító kutatások) szövegtani perspektívába helyezését. Ugyanez mondható el az enunciatív tulajdonítás jelenségeinek síkjáról is: nemcsak néhány névmás és egyéb szó vagy szó szerkezet egyszerű megfelelésére bukkanhatunk feltehetőleg két (vagy több) nyelv között, hanem sajátos szintaxisbeli megoldásokra és azok áttételes kapcsolataira is. A mondatok tömbösödésének, makro-mondatokká szerveződésének síkján kétségkívül számot kell vetnünk az egyes nyelvek sajátos szintaktikai struktúrájával és lexikai eszköztárával (ezen belül pedig a szövegszervező elemekkel) is.

A szövegszegmentumok és a szekvenciális szerkezet síkjai (természetükből adódóan) univerzálisaknak tűnnek. Itt sem zárhatjuk persze ki teljesen a kontrasztív elemzés létjogosultságát. Az első esetben például bizonyos szövegfajtákban (így a verses szövegekben), a másodikban pedig a különböző szekvenciatípusoknak a nyelvhasználat által szentesített lexikai és strukturális normáiban találhatja meg tárgyát.

A pragmatikai-konfigurációs dimenzió a széles értelemben vett nyelvhasználati normák, a kultúra-, s így nyelvfüggő verbális viselkedési minták összevető vizsgálatának lehetőségét kínálja. Ennek megvalósítása az előbbi síkok, a kotextus szintetikus elemzése mellett a kontextusét is feltételezi.

2. Kísérletet végeztünk, mely az előbb felsorolt területek közül a makromondatok strukturálásának fontos eszközeit: a logikai szövegszervező elemeket célozta meg.

A szövegszervező elemeket a hagyományos nyelvtanok különböző fejezeteiben: a kötőszókról, a határozószókról, a névszókról, illetve a (mellérendelő) összetett mondatról szókban találjuk meg (ha ugyan megtaláljuk valamennyit). Morfológiai és szemantikai aspektusuk bemutatásán kívül szövegbéli funkciójukról nemigen tudunk meg semmi lényegeset. Emiatt persze maga a szemantikai bemutatás is korlátozott csupán.

A többféle szövegszervező elem-típus közül a logikai-argumentatív szövegszervező elemek csoportját (annak egy részét) választottuk ki, viszonylag zárt volta és elemének gyakorisága miatt. Kiindulásként azokat a kötőszókat tekintettük, melyeket hagyományosan az ellentétes, a következtető és a magyarázó utótagú mellérendelő összetett mondatok jellemzőiként tartunk számon. Ezek közül kerestük meg először is korpuszunk magyar részében a valóban szövegszervező funkcióban álló előfordulásokat. A vizsgált korpusz Esterházy Péter: Hrabal könyve című regénye, illetve annak a nemrégiben megjelent francia fordítása volt.

Az első munkafázis eredményeként kiderült, hogy a legtöbb logikai szövegszervező elem az ún. ellentétes kötőszók körébe tartozik. Ezeknek megkerestük a francia megfelelőit Eckhardt Sándor Magyar-francia szótárában. Az így kapott lista elemeit megkerestük a korpusz francia részében. Ezután már nem volt más hátra, mint a magyar és a francia előfordulásokat egybevetni, kimutatva az azonosságokat és az eltéréseket.

Hogy ezeket feltárjuk és belőlük következtetéseket vonhassunk le, előbb megkíséreltük feltérképezni a vizsgált (magyar) paradigmán belüli szemantikai viszonyokat. Több forrás alapján is próbát tettünk (szótárak, szinonimaszótár, egyetemi leíró nyelvtan stb.). Amikor a szótárak magyar-francia megfeleléseit vettük alapul, azt feltéve jártunk el, hogy A forrásnyelvi elem rokon B-vel, ha mindkettőnek van azonos célnyelvi megfelelője.

Forrásainkban (bizonyos egybeesések dacára) meglehetősen divergens rendszereket találtunk, hovatovább az a benyomásunk támadt, hogy majdnem minden elem rokona majdnem az összes többinek, és világosan kirajzolódó viszonyrendszer helyett teljes körűben a konfúzió. Márpedig (feltevésünk szerint) ez kevéssé valószínű: anyanyelvi beszélőként szerzett tapasztalatunk mellett az a tény is ellene szól, hogy ha épp e szervezőelemek körében támad(na) zavar, az érzékeny csapást mérhetne a kommunikáció egészének eredményességére.

A második kérdés ezután az volt: rejlenek-e a fordító megoldásaiban szabályszerűségek, talál-e támpontokat a francia szövegszervező elemek paradigmastuktúrájának ismeretében? A két korpusz-rész összehasonlítása alapján kitűnt, hogy a vizsgált francia szövegszervező elemek magyar megfelelőik alapján szövevényes paradigmát alkotnak, túlnyomó részük szintén egymás szinonimájának látszik. Találtunk azonban néhány

olyan francia szövegszervező elemet (SEULEMENT : TOUT DE MEME/PAR AILLEURS : TOUTEFOIS : PAR CONTRE : CEPENDANT/POURTANT), melyek egymásnak nem voltak közvetlen szinonimái.

Ezek előfordulásainak közelebbi vizsgálatából kitűnt, hogy az ellentétes jellegű logikai viszonyok kifejezésére szolgáló francia szövegszervező elem-készletnek általánosabb, közelebből meg nem határozott jelentésű vagy egymással többé-kevésbé behelyettesíthető elemei mellett a felsoroltak specifikus elemeit képezik, és szorosan kötődnek bizonyos logiko-szemantikai kontextusokhoz. Feltárt oppozíciókat pedig a fordító a szöveg logikai-argumentatív artikulációjának megfelelően következetesen tiszteletben tartotta.

Márpedig - amint láttuk - e tekintetben a nyelvtanok, a kétnyelvű szótár, de néha még az egynyelvű szótár sem ad kellő felvilágosítást, nem csoda hát, ha a franciául tanulók kerülnek e szövegszervező elemek használatát, vagy pedig vaktában választanak közülük, amint az a tapasztalatlanabb (nem francia anyanyelvű) fordítóval is előfordulhat.

3. A példáink vizsgálatából leszűrte következtetéseket célszerű persze hipotézisnek tekinteni, hiszen a példák száma viszonylag csekély volt, és mindegyiket egyazon szerző (és egyazon fordító) egyetlen, alig kétszáz oldalas művéből vettük. Hogy a feltevésekből széleskörűen megalapozott állítások lehessenek, tekintélyes, pragmatikai és szövegtani szempontból is a lehető legváltozatosabb korpusz felállítására és elemzésére van szükség.

Ez nyilván roppant hosszadalmas és aprólékos munkát jelent, melynek mechanikus elemei azonban informatikai eszközökkel csökkenthetők, illetve gyorsíthatók. A korpuszt elektronikus információhordozón kell rögzíteni (ez manapság, amikor a szövegalkotás egyre szélesebb körben eleve számítógépen történik, és mind több, változatosabb szöveg kerül forgalomba optikai lemezen vagy mágneslemezen, egyre kevésbé jelent nehézséget). Ezután számítógépes konkordancia-program alkalmazásával gyűjthetjük egybe a vizsgálandó nyelvi elemeket, struktúrákat. Ilyen módon készült a fentebb bemutatott elemzés is.

A nyelvek közötti paralell konkordanciavizsgálatok az összehasonlító szövegtani kutatás számára kétségkívül hovatovább nélkülözhetetlen, alapvető eszközt és módszert jelentenek. Számos európai nyelv esetében ezekre a párhuzamos korpuszok megléte és folyamatos bővülése lehetőséget is ad, a megfelelő nagyságú és összetételű, idegennyelvű megfelelővel is bíró, széles körben hozzáférhető magyar korpuszról azonban nincs tudomásunk.

MÁTÉ ÉVA

Szóképztani vizsgálatok a magyar-francia tranzitív-intranzitív igék köréből

A magyar intranzitív-tranzitív igepárok és francia nyelvi megfelelőiknek az egybevetése KÁROLY Sándor professzor úr sugalmazására született. A magyar igék osztályozásánál, a tranzitivitásuk foka szerinti elemzésnél, a korpuszunkat alkotó igepárok morfológiai és szemantikai vizsgálatánál "A magyar intranzitív-tranzitív igeképzők" (ÁNyT V. 189-213) című tanulmányának a főbb vizsgálati szempontjait vettem alapul.

A magyar nyelv az úgynevezett kettős (intranzitív és tranzitív) bázisú nyelvek közé tartozik, mivel mindkét irányban fejlett képzőrendszere van. Ez különösen a közös gyökerű származékok esetében szembeötlő, amelyek között egyaránt szép számban találunk deverbális (*repül-repít, merül-merít*) és denominális igéket (*alakul-alakít, fehéré-*

dik-fehérül-fehérit). A denominális igék alapszavai a tranzitív-intranzitív igeképzés szempontjából éppúgy "semleges" gyökérnek számítanak, mint a közös gyökerű kettős bázisú igetövek.

A kettős bázis elkülönült formában valósul meg, amikor a szókincs egyik része tranzitív bázisú és intranzitív igeképzőket vehet fel (*zavar : zavar+odik; csuk : csuk+ódik*), másik része intranzitív bázisú és tranzitív képzőket vehet fel (*fő : fő+z; bújik : búj+tat; ír : ír+at*).

Az intranzitív, tranzitív és kettős bázis mellett még egy negyediket is megemlíthetünk, amelyben a szavak minden alaki megkülönböztetés nélkül tranzitív és intranzitív használatúak is lehetnek. A francia nyelvben mintegy háromszázra tehető az ilyen igék száma (*plonger: merül-merít*).

Az ismertebb nyelvek közül a német, a francia, az orosz tranzitív bázisú nyelv, mert általában tranzitív igetövekből intranzitív képzővel (orosz), vagy visszaható névmással alkotják az intranzitív jelentésű szavakat (*nyílik: sich+öffnen ; s'+ouvrir*) és nemegyszer a belőlük képzett szenvedő szerkezetek felelnek meg a magyar intranzitív igéknek (*begyűlik: être collecté(e) begyűjt: collecter*).

A két nyelv igerendszere közötti különbséget a magyar igepár-típusok, valamint a francia megfelelőik főbb csoportjainak a bemutatásával kívánom szemléltetni.

A magyar intranzitív-tranzitív igepárok csoportosítása

1. Egyedül álló igék

a) Vi : *affektál, alánéz, alkszik, acsarkodik, apostolkodik*

b) Vt : *abroncsoz, alávet, adoptál, aposztrofál, ácsol*

2. Tranzitív és/vagy intranzitív igék

a) Vi / Vt : *áldoz(vkinek) - áldoz (vmit); átugrik (vmin) - átugrik (vmit)*

b) Vt / Vi : *becsuk (ajtót) - becsuk (boltos); begyűjt (kályhát) - begyűjt (vhol)*

3. Morfológiailag egymástól független igék

Vt : (*abba-, el-, ki-, meg-, oda-*)hagy - Vi : (*abba-, el-, ki-, meg-, oda-*)marad

I. "Semleges" többől képzett igepárok

A/ Deverbális igék: *apad - apaszt; átesik - átejt; átfordul - átfordít; merül - merit*

B/ Melléknévből képzett igék: *állandósul - állandósít ; angolosodik - angolosít*

C/ Főnévből képzett igék: *alakul - alakít ; árad - áraszt ; átlényegül - átlényegít*

II. Intranzitív bázisú igék

A/ A tranzitív ige igekötős ige: Vi / Prév + Vi = Vt

nő - kinővi (a ruhát) ; hallgat - elhallgatja (híreit); halad - meghaladja (az erejét)

B/ Intranzitív igei alapszó + tranzitív igeképzők: Vi / Vi + SUFF = Vt

adózik - adóztat ; alábbszáll - alábbszállít ; alábukik - alábuktat

III. Tranzitív bázisú igék: Vt / Vt + SUFF = Vi

A/ Vi : Szenvadó ige: *ad - adatik ; ír - íratik ; hall - hallatszik ; lát - látszik*

B/ Vi : Mediális ige: *acéloz - acélozódik ; akklimatizál - akklimatizálódik*

C/ Vi : "Bennható" ige: a) *épít - építkezik ; hurcol - hurcolkodik*

b) *ajánl - ajánlkozik; begombol - begombolkózik*

D/ Vi : Kölcsönös ige: *kerget - kergetőzik; húz - huzakodik, ismer - ismerkedik*

E/ Vi : Visszaható ige: *mos - mosdik ; törül - törülkőzik ; szárít - szárítkőzik*

F/ Vi : "Kinnható" ige: *áhit - áhítózik (vmire) ; csodál - csodálkőzik (vmin)*

Deverbális igéink francia megfelelőinek csoportosítása

Frl. A francia ekvivalensek : azonos, tranzitív / intranzitív igék

a) Vi / Vt alámerül: *plonger - alámerít: plonger*

b) Vi / (se) Vt beolvad: *(se)fondre - beolvaszt (főmet): fondre*

- c) Vt / (faire) Vielgurul: *rouler* - elgurít: *(faire) rouler*
 d) (se) Vt / (faire) Vi kihül: *(se) refroidir* - kihüt: *(faire) refroidir*

Fr2. Az intranszitiv igék ekvivalensei : visszaható igék

- a) Vi / se + Vt átfűlik: *se réchauffer* - átfűt: *réchauffer*
 b) Vi / se + (préf)Vt felgöngyölödik: *s'enrouler* - felgöngyölít: *(en)rouler*
 c) Vi / [se + Vt]+CO v CI beakad: *s'accrocher à qc* - beakaszt: *accrocher*
 d) Vi / [se + Vt] + restriction beborul (ég): *le ciel se couvre* - beborít (vmivel): *couvrir de qc*

Fr3. Az intranszitiv igék ekvivalensei : szenvedő szerkezetek

- a) Vi / être + PP(Vt) bosszankodik: *être contrarié(e), fâché(e)* - bosszant: *contrarier, fâcher*
 b) Vi / [être + PP(Vt)]+Adv átsül: *être très bien/trop cuit(e)* - átsüt: *cuire*
 c) Vi / [être + PP(Vt)]+CI elijed: *être rebuté(e) par qc* - elijeszt: *rebuter*
 d) Vi / [être + PP(Vt)]+restr eltikkad: *être alangui(e) par la chaleur* - eltikkaszt: *alanguir*

Fr4. A tranzitiv igék ekvivalensei : műveltető szerkezetek

- a) Vt / faire + Vi apad: *baisser* - apaszt: *faire baisser*
 b) Vt / laisser + Vt átesik (vmin): *tomber (par-dessus qc)* - átejt: *laisser tomber par-dessus qc*
 c) Vt / faire / laisser Vi leesik: *tomber* - leejt: *laisser, faire tomber*

Fr5. Igei szintagmák közös melléknévvél

Vi = *devenir* + Adj / Vt = *rendre*+Adj megőrül: *devenir fou v folle* - megőrjít: *rendre fou, folle*

Fr6. Azonos igei alapszó, az egyik ekvivalensben prefixum-többlettel

- a) késleltet: *retarder* - késlekedik: *tarder*
 b) beömlik: *se déverser* - beönt: *verser*; lendül: *s'élancer* - lendít: *lancer*
 c) megszalad: *s'enfuir, prendre la fuite* - megszalaszt: *faire fuir, mettre en fuite*

Fr7. Morfológiailag eltérő ekvivalensek

átháramlik: *revenir à qc, retomber sur q* - áthárít: *rejeter, renvoyer*

KATONA EDIT

**A szerb modális igék és magyar megfelelőik
 kapcsolódási lehetőségeinek kontrasztív vizsgálata**

Modalitáson, modális igéken a különböző kutatók nagyon eltérő dolgokat értenek és érthetnek. Abban általában megegyeznek, hogy a modalitás a beszélő mondanivalójához való viszonyát jelenti. Az összevető nyelvészeti vizsgálódásokkor a két nyelvben használatos kifejezésrendszerből és értékrendből kell kiindulni, s mindig afelől a nyelv felől érdemes megközelíteni az adott problémát, amelyben az releváns jelenség, kidolgozott rendszer. A modális igék kérdéskörét a modern szerb nyelvészet megnyugtató módon feldolgozta (különösen a valenciaelméleten alapuló külföldieknek szánt tankönyvben). Az általuk modálisnak nevezett igék zárt rendszert képeznek a szerb nyelvben. A modális igéket a csonka jelentésű igék közé sorolják, s két típusukat különböztetik meg. Ezek a modalni (modális) és a modalitetni (részben modális) igék. Aszerint különböztetik meg őket, hogy bizonyos mondatmodellekben előfordulhatnak-e. A magyar nyelvi fordítás szempontjából azonban teljességgel felesleges megkülönböztetnünk őket, mert mindkét típus esetében az a döntő jelentőségű, hogy jobbára olyan igékről van szó, melyek

önálló és modális, ún. csonka jelentésben is előfordulhatnak. Ha ezeknek az igéknek a jelentéstani kategóriáit szeretnénk meghatározni, látjuk, hogy főképp az akarást, szándékot, egyes érzelmeiket kifejező igékről van szó. Stevanovic a klasszikus grammatikában voluntatívnak nevezi őket. Az idegeneknek szánt tankönyv a következő igéket tekinti modálisnak: *hteti* (akar), *imati* (van neki), *moci* (bír), *morati* (muszáj), *smeti* (mer), *umeti* (tud, képes rá), *znati* (tud), de a részben modálisak száma is széles, pl. *imati* (van neki, kell), *nameratavi* (szándékozik), *voleti* (szeret), *misli* (gondol) stb. A kontrasztív nyelvész és a fordító számára itt az a fontos, hogy mikor fordulnak elő önálló és mikor modális vagyis csonka jelentésben.

Azzal nem mondok újat, ha megállapítom, hogy a modális ige plusz főnévi igenév és a modális ige, valamint a da + praesens kapcsolatát a magyarban a *tud*, *akar*, *mer* stb. igéhez kapcsolódó infinitívussal, hogy kötőszós mellékmondat, főnévvel, névszós szerkezettel, a modális igét magába szippantó hatóigével, illetve a modális igét elhagyva a főigével fordítjuk.

1. ...*sve sto ne shvata ili ne ume da uradi*. (Ivo Andric: Na Drini cuprija, 39. o.) ...*amit nem tud felfogni, vagy nem tud megcsinálni*. (Híd a Drinán, 45. o.)
2. *Ne mogu da gladujem*. *Nem bírom az éhezést*.
3. *Ne mogu da pristanem na njegov predlog*. (Dobrica Cosic: Daleko je sunce, 10. o.) *Nem fogadhatom el a tanácsot*. (Majd megvirrad már, 8. o.)
4. *Verovatno ste culi da hocu da izbijem i da ubijem svakoga ko ne radi kako treba*. (Na Drini cuprija, 30. o.) *Hihetőleg már hallottátok, hogy mindenkit megveretek és megöletek, aki nem úgy dolgozik, ahogy kell*. (Híd a Drinán, 32-33. o.)
5. *Vise ni o cemu ne moze pametno da misli*. (Daleko je sunce, 10. o.) *Semmiről sem képes értelmesen gondolkodni*. (Majd megvirrad már, 32. o.)

Nehéz különbséget tenni a da + praesens állítmánykiegészítői és mellékmondat-beli szerepe között (főképp ha ugyanazon igéhez is járulhatnak). Ennek egyik oka, hogy a da + praesensnek mellékmondatként sincs túl nagy önállósága, éppúgy ahogy természetesen az összetett állítmány részeként se. A szerb nyelvben az állítmány (a vezérigé) határozza meg a mondat jelentését, és leginkább a mellékmondat igéjének módját is.

A szerbben sokszor ki is maradhat a modális ige (egyébként a magyarban is). *Ujutro da poranis (moras)*. *Reggel aztán felkelj (muszáj)*. - felszólítás. *Po cemu da ga poznam (mogu)*. *Miről ismerem fel? (tudom)* - kérdés. De olyan esetekben is átvesszük az ilyen rövid kifejezésmódot, ahol a magyarban nem szokásos: *Sehogyse, hogy elmenjek hozzá. Hogyan befejezni háborút?*

Egyes szándékot, tudást, szellemi tevékenységet, érzést kifejező igékhez tehát főnévi igenév és tárgyi mellékmondat egyaránt járulhat mindkét nyelvben. A különbség az, hogy a szerbhorvát nyelvben a főnévi igenévi szerepkört is felválthatja a da + P(raesens). Ezek az igék ugyanis csonka és önálló jelentésüként is kiegészülhetnek da+Pszel a szerbhorvát nyelvben (mivel állítmányi kiegészítők és mellékmondatok is lehetnek), a magyarban viszont ez nem lehetséges. A szerb nyelvben igen sok olyan szándékot vagy lelkiállapotot kifejező ige van, amelynek csonka (modális) és önálló jelentése is van. És azok száma sem kicsi, amelyek pusztán modális jellegűek. A modális használatú ige mellett áll a da+P mindig felcserélhető főnévi igenévvél (Milka Ivic szavával immobilis - vagyis más időbe nem tehető át), az önállóan használt ige mellett viszont mobilis (más időbe is áttehető). Az immobilis da+P-t fordítjuk főnévi igenévvél, a mobilist mellékmondat, Most nézzük meg, hogyan viselkedik egy kétféle konstrukciós lehetőséggel bíró ige, a *znati*.

1. *Znam da lazem*.

Tudok hazudni.

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 2. <i>Znam da lazem.</i> | <i>Tudom, hogy hazudok.</i> |
| 3. <i>Znam da lazes.</i> | <i>Tudom, hogy hazudsz.</i> |
| 4. <i>Znas ti i da lazes.</i> | <i>Szoktál te hazudni is.</i> |

Az első mondatban a *znati* az *umeti* (képes valamire) jelentésben szerepel. A mellette álló *da+P* nem tehető át más időbe, tehát immobilis - főnévi igenévvel felcserélhető (*znam lagati*), azzal is fordítjuk. Ez tulajdonképpen az összetett állítmány része a szerb nyelvben. A második és harmadik mondatban a *znati* önálló jelentésben van jelen, nem modálisán, Stevanovic szavával élve indikatív jelentésben. Mint ilyen felcserélhető más idővel (*tudom, hogy hazudtam - znam da sam lagao*). A harmadik mondatban két oka is van annak, hogy a *da+P* nem cserélhető fel, és nem fordítható főnévi igenévvel. Egyrészt nem azonos a tagmondatokban lévő alany, másrészt nem csonka jelentésben van az ige. A negyedik mondatban a *znati* nem önálló jelentésben van jelen. Modális funkcióban (*az a szokása - ima obicaj*) jelentésben fordul elő.

Megjegyzendő még, hogy a cselekvés megkezdését, megszakadását, abbahagyását, befejezését jelentő igékhez a szerbbel ellentétben a magyarban se főnévi igenév, se mellékmondat nem járulhat.

1. *Ranjenici prestase da jece.* (Daleko je sunce, 48. o.) *A partizánok abbahagyták a jajgatást.* (Majd megvirrad már, 46.o.)
2. *Najednom zastade, prekide pevati, ali opet brzo produzi koracati.* (SSHJ - 4- 2: 768.o.) *Egyszerre megállt, abbahagyta az éneklést, de aztán folytatta az útját*

BAGI FERENC

Előzetes megjegyzések a szerb és a magyar köznyelv egyszótagú szavai fonémaszerkezetének kontrasztív vizsgálatához

Természetes, hogy két adott nyelv kisebb vagy nagyobb egységeinek kontrasztív vizsgálata esetén több lényeges kérdéssel találja magát szemben a kutató. E dolgozat témáját illetően ilyen jellegűnek látom először is a **kontrasztív elemzés lefolytatásának módját**, majd pedig a vizsgálandó **nyelvi anyag forrásainak és magának az anyagnak begyűjtésével**, valamint **feldolgozásával** kapcsolatos kérdéseket, továbbá azokat a problémákat, amelyek a két nyelv helyesírásának eltéréseiből következnek.

A **kontrasztív elemzés lefolytatása módját** illetően, nem kis sarkítással, két változatot látok alkalmasnak:

1. A tisztán elméleti úton kidolgozott kritériumok alapján lefolyó elemzést, és
2. a kiinduló munkára alapozódó vizsgálatot.

Az első eljárásnak, amely honosabb az ilyen jellegű kutatásban, negatívuma lehet, hogy nem öleli fel a szembeállított két nyelv vizsgálat tárgyává tett anyagának minden elemét, aminek következtében "lemetsz" valamennyit egyik és másik nyelvből is. A másik esetben viszont olyan kiinduló munkát kell választani, amely a kontrasztív vizsgálatra kijelölt két nyelv közül az egyiknek egy kérdéskörét (esetünkben az egyszótagú szavakat) kellő alaposággal dolgozza fel, világosan meghatározott szempontok szerint. Ez esetben a másik nyelv előzővel megfelelő anyagát a **kiinduló munka szempontjainak érvényesítése útján** kell előkészíteni és elemezni, majd e kutatás eredményeit a **kiinduló munka eredményeivel szembeállítva megvizsgálni és leírni.**

E dolgozatban a kontrasztív vizsgálatnak e második módját választottam, a kiinduló dolgozat pedig Dr. Jovan Jerkovic A szerbhorváth köznyelv egyszótagú szavainak fonémastruktúrája című, 1965-ben megjelent munkája. Választásom egyrészt azért esett

e dolgozatra, mert megfelel a fentebb említett kritériumoknak, másrészt azért, mert a szerb nem anyanyelvem, így eléggé megbízható nyelvismeretem ellenére sem ment volna zökkenőmentesen az anyaggyűjtés és feldolgozás ezen a nyelven magyar nyelvű kiinduló munka választása esetén.

Eljárásom azonban nem jelenti azt, hogy problémamentes megoldásra leltem. Ugyanis a vizsgálat módjának eldöntése után a fentebb felsorolt problémák kerültek előtérbe. A **gyűjtés forrásai** kapcsán a saját-gyűjtés és szótárak felhasználásának, a szinkronia és diakronia, a regionális és a szélesebben értelmezett köznyelv, valamint a gyűjtéssel átfogott földrajzi régió révén az adott nyelv teljességére vagy részleges, tájegységekre kiterjedő vizsgálat kérdései rajzolódnak ki, **begyűjtés** megvalósításakor viszont a szűkebben szótani és alaktani problémák kell hogy tisztázottak legyenek (pl. a homonimák és a toldalékolt egyszótagú szavak bekerülnek-e az anyagba vagy sem stb.) A feldolgozást illetően pedig annak nyomán vetődnek fel nyomós kérdések, hogy a kiinduló munkában érvényesített kritériumok a szembeállított nyelv elemzésekor hogyan is milyen eredményességgel alkalmazhatók, és kiegészítésre szorulnak-e. Ha a kutató eláll az ilyen kérdések megválaszolásától, illetve a kiinduló munka kritériumait érvényesíti csak, akkor "metszi" a kontrasztba állított nyelvet. Számolni kell tehát annak lehetőségével, hogy a kiinduló munka bizonyos szempontjai zökkenőmentesen alkalmazhatók, mások megfeleltethetők, ismét mások nem használhatók, s végül a szembeállított nyelv anyaga olyan egységes jellegzetességeket mutathat ki, amelyek nyomán új kritériumok beiktatása válik szükségessé.

Két nyelv helyesírásában megmutatkozó különbségek okozta problémák természetesen kisebbek, ha betűíró hangjelölő nyelvekről van szó (mint ezúttal) bár ez esetben is a helyesírási alapelvekben, de a részmegoldásokban is, kifejezésre jutó különbségek kihatnak/kihathatnak a kutatás végeredményére. Esetünkben annak ténye, hogy a szerb helyesírás fonetikus alapelvű, a magyar emellett a szóelemző és hagyományos írásmódra is épít,- érezhető a végeredményen is. A közelítés, a magyar szavak fonetikus átírása, magának az átírás módjának vitathatósága miatt kockázatos lenne, így ezt nem vállalhatam. Az említettek mellett, nem ritkán, fogalmi pontosításra is szükség mutatkozik. A szerző például a szerb hangrendszerre vonatkozóan a következőket állapítja meg: "Anyanyelvünk hangrendszerét három pontosan körülhatárolt egység képezi: inherens vokalizmus, konzonantizmus és prozódiai jegyek." (32. o.) Ez a megállapítás a magyarra is ráillik. Ám, ha az emberi beszédhangok négy tulajdonságát (hangszín, időtartam, szóhangsúly és hanglejtés,- Deme 1958) is tekintetbe vesszük a különbségek szembevetővé válnak: a szerbben a hangszínen kívül a szóhangsúly, a magyarban viszont a hangszín és az időtartam az alapvető jegy. Dr. Jovan Jerkovic munkájában a szóhangsúlyt a prozódiai jegyek közé sorolta, így csak a hangszín és a képzés alapján vizsgálta és csoportosította az egyszótagú szavakat meg fonémakötődéseik változatait. A magyar anyag elemzésekor az időtartam szerinti megoszlás nem maradhat ki, hisz e fonéma-jegy ezúttal kontraszttulajdonság is. A dolgozat egésze szempontjából sem mellőzhető. Így az előzetes megjegyzésekben sem maradhat megemlítetlen.

CAMPBELL OLGA

**Disagreement: The Pedagogical Implications of an Experiment
with a Speech Act**

As a teacher assigned a fifth year language class I shared my students' need for something that would bring their (otherwise advanced) level of mastery of English closer to nativelike competence. Inspired by an article written by K. Bardovi-Harlig on the importance of introducing teachers to pragmatics and including pragmatics training in teacher education, I chose a collection of speech acts as the central theme of our classes.

Speech acts provide a great contribution to what is usually referred to as sociolinguistic competence. Teaching sociolinguistic competence is by no means a straightforward task. In this long process, "It is the teacher's job to equip the student to express her/himself in exactly the way s/he chooses to do so - rudely, tactfully, or in an elaborate polite manner. What we want to prevent is her/his being unintentionally rude or subservient." (Thomas, 1983)

It is not difficult to see how cross-cultural miscommunication due to errors made in this field leads to misunderstanding, embarrassment or perhaps offence on the listener's part at the unintentional rudeness.

A simple fact seems to justify my choice: if students are never told that their target language differs from their mother tongue in this respect, too, they are likely to fall back on the norms of their own language (and culture) when trying to communicate a given speech act. (One example of the above miscommunication is the frequent complaint on the part of non-native speakers that Americans are insincere. After a more thorough look at the two, very different strategies used by Americans in invitations, we can realize that, no matter how vehemently the two interlocutors may emphasize how badly they would like to see the other, no serious, "unambiguous" invitation is meant unless there is specific reference to the time and place of the encounter and a response from the listener to indicate willingness.)

In compiling a collection of twelve articles on as many speech acts my basic objective was to familiarize my students with the basic concepts of speech acts, politeness, pragmatic transfer, and, in the long run, to make them (more) sensitive to these phenomena (and their importance).

By looking at the literature describing the native and non-native realizations of various speech acts these students became acquainted with all the "tiny clues" that play a part in the successful realization of a speech act (e.g. the social rules and habits, social norms and values of the target culture, the relative distance of the interlocutors, their sex, etc.)

After the introductory background reading the group embarked on some 'microresearch'. They wrote up a questionnaire in the topic of disagreement and sought responses from three groups of informants (native speakers of English (EE), native speakers of Hungarian (HH), and 5th year students of English (HE).

The responses were then analysed for semantic formulas. This is where the most striking differences were found between the HH and EE respondents. The number of

semantic formulas also differed in the higher-to-lower and lower-to-higher status situations, within the individual groups, too.

The scope of the present abstract enables me to highlight just a few of the differences. The ones I am going to describe are likely to bear up my belief that it is essential for teachers of languages to pay attention to these "tiny clues".

a) In the speech of the EE group, there is a general tendency to be (or appear) tactful. When one has to 'speak out' in front of a meeting to say that one's boss "is wrong", EE speakers tend to shift responsibility from the person who is, in fact, at fault. This is done in a more direct way in HE and HH groups.

b) It is not true, though, that all members of the EE group employ more indirect strategies to disagree than do HE or, for that matter, HH speakers. One such "blunt" EE disagreement was: "That's your opinion, not my mistake." On the basis of what the literature says we did not expect so direct a response from a native speaker. This leads us to the point that it is important to stress individual differences (due to a number of reasons which we obviously cannot go into here) in every speaker-group.

c) It is not true, either, that questions as techniques to express disagreement are not used by speakers of English other than Japanese. Native and non-native speakers alike do resort to this technique. E.g. *Does your copy have the same thing?*, implying that it, in fact, should.

d) In the situation where the boss is in no position to allow his employee to go on holiday, the EE responses make a point of offering immediate financial compensation, or "making it worth his while". Even more importantly, in this higher-to-lower status situation, the bosses do not negotiate in an authoritarian atmosphere, rather, they "switch on" an informal tone.

e) The presence in the EE responses of a suggestion to counteract the idea that has just been rejected reveals a greater degree of the awareness that disagreement is a (potentially) facethreatening act. By offering a counter-suggestion one interlocutor makes an attempt at helping regain the other's face.

f) The native English speakers' data reveals a combination of two semantic formulas, namely, a positive remark followed by criticism. The former is there to acknowledge the good sides of the phenomenon which is about to be turned down, thus downgrading, or softening the rejection. Although there were a few instances of this semantic formula in the HH and HE responses, we cannot say that it was as general as in the EE group.

Our experiment was no more than an introductory step in the process of teaching sociolinguistic competence. My students enjoyed the experiment and one even reported back about actually using some of the situations in her teaching practice, opening the eyes of some of her pupils.

PACSAI IMRE

Az orosz népnyelv areális jegyeinek tükröződése a folklórban és a szépirodalomban

A mellérendelő szóösszetételek Eurázsia nyelveire kiterjedő összehasonlító vizsgálata során vetődött fel e struktúrának a szláv nyelvekben betöltött szerepének elemzése. A kutatásunkat igazolta, hogy a nagyorosz népnyelv egyik sajátosságának tekinthető az adott nyelvi entitás használata.

Az anyaggyűjtés során az orosz folklórban találtuk meg elsősorban a keresett konstrukciókat. *А жил-был, друг-приятель, внуки-правнуки, золото-серебро, кормит-поить, любо-дорого, род-племя, хлеб-соль, тоска-кручина, далеко-далече, полным-полно, трень-брень* típusú összetételek a vizsgálat kezdetén elsősorban műfaji sajátosságnak, népköltészeti stíluselemnek tűntek.

I. A mellérendelő összetétel mint az orosz folklór és népnyelv közös stílusjegye

A keleti és nyugati szláv folklór összehasonlító-elemző vizsgálata során bebizonyosodott, hogy elsősorban nem a szláv folklór közös stílusjegyével állunk szemben, mivel a cseh és lengyel folklór nem alkalmazza a vizsgált struktúrát. Kutatásunk ezek után a nagyorosz népnyelv vizsgálatára irányult, mert az orosz folklórt elemző műveikben, így V. A. Propp (1976), B. Anyikin (1984), Sz. G. Lazutyin (1965) épp a népköltészet és a népnyelv kapcsolatára irányították a figyelmüket. A vizsgálatunk így az orosz népköltészet és az orosz népnyelv közös stílusjegyeinek feltárására irányult, amiben J. A. Zemszkaja (1973), I. B. Golub (1976), D. E. Rozental (1974) az orosz népnyelvet elemző munkái nyújtottak segítséget. Mind a népköltészeti mind a szépirodalmi alkotásokban megtaláltuk a D. E. Rozental (1974) által megállapított stilisztikai sajátosságokat a fonetika, a morfológia, a szókincs, a szóalkotás vonatkozásában, melyek az orosz népnyelvet jellemzik.

A szóalkotás fontos jegyeként szerepel az általunk elemzett a keleti szlávon belül is az elsősorban a nagyorosz népnyelvre jellemző mellérendelő összetétel, melynek minden fő- és altípusa jelen van mind a folklór, mind az irodalmi művekben ábrázolt népnyelv stílusjegyeként alkalmazva, így:

I. A szóismétlések:

- a) teljes azonos: *далече-далече* (РИН 352), *шумит-шумит* (РИН 368), *редко-редко* (Белов 128), *мало-мало* (Бажов 29) 62 *чуть-чуть* (Горький 158)
- b) részleges azonos: *чудным-чудно* (Былины 138), *шли-прошли* (РИП 50), *крепко-накрепко* (Гор. 81), *дела-делушки* (А. Веселый 108), *мало-помалу* (Бажов 28)
- c) divergens (rimelő): *алай-булай* (Посл. I. 273), *красы-басы* (Р.С. 133), *стрень-брень* (Посл. II. 27), *тяп-ляп* (Р. С. 125), *помырчит-пофырчит* (Расп. 96), *тоңчы-звончы* (Бажов 254), *чик-брик* (Белов 14)

2. Az önálló jelentésű elemek alkotta összetételek

a) szinonimák alkotta:

жил-был (Р.С.К. 95), *конь-лошадь* (РИП 365), *печалится-кручинится* (РИП 368), *судьба-доля ажов* 30), *худо-бедно* (Расп. 13), *историю-случай* (Гор. 109)

b) összefoglaló összetételek:

живот-сердце (РИП 114), *род-племя* (РСК 217), *хлеб-соль* (Послю II. 222), *внуки-правнуки* (Бажов 289), *отец-мать* (Белов 134), *голодом-холодом* (Распю 38), *руками-ногами* (Горький 99)

II. Az area nyelvi kontaktusainak tükröződése a mellérendelő összetételek használatában

Miután tisztáztuk a mellérendelő összetételek orosz népnyelvi stílusát, újabb problémával állunk szemben. Az orosz népnyelv egyik folklórban és szépirodalomban is használatos stílusjegye elsődlegesen nem szláv sajátosság. E tény az uráli és altaji összehasonlító, illetőleg egynyelvű grammatikai munkák alapján könnyen megállapíthatjuk (E. Lewi 1911, Beke 1939, Fokos 1962, M. Jafar 1900, Majtyinszkaja 1974, Ubrjatova 1948, Kajdarov 1958, Ahatov 1981, Pais 1951).

A különös tény magyarázatát a nagyorosz kultúra és nyelv kialakulását elemző N. Sz.Trubeckoj (1922) munkái szolgáltatják, aki rámutat a folyamat földrajzi, történeti és társadalmi hátterére, amikor feltárja az adott területen élő népek közötti kapcsolat-

rendszer etnikai, kulturális és nyelvi vonatkozásait. Kutatásunk során a mellérendelő összetételeket vizsgálva bizonyítékot találtunk e nyelvi kontaktusokra az adott derivációs módzat vonatkozásában is. A szinonimák alkotta összetételekben a szláv alkotóelem mellett több esetben jövevényszó szerepel, így a *вепрь-кабан* < 'kaban' (tat), *булат-железо* < 'bulat' (tat), *конь-лошадь* < *лошадь* < 'alasa' (tat), *нож-кинжальице* "кынджал" (csag), *участь-талан* < 'talan' (tat).

A rímelő összetételek közül több teljes egészében átvett konstrukciót figyelhetünk meg: *ала-була* (tatár) 'tarka-barka', *шурум-бурум*: (tatár) 'limlom', *шуры-муры* (török) 'hetyepetye', *шалтай-болтай* (tatár) 'hevenyészve'.

Az adott konkrét nyelvi kontaktust tükröző összetételi formán kívül a tükörszó jellegű konstrukciók mint az analógia bizonyítékai sorolhatók fel.

Az orosz népmesék tipikus mesekezdő fordulata a *жил-был* elsősorban a nagy-orosz folklór jellemzője, amint a keleti szláv folklór terminológiáját vizsgáló szótár (1993) is bizonyítja. A konstrukció párhuzamát figyelhetjük meg a Fokos (1935) által bemutatott magyar *él-van*, a votják *улыны-вылыны* (él+van) azonos szemantikai és strukturális jegyeket mutató összetételekben. A *жытье-бытье* és az ujgur *hayat-tamat* (жизнь и быт) a hindi *пахан-сахан* összetétel, melyet az 'élet+létezés' komponensek alkotnak szintén párhuzamot mutat.

A *жив-здоров* összetétel párhuzamos struktúráinak tekinthetők a tatár *сау-сэламэт* az ujgur *сак-саламет* (ép + egészséges) a csuvas *сывлах-керлах* a hindi *джита-джагта* (élő és egészséges) összetételek.

A *подобру-поздорову* frazeológiai jellegűvé vált összetétel komponenseinek eredeti jelentésű párhuzamra találunk a csuvas *ырла-сывлах* "добро и здоровье" jelentéselemeket egyesítő összetételben.

A népmesék, dalok gyakori struktúrája a *кормить-поить* a votják (udmurt) *сюдыны-люктаны* (кормить+поить). Valamint a cseremisiz (mari) *пукшаш-йукташ* (кормить+поить) konstrukcióval alkot párhuzamot.

A *есть-пить* összetétel megfelelőinek tekinthető a magyar *eszik-iszik* a komi *сейны-юны*, a votják *сиыны-бюыны* valamint a tatár *ашау-ечу* 'eszik + iszik' komponensek alkotta konstrukció.

Az ismert *друг-приятель*, *друг-товарищ* összetételekkel alkot párhuzamot az udmurt *эшъс-юлтошъс* a csuvas *юлташ-танташ* a tatár *дус-уш* az ujgur *ашна-агине* 'barát, társ + pajtás, cimbora' elemeket összekapcsoló struktúrák. Megjegyzést érdemel az udmurt és a csuvas *юлташ* komponens tatár *юлдаш* 'útítárs' jelentésű elemének kapcsolata, mely újabb kontaktusokra mutat rá.

A *грусть-тоска*, *тоска-печаль*, *тоска-кручина* összetételek szemantikai és strukturális párhuzama mutatható ki a magyar 'búbanat', a tatár *кайгы-херсет*, az ujgur *мун-зар* és *дерт-элэм* között.

Az orosz *воры-разбойники* összetétel sajátos nyelvi kontaktusrendszert feltételez, mivel *вор* elemét egyrészt a finn *wora*, *woro* (M. Vasmer) másrészt az altaji *орпы* szóból származtatják, mely a csuvas *вара-хурпа* 'tolvaj + rabló' jelentésű *вара* elemet alkalmazó összetétellel állítható párhuzamba, melyben jelen van a *вара* 'tolvaj' szó.

Az elemzett s egyre szélesedő kérdéskör egy látszólag harmadrendű szláv konstrukció vizsgálata során bontakozik ki. Az orosz összetételek összehasonlító elemzése eddig feltáratlan s a magyar nyelvészet számára is eredményeket szolgáltatató kutatási témául szolgálhat.

SZÉKELY GÁBOR

Az úr szó szinonímái, származékszoói, idegennyelvi megfelelői

Róna-Tas András *Török eredetű-e úr szavunk?* c. dolgozatában (1994) azt a hipotézist fejti ki, amely szerint "úr szavunk a 'fiú, fiúgyermek' jelentésű török szóból származik, amelynek keleti ötörök alakja *úri* (138)". E szó "a nagykorúságakor béggéváló nemes ifjú, majd a kiemelkedő társadalmi helyzetű, s alkalomadtán az isteni eredetű vagy fejedelmi ifjú megjelölése (141)". A hivatkozott elmélet szerint *úr* szavunk és elődje az ősidőktől kezdve a társadalmi tagolódással szorosan összefüggő, társadalomtörténeti, szociológiai, sőt politikai szempontból is sajátos jelentést hordozott. Ezt a tulajdonságát - aligha vitatható -- napjainkig megőrizte. A szólásokat összegyűjtő szótári anyag (O. Nagy 1957, 1966) is utal arra, hogy a magyar nyelvet anyanyelvként beszélők körében az *úr* szóhoz sajátos "érzelmi viszonyulás" is kapcsolódik. Ez az érzelmi viszonyulás nem magyar sajátosság. Az első római "császárok" személyüket illetően elutasították a *dominus* 'úr, ... uralkodó' szó használatát. Suetonius azt írja, hogy Augustus "az *úr* megszólítástól, mint valami gyalázatos sértéstől mindig is visszaborzadt", Tiberiusról pedig azt állítja, hogy "egyszer valaki *úr*nak szólította, s ő nyomban tiltakozott az efféle szégyenletes megszólítás ellen" (1994:100,158).

Az *úr* eredete -- úgy tűnik -- napjainkban különös érdeklődésre tarthat számot, hiszen a fentebb hivatkozott értekezést követően 1995-ben két újabb dolgozat látott napvilágot (Róna-Tas 1995, Benkő 1995).

Már 1994-ben felvettem annak szükségességét és lehetőségét, hogy megkelene vizsgálni az *úr* szót és "társait" a szinkronia szempontjából is, felhasználva az egybevető, konfrontatív-kontrasztív elemzés lehetőségeit (Székely 1994).

Terjedelmi okok miatt itt nincs másra lehetőségem, mint hogy vázlatosan felsoroljam, milyen szempontok szerint tartanám indokoltnak a téma elemzését. Egy- és többnyelvű szótáraink általában tartalmazzák az *úr* szó használatával kapcsolatban a megszólításkor jellemző, a történelemmel, a vallással összefüggő, illetve az átvitt értelemben használatos jelentéseit.

A kontrasztív, leíró vizsgálat szempontjait az alábbiak szerint tartom célszerűnek meghatározni:

1. Az *úr* szó és származékszoói az életkorra utalnak: *öregúr, urambátyám, fiatalúr, ifjúúr, úrfi, uramöcsém*
2. Az *úr* szónak és származékszoóinak szinonímái nemre, életkorra utalnak: *nénemasszony, úrasszony, úriasszony, hölgy, úrhölgy, nő, úrnő, úrinő, úrleány, úrilány; fiatalasszony, ifiasszony*
3. Az *úr* szó és származékszoói a történelmi szóhasználat szempontjait figyelembe véve: *uraság, földesúr, főúr, hűbérúr, kegyúr, nagyúr, zászlósúr, ténsúr*
4. Az *úr* szó és származékszoói a vallási szóhasználat szempontjait figyelembe véve: *Úristen, Atyaúrsten; úrfelmutatás, úrnapja, úrnapi; úrvacsora, úrvacsorai, úrvacsorázik; hadúr.*
5. Az *úr* szó jelentése átvitt értelemben: *ura a szavának; úrrá lett rajta*
6. Az *úr* szónak, származékszoóinak, szinonímáinak idegennyelvi megfelelői.

E kérdéskört igazán úgy lenne érdemes feldolgozni, ha legalábbis minden európai nyelvet megvizsgálánk. Itt példaként csak a legfontosabbaknak vélt német és orosz megfelelőket sorolom fel:

r Herr; e Frau; s Weib; e Dame; r Jungherr; r Junker; e Herrin; (e Herrscherin; e Gebieterin); s Fräulein; e Lady; r Gott; r Gottvater; e

Elevation; r Fronleichmann, s Fronleichmannfest; s Abendmahl; s Gedächtnismahl; s Altarsakrament; e Kommunion, r/e Landsmann/in; r/e Kollege/in; r/e Amtsgenosse/in; r/e Mitbürger/in; r Amtsbruder; r/e Genosse/in; e Tante; r Onkel; s Brüderchen; s Brüderlein.

господин; сударь; барин; бабка; старуха; старушка; женичина; (жена; баба); барчонок; барчук; Бог; ирицаение; ирицааться/иричатиться; гражданка; госпожа; (мадам; сударыня); барыня; дама; товарищ; соотечественник; компатриот; земляк; коллега; товарищ по работе; сослуживец; собрат; (со)гражданин; дядя; тётя; браток; дружок; дружок.

7. A megszólítás kérdései.

Az alkalmazott nyelvészet szempontjait figyelembe véve ez a kérdéskör tűnik a legfontosabbnak. Annál is inkább időszerű a megszólítás problémakörével foglalkozni, mert - ismereteim szerint - "a társadalmi kapcsolatteremtés eszközeit" a magyar nyelvben részletesen utoljára 1981-ben vizsgálták (Guszkova). A társadalmi-politikai változások indokolják a kérdés újbóli áttekintését. Az *úr* szóhoz kapcsolódóan három csoport vizsgálata érdemel különös figyelmet:

a) *kolléga/nő;*

b) *elvtárs/nő; honfitárs/nő; kartárs/nő; polgártárs/nő* (és néhány más szó *társ/nő* utótaggal);

c) *bácsi, néni, öcsi.*

Természetesen e körre is érdemes lenne kiterjeszteni az egybevető vizsgálatot. Ezért szerepelnek az idegennyelvi megfelelők a 6. pontban felsorolt példák között!

Hell György Frege jelentéstani munkáira hivatkozva foglalkozik a szavak tárgyi jelentésének és fogalmi (nyelvi) jelentésének a megkülönböztetésével, majd arról ír, hogy nyelvi tudásunk mellett van még tapasztalati, szakismereti vagy tudományos jellegű, illetve enciklopedikus (lexikális) tudásunk is. E tudásfajtákat a *szótár* szó példáján mutatja be (Hell 1994, 660-663). úgy vélem, hogy az *úr* szóhoz és szélesebb értelemben vett szinonimáihoz, származékszóikhoz, idegennyelvi megfelelőihez a nyelvi, tudományos, enciklopedikus tudásnak, jelentésnek olyan gazdag, változatos rétegei tartoznak, amelyek megérdemlik az alaposabb, körültekintő vizsgálatot.

KOPERNICZKYNÉ TORMA MÁRIA

É un modo di dire -- italianizmusok a mai olasz nyelvben

"É un modo di dire" - gyakran hallani az olasz emberek szájából, amikor külföldieknek magyarázzák szavaik jelentését. Mit is jelent a kifejezés?

Giusti a "Toszkánai közmondások" című gyűjteményének bevezetőjében világosan elkülöníti a közmondásokat és a "modi di dire" szóhasználatot. A közmondás - az olasz nyelvben is - népi megfigyelésekre épülő, bölcsességet, tanulságot, erkölcsi intelmeket tartalmazó, általános érvényű zárt szerkezet, mondás.

A "modo di dire" többnyire metaforikus kifejezés, általában szókapcsolat, amelynek egy eleme a mondatba építéstől függően a nyelvtani szabályok szerint változhat. Az olasz szakirodalom a közmondásokat "modi proverbiali" kifejezéssel is illeti, gyakorlatilag azok az italianizmusok egy csoportjának tekinthetők.

A hétköznapi szóhasználatban "modo di dire" minden olyan szó szerkezet, ami átvitt értelemben használatos, tehát többnyire metaforikusan motivált frazeologizmus

vagy olyan kifejezés, amelynek nyelvtani szerkezete eltér a szabályostól. A neologizmusok között gyakoriak az egyszavas italianizmusok.

A továbbiakban néhány italianizmus szemantikai megközelítésével foglalkozom. Ezt a nyelvhasználat szempontjából tartom fontosnak, mivel a nem olasz nyelvi közegben élők számára gyakran értelmezhetetlenek ezek a kifejezések. Ennek oka a következőkben keresendő:

a) A szó szerinti fordítás értelmetlen:

Fare il pelo e il contropelo. 'Hajszálat?/szőrt?/szőrzetet csinálni és a visszáját'. "Azt is megteszi és az ellenkezőjét is", vagyis "szívét lelkét kiteszi" jelentésben használták a magyar hallgatók. Holott a jelentése: 'keményen megbírál, szőrszálhasogató'. Előfordulása: (a kezdőbetűk a felhasznált irodalomban felsorolt szerzők műveit jelzik; P: Pittano; Q: Quartu; Cs: Csánk; F: Fábán)

P: - Q: - Cs: - F: +

Mi ci picchio. Hallani az új feladatokkal küszködő fiatalok szájából. *picchiare* = üt, ver; *picchiarsi* - verekedni; *picchiarsi il petto* = bűnbánóan veri a mellét.

Ez utóbbi kifejezés ismeretében valamit "megbán" értelmezést tulajdoníthatna a kifejezésnek az idegen. A jelentése: 'megvannak a nehézségeim, nehezen boldogulok'.

Q: P: - Cs: - F:

b) Grammatikailag, logikailag értelmezhetetlen:

della più bell'acqua. Az eredeti, igazi, valódi, csodálatos szavak helyettesítésére, pozitív tulajdonság megjelölésére szolgál.

P: + Q: + Cs: - F: +

c) A szemantikai magot képező szó jelentésváltozáson ment keresztül, vagy archaikussá vált, a jelentése elhomályosult:

Chiedo venia. 'Elnézést kérek.' A vallásos ember számára bír jelentéssel, a bűnök alóli feloldozás kérésére szolgál. Az eredeti tartalma a *venia* szónak elhomályosult, *önanyagatást*, középkori *kínzási eljárást* jelentett. Ma az értelmiségiek körében kedvelt kifejezés.

A jellegzetesen olaszos szó szerkezetek jelentése -- mint ismeretes -- változhat:

a) Tájégyeségenként:

Legarsela al dito. 'Csomót köt a zsebkendőjére' magyar szerkezettel fordíthatnánk. El ne felejtse, meg kell jegyeznie valamit. Perugiában ezzel a jelentéssel találkoztam, semmilyen negatív tartalma nem volt. Pittano szerint: *bossiut forral* (Lényegében ez a jelentés is magában hordozza a "nem felejt" jelentéstartalmat).

P: + Q: + Cs: + F: +

b) Szövegkörnyezettől függően:

Avere la lingua lunga. 'Be nem áll a szája'.

Tündéri pofi, aranyos, hangzik el egy hároméves kisfiúról, ha *lingua lunga*, másik jelentése: 'mindig a szájára vesz valakit'. Előfordulási szövegkörnyezet: légy óvatos, *ha una lingua lunga*. Sosem tudni, hogyan adja tovább a szerzett információt. (Mindkettőt hallottam Perugiában.)

P: - Q: - Cs: + F: +

c) A kulturális körülményekben keresendő az eredete, de új viszonyokra vonatkoztatva, variálva megőrzi a jelentésmagot:

Terza Italia, "terza Ungheria". 'A harmadik Olaszország, az éhezés hazája'. A *terzo mondo*, a 'harmadik világ' kifejezés mintájára keletkezett. Ennek analógiájára más országok, országrészek, jelenségek minősítésére is használják, pl. *terza Ungheria* a munkanélküliek rétegének megjelölésére.

P: - Q: - Cs: - F: -

Az elmúlt évtizedekben meghonosodott kifejezések magukon hordozzák a kor jellemzőit mind tartalmukban, a változó világ kulturális sajátosságait, mind formájukban, a felgyorsult életvitel rövidsége, tömörsége való törekvését.

A szokások, a kultúra változásának hatása ragyogóan megfigyelhető a *portaborse* kifejezésen: *portaborse* jelentése megegyezik a korábbi keletkezésű *portare d'aqua* kifejezéssel (Perugiában szintén fellelhető). 'Túlzottan szolgálatkész ember, talpnyaló'. Ismeretes az olasz nyelvben a csaknem szószerinti megfelelője is, *lecca piedi*. Az új keletkezésű olasz szó érdekessége, hogy a falusi életformát, annak hagyományait tükröző szólás jelentéstartalmát helyettesíti, ugyanakkor tökéletesen beleillik az olasz szóalkotás rendszerébe, hiszen a *portacenera*, *portamonete* stb. szavak ismeretesek.

P: - Q: - Cs: - F: -

Az italianizmusok csoportosításának, megközelítésének számtalan szempontja ismeretes. Például a testrészekhez kapcsolódó kifejezések gyűjteménye igen gazdag.

A kifejezések jelentős része a népi hagyományokat tükrözi, kisebb csoportja bibliai témakörből, a vallásos életből táplálkozik. A neologizmusok elsősorban a fiatalok nyelvhasználatában gyakoriak. Az általam gyűjtött kifejezések közös vonása, hogy az élő nyelvhasználatból indultam ki, mindegyikkel találkoztam az olasz közegben. Többnyire a beszélt nyelvből, elvétele a publicisztika szóhasználatából merítettem anyagomat. (Ezek közül emeltem ki néhányat.)

Az általam megadott magyar megfelelés mindenkor a konkrét beszédhelyzet értelmezése. Utólag összevettem a különböző szótárakban fellelhető jelentésekkel, néhány évtizeddel korábbi és az utóbbi évtizedekben összeállított gyűjteményekkel. Alkalmanként azok különböznek az általam megadott "megfejtéstől". Több esetben egyik anyagban sem találtam meg a regisztrált kifejezést.

H. VARGA GYULA

Egy új szaknyelv bölcsőjénél

Egy új szakma terminológiájának a létrejötte, (ki)alakulása a nyelvtudomány számára nemcsak izgalmas megfigyelési lehetőséget, hanem feladatokat is jelent. Ilyen volt nemrégiben a számítástechnika robbanásszerű megjelenése és gyors tömeghatása. Terminológiájának kétarcúsága (egyfelől ragaszkodás az eredeti, illetve nemzetközi terminus technicusokhoz, másfelől magyarítás a nagyközönség, valamint az iskolai oktatás számára) új kérdéseket vetett föl a nyelvtudományban, a szaknyelvek kutatásában és a nyelvművelésben egyaránt.

Amikor egy új szakma, tudomány, sportág stb. egy adott nyelvben kialakítja a maga terminológiáját, attól kezdve már többé-kevésbé kidolgozott mintákkal szolgál a többi nyelv számára. Tanulságos megfigyelni, hogy mit és hogyan ültetnek át az átvevő nyelvek? Milyen módon, igényességgel és tudatossággal kötődnek, illetve szakadnak el az átvadó nyelvtől? Ezek a kérdések vetődnek föl egy új (tömeg)sportág, a hegyikerékpár (mountain bike) megjelenését és szaknyelvének kibontakozását figyelve. Az amerikai és a magyar szaklapok és kiadványok adják az alapot a két terminológia összevetéséhez. A fő cél a magyar szakszókészlet rétegeinek és kialakulási fázisainak a bemutatása.

A sportág történetéről annyit, hogy az 1980-as években alakult ki Kaliforniában, 1988-ban rendezték az első világkupa-sorozatot, az idei tíz futamos sorozat egyik helyszíne - az USA és Nyugat-Európa határain kívül első ízben - Magyarország, jövőre pedig állítólag a világbajnokság helyszíne is hazánk lesz. Olimpiai sportág. Lapjuk, a

Mountain Bike Action -- Hungary a Los Angeles-i *Mountain Bike Action* leszármazottja, e két folyóirat adja e vizsgálathoz az anyagot.

A **hegyi-kerékpározás** szakkifejezés- és szakszókészlete történetileg három forrásból származik: a) öröklés a kerékpársporttól; b) kölcsönzés más csoportnyelvekből; c) saját alkotások. Az előbb említett csoportnyelvek közül -- markánsan elkülönülve -- kettőnek a szókészlete tűnik elő: a **sportnyelv**, elsődlegesen az ún. országúti kerékpározás, valamint a **műszaki nyelv**, egészen pontosan a kerékpáripár. Szólnunk kell azonban itt egy harmadik szókészleti csoportról is, ez pedig a **szleng**. Vegyük sorra ezek szerepét, súlyát a hegyi-kerékpározásban.

Sportnyelvi szavak

Ha az egyes sportágak -- köztük a hegyi-kerékpározás -- szókészletét alaposan megvizsgáljuk, három réteget különíthetünk el.

1) Olyan **általános sportnyelvi szavak**, amelyeket (majdnem) minden sportág használ, pl.: *bajnok(ság)*, *verseny*, *versenyző*, *nevezés*, *győzelem*, *helyezés*, *egyesület*, *edz*, *start*, *kvalifikálás*, *profi*, *kondíció* stb.

2) Nagyobb számú az egy-egy **sportágcsoport** (pl. labdajátékok, küzdősportok, jég sportok stb.) közös szóállománya, jelen esetben tágabb értelemben a versenysportok (*táv*, *futam*, *kör*, *leköröz*, *megelőz*, *pályakijelölés*, *élboly*, *célegyenes*, stb.), szűkebben értelmezve a kerékpár- és motorsport: *országúti*, *fejtűdű*, *bukik*, *etetőzóna*, *görgőzés*, *kiáll* a *nyeregből*, *markolja a kormányt*, stb.

3) Az **adott sportág** saját szókészlete: *montis*, *sziklázik*, *erőemelkedő*, *saraz*, *kettős ugratás*, *downhill*, *cross-country* stb.

A lexikológia számára természetesen a 3. csoport a legfontosabb. A hegyi-kerékpározás legjellegzetesebb szavai angol eredetűek: *mountain bike* (rövidítve: *MTB*), *hillclimb*, *cross-country*, *stage race*, *intervall*, *eliminator downhill*, *distributor*, *paralel slalom*, *wrecking crew*, stb. A *mountain bike* magyarra fordítása korán megtörtént (*hegyikerékpár*), az angol kifejezés azonban mégsem tűnt el, sőt egyenrangú a magyar megfelelővel. A *bike* szó ugyan nehezen toldalékolható (*bike-kal*, *bike-osok*), a *mountain* származékát, a *monti*-t (*montis*, *montizás*), valamint az *MTB* mozaikszót viszont -- a divat mellett -- a rövidség és a használati egyszerűség is erősíti. Az ennek megfelelő hegyigép még nem terjedt el.

A legnagyobb nehézséget a versenyszámok nevei jelentik. Szerencsére egy részük eleve magyarul terjedt el: *egyéni*, *ügyességi*, *teljesítménytúra*, *tájékozódási*, félég-meddig magyar a *páros szlalom*, régebbi idegen szóra megy vissza a *triál*. A három legfontosabb versenyszám neve azonban megmaradt angolnak. Közülük talán a *downhill* a legnépszerűbb. Használata sem az írásképzés, sem a toldalékolás, sem a kiejtés miatt nem szerencsés. Az említett magazin szerzői egy ideje felváltva használják a *downhill*, *downhilles(-os)*, *downhillezik(-ozik)* helyett a *lejtőzés*, *lejtőző* szavakat. Itt azonban azzal is számolnunk kell, hogy szócsaláddal van dolgunk, vagyis olyan alapalakot kell alkotni, amelyből könnyedén létrehozhatók a származékos alakok is. (Lásd a táblázatot.) A *hillclimb*-nak még ilyen alakjai sincsenek. Ellenben a nemrégiben fölbukkant *mászás* főnév nemcsak azért jó megfeleltetés, mert magyar, hanem azért is, mert a szócsalád is kialakítható: *mászik*, *mászó*, *mászós*. A *cross-country*-nak nincs magyar párja. (Talán a *terephajtás* vagy a *távhajítás* lenne megfelelő).

downhill	?lejtmenet	hillclimb	(hegy)mászás
downhilles/-os	lejtőző	?	mászó
downhillezik	lejtőzik	?	mászik
downhillezés	lejtőzés	?	mászás

A versenyek megnevezése hagyományos (világbajnokság, Európa-bajnokság, Grundigkupa). A terep milyenségére utalnak a *sziklázik, sziklázás, saraz* igék, a *terepezés, bukkanozás* szóképzések, a *kettős ugrató, a mángorlós szakasz* kifejezések; a vezetési technikát jelzi a *sodródás* (a hátsó kerék csúszása vagy csúsztatása, miközben az első kerék gurul), érdekes az angol *wrecking crew* magyarítása: a *rontóbontók* (kerékpárokat tesztelő, nyúzó csapat).

Műszaki nyelv

Mínthogy a hegyi-kerékpározás a verseny- és a túrakerékpár keresztezésének a továbbfejlesztése, ezért kézenfekvő a műszaki nyelv szavainak igen jelentős állománya, illetve ezek átvétele, használata. Közöttük sok az összetétel (pl.: *üléscső, kormánysszarv, váltókapcsoló, hajtókar, fékpillangó, gyorszár*) és az idegen eredetű (*felni, bowden, szingó, racsní, kevlár, elasztomer*). A hegyikerékpározás itt vette át a legtöbb angol szót: *oversize, evolution, cartridge, cantilever, hyperlite* (sic!), *camble, drive train, double butted, A-Heat Set, Micro drive system, M system, bike service, MTB* stb. Ezek nagy része fölösleges, le kell őket fordítani, mint ahogy sok más szóval, kifejezéssel ez megtörtént. Pl.: *cable housing* - *bowdenház, paralel slalom* - *páros szlalom; boots* - *gumiharmonika, single track* - *egynyomú, egynyomtávú, self healing tube* - *öngógyító tömlő, preload* - *előtöltés, dampening* - *csillapítás, fork crown* - *villafej* stb.

Az idegen szavak kikopását jelentősen hátráltatják a márkanév. A kerékpárfajták és alkatrészek nevei mind idegen, főleg angol szavak, kifejezések, és a szövegben olyan nagy a gyakoriságuk, hogy az egyéb angol szavak szinte föl sem tűnnek mellettük. Pl.: *Treck, Scott, Cannondale, Mongoose, Specialised Stumpjumper, Heavy Tools, Diamond Back, Shimano STX RC, Shocktech*. Hasonló a helyzet a kerékpárral kereskedő magyar cégek, kiállítások nevével (*Velotrade Kft., Warion Kft., Biker Kft., Elastic Bt., Mikrobike Bt., Bicycle shop; Interweel, Eurobike*). A lap legutóbbi száma ötvenhárom - a reklámokban szereplőkkel együtt hatvannál is több - boltot sorol föl, sajnos közöttük csak néhány magyar név akad: *Aranyküllő Bt., Drótszamar, Küllő, Pedál kerékpárbolt,* illetve néhány játékos, enyhén szlenges név: *Bringa centrum, Canga Bt., Bicaj kerékpárbolt.*

Szleng

A tudományos szövegekben nemigen fordulnak elő szleng szavak, kifejezések. Az egyes szakmák nyelvhasználatában ez sokkal gyakoribb, a sportnyelvekben pedig teljesen természetes. Mínthogy a szleng fő használója és alakítója az ifjúság, a hegyi-kerékpározás pedig a fiatalabb korosztály kedvelt szórakozása és sportja, szinte természetes, hogy sok szleng(es) szót, kifejezést használnak. Egy részük nem a kerékpározáshoz kapcsolódik (*tuti, spéci, cucc, csúcs, balhé, hazavág, lerobban, bikára meghúz, lefejezi a sziklát, löttek a terepezésnek*), másik részük afféle szakszleng. Ilyenek a kerékpár megnevezései (*bici, bicaj, bringa, canga, keró, járgány*), az alkatrészek neve (*gripkó* - *Grip Shift* váltó, *teló* - teleszkóp, *duci* és *girnyó* gumi - vastag (MTB-s), ill. vékony (országútis) gumia broncs, *ráf* - *felni*), a kerékpározással kapcsolatos kifejezések: *teker(és), bukta, tanya* (bukás), *cipekedik* (kerékpárt vállon visz), *zúgat* (gyors tempóban kerékpározik), *harap* (a fék), *tépi, tiporja a pedált, erőből nyomat* stb.

Hogy milyen lesz a hegyi-kerékpározás terminológiája, az elsődlegesen az e sportot űzőkön múlik. Kialakításában azonban jelentős szerepet töltenek be -- és felelősséggel tartoznak -- a szakmában tevékenykedő újságírók, de a nyelvészek, nyelvművelők sem vonhatják ki magukat a jobbítás kötelessége alól.

CZEGLÉDI KATALIN

A -d(i) végű szavak vizsgálata a földrajzi nevekben

A Volga-Urál vidéki földrajzi nevek sok szempontú feldolgozása során megfigyeltük, hogy számos olyan népnév (*čud, savard, baškird, sart, hanti*), törzsnév (*Kürt, Gyarmat*), vezérnév (*Előd, Ond, Kond*), személynév (*Buldi, Levedi, Árpád, Torda*) és földrajzi név (*Dentü, Lebedia, Almádi, Agárd, Hont* stb.), amely -d, -di, -dy ill. -t, -ti, -ty, -tü stb.-re végződik, kapcsolatba hozható a Volga-Urál vidéki víznevekkel, ugyanakkor összefüggnek a Kárpát-medence -d végű helyneveivel is. Következésképp, a földrajzi neveink -d képzőjét nem tárgyalhatjuk ezen összefüggések mellőzésével.

A -d képző létezésében kutatóink nemigen kételkedtek eddig. Véleményük szerint a -d lehet kicsinyítő képző személynévi eredetű helynevekben, s akkor nem lehet földrajzinév képző; lehet valamivel való ellátottságot jelentő képző a közszói eredetű helynevekben; valamint lehet kicsinyítő képző.

A földrajzi nevekről olvashatjuk (Bárczi Géza-Benkő Lóránd-Berrár Jolán: *A magyar nyelv története*, Tankönyvkiadó Budapest, 1967, 386.): "Alaktanilag három fő csoportjuk válik szét, mindegyik nagyszámú egyedét képvisel.

1. Alapalakjukban szereplő nevek: *Bükk, Palota, Fertő, Bóly, Szarvas* stb.,
2. Képzős nevek. Ezek között különösen kitűnnek régiségükkel az -i és a -d képzősök: *Kereki, Jobbágyi, Olaszi, Sárd, Aszód, Bogárd* stb."

Jelen dolgozatunkban azt kívánjuk megvizsgálni, hogy a Volga-Urál vidékén a -d végű szavak alkotta földrajzi nevek miért nem lehetnek képzősek, következésképp azok, amelyek azonosíthatók a Kárpát-medence -d végű földrajzi neveivel illetve a földrajzi közszókkal, a népnevekkel, törzsevekkel, személynévekkel, vezetéknevekkel, szintén nem lehetnek -d képzősek.

A Volga-Urál vidéki földrajzi nevek hangtani szempontú feldolgozása folyamán a -d végű szavak, vagy másképpen földrajzi köznevek vizsgálatára is sort kerítettünk. Eszerint a következőket figyeltük meg:

A d- (t-) zárhangot követő magánhangzó lehet veláris és palatális, alsó, középső vagy felső nyelvvállású, labiális vagy illabiális. A magánhangzót pedig követheti -k illetőleg annak fejleményei (-x, -n, j, -i) és -r. Tehát *dV_k* és *dV_r* szerkezetű szavakat kell feltenni. E változatok önállóan, de különböző más összetételekben is kimutathatók. (Vö. Czeplédi Katalin, *A Volga vidéki víznevek szerkezete*, III. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Miskolc, 1993.) A víznevek szerkezeti vizsgálata arra engedett következtetni, hogy a finnugor nyelvekben kellett lenniük olyan közszóknak, amelyek e földrajzi neveknek -- elsősorban víznevekre gondolunk -- alapjául szolgáltak, s feltehetően még ma sem haltak ki mindenütt a használatból. Idetartozóknak véljük a *dV_k* típusúhoz tartozók közül: pl. han. *toγ* "tó", man. *taw* "víz sodra", man. *to* "tó", man. *tomen* "folyó alkotta tó" első eleme a *to*, nyeny. *to* "tó" ud. ko. *ty* "tó", ko. *din* "torkolat", szelk. *tu* "tó", kamasz *t'aya* "folyó", *t'u*, *t'ü* "tó, folyóág, folyó", magy. *tó* (*tavak*). Az uráli alapalak *dV_kV* lehet, valószínűsítjük, hogy a félé magánhangzóra kell gondolnunk, és volt végső magánhangzó. A *dV_r* típusúakhoz: han. *tor* "tó", man. *tur*, *tor* "tó", man. *tur* "torok, tó", man. *tar* "völgy, tó", ko. *šar* "vizmosás, áradás, ár", magy. *ár*.

Közös bennük az, hogy jelentésük folyóelágazásnál, folyótorkolatnál lévő nagy víz, ahol gyakran hatalmas áradás, ár keletkezett. A szónak "folyóelágazás, folyóág, mellékfolyó, folyó" jelentése logikus.

A szóvégi -k több módon is eltűnhetett. Az előző magánhangzó vagy megmaradt pl. or. *unkurda* (vö. *un* + *kardek*), han. *urda*, or. *urdy*, or. *kadi* (vö. or. *kadyk*) or.

agardý or. *poškardý* (vö. *poš+kardek*); vagy eltűnt, s így jöttek létre a *-d* és *-t* végű szavak. A nagyszámú adat vizsgálata során az is kiderült, hogy eredeti *t* nemcsak zöngésedett, hanem különböző más irányokban tovább is változhatott (vö. $t > d > \delta > z > r$; $\delta > l$; $\delta > w$), vagy palatalizálódott és ezúton alakult tovább (vö. $t > t' > \check{c} > \check{s} > s, s'$). A földrajzi nevek őrzik e változás különböző fokait.

Végül ki kell térnünk a *t* és a *k* párhuzamokra.

Régóta izgatja a kutatókat az, hogy az *Urál* folyónak van *Jajik* és *Jagat* neve is. Vajon mi lehet a magyarázata a szóvégi *-k* val szemben meglévő *-t*-nek?

A földrajzi nevekben ez a jelenség gyakran megmutatkozik pl. csuv. *jermak*, csuv. *jurmek* csuv. *jurmekejkin* or. *jurmekejkino* or. *jermakovo* or. *jurmit* (vö. *Gyarmat* törzsnév, *Gyarmat* elemű földrajzinév, *Gyarmati* személynév).

A földrajzi nevekben mindkettő (*k*, *t*) eredeti hang, csupán egymás mellé kerülésük következtében a *-kt-* hangkapcsolatból a zárhang eltűnhetett nazális (*n*), spiráns (*x*, *j*, *w*) hangokon keresztül és maradt a *t* pl. *jagat* (vö. *jajikty*).

Kutatásaink során megfigyeltük, hogy külön elnevezéssel illették a folyó felső illetve alsó szakaszát. A felső szakaszt 'forrás, kút, folyó' jelentésű szavakkal nevezték el, míg az alsó szakasznak a folyónak a torkolathoz közel eső része a 'folyótorkolat, tó, ár, mocsár, mellékfolyó, folyó' jelentést kapta. A *dVrk* (< *tVrk*), *dVr* (< *tVr*) szerkezetbe illő vizsgált szavaink földrajzi közneveket alkotnak önállóan, szóösszetétel első, második vagy végső elemeként, s a magyarban mint *tó* ill. *torkolat* szavak maradtak fenn. Nem beszélhetünk tehát képzőről, hanem mellérendelő összetételekről, amelyeknek végső *-d*-je az utótag maradványa.

Miután a Volga-Urál vidéki víznevekből nemcsak kimutathatók a magyarsággal kapcsolatos névnevek, a magyar törzsnevek, vezérnevek, és rengeteg személynév, amely ma elsősorban vezetéknevként él tovább, hanem a sokszempontú vizsgálatok csak megerősítettek bennünket abban, hogy e nevek végsősoron víznévi eredetűek, következésképp elődeink a Volga-Urál vidékén éltek, s a *-d* víznevekben fennmaradt önálló szó szókezdő mássalhangzója és nem kicsinyítő képző. E víznevek tehát a Kárpát-medencébe költözött magyarság révén eljutottak és beépültek a földrajzi neveinkbe víz-, nép-, törzs-, vezér-, személyneveken (kezdetben mint pogánynevek) keresztül, és így keletkeztek azok a *-d* végű földrajzi neveink, amelyek nem lehetnek képzősek.

Az eddig képzősnek vélt nevek egy része tehát az alapalakjukban szereplő nevek csoportját gazdagítja.

Rövidítések: csuv. (csuvas), han. (hanti), ko.(komi), man.(mansi), nyeny. (nyenyec), or. (orosz), szelk. (szelkup), tat. (tatár), ud. (udmurt)

ANTONYI PÉTER

Politeness in English and in Hungarian

As its theoretical background, this paper mainly touches upon Searl's principles, Lakoff's rules and Brown & Levinson's face-based model of universal politeness and their relations to one another.

Then I go on to discuss whether these rules can be recognised to function in the politeness phenomena in English and Hungarian, and, if so, what kind of devices are used to realise them.

As a final step, some politeness errors of Hungarian students of English are mentioned, stemming from the individual variation in the validity and strength of the principles/norms of universal politeness in these two languages/cultures.

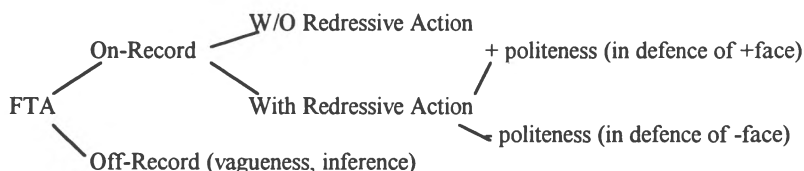
As an introductory step, I would like to give a brief overview of some of the most influential theories in Universal Politeness (UP).

According to Searle (1979), politeness functions ‘...as an antidote to a more dangerous kind of paradox ... such paradoxes clearly lead to direct conflict and are socially perilous.’

He gives his principles in the form of scalar definitions to consider and quantify: a cost/benefit ratio of a particular speech event and any subsequent action to S and H; b use (or lack) of indirect structures; c provision of an opt-out route for H.

Lakoff’s ‘Rules of Politeness’ include the following three: *a* do not impose; *b* give options; *c* make H feel good/be friendly.

Brown & Levinson meant to conduct their study to produce a comprehensive account of the most influential ideas of Universal Politeness. They created the abstract notion of an individual called ‘model person’ (MP), to whom they invested two basic qualities: face and rationality. Face has a bipolar property; it has a positive and negative aspect. On the one hand, positive face concerns the MP’s favourable social acceptance: self-image, personality, popularity etc. On the other hand, negative face has to do with the autonomy of the MP: basic rights, independence, freedom, privacy etc. By making an analogy from the expression ‘to lose face’, they defined the term Face Threatening Act (FTA), a potential danger zone, which they identified to be inherently present in any stretch of human interaction. This way, the decision to talk means, at the same time, doing the FTA (see diagram). The presupposed ‘rationality’ of the MP serves to support the statement that it is in everyone’s interest to reduce the risk of FTA.



No FTA - MP decides to remain silent.

Similarities and overlaps between the ‘rules’ mentioned in the three sources are obvious.

Searle’s principle *b* roughly corresponds to Lakoff’s rule *a* and Brown & Levinson’s negative politeness. Lakoff’s rule *b* relates to Searle’s principle *c* and also to negative politeness. Lakoff’s rule *c* is clearly an exhibition of positive politeness. As for applicability, Searle’s principles are general enough and thus valid for English and Hungarian likewise. For instance, let us consider principle *a*: a cost / benefit ratio

Peel the potatoes.

Sit down.

Look at it.

Have another sandwich.

Cost to H



Benefit to H

Less Polite



More Polite

It is also interesting to notice that the prospective cost/benefit ratio does modify the degree of negative FTA, so we cannot label the imperative form as always equally 'impolite' regardless of all these extra factors.

As for indirectness (b), one device is conditionals in both English and Hungarian. (e.g. Answer the phone. <--> Could you possibly answer the phone, please?)

Apart from being more indirect, the conditional also provides an easier opt-out route (it is easier to turn down politely) and, as a result, it links principle *b* with principle *c*.

Both languages observe Searle's principle *c* on less choice/greater choice to H: e.g. *ha van kedvetek* ('if you feel like it'); *ha ráértek* ('if you have the time'); *ha jó nektek* ('if it's convenient to you') etc. The validity of this rule might also be illustrated by the following examples: Would you mind having another sandwich? (less polite because harder to decline since a rejection may well imply that in H's opinion there is something wrong with the sandwiches) <--> Would you like another sandwich? (greater choice, more polite)

Let's have a look at the adequacy of Lakoff's rules.

Rule *a* is against impositions and has a great many examples to prove its relevance.

e.g. *Nem akarok alkalmatlankodni/zavarni*; *Elnézés a zavarásért*; Would you mind me asking?; Excuse me. etc.

As for rule *b* (give options), see the relevant examples above.

The main reason for this aspect of negative politeness is the individual's freedom of choice, having a long tradition of acknowledgement in the Anglo-Saxon world. However, it is not so much respected in Hungarian, for instance, in provincial Hungary, one cannot reject friendly offers of food/drink without causing offence - it is received as a + FTA against host/hostess.

Our basic point about the applicability of rule *c* (make H feel good/be friendly) is that it identifies a clear display of solidarity even between strangers. However, if we take a closer look at it, there is no clear linguistic evidence that it would be normative in Hungarian, its relevance is also questionable in English. Lakoff has been criticised that her rules are presented as independent and of the same degree of importance, but it is easy to give examples in which they do overlap and thus an order of priorities must be supplied. For instance, asking about someone's wealth obviously violates rule *a*, but in some situation it may also denote camaraderie and friendship and thereby satisfy rule *c*. Moreover, in certain oriental cultures it may well be normative above a particular level of acquaintance/intimacy. Lakoff admits this discrepancy, but nevertheless offers her principles as a universal definition, concluding that we generally adopt rule *c* wherever doubt exists; clarity thereby gives way to politeness. As we have seen, however, the priority of rule *c* does not reflect in English and Hungarian - a fact that shows a need for reconsideration if these rules are to be universally valid.

This aspect of positive politeness is manifested in compliments, familiar names / address terms, comments of shared intimacy.

e.g. You know me / what I'm like / what I mean; *Tudod mi van / mi a helyzet*; *Ismered a dörgést.* (slang) *Tudsz mindent.* (army slang) stb.

Brown & Levinson's categories have been covered by the examples for the correspondent rules/principles mentioned before.

Finally, let me analyse some politeness errors of Hungarian students of English in the framework of face theory, on the basis of which I intend to draw some conclusions about the differences in face-sensitivity in English and Hungarian.

Here is a list of sentences with politeness errors, in most cases due to transfer from Hungarian standards of politeness:

1. What did you do during the weekend?
2. I'm afraid I can't go because I already have a date with someone.
3. Host: Would you like to have some coffee?
Guest: Yes, please give me a cup of coffee.
4. Hi, Tom, how come that you are here!
5. Thank you, but it's a bit of exaggeration.
6. I'm sorry, professor Hudson, can I bother you for a moment?
7. Excuse me, sir. May I ask you a question?
8. How much money do you make?
9. Where are you going?
10. What did you do yesterday?

Ad 1: it threatens H's negative face (-FTA)

Ad 2: S threatens his own negative face and H's positive face

Ad 3: redundant repetition, perhaps S wants to be polite by rendering a complete request

Ad 4: -FTA; S talks as if he disapproved of H's whereabouts

Ad 5: in response to a preceding compliment; S attacks H's +face by implying that it is just insincere flattery; it satisfies The Modesty Maxim of the Politeness Principle, *b Maximize dispraise of self*, and, in doing so, it is also an FTA on S's own +face

Ad 6: It threatens S's own +face and H's -face by predicting an unfavourable cost/benefit ratio to H for the interruption.

Ad 7: a clear example of exaggerated negative politeness; openly humiliating for S in English and consequently threatens S's own positive face; it is also redundant and nonsense in that it asks for permission for what it has already done

Ad 8, 9, 10: all are serious -FTAs for H in English and, as a result, they threaten S's +face in the eyes of H

Hence, on approximately the same level of intimacy, the degree of negative politeness differs in basically two ways in English and Hungarian. Between power-unequals, the inferior party is to display more negative politeness in Hungarian, so the superior has a stricter negative face in Hungarian than in English (see sentences 6, 7). Also, Hungarian uses less negative politeness between power-equals than English, so negative face is more flexible in Hungarian in this case (see sentences 8, 9, 10). It is fairly clear from this, that power is a more decisive factor in the politeness phenomenon in Hungarian.

As far as positive politeness is concerned, it seems less significant and manifest both in British English and Hungarian than negative politeness. Apparently, positive politeness functions more openly in American English, where it might even be regarded as normative.

BUDAI LÁSZLÓ

Reciprocal Verbs in English

A reciprocal verb describes an action that involves two participants (N1 and N2, or N2 and N3) doing the same thing to each other. There are three common types of reciprocal verbs:

1. The verb is (a) a prototypical divalent single-word verb, with one N (N1/2) as the subject and the other (N2/1) as the object, or (b) a deviant monovalent single-word verb, with both N's (N1+2) as the subject:

- a) The skirt doesn't match the blouse. / The blouse doesn't match the skirt.
- b) The skirt and the blouse don't match. / The blouse and the skirt don't match. / They don't match.

2. The verb is (a) a prototypical divalent prepositional verb, with one N (N1/2) as the subject and the other (N2/1) after a preposition, or (b) a deviant monovalent single-word verb with both N's (N1+2) as the subject:

- a) The van collided with a lorry. / The lorry collided with a van.
- b) The van and the lorry collided. / The lorry and the van collided. / They collided.

3. The verb is (a) a prototypical trivalent prepositional verb, with one N (N2/3) as the object and the other (N3/2) after a preposition, or (b) a deviant divalent single-word verb with both N's (N2+3) as the object, or (c) a deviant monovalent single-word verb with N2+3 as the sub-ject:

- a) You can't mix oil with water. / You can't mix water with oil.
- b) You can't mix oil and water. / You can't mix water and oil. / You can't mix them.
- c) Oil and water don't mix. / Water and oil don't mix. / They don't mix.

Note that N1+2 in valency patterns (e.g.: N1+2 * The boy and the girl met) can be one of the following structures:

- N1 + N2 (the boy and the girl) or N2 + N1 (the girl and the boy), or
- N1 in the Singular + N2 in the Plural (the boy and the girls), or
- N2 in the Plural + N1 in the Singular (the girls and the boy), or
- N2 in the Singular + N1 in the Plural (the girl and the boys), or
- N1 in the Plural + N2 in the Singular (the boys and the girl), or
- N1 in the Plural + N2 in the Plural (the boys and the girls), or
- N2 in the Plural + N1 in the Plural (the girls and the boys), or
- a superordinate term (the children/pupils/students, etc.), or
- a pronoun in the plural (they, them), or
- more than two N's with their permutations and different groupings, etc.

The same applies to N1+3 or N2+3.

Tables of Prototypical and Deviant Valency Patterns of Reciprocal Verbs in English
Symbols and Abbreviations:

*	The place of single-word verb or the base verb in a multi-word verb
prep	Preposition
rec	Reciprocal
rec-del	Object-Deleting Reciprocal Verb
rec-erg	Ergative Reciprocal Verb
rec-pass	Passive Reciprocal Verb
rec-q-pass	Quasi-Passive Reciprocal Verb

A Obligatory Adverbial (A is optional when the verb is negative,
e.g.: won't...)

Divalent Single-Word Reciprocal Verbs

Prototype: N1/2 * rec N2/1

Deviant Valency Patterns:

01. N1+2 * rec
02. N1+2 * rec (EACH OTHER)
03. N1+2 *rec {TOGETHER}
04. N1/2 * rec-del
05. N1/2 * rec-q-pass N2/1 A
06. N1+2 * rec-q-pass A
07. N1+2 * rec-q-pass (EACH OTHER) A
08. N1+2 * rec-q-pass {TOGETHER} A
09. N1/2 * rec-q-pass A
10. N1/2 * rec-pass

	0 1	0 2	0 3	0 4	0 5	0 6	0 7	0 8	0 9	1 0
BONK	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+
CARESS	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
CONSULT	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
CROSS	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-
CUDDLE	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
DATE	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+
DIVORCE	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
EMBRACE	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
ENGAGE	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-
FIGHT	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+
FUCK	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+
HUG	+	+	*	-	-	-	-	-	-	-
INTERSECT	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-
JOIN	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
KISS	+	+	*	-	-	-	-	-	-	-
MARRY	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-
MATCH	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-
MEET	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
OVERLAP	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+
TOUCH	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+
WED	+	*	-	+	-	-	-	-	-	-

Divalent Prepositional Reciprocal Verbs

Prototype: N1/2 * rec prep N2/1

Deviant Valency Patterns:

01. N1+2 * rec
02. N1+2 * rec (prep EACH OTHER)
03. N1+2 * rec {TOGETHER}
04. N1/2 * rec-del

05. N1/2 * rec-q-pass prep N2/1 A /
N1/2 * rec-q-pass A prep N2/1
06. N1+2 * rec-q-pass A
07. N1+2 * rec-q-pass (prep EACH OTHER) A /
N1+2 * rec-q-pass A (prep EACH OTHER)
08. N1+2 * rec-q-pass {TOGETHER} A
N1+2 * rec-q-pass A {TOGETHER}
09. N1/2 * rec-q-pass A
10. N1/2 * rec-pass prep N1/2
11. N1+2 * rec-pass
12. N1+2 * rec-pass (prep EACH OTHER)
13. N1+2 * rec-pass {TOGETHER}
14. a) N1/2 * rec-pass
b) N1/2 * rec-pass (prep)
c) N1/2 * rec-pass prep

Trivalent Prepositional Reciprocal Verbs

Prototype: N1 * rec N2/3 prep N3/2

Deviant Valency Patterns:

01. N1 * rec N2+3
02. N1 * rec N2+3 (prep EACH OTHER)
03. N1 * rec N2+3 {TOGETHER}
04. N1 * rec-del
05. N2/3 * rec-erg prep N3/2
06. N2+3 * rec-erg
07. N2+3 * rec-erg (prep EACH OTHER)
08. N2+3 * rec-erg {TOGETHER}
09. N2/3 * rec-erg
10. N2/3 * rec-q-pass prep N3/2 A /
N2/3 * rec-q-pass A prep N3/2
11. N2+3 * rec-q-pass A
12. N2+3 * rec-q-pass (prep EACH OTHER) A /
N2+3 * rec-q-pass A (prep EACH OTHER)
13. N2+3 * rec-q-pass {TOGETHER} A
N2+3 * rec-q-pass A {TOGETHER}
14. N2/3 * rec-q-pass A
15. N2/3 * rec-pass prep N3/2
16. N2+3 * rec-pass
17. N2+3 * rec-pass (prep EACH OTHER)
18. N2+3 * rec-pass {TOGETHER}
19. N2/3 * rec-pass

(A fentieket részletesen bemutató táblázatok publikálásától technikai okok miatt el kellett tekintenünk -- a szerk.)

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

BERÉNYI MÁRIA - NOVOTNY JÚLIA A magyar mint idegen nyelv oktatása vidéki és külföldi egyetemeken

Tavaly a IV. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián a MMINY oktatásának infrastruktúrája címmel tartottunk előadást a budapesti MMINY oktatásával foglalkozó iskolákról. Felmérést készítettünk a szervezetről, szervezésről, a tananyagokról, tanárokról és a felmerülő igényekről, amivel hatékonyabbá tehetnék a munkájukat.

Felmérésünket azzal a preconcepcióval kezdtük, hogy a sokszínű oktatásban szükség van egy olyan (háttér)intézményre, mely központi - állami - támogatással rendelkezvén biztosíthatja a magyar mint idegen nyelv oktatásához szükséges alkalmazott nyelvészeti kutatásokat, az ezek alapján készülő, folyamatosan bővülő választékot nyújtó tananyagkészletet. Úgy éreztük, mind a felmérés, mind az előadást követő vita megerősítette ezt a feltevésünket. A tavaly ilyenkor bizonytalan jövő előtt álló Kodolányi Intézet (a volt NEI) egyik segélykiáltása is volt dolgozatunk. Mára - de talán inkább holnapra - megteremtődtek/megteremtődnek intézetünkben a rendszeres kutató- és alkotómunka feltételei, és reméljük, a következő konferencián már ennek eredményeiről számolhatunk be.

Mostani felmérésünket az elmúlt konferencián támadt igény indította, hogy ti. próbáljuk megismerni a vidéki és külföldi nyelvoktatást is.

Kérdőívünket 15 hazai és 26 külföldi oktatóhelyre küldtük el. Mivel a megkérdezettek fele nem válaszolt, alábbi tapasztalataink sem mutatják a teljes képet.

A hazai helyzet feltérképezéséhez a HONT-tól kapott névsor volt a kiindulópontunk, remélve, hogy kollégáink a segítségünkre lesznek.

15 hazai címzettünk több mint a felétől kaptunk választ, így az a kép, amelyet itt és most módunk van bemutatni, nem lesz teljes.

A következő intézmények oktatói tájékoztattak: Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba, Debreceni Nyári Egyetem; DOTE; Miskolci Egyetem; JATE; Veszprémi Egyetem; a szombathelyi Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola; s végül Sopronból értesített egy kollégánk, hogy ott számottevő magyaroktatás nincs.

Egyetemi oktatás keretében tanítják anyanyelvünket a szegedi JATE-en, valamint a Miskolci Egyetemen.

Nyelvtanfolyamszerű oktatás folyik a Debreceni Nyári Egyetemen, a Veszprémi Egyetemen és a békéscsabai Körösi Cs. Főiskolán. A sorrend a hallgatók számára utal, mivel a Debreceni Nyári Egyetemen évente mintegy 600 fő, 40-50 csoport tanulja nyelvünket, addig Veszprémben és Békéscsabán 1-2 csoport. Mindkét helyen az intézményben dolgozó külföldi lektorok számára tartanak nyelvtanfolyamot.

Orvostudományi egyetemeinken külföldi hallgatók térítéses képzése folyik, melynek során - bár az oktatás nyelve angol ill. német - a hallgatóknak magyar nyelvet is kell tanulniuk. A DOTE-től kapott információk szerint 8 féléven keresztül folyik a magyar nyelv oktatása, az I. évben heti 5, a II. és III. évben heti 4, a IV. évben heti 2 órában. Nagy a diáklétszám is, mintegy 270-en tanulnak a DOTE-en.

A tananyagok tekintetében nem túl változatos a kép: egyrészt a Hungarolingua, másrészt az Erdős-Kozma- Prileszky-Uhrmann: Hungarian in Words and Pictures a legnépszerűbb tankönyv, de hírt kaptunk helyi igényeket is figyelembe vevő tankönyvekről, így pl. a DOTE-n használják Kulcsár Dezső: Köznapi magyar orvosi szóhasználat c. tankönyvét. A legváltozatosabb listát a JATE-ről kaptuk, aminek az lehet az oka, hogy ott megpróbálják kielégíteni a legváltozatosabb hallgatói igényeket (bölcész-, TTK-s, jogász hallgatók, részképzősök, kezdő és különböző haladó szintek). Nem használják a meginterjúvált intézményekben Kovácsi Mária: Itt magyarul beszélnek c. a Tankönyvkiadónál 2 éve megjelent, angol, francia és német nyelvű magyarázatokkal ellátott kezdő tankönyvét, melyet megelégedéssel tanítunk intézetünkben, az ELTE kezdő tanfolyamain és a SOTE-n is.

A video, ill. hanganyag használatában még egyhangúbb a kép, csak a Hungarolingua videoanyagát jelezték.

A tanárok tekintetében arra voltunk kíváncsiak, hány fő- ill. mellékállású kolléga dolgozik ezen a területen, valamint közvetítőnyelv ismerete követelmény-e. A legtöbb tanárra természetesen a Debreceni Nyári Egyetemen van szükség, mintegy 60 főre, ők időszakosan dolgoznak. A DOTE-n 13 a főállású nyelvtanárak száma, a többi intézményben 1-2 főállású, ill. a JATE-n 3-4 mellékállású oktat. Közvetítőnyelv ismerete általánosnak mondható, kivéve a Debreceni Nyári Egyetemet, ahol nem feltétele a foglalkoztatásnak.

Végül arra a kérdésre, hogy mire lenne kollégáinknak szüksége a jobb munkavégzéshez, a következő válaszokat kaptuk: a DOTE, és a DNYE nem jelzett semmilyen igényt, a többi helyen helyi specialitású tankönyvek, ill. alapszintű társalgási könyv igénye merült fel. Ez utóbbi kapcsán megjegyezzük, hogy talán elkerülte kollégáink figyelmét Erdős-Prileszky: Halló, itt Magyarország c. az Akadémiai Kiadó gondozásában 4-5 éve megjelent tankönyve, mely dialógusokon alapul, és amelyet hanganyag (2 kazetta) egészít ki.

Külföldön azokat az egyetemeket kerestük meg, ahol magyar nyelvi lektort foglalkoztatnak. A címjegyzéket a Hungarológiai Központtól kaptuk meg. A 26 megkérdezett lektor közül 10-től érkezett részletesebb vagy rövidebb válasz. A válaszolók székhelyei a következők: Aarhusi egyetem (Dánia), Berlin Humboldt egyetem, Krakkói Jagelló Egyetem, Londoni egyetem, Párizs Sorbonne III., Pekingi egyetem, Prága, Károly egyetem, Római egyetem, Szentpétervári egyetem, Turkui egyetem. Valamennyi felsorolt helyen önálló szakként szerepel a magyar nyelv, ill. a turkui egyetemen mellékszakként. Nyelvtanfolyamot csak a Sorbonne-on szerveznek, ahol a jelek szerint kiugróan nagy az érdeklődés: az egy éves, heti 2 órás stúdiumnak 25 hallgatója van. Az egyetemi oktatás időtartama 3-5 év, de mivel a nyugati egyetemi szisztéma a hagyományos magyarországitól jelentősen eltérő, ezt nem lehet egész szigorúan kezelni. A tanév általában 2 szemeszterből áll, Londonban 3-ból. A heti óraszám igen nagy eltérést mutat, 2 és 36 között. Turkuban a heti 2 nyelvórát 2-2 társalgás és később fordítás egészíti ki, a tapasztalatok szerint 3 év alatt így is magas szintű nyelvtudásra tesznek szert a hallgatók. Pekingben ezzel szemben heti 30-36 órájuk van a hallgatóknak, 4 éven keresztül. Párizsban és Rómában a heti 6 nyelvórát 10 ill. 27 egyéb, hungarológiai tárgyú óra egészíti ki. Évfolyamonként változik az óraszám Berlinben és Szentpétervárott: az első évfolyamokon 10-18, a későbbiekben 4 ill. 8 óra.

A legtöbb csoportot Párizsban és Londonban szervezik: 12, ill. 8 csoportban tanulhatnak a hallgatók. Az oktatási szintek száma gyakorlatilag az oktatott csoportok számával megegyező. A felhasznált tananyagok, tankönyvek természetesen sokkal több-

színű képet mutatnak, mint a hazai oktatóhelyeken, sok helyütt használnak saját készítésű, illetve az adott ország nyelvi magyarázataival kiegészített tankönyveket: Rómában Fábán Pál 1970-ben(!) kiadott tankönyvét, Turkuban Csúcs Sándor 1972-ben Turkuban, Márk Tamás 1980-ban Helsinkiben, ill. Varga Judit Turkuban 1995-ben kiadott jegyzeteit, Berlinben Julianna Graetz nyelvkönyvét. A Magyarországon korábban megjelent nyelvkönyvek közül továbbra is viszonylag népszerű a Színes Magyar Nyelvkönyv ill. a Hungarian in Words and Pictures (3-3 helyen használják őket), az újabban megjelentek közül a legnépszerűbb a Halló itt Magyarország (5 helyen használják); a Hungarolingua és az Itt magyarul beszélnek 2-2 helyen használatos. Nem jelölt meg tankönyvet a prágai kollega, Pekingben pedig "a tanszék által készített anyag" szerepel, mely információink szerint a Színes Magyar Nyelvkönyv kínai változata.

Javaslat született az oktatók a magyarországi továbbképzésére, és 5 helyről is támogatnák hallgatóik magyarországi speciális intenzív továbbképzését, megfelelő anyagi bázis esetén. Javaslatkérő kérdésünkre -- hogy ti. milyen külső feltételeknek lenne szerepe az oktatás javítása érdekében -- szinte sehol sem szerepel igény további tananyagokra, ill. segédanyagokra, legfeljebb aktuális Magyarországról szóló információkat igényelnének a kollégák.

PAPP FERENC

Nyelvi elemek az alkalmazási ágakban Rácz Endre emlékének

1. Valamely tudományos nyelvreírás megismerésekor rendszerint a történetiség követelte rendbe ütközünk. Hiszen csak ez tekintett tudományosnak -- Saussure hiába halt meg majd egy százada (1913). Így a tőtanban, mondjuk, hosszú magánhangzóra végződhet valamely névszói tő, mely bizonyos esetekben megrövidül (*fá--fa*), rövid magánhangzóját "elveszti" (*gyárat--gyárnak*) stb.; az ige-tövek után megmagyarázhatatlan dolgok történnek (*nyit--nyiss* (*nyis*); *tart--tarts* (*tarcs*) és így tovább. Ezen csak az utóbbi években megjelent magyar leíró nyelvtanok változtattak némileg (l. bibliográfia).

Az alkalmazások másfajta, gyakran éppen ilyen megközelítést kívánnak. Így a fenti névszói tövek a magyar mint idegen nyelv tanítása során éppen megfordítva: rövid magánhangzóra végződnek, mely az esetek többségében kötelezően megnyúlik; az ige-tövek esetében azt kell megvizsgálnunk, hogy a tövéigző mássalhangzó előtt magánhangzó áll-e, ha igen, az hosszú-e stb. Itt egyrészt olykor felvetődhet a nyelvtörténet mint magyarázó szempont (*tanít--taníts*: "mintha", az *-ít* képző előtt mássalhangzó állna), de az egész keretet az előzők adják meg. Másrészt esetleg új definíciókat kell bevezetnünk, így a tőét (vö. Papp 1969).

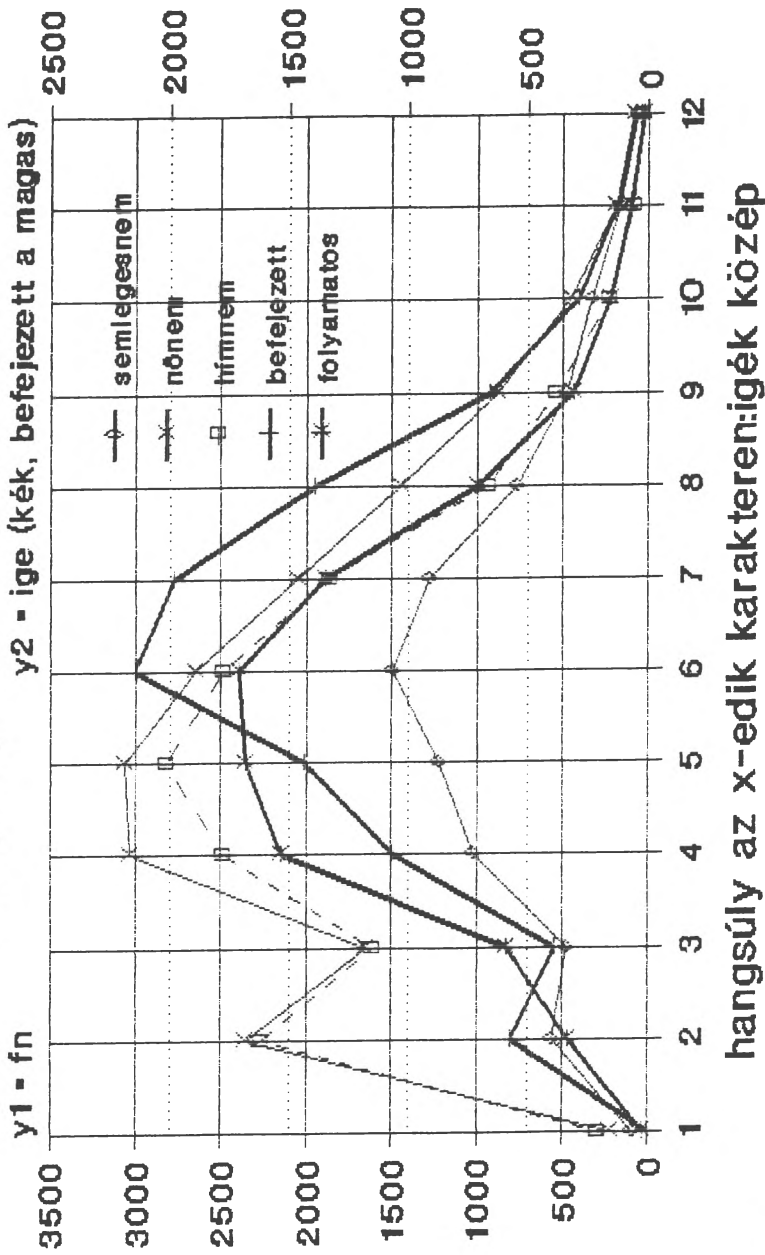
- ◆ Beszélt--írott változat
- ◆ Hangrend és illeszkedés: a MMiNy oktatásában alkalmasint csak a lexémák illeszkedési osztályokba sorolása a fontos
- ◆ A tő (l. fentebb).
- ◆ Összetettség: két, három stb. tő (*abaposztó*, *fokhagyma* -- Auszterlitz foglalkozni akart azokkal az összetett szavakkal, ahol csak egyik elem az élő).
- ◆ Gyakori idegen eredetű szóvég (*áció*, *us*, *um* stb.).
- ◆ A melléknév határozóragos alakja mintha fekete bárány lenne a mai magyar nyelvvel foglalkozó irodalomban (bár vö. Kálmán Béla, Tompa József).

(Kálmán 1963, 174: *okosul--okoslag--okosan; komolytalanán, komolytalanlag...; hosszan--rosszul* stb.).

2. Eddig magyar példákat hoztunk, de ez áll természetesen más nyelvekre-nyelvtudományokra is. A haladóbb nyelvtudományokra legfeljebb kisebb mértékben. A szláv hangsúly történetével külön stúdium foglalkozik. Péter Mihállyal a mai napig emlegetjük, hogy Kniezsa István ilyen című szakkollégiumából az első évfolyamon semmit sem értettünk: nekünk a hangsúllyal egészen más problémáink voltak (l. 1. ábrát).

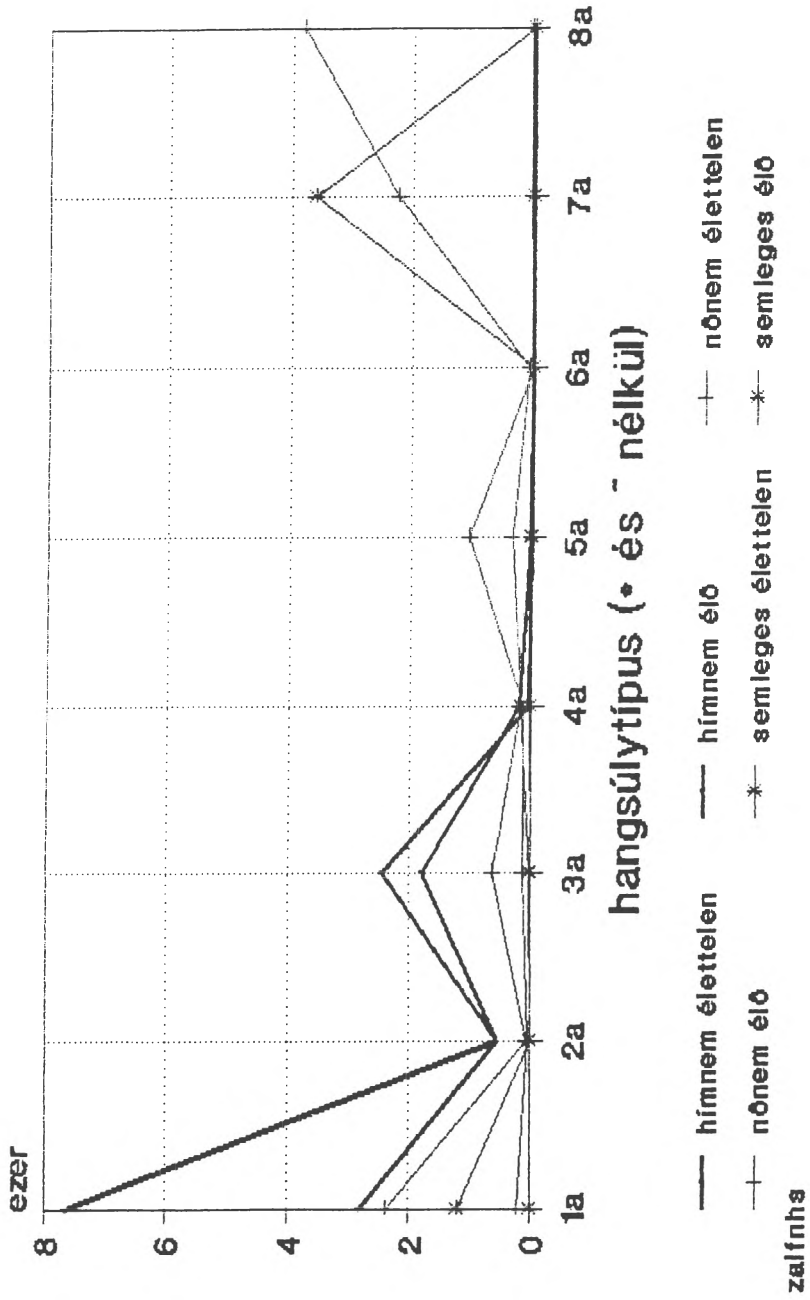
Ugyanakkor annak idején még Frumkina felhívta a figyelmet arra, hogy alkalmazási szempontokból nem ártana ismerni az orosz hangsúllynak legalább a statisztikai eloszlását az egyes szótagokon. Én ebből kiindulva vagy negyed századdal ezelőtt Los Angelesben tartottam egy előadást (Papp 1972). Akkor részben elektromechanikus gépi (Josselson), részben saját manuális számlálásom alapján mondhattam el azt, amit ma Zaliznyak gépi feldolgozása alapján könnyebben elmondhatok 100 000 szavas orosz szótár alapján, hogy a hangsúly kiinduló helyzetében leginkább a szó közepén foglal helyet (igék, semleges főnevek esetében), ill. első felében (hím-, nőnemű főnevek): onnan vándorol bizonyos szabályok szerint erre-arra (l. 1., 2. ábrát).

Orosz főnevek és igék hangsúlya a Zaliznyakban



zallfnhs

Fnk hstípusok szerint a Z-ban



SZENDE VIRÁG

Módszertani tapasztalatok a muravidéki szlovén gyermekek számára készített magyar nyelvkönyv kapcsán

1992-ben a Szlovéniai Lendvai Kétnyelvű Általános Iskola azt kérte intézetünkötől, a Kodolányi Intézetétől, hogy adjunk segítséget az ott tanuló szlovén gyermekek magyar nyelvre történő oktatásához. Ebben az iskolában a tanítás minden tanórán két nyelven folyik, az óra egyik felében szlovénul, a másik felében magyarul.

A szlovén gyerekeknek meg kell tehát tanulniuk magyarul, ezért az ottani tanárok -- tapasztalat és szükséges tananyag nélkül, de nagy lelkesedéssel -- hozzákezdtek oktatásukhoz, s az első és második osztály számára tananyagot is készítettek. A harmadik osztálytól kezdve minket bíztak meg további nyelvkönyvek készítésével egészen nyolcadik osztályig. Időközben a Magyar Köztársaság Művelődési és Köznevelési Minisztériuma és a Szlovén Köztársaság Oktatási és Sport Intézete között megszületett keretszerződés hivatalosan is lehetővé tette együttműködésünket. Így a tankönyvkészítésen kívül a lendvai tanárok továbbképzésére is sor kerülhetett.

A feladat nagyon speciális: Lendva és környéke szlovén lakosságának többsége beszél valamilyen szinten magyarul, ezért a nyelv nem annyira idegen, mint az intézetünkben tanuló afrikai, ázsiai diákok számára. Ám mint környezeti nyelv nem tekinthető olyan fontosnak, mint a kisebbségben élő magyarok számára a szlovén, hiszen elsajátítására nincs más kényszerítő hatás, mint Magyarország közelsége, illetve a kétnyelvű iskola elvárásai. A muravidéki szlovének számára a magyar nyelv kisebbség-környezeti nyelv.

Milyen szempontokat kellett figyelembe venni?

1. A legfontosabb az oktatandó gyermekanyag, ezen belül a motiváltság kérdése. Nem biztos, hogy mindenki szívesen tanulja a magyar nyelvet, különösen ha a szülők részéről is van bizonyos ellenérzés. Ügyelnünk kellett arra, hogy tankönyvünk eléggé "csábító" legyen. Sok kis dalt, játékot, verset és még több rajzot tettünk bele. Fő témáit a szlovéniai magyarok életéből választottuk, a gyerekekhez ez is közelebb vitte a magyar nyelvet, ráismertek saját szűkebb környezetük szokásaira, nyelvhasználatára.

2. A gyermekek nyelvtudásának szintje azonos életkori csoporton (osztályon) belül is nagyon különböző. A tananyagot úgy kellett összeállítani, hogy a magyarul alig tudóknak, és a viszonylag jól beszélőknek is alkalmas legyen tudásuk fejlesztésére.

3. A tankönyvből oktatók nyelvi, nyelvészeti, módszertani műveltsége, tapasztalatai hiányosak voltak. Többségük a főiskolát nem Magyarországon és nem magyarul végezte el, a magyar mint idegen nyelv oktatására sem voltak felkészítve. Az eltelt három évben több továbbképzésen, óralátogatáson vettek részt intézetünk szakembereinek a vezetésével.

Ez a helyzet erősen emlékeztetett engem a nyugaton szórványban élő magyar származású gyermekeikre, akik új anyanyelvük mellett a magyarországi nagyszülők miatt, vagy érzelmi okokból meg akarnak tanulni magyarul. Nincs szakképzett tanár, csak a nagyszülők, szülők, egy magyarul beszélő ismerősre számíthatnak. Fontos, hogy a tananyagból az oktatást végző ösztönösen is jó módszerrel taníthasson. (Talán sikerült ilyen tankönyvet írunk szerző-társaimmal, Somorjai Józseffel és dr. Szende Aladárral 1985-ben "Aranyhíd" címmel.) Lendván azonban lehetőség volt arra, hogy a tanárokat módszertani tanácsokkal lássuk el szóban és írásban is. A tankönyvhöz részletes útmutatót készítettünk.

Milyen módszertani tanácsokat adtunk?

Az oktatás közvetlen célja az, hogy a gyermekek részt tudjanak venni a tanórák magyar felében. Ez igényli a jó szövegértést (beszélt és írott szövegét), a megfelelő kommunikációs készséget. Tanítsuk meg a gyerekeket beszélni, kérték. Ezért a tankönyvben hangsúlyos szerepet kaptak a mindennapi beszélgetéseket bemutató párbeszéd-

Feldolgozásuk során a gyerekek idegen hanggal is találkoznak (hanganyag), ami segíti a beszédértés fejlődését. Célszerű a párbeszédet először csukott könyvvel meghallgatni, majd a tanár tájékozik arról, hogy mennyit értettek meg a gyerekek a hallott szövegből. Ilyen kérdéseket lehet feltenni: Hány szereplő van? Mi a nevük? Hol beszélgetnek? Miről? Ezután mondatonkénti meghallgatás közben beszéljék meg a mondatok jelentését. A fontosabb új szavak a táblára kerülnek. Ezek után következhet a párbeszéd elolvasása s az újabb ismeretlen szavak magyarázata. Mindvégig természetes a szlovén közvetítőnyelv használata. Most a gyerekek kórusban mondják a mondatokat a magnetofon után. Végül dramatizálva felolvastatjuk az egész szöveget. A következő órán pedig szituációs játék formájában előadhatják a párbeszédet, az ügyesebbek újat is kitalálhatnak az eredeti mintájára. Ez a komplex feldolgozási módszer lehetőséget ad nemcsak új szavak tanulására, hanem mondatmodellek kialakítására, a beszédértés és a kiejtés fejlesztésére is.

Az értés és a kiejtés javítását a fonetika irányából is támogatni kell. A kiejtés tanítása határos a logopédus munkájával, jóllehet nem beszédhibát javítunk, hanem új hangokat, amelyek a szlovén nyelvben nem fordulnak elő (pl.: a, ö, ü, gy, ty); a hang-differenciálás során az egymástól kismértékben különböző hangok (pl.: a-o, o-u, ö-ü, é-i, ty-gy) megkülönböztetésére fordítunk gondot.

A hangokat először izoláltan kell megtanítani, ezután egy mással- illetve magánhangzóhoz kapcsolva gyakoroljuk, majd következnek az egyszótagos, s utána a hosszabb szavak. A szavak után szókapcsolatok és rövid mondatok, legvégül hosszabb szövegek, pl. versek, mondókák. A fonetikával egy órán öt percnél többet foglalkozni nem célszerű, inkább többször térjünk vissza rá. Fontos, a fenti helyes sorrend betartása.

A verset, mondókát többször is elmondjuk auttogástól a kiabálásig és vissza. Ha auttogunk, igyekszünk erősebben artikulálni, ellensúlyozva a hangerő hiányát. Az artikulációs bázis kialakítását segítik a dalok is: amikor éneklünk, kiejtésünk tisztább.

A versek és dalok a magyar kultúra megismertetését, megszerettetését is szolgálják. Egy-egy magyar vers, dal érzelmileg is közelebb hozza a gyermeket magyar társaihoz. A verseket a valóban értékes és színvonalas magyar gyermekirodalomból (Weöres, Kányádi, Zelk), a dalokat a gazdag magyar népdalkincsből válogattuk. A tankönyv olvasmányai is értékes irodalmi alkotások, nyelvükben igényesek, a magyarságismeret tanítására alkalmasak.

A tankönyv szövegeit teljességükben nem minden gyereknek kell tökéletesen érteni magyar nyelven. El lehet mondani, jobban értő társakkal el lehet mondatni a szöveg tartalmát szlovénul, majd aláhúzással ki lehet emelni a szöveg lényegét jól összefoglaló 4-5 egyszerűbb mondatot. E mondatokat lemásolhatják, gyakorolva az írást, hangosan felolvashatják, gyakorolva a kiejtést és az intonációt. Az olvasmányok utáni kérdések ezekre a kiemelendő mondatokra utalnak.

A lexikai feladatok a szavak, rövid mondatok begyakorlását szolgálják, a megértést ellenőrzik. Például kérdésekre adott három válasz közül ki kell választani az egyetlen helyeset, olvasás és megértés után képeket kell sorba rendezni, majd el is mondhatják saját szavaikkal a történetet. Sokszor személyessé tettük az olvasmány tartalmát, a gyerekek saját magukról, élményeikről beszélhetnek. A családot is megpróbáljuk be-

vonni a munkába. Egyes feladatok megoldásához otthon kell megkérdezni dolgokat: pl. ki mikor született, mennyibe kerül a zöldség a piacon; fényképet kell kérni a családról stb. Így a család is betekintést nyerhet a munkába, s a gyermekem keresztül még érdeklődés is ébredhet a magyar nyelv iránt.

A fogalmazástani 3. osztályban mondat- és bekezdéssalkotásból áll. Szóki-hagyásos mondatokat kell kiegészíteni, meséhez egy-egy mondatot kitalálni. A gyere-kek el kell mondania vagy le kell írnia, hogy milyen ő, a barátja, a családja, a lakásuk, be kell fejeznie egy történetet.

Gyakorlataink írástanításra is felhasználhatóak. Az alapvető két módszer: a másolás és a diktálás. Másoltatni lehet a fonetikai gyakorlat szavait, az olvasmányból kiemelt szavakat, mondatokat, ki lehet egészíteni betűki-hagyásos szavakat. Diktálhatunk már látott és gyakorolt szavakat, már másolt mondatokat. A 4. osztály számára már külön tollbamondásszövegeket is készítettünk. Tankönyvünkben a nyelvtanítás is fontos szerepet kapott. Ügyeltünk arra, a gyerek ne nagyon vége ezt észre. A nyelvtani összefoglalókat az útmutatóba tettük, elsősorban a tanár tájékoztatása céljából, a gyere-keknek sok rajzot tartalmazó, játékos feladatokat állítottunk össze. Ezek a lecke teljes szövegére támaszkodnak, figyelve arra, hogy alkalmasak legyenek a megcélzott nyelv-tani anyag bemutatására, gyakoroltatására.

A tankönyvben sok a rajz, sajnos a pénzhiány miatt nem színesek. Ezt először sajnáltuk, de mikor a gyerekek csodálatosan kiszínezték a képeket, azt gondoltuk, hogy a szegénységnek olykor előnyei is vannak. A színezés örömet okoz a gyerekeknek, a tanul-takat egy újabb oldalról erősítheti meg, s így biztosabb és tartósabb a rögzülés. E mód-szerek mellett igyekeztünk minél több játékot is ajánlani. Javasoltuk, hogy a gyerekek minél több verset, dalt, mondatot, szövegrészt tanuljanak meg, mert ezek mintául szol-gálnak újabb mondatok alkotásához, s a nyelvtan tanításánál is vissza lehet utalni rájuk.

Tankönyvünk bizonyára nem tökéletes, de példátlan együttműködés eredménye. Lendvai kollégáink az éppen csak elkészült lecke-eket azonnal kipróbálták, véleményt mondtak róla, így a szükséges változtatásokat már a kézirat-on elvégeztük. A tankönyv címe - Csön, csön, gyűrű - ezért is szimbolikus jelentésű. Ahogy a gyermekek kéziről-kézre adják a gyűrűt az ismert játékban, mi is úgy adogattuk át a tudományt a gyerekek-nek és az őket tanító tanároknak, miközben mi is sok új ismeretet kaptunk tőlük.

JAKÓCS DÁNIEL

Nyelvi szint, szókinés, műveltség

A nyelvtudás különböző szintjeit, fokozatait nem lehet elvont logikai úton megállapítani. Minden művelt európai nyelv szókinése eléri az egymilliót. A szókinés nagysága nem az egyes nyelvek sajátosságaiból következik, hanem korunk tudományos és műszaki fejlettségéből. Ugyanakkor még a nagy írók szókinése sem több néhány tizezernél. A kutatások azt bizonyítják, hogy csupán néhány ezer az olyan szavak száma, amelyek annyira gyakoriak, hogy minden írott szövegnek a 90%-a belőlük kerül ki. (Benkő László: Az írói szótár, Bp. 1979. 108. o) Gyakorlati szempontból a legnehezebb a maradék 10 százalékot megtalálni, mert ezek többsége csak egyszer fordul elő, és ennek ellenére számuk meghaladhatja a gyakran előforduló szavakét.

Az alapfok nyelvi szint szavainak összegyűjtése nem okoz és nem okozott komo-lyabb problémát. Meggyőződésem, hogy az elmúlt évtizedek során a tankönyvírók jól választották ki -- egyszerű megfigyelés alapján -- a legfontosabb szavakat. Hiszen min-den egzakt módszer nélkül világos, hogy a bennünket körülvevő tárgyak nevei a leggya-

koribb szavak közé tartoznak. A gyakorlati úton elért eredményt csak kis mértékben képesek javítani a gyakorisági szótárak. A szövegek feldolgozása ugyan szigorúan tudományos és egzakt módon történik, de lehetetlen feldolgozni az összes szöveget. Így végső fokon a szótár tényleges haszna a szövegek helyes kiválasztásától függ, és az eredmény nem annyira objektív, mint azt a matematikai módszerek alapján elvárhatjuk. Természetesen ezzel nem azt akarom mondani, hogy nincs nagy szükség gyakorisági szótárakra, de nem szabad jelentőségüket eltúlozni.

Bár témánk a szókincs és a műveltség összefüggése, néhány szóban ki kell térnem a nyelvtanítás kérdéseire is. Megfigyeléseim szerint már óvodás korú gyermekek szabadon alkotnak alárendelt mondatokat is, mégpedig azoknak minden vagy majdnem minden fajtáját. Ebből pedig az következik, hogy az alapfokú nyelvkönyveknek tartalmazniuk kell, a többszörösen összetett mondatot kivéve, szinte a teljes nyelvtant. Tehát az alapfokú oktatás feladata a kb. háromezer legfontosabb szó és csaknem a teljes nyelvtan együttes tanítása. Ez a szint nem követel különösebb műveltséget, bár nagyon sokat jelent, ha a tanuló anyanyelvének nyelvtanát jól ismeri. Ezen a kezdő szinten és csak ezen a szinten helyes az általánosan elterjedt gyakorlat, amely a teljes anyag száz százalékos bevéására törekszik, és csak ezen a szinten helyes, hogy a nyelvtanítás központi helyen legyen. Ezután a szint után más kérdések merülnek fel.

Az egyén szókinccse végső fokon általános és szakmai műveltségnek a függvénye, a kommunikációhoz szükséges passzív szavak minimumát pedig a közvetlen társadalmi környezet általános szellemi szintje határozza meg. A modern országokban az általános műveltség legfontosabb forrása a középiskola, itt alakul ki a szókinccsnek az a része, amelyet a társadalom többsége még megért. A középiskola kétféle szókinccset ad. Az egyik rész a szaktudományok szókészletének legfontosabb, központi magvát tartalmazza. Ez az iskolai tantárgyak szóanyaga. Ez a szókészlet egyszerre része a köznyelvnek és az egyes szaknyelveknek. A szavak másik csoportját a tanulók a nemzeti irodalom klasszikusainak olvasásakor sajátítják el. Ez a kötelező olvasmányok szóanyaga. Itt szeretném hangsúlyozni, hogy az irodalmi nyelv nem azonos a szépirodalom nyelvével. Épp a szépirodalom nyelvében gyakran jelenhetnek meg az egyes rétegnyelvek sajátosságai is.

A nyelvtanításban ezt a középiskolában párhuzamosan gazdagodó kétféle szókészletet célszerű két szintre bontani. A szaktárgyak nyelvi anyagát kell előbb tanítani, de úgy, hogy vele párhuzamosan rövid és nyelvtanilag könnyű szépirodalmi szövegeket is fel kell dolgozni a tanulókkal. Nagyon rövid irodalmi szövegeket már alapfokon is lehet tanítani. Ezen a két felsőbb szinten már helytelen megkövetelni, hogy a tanulók minden szót aktívan tudjanak, ugyanis anyanyelvünkön sem használunk aktívan minden szót, amelyet értünk. Éppen ezért ezen a szinten a tesztekkel történő ellenőrzés alkalmatlan a tényleges tudás megállapítására. Helyesebb a fogalmazás, hallott szövegnek a tanuló saját szavaival való elbeszélése, beszélgetés bizonyos témáról stb. Az egyéni érdeklődésnek megfelelően -- ezen a műveltségi szinten -- már nagyon eltérő az egyes személyek aktív és passzív szókinccsének az aránya. A műveltséggel arányosan nő a passzív szókinccs szerepe az egyéni nyelvtudásban, ez a tény pedig más módszertant követel. A szépirodalmi olvasmányokat követheti a publicisztika nyelvének megismertetése. Itt azonban nagyon szigorúan meg kell válogatni a műveket. Nyelvtanilag helytelen szövegekkel többet árthatunk, mint használunk.

Végül pedig következhet, ha az igények megkövetelik, az egyetemi színvonalnak megfelelő szaknyelvoktatás. Ehhez azonban természettudományos érdeklődés esetében nem kell feltétlenül megtenni az egész utat. A középiskolai szaktantárgyak szókinccsének

megtanítása után rögtön el lehet kezdeni a szaknyelvoktatást. Ebben az esetben azonban a tanulónak nem lesz általános műveltségének megfelelő szintű magyar nyelvtudása.

Összefoglalva tehát elmondhatjuk, hogy az első szint után -- amit alapfoknak is nevezhetünk -- a nyelvtanítás központjába a szókincs tanítása és a stilisztika kellene hogy kerüljön.

SZÜCS TIBOR

Szemléleti hangsúlyeltolódások

Kabát, hajó, ebéd, fiú, előszoba, karácsony... Az efféle idegenszerű hangsúlyeltolódások hallatán még kezdőket tanítva is kénytelen rádöbenni a magyar nyelvtenár, hogy nem lehet elég korán kezdeni bizonyos artikulációs és prozódiai sajátosságok fölfedeztetését, kontrasztív tudatosítását, egyáltalán helyes beidegzését, hiszen a probléma a magyar mint idegen nyelv esetében a kezdet kezdetén fölbukkan. A bevezető példa hangtani érdekű problémájából kiindulva a szemléleti hangsúlyeltolódásokról kívánok szólni gyakorlati célzattal, a magyar mint idegen nyelv fiktív kivülállása felől közelítve.

Kezdjük vázlatos vizsgálódásunkat a magyar mint idegen nyelv hangzásával! Bár az artikulációs bázis megalapozásában és megszilárdításában magának a hangképzésnek a gyakoroltatása sem szorítkozhat a kezdő szint néhány bevezető órájára, különösen elhúzódó folyamatnak kell terveznünk a prozódiai sajátosságok helyes beidegződését. Itt a határidő valóban folyamatos. S a nyelvtanulók általában hálásak is a már kezdő szinten nyújtott sikerélményükért: legalább a hangzás oldaláról egyre kevésbé árulkodik idegenszerű ejtésmód az amúgy még nyilván kezdetleges és korlátozott nyelvhasználatról. A hangzással szemben támasztott igényesség mindenképpen megtérül: esetleges későbbi erőfeszítéseket takaríthatunk meg, hiszen a rosszul beidegződött artikuláció és prozódia az idő múlásával egyre nehezebben javítható, vagyis idejében kezdve már előre energiákat szabadítunk fel a későbbi próbatételekhez, a szókincsbeli és nyelvtani nehézségek fokozatos leküzdéséhez.

A folyamatosságot valóban hatékonyan biztosíthatjuk ritmikus irodalmi művek (népdalok, gyermekversek, motíválóan kellemes hangzásélményt nyújtó költemények, ritmikus prózaszövegek) alkalmazásával. Az órák elején vagy végén, netán lazításként közepén -- a ráhangolódás, intermezzo vagy kicsengés hatásával -- felhasznált szövegekhez először is a hangzás felől közelítünk, szabad mozgásteret hagyva a diákok akusztikai esztétikai élményének, intuitív fantáziájának, melyet az első hallás után célszerű meg is beszélni. Irodalmunk szerencsére rendkívül gazdag ilyen "fülbemászó" versszövegekben. (A legismertebb példák Weöres Sándor gyermekversei és "Robogó szekerek" című ritmikus prózája.) Hangfelvételtől megszólaltatott művészi (színészi vagy megzenésített) tolmácsolásuk, majd ismételt tanári előadásuk után a hallgatóságot is fokozatosan bevonjuk a szövegmondásba, először frázisonként tanári minta elhangzása szerint haladókórusismétlésekkel, majd a diákokat felelgetősen váltogató szereposztásban vagy láncjátékszerűen, végül a hallgatók egyenkénti szerepeltetésével. Fokozatosságot más szempontból is célszerű érvényesíteni: egyrészt kezdetben elaprózott, később egyre inkább megnyújtott szólamszakaszolással; másrészt eleinte túlritmizált lüktetéssel, majd a nyelv természetes prozódijának megfelelő deklamációval; harmadsorban először csak hallás után, ezt követően az írásképpel szembeesítő felolvasással, végezetül legalább részleteiben újra csak a hallásra támaszkodó ismételtetéssel.

Ha a vers szinte kínálkozik arra, ingyenc diákok kérni szokták a kánonszerű játékot is. Miért is ne, hiszen ezen az első szinten úgyis a nyelv zeneiségének megérezése,

belsővé válása a motiváló és egyben didaktikai cél. A szemantizálás és a nyelvtani szerkezetek átláttatása a folyamat későbbi szakaszaiban lép előtérbe, a tananyaggal történő haladás megfelelő pontjain. Ez a sorrendiség persze ellentmond a hagyományos módszertannak, kezdetben magam is óvatoskodva éltem ezzel az eljárással, de a gyakorlat sikerei immár biztatást adnak népszerűsítéséhez. Végül is kiélezve így szólhatna az ellenvetés: mi értelme a diákokkal számukra teljességgel érthetetlen szövegeket szajkóztatni? Csakhogy az a csoda szokott ilyenkor megtörténni, hogy a hangzásélményből a diákok általában nagyjából ráéreznek a vers hangulatára, s az ehhez kapcsolódó idegennyelvű beszélgetésben a tanár maga is megelőlegezheti a szöveg globális tematikáját, s akár már az adott órán kiemelhet néhány odaillő lexikai egységet és nyelvtani struktúrát.

A további órákon éppen ez a permanencia halad tovább, amikor is a félévben bevezetett néhány versszöveg megfelelő részleteit hasznosítjuk a fokozatos szemantizáció folyamán és az éppen időszerű nyelvtani kérdések szemléltetése során. Közben a szöveg értelme is lassan kikerekedik. Így a szöveg már nem pusztán illusztratív célú halandzsahalmaz, hanem -- éppen azért, mivel a sorozatos felidézések révén összeáll a kép, s kezd benne otthonosan mozogni a diák -- a szükséges nyelvi memória biztos támasza, melyben az időközben megismert szavak és szerkezetek pontjaihoz kötődő fogódzók szinte egymást előhívó feltételes reflexek hálózataként működnek. Később is, egy-egy új szó vagy nyelvtani elem előfordulásakor elegendő már csak röviden felidézve visszautalni a kérdéses szöveggörnyezetre, s a nyelvtanulónak az a kellemes érzése támad e kontextuális szemantizációban: "ez már ismerős".

Azokat az aggályokat is szeretném eloszlatni, amelyek az esztétika részéről fogalmazódhatnak meg: szabade efféle szemléltetésre degradálva "megszentségteleníteni" irodalmi műalkotásokat? De mit is tesz az anyanyelvi és irodalmi nevelés a honi iskolákban? Szófajok, mondatrészek, összetett mondatok tanításához példákat ragad ki elidegenítve sorokra csonkított versekből, stíluseszközök mechanikus kikeresésére buzdítja a tanulót, holott az esztétikai követelmény itt is úgy szólna, hogy az analízist kövesse a szintézis. Nem természetellenes-e tehát, ha verseket eleinte nem igazán versekként fogadjunk be, ha a metrumot még túl is ritmizáljuk? Avagy természetes beszédhelyzet-e a kommunikációban, hogy nyelvórákon, helyzetjátékokban idegen szerepeket alakítunk? Szimulálás és illúzió? Végül is azért játszunk, hogy tanuljunk. A hangsúlyeltolódás tehát ezúttal a szokásoshoz viszonyított fáziskésés miatt keletkezik. A diák még nem tud magyarul, de már beszélnie kell magyarul. Adott szintjét jóval meghaladó igényű szövegekkel bombázzuk. Mégis javára és kedvére történik, mert hozzáedződik a hallás utáni megértés kihívásaihoz, s hálás is azért, amiért legalább ezekben az öt-tíz percben nem kell a nyelvi gyermekség kínzó-bosszantó tudatával küszködni, s amiért már e kezdő szinten beavatjuk műalkotások eredeti nyelvű élvezetébe.

NÁDOR ORSOLYA

Magyarország és a magyarok - a nyelvkönyvekben

A magyar a kevésbé ismert nyelvek és kultúrák közé tartozik. A nyelvkönyveknek éppen ezért fontos feladata kell hogy legyen a magyar kulturális környezet (táj, történelem, nemzeti sajátosságok) elfogulatlan és lehetőleg a kialakult sztereotípiáktól mentes bemutatása. Előadásomban hat kezdő szintről induló, a 80-as évek legvégén íródott nyelvkönyvet (Hungarolingua I-II.; Erdős-Prileszky: Halló, itt Magyarország I-II.; Jónás: Magyar nyelv külföldieknek, Pontifex: Teach Yourself Hungarian; Szende Ta-

más: Magyarul könnyűszerrel (Assimil); Szili Katalin: Begegnung auf ungarisch) vizsgáltam meg abból a szempontból, hogy a szövegek és a képek mennyire tervezettek, milyen Magyarország-kép alakulhat ki ezek alapján a nyelvtanulóban.

A választott tankönyvek különböző felhasználói igényeket igyekeznek kielégíteni közvetítő nyelv segítségével vagy anélkül. Az országismereti anyagot -- a nyelvhasználati szokásoktól a történelmi, szociológiai ismeretekig -- a szerzők minden esetben igyekeztek az olvasmányokba vagy a gyakorlatokba beilleszteni. Egyedül a *Teach Yourself Hungarian* tartalmaz egy külön egységet *Magyarország és a magyarok* címmel, ahol a nyelvtanuló angolul olvashat szokásainkról.

A vizsgált könyveknek a Magyarországra, a magyar népre vonatkozó információit az alábbi nagyobb csoportokba lehet rendezni:

- a) történelmi információk
- b) idegenforgalmi és hasznos tudnivalók
- c) gazdasági, kereskedelmi, szociológiai adalékok
- d) néprajzi ismeretek (ünnepek, szokások)
- e) a magyarokra vonatkozó nemzetkarakterológiai megállapítások

Helyszűke miatt csak az általános jellemzők bemutatására szorítkozom, az egyedi pozitív és negatív vonások részletes elemzésére nem térek ki.

Mindegyik nyelvkönyv tartalmaz néhány adatot, eseményt a magyar történelemből, de ezek kiválasztása, a bemutatás módja és súlya számtalan eltérést mutat: az Assimil pl. egy-egy leckét szentel ennek, másutt a kirándulók egyike mutatja be a település történetét, nevezetességeit, ill. egy-egy történelmi személyiséget, egy esetben pedig a többnyelvű, de erősen vitatható tartalmú bevezető feladata ez. A történelmi kapcsolatokat is igyekeznek a szerzők figyelembe venni, így kerül pl. Deák Ferenc és a kiegyezés az osztrákok számára készült tankönyvbe, az Angliát járt Széchenyi pedig a Londonban kiadott kötetbe. A nyelvtanuló azonban egyik könyv alapján sem kap még nagyon felületes szinten sem áttekintést a magyar történelem sajátos vonásairól. Természetesen nem is ez a kezdő szintű nyelvkönyvek elsődleges célja. Azt azonban nem árt megjegyezni, hogy ha már egyszer tartalmaznak országismereti adalékokat, azoknak a helyét, bemutatásuk módját legalább olyan alaposan meg kell tervezni, amilyen körültekintően a nyelvtani és lexikai anyag esetében járnak el a szerzők. Ne feledjük, hogy hallgatóink közül sokan "egykönyvűek", már a kezdő szinten alig túljutva befejezik a nyelvtanulást, így különösen nem mindegy, hogy milyen háttérismeretekkel találkozhatnak.

A gazdasági, szociológiai természetű információk száma nem túl nagy. Feladatuk, hogy rávilágítsanak a magyar társadalom újabbleletű problémáira: a munkanélküliségre, a nyugdíjasok helyzetére, az újjgazdag réteg megjelenésére. Sajnos az infláció miatt a kereskedelemmel és a pénzforgalommal kapcsolatos példák gyorsan elavulnak, a korrekciót a tanárnak kell elvégeznie.

Általánosan jellemző a tankönyvekre a földrajzi és idegenforgalmi adottságok gazdag bemutatása. Sajnos a képi anyag mennyisége ezzel nincs összhangban, de ez anyagi kérdés. Ez a terület nemcsak az olvasmányok, dialógusok szövegeiben, hanem a nyelvtani példaanyagban, ill. a gyakorlatokban (képleírás, oppozíciók, kiegészítések) is helyet kap. Jelen van Budapest, elsősorban a Budai Vár, a Hősök tere és a Városliget; a Balaton és környéke; a Duna és a Duna-kanyar, Visegrád, a romantikus Szentendre; valamint néhány történelmi város: Eger, Debrecen (a nyári egyetem tananyagának I. részében kizárólag ez utóbbi). Az olvasmányszövegek és a gyakorlatok aránya ebben az esetben közel azonos: a kreatív gyakorlatok egyúttal a kíváncsiság felkeltését is szolgálják.

A fenti témakörhöz szorosan kapcsolódik az ünnepek, népszokások, a mindennapi társadalmi érintkezéssel összefüggő etikett bemutatása. A külföldiek "elvárásai" szerint a magyarok vendégségben, étteremben és otthon egyaránt hagyományos, kiemelten egészségtelen magyar ételeket: gulyást, halászlévet, töltött káposztát, paprikás csirkét esznek, s a vendégeket a háziasszony szünet nélkül traktálja. Fontos információ lehet a külföldieknek, hogy a vendégségből illik 15-20 percet késni(?) és a háziaknak bort és virágot vinni. Ez a részterület tartalmazza a legtöbb közös vonást a tradicionális magyar ünnepek: névnap, karácsony, húsvét; valamint a hozzájuk kapcsolódó népszokások leírásában.

A magyar nemzetkarakterológia körébe sorolható megállapítások, megjegyzések sok vitára adhatnak alkalmat: mely sztereotípiákat erősítsük, melyeket igyekezzük kitörölni a külföldiek tudatából, s ha jót vagy akár rosszat is mondunk magunkról, hogyan válasszuk meg a közlés módját. A hitelesség nyelvkönyveink egyik fontos megítélési kritériuma.

Előadásomat elsősorban problémafelvetésnek szántam, mert úgy vélem, hogy az új tankönyvek születését végre ideje lenne kellően megalapoznunk elméletileg, lexikailag, grammatikailag és országismereti szempontból egyaránt. Ehhez azonban szükség van a már forgalomban lévő tananyagok komplex elemzésére, valamint a hiányzó lexikai, grammatikai minimum kidolgozására, s az egyes tudásszintek pontos meghatározására.

Zaicz Gábor

Magyartanítás - hungarológiaoktatás Jyväskyläben

Rövid összegezésem a jyväskylai egyetem eddigi - hatodik éve folyó - hungarológiai tevékenységéről ad vázlatos képet, s egyben dióhéjban ismerteti az egyetem hungarológiai intézetének oktatási és kutatási terveit is. A tájékoztatót dr. Maticsák Sándor jyväskylai magyar lektor segítségével, az általa rendelkezésemre bocsátott alapos és sokoldalú tényanyag felhasználásával készítettem.

1. Az oktatás helyzete

A jyväskylai egyetemen a hungarológiai intézet 1989-ben, hat tanszék (finn nyelv, finn irodalom, néprajz, történelem, művészettörténet, zene) közreműködésével jött létre, s ezek részvételével működik ma is. Mellékszakként, illetőleg 1994 ősze óta már főszakként is lehet az egyetemen magyarságtudományi tanulmányokat folytatni. A hungarológia szakos hallgatók létszáma évről évre nő, legutóbb a fő- és mellékszakon tanuló együttes száma 30-35 között mozgott.

A jyväskylai hungarológiai intézet - sok külföldi, a finnugor stúdiumok keretében tevékenykedő magyarságtudományi intézmény nyelvészetközpontúságával szemben - a képzés kezdeti szakaszában (approbatur) a hungarológia egészéről kíván képet adni a hallgatóknak, ennél fogva a nyelvtanulásra ugyan némileg nagyobb súlyt helyez, mint a többi stúdiumra, de annak jelentőségét nem abszolutizálja. A magyarságtudomány általános ismeretanyagát elsajátítván a hungarológia szakos hallgatóknak már a második képzési szakaszában (cum laude) lehetőségük nyílik nyelvészeti vagy irodalmi specializációra. Ez a szakosított oktatás - a hallgatók érdeklődési körének megfelelően - folytatódik a tanulmányok harmadik, befejező szintjén is (laudatur).

2. Az oktatás személyi feltételei

A hungarológiai intézet vezetője a nyelvünket kifogástalanul, választékosan beszélő, irodalmunkat kitűnően ismerő Tuomo Lahdelma, aki részben a magyar irodalmi előadásokat tartja, részben pedig az intézet munkáját koordinálja. Mellette még két ál-

landó oktatója van az intézetnek. Egyikük, a mindenkori magyar lektor jelenleg nemcsak a haladó és a felsőfokú nyelvórák és az országismereti órák megtartását vállalta magára, hanem a magyar nyelvtörténeti és finnugor nyelvészeti kollégiumok, ill. szemináriumok vezetését is. Az intézet harmadik tagjának óraadó tanárként a kezdő szintű magyaroktatás a feladata.

Magyar nyelvet és nyelvészetet Jyväskyläben a hungarológiai intézeten kívül a finn nyelvészeti tanszéken is tanítanak, előadásokon és szemináriumokon - kötelező jelleggel - a harmad- és negyedéves hallgatóknak. A hungarológia szak megindulásával, majd főszakká válásával a magyar nyelvi és nyelvészeti oktatás súlypontja természetesen fokozatosan áthelyeződött a finn tanszékről az új magyarságtudományi műhelyre. Az imént vázolt kettősségből adódóan azonban napjainkban a jyväskyläi egyetem magyar lektora nem csupán a hungarológia szakon végez oktatómunkát, hanem ő tartja meg a finn nyelvészeti tanszék valamennyi magyar nyelvészeti és nyelvi óráját is, így egyes szemeszterekben heti elfoglaltsága a 18 tanórát is elérheti.

3. Az oktatás rendszere

1994 tavaszán az intézet két vezető tanára és Keresztes László vendégprofesszor munkájaként elkészült a főszakos hungarológiai oktatás létrejöttével a korábbtól szükségyszerűen eltérő -- annál sokrétűbb és elmélyültebb -- képzési és követelményrendszert magába foglaló új tanterv.

A hungarológiai stúdiumoknak már említett három képzési szakaszában (approbatur, cum laude és laudatur) a hallgatóknak a finn egyetemeken megkövetelt mennyiségű tanegységet kell teljesíteniük. Mintaképpen bemutatom a nyelvészeti specializáció vázlatos tantervtáblázatát, melyben a tantárgy neve mellett zárójelben áll - majd összesítve is szerepel - az egyes tanegységek száma.

	APPROBATUR	CUM LAUDE	LAUDATUR
NYELV	kezdő I. /2/ kezdő II. /2/ fonetika /1/	haladó I. /2/ haladó II. /1/ haladó III. /1/	felsőfokú I. /2/ felsőfokú II. /1/ szakszövegolvasás /2/ tolmács-, fordításgyakorlat /3/
LEÍRÓ NYELVÉSZET	I. /1/	II. /1/	III. /1/ IV. /2/ V. /1/
NYELV- TÖRTÉNET		I. /1/ II. /1/	III. /1/ IV. /1/ V. /1/
KUTATÁS	kontrasztív nyelvészet I. /1/	kontr. ny. II. /1/ proszeminárium /2/	kontr. ny. III. /2/ tudománytörténet /1/ szakdog. szem. /2/ egyéb kutatás /20/
Összesen /tanegység/	7	10	40

E nyelvészeti jellegű tárgyakhoz csatlakoznak természetesen minden egyes képzési szakaszban az irodalmi, történelmi, kultúrtörténeti, néprajzi tanegységek. 1995 tavaszi szemeszterében a jyväskyläi hungarológiai intézet - az állandó és az időszakos kurzusokat is figyelembe véve - összesen nem kevesebb mint heti ötven tanórányi előadást és szemináriumot kínál a hallgatóknak.

4. Az intézet nemzetközi kapcsolatai.

A jyvaskylái egyetem immáram két évtizede kitűnő kapcsolatokat ápol a Kosuth Lajos Tudományegyetemmel. Nemcsak a magyar lektorok (eddig kivétel nélkül) és a vendégoktatók (túlnyomó többségükben) érkeznek ide Debrecenből, a kölcsönösség jegyében az intézet irodalmár vezetője az 1994. őszi szemesztert a KLTE Finnugor Tanszékének vendégoktatójaként a magyar városban töltötte. A tanárok együttműködése mellett az utóbbi években egyre intenzívebbé vált a két egyetem közötti diákcseré is, szemeszterenként -- elsősorban a szakdolgozat elkészítése céljából -- két-két hallgató kölcsönös fogadására van lehetőség az 1994. őszi új ösztöndíjas csereegyezmény keretében. A jyvaskylái hungarológia szakos hallgatók közül emellett még évente közel tíz hallgató vesz részt a Debreceni Nyári Egyetem különböző (nyári, ill. januári intenzív és májusi ún. szuperintenzív) kurzusain. A magyarországi felsőoktatási intézmények közül említést érdemelnek a szombathelyi tanárképző főiskolával kialakított kapcsolataik, melyeknek keretében évenként egy jyvaskylái hallgató három hónapig tanulhat ösztöndíjjal Szombathelyen. A jyvaskylái hungarológia szakos diákoknak és tanáraiknak kölcsönösen ösztöndíjat nyújtanak más európai országok: Német-, Francia- és Olaszország egyetemei is, az 1993-ban a berlini, a hamburgi és a párizsi, majd 1994-ben a firenzei egyetemmel megkötött -- Erasmus-programnak nevezett -- egyezmények alapján.

1990-1995 között neves vendégelőadók tartottak előadássorozatot a jyvaskylái hungarológiai intézetben (a nyelvészeken kívül pl. a budapesti néprajzos Küllös Imola és Voight Vilmos, a hamburgi történész Holger Fischer stb.), 1994 óta pedig - előbb ideiglenes jelleggel, majd magyar- finn kultuszminisztériumi egyezmény keretében - magyar vendégprofesszor működik az intézetben (Keresztes Lászlót a fővárosi Sz. Bakró-Nagy Marianne követte 1995 tavaszán).

5. Az intézet tudományos tevékenysége.

A hungarológiai intézet megalakulása óta figyelemre méltó tudományos tevékenységet folytat. Az intézet első kiadványa a Jaana Janhila szerkesztésében 1991-ben közzétett "Kulttuurin Unkari" című kötet volt, mely a legismertebb finn hungarológus szakembereknek a magyar kultúráról a jyvaskylái egyetemen megtartott előadásait egyesíti.

Az intézet tudományos programjának kiemelkedő állomása volt 1993-ban a "Hungarologische Beitrage" című sorozat megindítása, melynek 1995 tavaszáig három kötete jelent meg, s egy negyedik szerkesztés alatt áll.

A T. Lahdelma, Maticsák S., V. Niinikangas és Chr. Parry szerkesztette első kötet - hungarológia, nyelvtudomány, történelem, irodalom, ill. egyéb témakörök szerint csoportosítva anyagát - neves magyar, finn és német szerzőknek kereken húsz dolgozatát közli.

Az 1994-ben napvilágot látott, "Probleme des Spracherwerbs" alcímmel ellátott második kötet az azonos címmel, 1994. március 9-10-én megrendezett jyvaskylái szeminárium anyagát foglalja magába, Keresztes, Lahdelma, Maticsák és Parry szerkesztésében. A gyűjteményes kötet egyrészt -- öt előadás tárgyaként -- az idegen nyelvek elsajátításának általános nyelvészeti kérdéseivel foglalkozik, másrészt pedig a magyar nyelv nehézségeit veszi sorra -- finn, észt, német és olasz anyanyelvű diákok szemszögéből. A hungarológiai intézet 1995. évi tervei között szerepel ennek, a nyelvtanulás pragmatikai aspektusait vizsgáló programnak a folytatása, T. Lahdelma és Sz. Bakró-Nagy M. vezetésével, a jyvaskylái egyetem általános nyelvészeti tanszékének és lektorátusának a bevonásával. 1995 tavaszi szemeszterében került sor a finnországi egyetemekről, kutatóhelyekről, nyelviskolákból a magyar nyelv nehézségeivel kapcsolatban visszaérkezett mintegy kétszáz kérdőívnek a feldolgozására. Megjegyzendő, hogy ebben a nyelvtanulási

programban a jyvaskylái mellett irányító szerepet vállal a hamburgi egyetem, s részt vesz benne a párizsi és firenzei egyetem is.

A *Hungarologische Beiträge* 1995 januárjában kiadott harmadik kötete a "Finisch-ugrische kontrastive Untersuchungen" tárgymegejelölő alcímet viseli. A Keresztes L., J. Leskinen és Maticsák S. által szerkesztett kötet törzsét az 1994. április 27-28-ai jyvaskylái kontrasztív nyelvészeti szimpozion anyaga alkotja. A kötetet záró -- tizenötödik -- közlemény válogatott kontrasztív nyelvészeti bibliográfiát foglal magába e program vezetőjének, Keresztes professzornak az összeállításában. Az 1994 óta folyó magyar-finn-észts kontrasztív nyelvészeti program -- melynek keretében tervbe van véve egy második konferencia megszervezése is -- a következő öt témát tartalmazza vizsgálódásainak legfőbb céljaként: fonotaxis (irányítói: Sz. Bakró-Nagy M., T. Lahdelma), az esetragok használata (Maticsák S.), ágens nélküli kifejezések (Keresztes L.), lexikológia és frazeológia (egyaránt T. Seilenthal). Az egyes kutatócsoportokban a lehetőségek szerint magyar-finn és magyar-észts kutatópárok -- az oktatók mellett hallgatók is -- helyet kapnak.

A finnugrista szakembereknek 1960 óta öt évenként sorra kerülő nemzetközi találkozója legközelebb, alig néhány hónap múlva -- 1995. augusztus 10-15-e között -- éppen Jyvaskylában kerül megrendezésre. Az egyetem hungarológiai intézete nemcsak a finnugor kongresszus szervezése révén veszi ki az előkészítő munkából a részét, hanem a kongresszus egyik programjaként önálló szimpoziont is szervez T. Lahdelma vezetésével, "Hungarológia Magyarországon kívül" címmel. Ennek a tanácskozásnak a vitaindító anyaga a kongresszus előtt -- előreláthatólag 1995. júliusban -- nyomtatásban napvilágot lát, a *Hungarologische Beiträge* negyedik köteteként.

TÓTH ETELKA

A feltételeesség grammatikája és egyes funkciói

Az elmúlt évi konferencián Néhány nyelvi kérdésről röviden a magyar mint idegen nyelv [MMINY] tanítása kapcsán című előadásunkban szoltunk már arról, hogy milyen fontos lenne egy külföldieknek írott funkcionális nyelvtan. 1994-ben megjelent két nagyszerű szótár: egyikük, a Magyar ragozási szótár Elekfi László szerkesztésében, a másik A magyar nyelv szóvégmutato szótára Papp Ferenc szerkesztésében. Ez utóbbi c második kiadásával éppen huszonötödik jubileumát ünnevelte. Mindkét munkának többórás előadást szentelhetnénk, hiszen óriási segítséget nyújthatnak az MMINY tanításban. Nem pótolják azonban azt a fajta kommunikációs helyzetekhez kötődő nyelvtant, amelyre a gyakorló nyelvtanulónak lépten-nyomon szüksége van. Emiatt választottam magam is a cimben jelzett témát.

A feltételeesség tipikus megjelenési formái a feltételes mód [a továbbiakban FM] és a feltételes jelentéstartalmú mellékmondatok [FMM]. E kérdésekkel több helyen is találkozunk nyelvtanainkban. Így -- a Mai magyar nyelv rendszere I. 486-87, a II. kötet 130-33 (szerk.: Tompa 1961), a Nyelvművelő kézikönyv I. 626-28 (szerk.: Grétsy-Kovalovszky 1983), A mai magyar nyelv 172 és 415-17 (szerk.: Rác 1968), A magyar nyelv könyve 253 és 410 (szerk. Jászó 1991) -- című kiadványok jelzett oldalain. A magyart idegen nyelvként tanulók számára azonban ezek a munkák részben sokat, részben keveset mondanak.

Milyen alaktani kérdéseket vet fel a FM? Módszertani észrevételem az, hogy amikor a múlt idő képését és használatát megtanítottuk, egyetlen elem, a *volna* segédige

bevezetésével igen könnyen elsajátítható a múlt idejű FM, ami egyúttal más grammatikai környezetben a múlt idő további megerősítését is jelenti. A jelen idejű FM képzését célszerű a főnévi igenév *-ni* képzővel megrövidített alakjából levezetni (*halla-ni, kér-ni, ten-ni, en-ni*). Az más kérdés, hogy a magyar ige szótári alakja nem az infinitív, amit a nyelvtanulónak szintén külön kell megtanulnia, de ez még mindig egyszerűbb, mintha az ige-alkalakok rendszeréből indulnánk ki. További lényeges nyelvvédő megjegyzés a nem illeszkedő *halla-né-k, ad-né-k, játsz-a-né-k* szóalakok képzése. Hozzá kell azonban tennünk, hogy az ilyen értelemben hibás alak a közlemény megérthetőségét nem befolyásolja. A nemsokára négyéves lányom, aki számomra gyakran a különleges nyelvtanuló szerepét is betölti, az utóbbi időben **játszanák, *adnák* (én) alakokat mond. Nem tudom pontosan eldönteni, hogy ez azért van, mert rosszul beszélnek körülötte az óvodában, vagy azért mert már nagyon jól tudja a hangrendi és az illeszkedési szabályainkat, amelyek olyan mértékben alapvetőek, hogy nélkülük egyetlen MMINY tanuló sem boldogul.

Grammatikailag különleges státuszt foglalnak el szerkezetük szempontjából a *ha* kötőszót tartalmazó mellékmondatok. Az általam ismert angol, francia, német, orosz nyelvek mindegyike morfológiai struktúrájában is vizsgálja ezt a mondat típust. Példáinkban a mondatok balra bővítettek, azaz a mellékmondat megelőzi a főmondatot, de a morfológiai struktúra megváltoztatása nélkül fennáll a jobbra bővítés lehetősége is. Ilyenkor a főmondat lesz logikailag hangsúlyos. A mondatokból szándékosan hiányzik az időhatározó. Ne befolyásoljon bennünket az elemzésben. Az 1-3. mondatokban a két tagmondatban megjelölt cselekvés időbeli egymásutániséget mutat, a 4. mondat tagmondatai pedig a két cselekvés egyidejűleg zajlik. A zárójelbe tett mondatok több megkérdéztet magyar anyanyelvű szerint nehézkesek, de még elképzelhetők, a megcsillagozott mondatok pedig rosszak.

- 1/a Ha bevásárolsz, főzünk / főzhetünk egy jó gulyást.
- 1/b Ha bevásárolsz, főzni fogunk egy jó gulyást.
- 1/c (Ha be fog vásárolni, főzni fogunk.) de: (*Ha be fogsz vásárolni, főzni fogunk.)
- 1/d (Ha be fog vásárolni, főzünk / főzhetünk egy jó gulyást.) de: (*Ha be fogsz vásárolni főzünk/főzhetünk egy jó gulyást.)
- 1/e Ha bevásárolsz, főzünk egy gulyást! Ha bevásárolsz, menj el moziba!
- 2/a Ha bevásárolnál, főznénk / főzhetnénk egy jó gulyást.
- 2/b Ha bevásárolsz, főznénk / főzhetnénk egy jó gulyást.
- 2/c (*Ha be fog vásárolni, főznénk egy jó gulyást.)
- 3/a Ha bevásároltál volna, főztünk / főzhetünk volna egy jó gulyást.
- 3/b (*Ha bevásároltál, főztünk volna egy jó gulyást.)
- 3/c Ha bevásároltál volna, főznénk / főzhetnénk egy jó gulyást.
- 3/d (*Ha bevásároltál volna, főzünk egy jó gulyást.)
- 3/e Ha bevásároltál, menj el moziba!
- 3/f Ha bevásároltál, főzünk / főzhetünk egy jó ebédet.
- 3/g Ha bevásároltál, főznénk / főzhetnénk egy jó ebédet.
- 4/a Ha te írsz, én olvasok / olvashatok.
- 4/b Ha te írnál, én olvasnék / olvashatnék.
- 4/c Ha te írtál volna, én olvastam / olvashattam volna.
- 4/d Ha te (tegnap) írtál volna, én (most) olvasnék / olvashatnék.
- 4/e (Ha te írsz, én olvasnék.)

A felsorakoztatott mondatok teljeskörű elemzése ilyen terjedelem mellett lehetetlen. Tábláztatunk a jónak ítélt mondatok mód- és időviszonyainak összefüggéseit mutatja. Négy típus szerkezetet különítettünk el.

1.		2.	
FMM	Főmondat	FMM	Főmondat
Ige _{mód, idő} = Ige (hat/het) _{mód, idő}		jelen $\approx$ Ige (hat/het)_{feltételes jelen} múlt $\approx$ Ige_{kijelentő mód}	
3.		4.	
FMM	Főmondat	FMM	Főmondat
Ige _{feltételes múlt} $\approx$ Ige (hat/het) _{feltételes jelen}		jelen $\approx$ Ige_{felszólító mód} múlt $\approx$ Ige_{kijelentő mód}	

A példák azt bizonyítják, hogy a főmondat igéje (kivétel a negyedik típus a főmondatbeli felszólító mód miatt) ható alakban is megjelenhet, mintegy megerősítve azt, hogyha a mellékmondatban megjelölt feltétel teljesül, akkor nem kötelezően, de bekövetkezhet a főmondatban jelzett cselekvés is. Funkciójukat illetően ezekben a mondatokban a beszélő felkínálja a hallgatónak, hogy az egyezzen bele a megjelölt cselekvésbe.

Íme néhány további kiragadott megjegyzésünk. A legegyszerűbb mondat szerkezetben (a típusú mondatok) a főmondat igéjének alakja módban és időben megegyezik a mellékmondat igéjével. Az 1-2. mondatok jövő idejűséget jelölnek, ami időjeltől függetlenül következik a *bevásárol* és a *főz* igék befejezettségéből. Az analitikus alakokat (1b-c) nem szívesen használja nyelvünk. Ha a főmondatban feltételes mód van, akkor a mellékmondatbeli analitikus jövő használata hibás mondatot eredményez (2/c). A 2/b mondat FMM-ében a kijelentő módú állítmánynak köszönhetően igen erős a rábeszélés mozanata. A 3-as mondatokban múlt időben folyik a cselekvés. A FMM-ben jelölt cselekvés, mivel feltétele a főmondatban jelöltnek, mindig korábban játszódik le. A nyelvi interferenciák miatt kiemelendő a 3/b mondat: az FMM-beli múlt és a főmondatbeli feltételes múlt használata angolul helyes szerkezetet, de a magyarban hibás mondatot eredményez. A magyarul jó 3/g mondat pedig stukturálisan megegyezik az angollal. Adott esetben egy múltbeli feltétel érvényesüléséről, és egy a jelen pillanatig még be nem következett cselekvésről van szó. Az 1/e és a 3/e mondatok főmondatában felszólító módú igealak áll, ilyenkor az FMM-ben kötelező a kijelentő módú állítmány. A 4. csoport mondataiban felborul a cselekvések egyidejűsége, ha nincs mód- és időbeli azonosság a tagmondatok igéi között (vö. 4/d, ahol a két cselekvés időben egymás után kell, hogy bekövetkezzen).

Nyilván hosszasan beszélhetnénk még a *ha* kötőszós FMM-ekről, de helyett tegyünk inkább néhány megjegyzést a FM beszédbeli szerepével kapcsolatban (vö.: Magassy: ÉA XVII.1. 10). Milyen tipikus fordulatokban találkozhat vele a kezdő nyelvtanuló. A *Szeretném tudni, hol a táskám. Szeretném tudni, miért késztél.* típusú mondatokban a beszélő udvariasan felszólítja a hallgatót a válaszra. A *Lenne olyan szíves? Kaphatnék egy pohár vizet?* - udvarias kérés kérdő mondatban, s ugyanez tagadásal még udvariasabbá teszi kijelentésünket, mintegy kifejezve a beszélő óhaját is: *Nem kaphatnék még egy kis kávé?* A *Te irtad volna ezt?* kérdés a beszélő kételyeit hozza tudomásunkra. A *Befejeznéd végre!., Kimennél!/? / Nem mennél ki innen!/?* típusú mondatok már parancsként hangzanak el. Természetesen a hangzás, az intonáció, a hangerősség, a hangsúly alapvetően meghatározhatja, megváltoztathatja a mondat beszédhelyzetbeli funkcióját. Közismert, hogy a mondat egészének jelentését a

szupraszegmentális elemeken túl a mondatban foglalt jelentéses egységek és azok szerkesztettsége adja meg. Ezeket azonban konkrét beszédhelyzetekbe ágyazva a nyelvtanulónak is tudomására is kell hoznunk azon egyszerű oknál fogva, hogy jobban tudjon magyarul beszélni.

PETNEKI KATALIN
A cél szentesíti az eszközt?
(Nyelvkönyvek és a nyelvoktatás céljai)

1. Pillanatkép a magyarországi tankönyvpiacról

Egy újságíró, aki a német nyelvkönyvek és a magyar könyvpiac viszonyáról írt, Mozarttól vett idézettel kezdte cikkét: "Akinek ennyi jó kevés, azt érje gáncs és megvétel." Még számos szerzőt és cikket lehetne idézni, ami a tankönyvkinálat jelenlegi dicséretes gazdagságáról szól. Azonban nem árt a dolog másik oldalát is megnézni. Önkéntelenül is egy német szólás jut az ember eszébe: "Wer die Wahl hat, hat die Qual."

Nos, a választás kinját a nyelvtanárok élik meg, akiknek évről évre el kell dönteniök, hogy melyik tankönyv segítségével kívánják tanulóikhoz közelebb hozni egy idegen nyelv és kultúra világát.

2. Tankönyvelmélet és tankönyvkritika hazánkban

Természetesen lehetne e téren a tanároknak segítséget adni, ha lenne hazánkban működő tankönyvkritika. A tájékozódni kívánó nyelvtanár azonban legfőljebb tankönyvreklámokkal találkozik. Többnyire maguk a tankönyvszerzők írnak, ill. jelentetnek meg művükről ismertetést. Nagyon ritka a szakemberektől származó objektív elemzés. Ez nem újkeletű jelenség. Arra a kérdésre, hogy miért hiányzik hazánkban régóta a tankönyvbírálat, Hessky Regina 1982-ben a egyebek között a következő magyarázatot adta: "... tudományos igényű tananyagkritikára azért nincs igény (az iskolákban), mert ennek nincs közvetlen gyakorlati funkciója. Nincs választási lehetősége, bárki lenne is az illetékes, azaz egy időben, egyazon tárgyból egyazon iskolatípusban ugyanaz a tankönyv áll rendelkezésre."

3. Felmérés a tankönyvválasztásról

Az 1989-es szabad nyelvválasztással teljesen megváltoztak a nyelvoktatás, így a tankönyvválasztás feltételei is. Nincs többé kötelezően előírt tankönyv, egyik napról a másikra a tanárok felelőssége lett, hogy eldöntsék, mit adnak tanulóik kezébe. A minisztérium által tanévenként kiadott tankönyvlista ebben csak nagyon globális tájékoztatást tud nyújtani. A tanári döntések hátterében sok szempont húzódik meg. Ezeket a döntéshozó szempontokat szerettem volna megismerni, ezért egy kérdőív segítségével próbáltam megtudni, hogy milyen iskolatípusban, melyik osztályban, milyen óraszám mellett, melyik tananyagot választják a tanárok a német nyelv oktatásához.

A kollégák a tankönyvekre vonatkozó válaszaikat többnyire osztályokra lebontva adták meg, így a 147 kérdőívben összesen 60 különböző tananyagcímet említettek meg (az egyes köteteket többnyire külön-külön említve). A 60 címből 27 német (ill. néhány osztrák) kiadású és 33 magyar kiadású nyelvkönyv volt.

A kérdőívben szerepelt az a kérdés is, hogy elégedett-e vagy sem a választott tankönyvvel és miért. A válaszokból kialakult egy gyakorisági sorrend:

Az itt szereplő kritériumok négy nagy csoportot ölelnek fel (itt nem fontossági sorrendben):

1) A tankönyv bevezetésének feltételei: beszerezhetőség, óraszámkeret ill. intenzitás, ár, tantervi kötöttségek, iskolatípus, vizsgakövetelmények, az adott tanulócsoporthoz

2) A tankönyv struktúrája: progresszió, anyanyelv bevonása, hozzátartozó kiegészítő tananyagrészek (munkafüzet, hangkazetta stb.), leckék egymásra épülése, logikája (kerettörténet, szereplők)

3) Általános módszertani elvek: módszertani koncepció, korcsoport, motiváció, didaktikai kidolgozottság, képi megjelenés

4) Nyelvpedagógiai kritériumok: témák, aktualitás, autenticitás, szövegek, országismeret, stílus, a készségek (hallás utáni, olvasási, beszéd- és íráskészség) fejlesztése, szituációk, szókincs, nyelvtan, feladattípusok

4. A felmérés eredménye

A kérdőívek kiértékelése után a leggyakrabban előforduló csoport, a négyosztályos gimnázium ill. szakközépiskola első osztályánál megemlített tankönyveket vizsgáltam meg. A tanári vélemények a három leggyakrabban használt tananyag esetében a következőképpen oszlanak meg:

Elégedett-e a tankönyvvel az adott szempontból? (A szempontok hely hiányában törölve.)	Gimnáziumi nyelv-könyv (1979, új kiadás 1990-92) igen:nem	külföldi tananyag 1 (THEMEN, 1983) igen:nem	külföldi tananyag 2 (Deutsch aktiv Neu, 1986) igen:nem
ÖSSZESEN:	47:72	38:18	78:27

Ebből az összevetésből az derül ki, hogy a tanárok épp azzal a tankönyvvel vélik a tanítási és tanulási célokat a legjobban elérni, amelyet összességében a legnegatívabban ítélnék meg. A külföldi kiadású nyelvkönyvek esetében dicsérik azt, hogy ezek sokoldalú lehetőséget biztosítanak a kommunikatív készségek fejlesztésére. Viszont a nyelvtan "nem jó, nem elég" bennük. Tehát hiába a kommunikatív orientációjú tananyag, hiába a kommunikatív oktatási cél, mégsem felel meg az itthoni elvárásoknak - leginkább a nyelvtani koncepció miatt. A NAT legújabb változata a gyakorlati nyelvi készségek mellett a nyelvtanulás személyiségfejlesztő szerepére is utal. De a követelményrendszer struktúrája ma is a formai helyességre törekszik. Ilyen jellegű feladatok megoldását várják el a tanulóktól az eddigi érettségi és nyelvvizsga tesztek. S épp az ilyen jellegű gyakorlatok hiányoznak a multinacionális kommunikatív tananyagokból.

Az a kérdés, hogy a cél határozza-e meg az eszközt vagy az eszköz a célt? A jelen gyakorlat épp ez utóbbira utal: azért kell a tanulókat a formai helyességre orientált vizsgafeladatokra felkészíteni, mert a vizsgafeladatok még mindig nem kerültek olyan versenyhelyzetbe mint a tankönyvek, hogy ezáltal kénytelenek legyenek koncepciójukat az új céloknak megfelelően alakítani. A vizsgakövetelmények fentről lefelé határozzák meg a nyelvtanítás céljait és tartalmát. Holott a célokat az első lépésnél kellene kitűzni és fokozatosan haladni azok felé a célok felé, amelyeket például a NAT is deklarál. Természetesen a kommunikatív készségek fejlettségi fokát nem olyan egyszerű mérni mint egy multiple-choice teszttel a nyelvtani és lexikai tudást, de azért ez is lehetséges.

5. A tantervi célokra gyakorolt hatás

Erről azért kell elgondolkodni, mert ez lényegében nemcsak befolyásolja, hanem eldönti, hogy mit tanítunk meg és hogyan a nyelvtanítás során. A tantervkészítés folyamatában ez a különbség a nyelvtanközpontúság és a kommunikativitás szembeállításá-

ban mutatkozik meg. Ezek a tantervi különbségek végül is az elérhető eredményt befolyásolják. Míg a megvizsgált tankönyvek esetében formálisan minden esetben ugyanazok a célok érvényesek: a kommunikatív kompetencia kialakítása, a tartalmak már csak látszólag azonosak (mindennapi szituációk), a módszereikben és az eredményeikben lényegileg eltérnek:

NYELVTANKÖZPONTÚ:	KOMMUNIKATÍV:
1) <i>Szituációk:</i> "tipikus" mindennapi szituációk	1) <i>Szituációk:</i> nem csak "tipikus", hanem különleges helyzetek is
2) <i>Szövegek:</i> zárt dialógusok leíró szövegek és párbeszédek	2) <i>Szövegek:</i> nyitott dialógusok számos szövegtípus
3) <i>Gyakorlatok:</i> drillek, transzformatív feladatok, fordítások	3) <i>Gyakorlatok:</i> sokszínű kínálat a gyakorlattípusoknál
Súlypont: hibákat elkerülni, nyelvtanilag helyes mondatokat (minta alapján) produkálni	Súlypont: receptív készségekből kiindulva önálló nyelvi produkciókig eljutni
4) <i>A tanuló helyzete:</i> "befogadó" és "kivitelező", passzív csak a tanulási folyamat végén képes önálló nyelvi produkcióra	4) <i>A tanuló helyzete:</i> "együttműködő", aktív kezdetből fogva az önálló nyelvi produkcióra kap ösztönzést, melynek során különböző stratégiákat alkalmazhat önállóan képes az idegen nyelvvel bánni

KISS KÁLMÁN Gyakorlati célú orosznyelv-oktatás az 1945 előtti Magyarországon

Az utóbbi években az orosz nyelv iskolai tanítása, tanulása háttérbe szorult, ám bizonyos mozzanatok mégiscsak arra ösztönöznek bennünket, hogy ne mondjunk le teljes mértékben az orosz nyelv oktatásáról, hiszen e nyelv ismerete sok gyakorlati hasznot is hozhat számunkra.

Előadásomban olyan gyakorlati területekről szeretnék szólni, amelyeken már 100-110 évvel ezelőtt is kimutatható az érdeklődés az orosz nyelv iránt. Az e területeken egykoron megvalósult oroszoktatás egy konszolidáltabb, gazdaságilag rendezettebb Oroszországgal létrejövő kapcsolataink szempontjából a jövőben példaértékű lehet. Ezért szeretném remélni, hogy az itt bemutatásra kerülő adatok nem csupán művelődéstörténeti érdekességeként vagy idegennyelv-oktatástörténeti adalékként szolgálnak, hanem a gyakorlatban is alkalmazható tanulságok leszűrésére is lehetőséget teremtenek.

Hazánkban 1849 óta nyílt lehetőség az orosz nyelv tanulására a pesti egyetem szláv filológiai tanszékén. A szlavistaképzés nem követte a mindennapi politikai vagy gazdasági érdekeket, ám voltak olyan intézmények, amelyek érzékenyen reagáltak az orosz néppel való közvetlen kapcsolatunkra, s így ezekben érdekeinknek megfelelően hol hosszabb, hol rövidebb ideig bevezették az orosz nyelv oktatását.

Azt mindenképpen látnunk kell, hogy az orosz nyelv ezekben az intézményekben az oktatott idegen nyelveknek csak a második vonalában helyezkedett el, hiszen száz esztendővel ezelőtt is a nyugati nyelvek tanulása iránt mutatkozott nagyobb igény. Oroszoktatás csak felsőoktatási intézményekben vagy felső szintűnek minősülő, érettséghez kötött szaktanfolyamokon valósult meg. Az orosz nyelvet így aztán felnőtt fejjel, feltételezhetően saját elhatározásból választották a hallgatók, akik száma a nyugati nyelv-

veket tanulókéhoz képest jóval szerényebb volt. A soknemzetiségű Magyarországon számos olyan hallgató ismerkedett az orosz nyelvvel, akik anyanyelvként más szláv nyelveket beszéltek, így számukra jóval kisebb erőfeszítést jelentett a nyelvtanulás. Gyakran az orosz nyelvet oktató tanárok is ilyen szláv háttérrel rendelkeztek. Természetesen emellett magyar anyanyelvű hallgatók is vállalkoztak az orosz nyelv tanulására.

A gyakorlati célú oroszoktatásnak két nagy területe különíthető el: egyrészt a **katonai célú oroszoktatás**, amely az 1880-as évek végétől követhető nyomon mintegy negyedszázadon keresztül. Másrészt a **kereskedelmi, gazdasági és műszaki célokat szolgáló oroszoktatást** említhetjük; ez utóbbi területekre vonatkozó adatokat a századfordulótól találhatunk. Természetes, hogy a katonai oroszoktatás a háborús feszültségekkel terhes évtizedekben volt jellemző, a kereskedelmi és gazdasági célú nyelvtanulásra pedig a békés időszakban került sor.

A balkáni kérdés okozta feszültségek miatt a múlt század második felében nem volt sok realitása Magyarországnak és Oroszországnak közötti kapcsolatok elmélyítésének. Bizonyos mértékű kereskedelem már akkoriban is zajlott, s ennek további fejlesztésére buzdított Thallóczy Lajos Oroszországról írott s gazdasági szempontból fontos gondolatokat tartalmazó munkájában (Oroszország és hazánk. Bp., 1884.). Ennek ellenére az orosz nyelv kereskedelmi célú oktatása csak 1900-ban kezdődött el az egykori **Keleti Kereskedelmi Akadémián**, amelyen a kétéves képzés során a kötelezően választható keleti nyelvek között egyéves időtartamú oroszoktatásra is lehetőség nyílt. Nyilván ez kevés idő volt a nyelv alapos elsajátításához, azonban figyelembe véve azt, hogy az oroszoktatást csak a bolgár és szerb nyelvet tanuló hallgatók választhatták, feltételezhető az oktatás eredményessége. Nem beszélve arról, hogy a nyelvet Asbóth Oszkár, a kiváló szlavista, a pesti egyetem szláv tanszékének professzora tanította remek orosz nyelv-könyvéből (Gyakorlati orosz nyelvtan. Bp., 1888.), illetve szöveggyűjteményéből (Russische Chrestomatie für Anfänger. Leipzig, 1890.). A Keleti Akadémián nemcsak a nappali hallgatók tanulhatták az oroszot, hanem az ún. esti **nyelvkurzusokon** már végzett szakemberek is ismerkedhettek a nyelvvel. Kezdetben igen nagy volt az érdeklődés az orosz iránt, az első világháború előestéjéig azonban már csak elvétve akadt jelentkező erre a nyelvre.

1920-ban megszűnt a gyakorlati oroszoktatás terén áldásos tevékenységet kifejtő Keleti Kereskedelmi Akadémia, ezt követően a budapesti egyetem új egységeként létrehozott **Közgazdaságtudományi Karon**, illetve annak **Keleti Intézetében** nyílt lehetőség az orosz nyelv tanulására. A szűkös 1920-as években azonban nem volt elég fedezet az oroszoktatásra, így a Keleti Intézetben tartott nyelvórákat beszüntették, és a hallgatók a továbbiakban a kari oroszórákat látogatták. Itt két évtizeden keresztül Nagy Iván Edgár oktatta az oroszot. Jóllehet Nagy Iván 1923-ban írott orosz nyelv-könyve előszavában még azzal buzdította oroszstanulásra az olvasót, hogy Szovjet-Oroszország újjá-, illetve felépítésében nagyszerű munkalehetőséget találnak a magyar szakemberek is, ám az 1920-as évek második felétől egyre hidegebbé vált a magyar-szovjet viszony, s a bolsevizmustól való félelem inkább lezárta, nem pedig megnyitotta az országhatárokat. Egyébként hasonló megfontolásból jelentetett meg a 20-as évek elején egy orosz nyelv-könyvet a mérnök végzettségű Boghen György is, aki bár építési vállalkozóként működött, de lakásán esti nyelvtanfolyamokon tanított vállalkozó szellemű szakembereket oroszra.

Igazából e kapcsolatok kibontakozására a két világháború közti időszakban nem nyílt mód, mint ahogy arra sem, hogy a **Műegyetem** orosz nyelvet is tanuló nappali,

illetve egyéves képzési idejű *kereskedelmi szakosítót* végzett mérnökhallgatói hasznosíthassák a műegyetemi orosz lektor, *Munkácsy Mihály* óráin elsajátított ismereteiket.

Némi remény csillant fel a 30-as évek elején, amikor a *Gömbös-kormány* tárgyalásokat kezdett a Szovjetunióval a diplomáciai kapcsolatok felvétele ügyében. A magyar oktatás rögtön reagált e tárgyalások beindulására, illetve a két ország közötti diplomáciai kapcsolat 1934-ben történt felévetelére. 1933 januárjában keresztféléves formában megnyitották a **Budapesti Kereskedelmi Akadémián** belül a **Keleti Kereskedelmi Szaktanfolyamot**, amelyen a képzési idő két év volt. Az előadásokat a délutáni és esti órákban tartották. A keleti nyelvek sorában az orosz nyelv tanulására is lehetőség nyílt. Oktatására Bonkáló Sándort kérték fel. Bonkáló kárpátaljai származású volt, Asbóth tanítványaként tanult meg oroszul, s rövid ideig, a Tanácsköztársaság idején, a pesti egyetem ruszin tanszékének vezetője volt. A 20-as években ezt negatívumként rótták fel neki, s állásából menesztették.

A szaktanfolyamon egyébként valóban a gyakorlati ismeretek gyarapítását kívánták elérni a nyelvi órákon is: a nyelvtani és lexikai alapvetés után szakmai ismereteket közöltek. A hallgatók ismerkedtek a kereskedelmi és közgazdasági szókincssel, üzleti leveleket és ügyiratokat szerkesztettek. A tanítási eszközök sorában a gyakorlatias irányú tankönyveken túl (ezek sajnos nem ismeretesek előttem) olvasták a Balkán és Közel-Kelet közgazdasági folyóiratait, gramofonlemezre felvett idegen nyelvű szövegeket és társalgási gyakorlatokat hallgattak, illetve nyári nyelvgyakorló külföldi tanulmányutakra indultak.

Hasonló célkitűzéssel indították be a fővárosi Vas utcai Felsőkereskedelmi Iskolában az ún. **Középiskolát Végzetten Kereskedelmi Szaktanfolyamát**, amelynek jellegéről neve is sokat elárul. Itt 1932-ben vezették be az oroszoktatást a szabadon választható nyelvek sorában, s tanítására az előző intézményhez hasonlóan ismét Bonkáló Sándort kérték fel. A 30-as évek gazdasági nehézségei azonban nem kedveztek a Szaktanfolyam szabadon választható tantárgyainak, így azok tanítását a polgármester felfüggesztette. 1935-ben befejeződött az oroszoktatás ebben az intézményben, s újbóli beindítására már nem került sor.

Ezek voltak tehát azok az intézmények, amelyek 1945 előtt készen álltak az oroszoktatásra, s készek lettek volna e nyelv még nagyobb mértékű oktatására is. Hogy ezt a lehetőséget hazánk nem aknázza ki mindig olyan mélységben, mint ahogy ennek lehetősége fennállt, az a mindennapok politikai és egyéb történéseinek tudhatók be.

LEVENTE LÉNÁRT

The adverbial function of the *-ing* form

It is widely accepted that the analytic forms of the progressive have developed from the be + adverbial expressed by a prepositional phrase and went through the following morphological changes: He is on hunting -- He is a hunting -- He is hunting.

In present-day English we can find binary oppositions where the prepositional phrase, which is at the same time the predicate of the sentence, is the stylistic variant of the present participle: He was dining - He was at dinner.

Furthermore, like adjectives, the prepositional phrases can appear in an adjectival function. In such cases they drop their preposition: the train to London - the London train

The above examples may well prove that the prepositional phrase can function as predicate and the present participle can, in return, be found in an adverbial position.

The -ING form can function as an adverb with verbs denoting movement or state, process, and with verbs of communication.

Movement (state): *Robyn did not advance into the room but, stood just inside the door, stripping off her gloves. She's probably in the store-room steaming open letters so we can reuse the envelopes.*

Process: *They lived on the dole and on their parents, and spent their time drinking in pubs or pricing amplifiers in the Rummidge music stores.*

Verbs of communication: *'What's going on?' Vick demanded, tagging the cord of his dressing-gown tight.*

Regardless the fact that the above structures or phrases are usually translated into Hungarian as adverbials: *We stare at each other smiling* -- 'Mosolyogva bámulunk egymásra', the adverbial function of the -ING form or that of its structures can easily be illustrated by the fact that when they appear together the adverbial complement always bears the adverbial markers indicating the adverbial function. Let us consider the following: *'Please don't be afraid of me', Vic urged him tenderly, almost begging.*

The adverbial function of the -ING form is not confined to adverbial phrases only but can be extended to adverbial clauses as well, e.g. clauses of cause.

The causal relationship can be detected in most of the -ING structures. This statement can well be illustrated by the fact that the -ING structures most often appear with verbs of perception and emotion or attitude which both go under the umbrella term private states (Quirk et al. 1985. 202-203) from which it follows that:

a) -ING form constructions, as a rule, are used with verbs of perception and emotion, and these verbs are stative and have a patient in subject position. The general formula is: PATIENT+STATIVE VERB+STIMULUS

Examples are: *She heard him coming downstairs. She loves buying clothes and jewellery.*

b) The participial construction can frequently be paraphrased by a causal clause: *Living in seclusion on an island, the Englishman became introspective.*

c) Very often, the -ING form is attached to the predicate by means of a preposition having a causal function: *I am grateful to Green for promoting me.*

d) One of the indirect proofs is based on Quirk et al.'s observation (1972: 633) concerning the extraposition transformation:

a) *That they don't write surprises me -- It surprises me that they don't write.*

b) *To see you after such a long time was good -- It was good to see you after such a long time.*

c) *Meeting you in London that day was pleasant -- It was pleasant meeting you in London that day.*

Quirk et al. remark that in a-b) extraposition is compulsory, in c) it is optional, and in Present-day English the sentence *Meeting you in London that day was pleasant* sounds quite natural. The possible explanation is that the -ING form construction is felt to be "the most dynamic" of the three.

The verbs *get, have, keep, leave, set, start, want stop* can be followed by an NP + an -ING form. If we pay attention only to the surface structure of these sentences they seem to be similar to the structures with verbs of perception +NP+-ING form but they differ semantically. They resemble the type of causatives where two active participants are involved one being the instigator and the other being the performer. The causative function of the above verbs can be illustrated by the scheme: X(instigator) cause Y(performer) perform Z(action): *He kept me waiting.* (ALDCE 1963)

Both the verbs of perception and the causative verbs are transitives so their passivization is possible but while the verbs *keep*, *leave*, *set*, *start* can be passivized by keeping the -ING form, the verbs *have*, *get*, *want*, *cannot*.

The difference between the active and passive construction is that the passive sentence loses its personal character: *I was kept waiting*.

MÜLLER MÓNIKA

Németül tanuló óvodások nyelvi viselkedése

1992. novembere óta dolgozom egy pécsi óvodában idegennyelvi nevelést biztosítva a Grammont-féle "egy személy - egy nyelv" elv alkalmazásával. A gyerekek nyelvi viselkedésére vonatkozó néhány megfigyelésemet gyűjtöttem egy csokorba előadásomban.

Az első sajátosság a forigner-talk jellemzőinek megjelenése. Amikor azt jeleztem vissza a gyerekek közlésére vagy kérésére, hogy nem értem őket, ők hangosabb, tagoltabb, gesztusokkal kísért beszéddel reagáltak.

Néhány nekem címzett, egyszerűsítés következtében agrammaikussá vált mondatot is feljegyezhettem.

A gyerekek az első pillanattól kezdve adekvát módon reagáltak, kihámozták a szituációkból a lényeges információkat. Sokszor az volt az érzésem, a szóbeli közlés nem is fontos. Az információ áll a középpontban, a nyelv csak segíti annak felfogását, úgy, mint például a gesztusok vagy a mimika. Néha a gyerekek nem találják el, miről van szó, ilyenkor saját személyükre vonatkoztatott választ adnak.

A félreértés oka az is lehet, hogy a gyerek az elhangzott német mondat egyik szaváról egy magyar szóra asszociál, amely szó azután meghatározza számára a szituációt. Sokszor előfordul az is, hogy visszakérdeznek a gyerekek, tehát ellenőrizni kívánják, hogy jól értették-e. Egy következő szinten a gyerekek a visszakérdezésnél már mindkét nyelvet használják.

A második tanévtől megnövekedett a szintaktikai szempontból kevert mondatok száma. Ezeket a "kétnyelvű" mondatokat sikeres tanulás eredményeként könyvelem el, hiszen a szavak helyes elemzését, elsajátított tudást bizonyítanak, és egyben természetes átmenetet képeznek az egynyelvű német mondatokhoz.

A német szavak egyelőre természetesen változatlan formában állnak a mondatban vagy magyar ragokat kapnak. Amennyiben a gyerekek által közölni kívánt információ nem lépi túl a német nyelvi tudásuk határait, egynyelvű megnyilatkozások is elhangzanak.

Egészében elmondható, hogy kommunikáció az első pillanattól kezdve létrejön. Ennek mintegy első szintjén a gyerekek még csak fizikai választ adtak vagy magyarul válaszoltak, de a receptív képességek -- az anyanyelvhez hasonlóan -- nyilván előbb alakulnak ki, mint a produktív képességek.

A gyerekek három különböző szituációban fordítanak. Az első hónapokban sokszor magyarul ismételték az általam mondott mondat fő információját. Később hasonló helyzetekben a gyerekek a német szót ismételték. A második típusú fordítás egyfajta öninstrukció. A gyerek ezen tevékenysége során azt az érzést kelti a megfigyelőben, hogy csak a kimondott magyar szóval (a megfelelő magyar jelentéssel) kerül a német szó a megfelelő helyre. A gyerek tehát a már meglévő tapasztalataihoz köti hozzá az újat, így ebben a tanulási folyamatban az anyanyelv segítséget jelent. Erre az öninstrukciós fordításra is igaz, hogy a gyerek a fő információra koncentrált. Ezt a típusú fordítást a

másik irányba is megfigyeltem. A fordítás harmadik fajtája olyan gyerekek felé irányul, akik még nem értették meg az adott szituációt, vagy csak a fordító gyerek szerint nem értik az adott közlést. Az ilyen típusú fordításokban általában a segítő szándék dominál, de feljegyeztem fontoskodó és kioktató hangvételt is.

A gyerekek nagyon hamar képesek a különböző hangrendszerek elkülönítésére. Egy kiscsoportos kislánynak például két hónap után meggyőződése volt, hogy én tudok magyarul is. Erre a következtetésre úgy jutott, hogy feltűnt neki, a névsorolvasásnál a gyerekek nevét a magyar hangrendszer hangjait használva olvastam fel. A két hangrendszer elválasztását bizonyítják a gyerekek által alkotott kvázi német szavak is. Ezek lehetnek bla-bla szavak, de erre kevés példát hallottam a gyerekektől. Többször előfordult viszont, hogy a gyerekek egy magyar szót vagy egy asszociációt németül ki- ejtve próbáltak egy német szót képezni.

Itt kell megemlítenem a gyerekek szabad asszociációit egy-egy német szóhoz. Ilyen esetekben a gyerekek tisztában vannak azzal, hogy elferdítették az általam használt német szót, vagy, hogy az általuk asszociált magyar szó nem egyezik meg az általam használt német szóval, az asszociációt azonban legtöbbször nagy határozás kíséri, a gyerekek örömeiket lelik e játékban.

Egészen más típusú anyanyelvi befolyásként értékelem azokat az eseteket, amelyekben a gyerekek "félrehallanak" egy-egy szót vagy mondatot. Ilyenkor az ismert elem felülkerekedik és nem hagyja betörni az ismeretlent (a németet). Egy német szó is elnyomhat egy magyart, vagy akár egy másik német szót.

Két nyelv közötti vagy akár nyelven belüli hasonlóságok tiltakozást válthatnak ki a gyerekekből. A gyerekek javítják egymást, ha szemantikai hibát vesznek észre, de kiejtési hiba javítására is felfigyeltem már.

A gyerekek napról napra fényes bizonyítékát adják annak, hogy nem csupán utánzással tanulnak. Egyrészt a közvetlen utánzott alakot nem egyszer hibásan adják vissza, másrészt német nyelvi megnyilvánulásaik alapján megfigyelhető, hogy bizonyos szabályszerűségeket már felfedeztek, például a névelők és a többszám használatára, vagy az igék és a melléknevek mondatbeli helyére vonatkozóan.

Miután az óvodásoknak jócskán vannak tapasztalataik a nyelvtani szabályok megtanulásnak mikéntjéről, hiszen még az anyanyelvük szabályainak megtanulása sem zárult le, valószínűleg nem esik nehezükre ezt a tudást átvinni egy következő nyelvre. Amint egy gyerek eléri a megfelelő érettségi fokot, helyére rakja a benne felgyűlt információkat.

Eddigi tapasztalataim alapján azt mondhatom, hogy a gyerekek egyéni teljesítménye, tehát idegennyelvi tudásszintje elsősorban az óvodai hiányzások számával és az egyes gyerekek személyiségjegyeivel van összefüggésben. A tanuláshoz való kedv, a gyerek aktivitása, beállítottsága játszik igen nagy szerepet.

LIPÓCZINÉ CSABAI SAROLTA

A kortárs német irodalom szerepe az interkulturális kompetencia kialakításában

Előadásomban az irodalom és a nyelvtanítás kapcsolatával foglalkozom, ami -- Bernd Kast szerint -- vagy titkos szerelem vagy visszaélés volt hosszú időn keresztül.

Az elmúlt évtizedek didaktikai-metodikai irányzataiban gyakran merült fel az a kérdés, hogy milyen szerepet foglaljon el az irodalom a nyelvtanításban. Kósáné Oláh

Júlia kandidátusi disszertációjában használja azt a találó metaforát, hogy az irodalomnak olykor a királynő, olykor a Hamupipőke szerep jutott.

Pozitív irányú fordulatra az irodalom helyzete szempontjából a 80-as évek közepétől került sor, amikor megjelent az az igény, hogy a diákok tegyék képessé az interkulturális kommunikációra. Egy kultúra megismeréséhez az irodalom nélkülözhetetlen. A célnyelvi irodalom része a célnyelvi kultúrának.

Irodalmi szöveget elsősorban anyanyelvén olvas az ember. Az idegennyelvű olvasónál mások a befogadás feltételei. Az idegen kultúra és nyelv megnehezítik ugyan a megértést, de új esélyt is adnak neki. Az irodalmi szöveg helyének keresése során támaszkodhatunk a pedagógia és az anyanyelvi irodalomkutatás szempontjaira is.

Wittgenstein szerint a nyelvhasználatot illetően mindegyik ember rejtély a másik számára. Különösen igaz ez, ha külföldiekkel beszélünk. Még akkor is, ha beszéljük a nyelvüket. De a célnyelvi kultúra ismerete nélkül nehéz közel kerülni a célnyelvi gondolkodásmódhoz.

Az oktatási folyamat célja az ember megváltoztatása. Ehhez a szépirodalom igen sokat tud hozzátenni. "Mivel felismertem, hogy az irodalom engem is meg tud változtatni, hogy az irodalom segített abban, hogy tudatosabban éljek, meg vagyok győződve arról is, hogy az én műveim is meg tudnak változtatni másokat." -- írja Peter Handke írói hitvallásában. Az irodalom élénkíti a gondolkodást, oldja az emberi közönyt, fogékonnyá teszi az olvasót mások problémái iránt. "Az olvasás segít mások megértésében" -- olvashatjuk Charlotte Ennser cikkében.

Az irodalom -- s így az idegen nyelvű irodalom is -- hozzájárul a nyelv, a világ jobb megértéséhez. S hogy a szövegben mennyi az egy országhoz kapcsolódó, s mennyi a határokon messze túlmutató vonatkozás, az szövegválasztás kérdése.

Az irodalmi szövegfeldolgozás módszereit illetően a nyelvoktatásban nem az interpretáció hagyományos formája mutatkozik célszerűnek, hanem jól érvényesíthető a tevékenységközpontú és produktív irodalomoktatási eljárások egész tárháza. Ez a szemlélet az anyanyelvi irodalomoktatás paradigmaváltásából eredeztethető. Bernd Kast véleménye szerint "egy irodalmi szövegnek mindig két szerzője van: egyik, aki a szöveget írja és egy másik, aki befogadja és a szövegben létező jelentést előhívja. Szöveg és olvasó párbeszédében jön létre a jelentés." Hilde Domin kortárs német költőnő szerint: "a vers egy megfagyott pillanat, amelyet az olvasó megolvaszt, az itt és most állapotába helyezi".

E felfogások jól illeszkednek az idegennyelvoktatás fenti céljaihoz, mert felfedezték az olvasó pozícióját, benne az idegen kultúrával rendelkező olvasóét is. Ezek szerint a befogadás olyan találkozás a művel, amely nagy teret enged a fantáziának, a változtatásnak, az önálló gondolkodásnak. Cselekedni azt jelenti: produktívan dolgozni fel a művet, megváltoztatni, saját fantáziánkkal szembesíteni, önállóan, önhatalmúan jelentéssel felruházni.

A következő felsorolás tartalmazza a produktív eljárás néhány lehetőségét: szövegek és szövegrészek átalakítása, megváltoztatása; levél a szerzőnek; levél az egyik szereplő nevében a másiknak; szövegrészek dialogizálása; a történet egyéni folytatása, befejezése; egy versre válaszvers vagy párhuzamvers írás.

A mai német nyelvű irodalom gazdag választékát kínálja azon műveknek, amelyek a fenti célkitűzések szempontjából megfelelnek, a kultúrát hordozó "csomag"-nak tekinthetők, s egyidejűleg a tabuk leépítésével, a valós konfliktusok őszinte ábrázolásával, időszerű témaválasztásukkal, kritikus látásmódjukkal megfelelő olvasmányt nyújtanak a haladó német nyelvtudással rendelkező hallgatók számára.

Irodalmi projektem során a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán a német szakos tanítójelölt hallgatókkal a kortárs német irodalom, ifjúsági irodalom néhány kiválasztott témakörét dolgoztuk fel. A "Gyerekek és felnőttek" c. témakör feldolgozása Christine Nöstlinger "Die Ilse ist weg" c. regényének olvasásával kezdődött. A bécsi író művének problémafelvetése és kritikus hangja meglepte a hallgatókat, mivel az ilyenfajta őszinteséggel adós a kortárs magyar ifjúsági irodalom, amelynek sokat ártott a mozgalmi jelleg és a didaktikusság. A kommunikáció és produkció-orientált feldolgozás során a hallgatók "bíróági tárgyalás" formájában dramatizálták a regény egyes fejezteit, majd a kreatív írás különböző műfajai közül választhattak: levél a regény valamegyik szereplőjéhez, tudósítás egy újság számára, levél Ilse nevében, interjú a szereplőkkel.

"Előítéletek és ellenségkép". Ezt a címet viselte az a témakör, amelyet Frederik Hetmann a faji megkülönböztetettségről szóló "Rotes Licht" c. prózaversével vezettünk be. Élénk vitát váltott ki Georg Kreisler: "Wozu brauchen wir Ausländer?" c. szatirikus hangú publicisztikai írása, amely a különböző nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek leleplezése. Majd a Svájcban élő Federica de Cesco: "Spaghetti für zwei" c. elbeszélésének gyermekszereplői "mutatták meg" a hallgatóknak, hogy a személyes emberi kapcsolatok, az azonos emberi alapvonások felismerése hogyan vezethet -- a már gyermekkorban is élő -- belső barrikádok leépítéséhez.

A hallgatók először a történetnek csak az egyik felét kapták meg, és nekik kellett továbbírniuk azt. Majd pedig átirták az egyik szereplő perspektívájából a történetet. A hallgatói munkákat értékelve az a meggyőződése erősödött, hogy az irodalmi szöveg megtöri a nyelvoktatás rutinját, a diákokat saját véleményre, tevékenységre motiválja. A hallgatók be tudtak kapcsolódni az irodalmi mű által elindított folyamatokba és alkotó módon tudták felhasználni az olvasottakat.

A fenti olvasmányok és módszerek erősítették a hallgatókban azt az elképzelést, hogy világa alakításáért az ember saját maga felelős. Hiszen "mindannyian ugyanannak a történetnek vagyunk szereplői".

SATO NORIKO - SZÉKÁCS ANNA

Kifejező szavak, írásképek -- oktatásuk a japán nyelvben

A japán nyelv köztudottan igen gazdag kifejező szavakban. Főleg hangulatfestő szóból találunk jóval többet, mint más nyelvekben, például a magyarban. E szavak alkalmazása többnyire a beszélt nyelvre jellemző, de használja mindenki korra, nemre való tekintet nélkül. Ugyanakkor írott szövegekben is előfordulnak, tükrözve az élő beszéd fordulatait.

Az írott szövegekben fellelhető kifejező szavak írásképi megjelenítése számos lehetőséget rejt: az írásmódok megválasztásával a szó jelentését erősíthetjük meg. Ahhoz, hogy megérthessük miben áll ez a választási lehetőség, vessünk egy pillantást a japán írásmódokra!

A japánok két fajta szótagírást (hiragana, katakana), egy Kínából származó, a szó jelentését magába foglaló írásjegy-típust (kanji), a latin betűs ún. római írást és arab számokat használnak. A nyelv sajátosságát adja ez a sokféleség, és a különbözőségük ellenére mindegyik igen kitűnően beilleszkedett a nyelvbe. Természetesen a japánoknak is nehéz megtanulni a kínai írásjegyeket, még a hétköznapi használatra való 1945-öt is, nemhogy a létező mintegy 50-60.000-et. Ennek ellenére a japánok nem akarnak áttérni a latin betűs írásra, bár vita folyt már erről. A II. Világháború után, az amerikai megszállás idején egy az amerikai kultusz minisztériumhoz tartozó szervezet azt feltételezte,

hogy a japánoknak nehézségei vannak az írás elsajátításával, ezért az áttérés érdekében írástudás-felmérést végeztek. Kiderült, az írástudatlanok száma minimális volt.

A magyarázatot erre Suzuki Takaotól kaphatjuk meg, aki azt mondja, az írásrendszer tulajdonságától függ. A japán nyelvnek különösen szerves része az írás.

Az írás kombinált használatára álljon itt példaként egy folyóirat címlapja. A cím kínai írásjeggyel és latin betűvel is szerepel.

Találunk továbbá katakana szótagírást, mellyel jövevényszavakat, külföldi neveket, és kiemelendő vagy megkülönböztetendő szavakat írunk. A másik szótagírás, a hiragana is megtalálható a lapon. Hiraganával a nem kanjival és nem katakanával írt szavakat, a ragozó részeket, a partikulákat, a névmásokat és a határozószókat írjuk. Van a lapon egy kifejezés, mely azt jelenti: kerekasztal beszélgetés. Katakanával írták, hogy kiemeljék. Egyébként kanjival szokták írni.

Térjünk vissza a kifejező szavakhoz!

A kifejező szavakat írhatjuk hiraganával, katakanával vagy bizonyos, az ősi szóképzéshöz tartozó szavakat kanjival. A hiragana és a katakana használatának megválasztása függ az adott hangutánzó, hangulatfestő szó milyenségétől, a hangzás és a látvány viszonyától.

Mit is jelent ez?

Nem kevesebbet, mint azt, hogy a kifejező szavak egy részénél meglévő hang és jelentés kapcsolat, vagyis hangszimbolikán túl, a japán nyelvben létrehozható egy ún. hangkép szimbolika is. Vagyis a szó jelentését nem csak a kimondott hang, hanem az íráskép is erősítheti.

A kemény hangzású kattanással, koppanással, csattanással kapcsolatos szavakat a sarkasabb, szögletesebb katakanával, míg a ragacos, tapadós, nedves, puha kifejezéseket a lágyabb, nőiesebb hiraganával írják. A tipográfia jelentősége óriási: a számítógépes tipográfia kialakulásával minden lehetségessé vált. Yamamoto Hiroko is a grafikai lehetőségeket tágitotta kísérletével melyben hiraganákat és katakanákat ábrázolt azok hangulati megfelelése szerint.

A következő példa Baba Yuji tipográfus, betűtervező, a japán nyelvoktatásban is jól felhasználható ötlete: kifejező szavakat ábrázolni kanjival. Baba Yuji nem az olvasott, hanem a "látható írásjegy" témája érdekli úgy tartja, a kanjik a vizuális kommunikáció szerepét betöltő "image"-et is magukban foglalják.

Az ábrán látható kanjit úgy tervezte, hogy az küllemével utaljon egy hangulatfestő szóra. Az ábrán a 'szem' kanjija szerepel.

A kitalálendő hangulatfestő szó a Kyoro-kyoro 'szemét forgatja'. A megoldás grafikus módja a szem kanijában elhelyezett ide-oda néző szemgolyó, mely így képpen is tükrözi a kyoro-kyoro jelentését.

Ezek a grafikai kísérletek tág teret engednek a képzeletnek és jól felhasználhatóak az oktatásban is. Feltételezésünk szerint a japán írás precizitást követelő, az írásjegyek harmóniájának kialakítását feltételező, sokféle érzékszervet, motorikus mozgást egyszerre igénybevevő tulajdonsága az oktatás során kamatozódik. Ennek tulajdonítjuk azt a megállapítást, melyet az egyik magyar általános iskola japán tanára Gergely Júlia tett: az iskola magyar tanára és más tanárok észrevették: a japánul tanuló gyerekek fevelmeztettebbek, jobban fogalmaznak magyarul mint a japánul nem tanuló társaik.

Elképzelésünk szerint a japán nyelv tanulása fejleszti a precíz kézmozgást, az érzelmi kifejezést.

Összefoglalva tehát: a bonyolult írásrendszer a nyelv sokszínűségét fejleszti, újításra ösztönöz, és rendkívül széles mozgásteret biztosít az alkotó fantáziának.

OSZTOTICS JUDIT

Nyelvtani anyag és progresszió a középiskolai németnyelv-oktatásban használatos két tankönyvben

Egyetlen gyakorló nyelvtanár számára sem új a megállapítás, hogy nincs olyan tankönyv forgalomban a gimnáziumok számára sem, amelyet ne kellene a tanítás során jelentősen kiegészíteni. Ez a helyzet a régóta használt, a maga idejében modern "klasszikussal", a Szanyi-tankönyvsorozattal: e könyvek elővétele, felhasználása egy kommunikatív nyelvoktatás céljaira embert próbáló feladat.

A kommunikatív nyelvoktatást segítő új típusú nyelvkönyvek magyarországi megjelenésével sem vágatott át azonban a gordiuszi csomó: bár ezek a nyelvkönyvek olyan fontos, a korábbi könyvekben ilyen formában nem szereplő súlypontokat jelölnek ki, mint az olvasásértés fejlesztése, a különböző beszédszándékoknak megfelelő nyelvi közlésformák csoportosítása vagy a különböző szövegfajták jellemzőinek bemutatása (mindez a gyakorlati nyelvhasználat, a tényleges kommunikáció céljait szem előtt tartva), a gyakorló nyelvtanárok egy része most így sóhajt fel: Jó, jó, de hol marad a nyelvtan?

Hogy az elmúlt évtizedekben lezajlott néhány forradalom a módszertan területén, tudjuk. Hogy a jelen tanulmányban vizsgált nyelvkönyvek (Szanyi Gyula: Német nyelvkönyv I. és Neuner-Scherling-Schmidt-Wilms: Deutsch aktiv Neu 1A, a továbbiakban DaN) különböző nyelvtanítási módszerek képviselői, észrevehető. De hogy tükröződik, hogyan érhető tetten a különbség a nyelvtani anyag felépítésében, bemutatásában és gyakoroltatásában?

A nyelvtani anyag progressziója: A két nyelvkönyv nyelvtani anyagát összevetve megállapítható, hogy nagyjából ugyanazok a jelenségek fordulnak elő: alaktani kategóriák (főnév, ige, melléknév, elöljárószók, névelők, névmások) és mondatfajták (kijelentő és kérdő mondat) alkotják az elsajátítandó nyelvtani anyagot. A megtanítandó nyelvtani szabályok és szerkezetek kivétel nélkül előfordulnak a legkülönbözőbb szituációkhoz kapcsolódó nyelvi kommunikáció során.

Hasonló a nyelvtani anyag súlypontosítása, beosztása is: pl. mindkét nyelvkönyv figyelembe veszi azt a gyakorlati szempontot, hogy a kezdő nyelvtanulónak saját tapasztalatain alapuló közléseihez előbb lesz szüksége az igének a beszélt nyelvben gyakoribb Perfekt alakjára, s csak később következik a Präteritum. Hasonló példa az esetek bevezetésének sorrendje. Mindkét nyelvkönyv értelemszerűen az alanyeset és az ettől legkevésbé eltérő tárgyeset megtanításával kezd, majd néhány leckével később a részeseset következik, és csak ezután a birtokos eset. Különbségek bizonyos nyelvtani struktúrák tárgyalásának sorrendjében és alkalmazásuk módjában fedezhetők fel.

- ◆ Bár a Szanyi-könyvben is dialógusok szerepelnek, a párbeszédetek többnyire nem életszerűek, érezhető, hogy a megírás szempontja a soron következő nyelvtani anyag szövegbe foglalása volt. A DaN párbeszédei élő beszédhelyzetekhez és -szándékokhoz kapcsolódnak. Nyilván a korai kommunikáció igénye magyarázza a tényt, hogy a felhívó mód itt már az első leckében szerepel, míg Szanyinál csak később, az ötödikben.
- ◆ Szintén a gyakorlati nyelvhasználat igényét igazoló különbség, hogy a módbeli segédigéket bemutató DaN-lecke a könnyen, möggen alakok mellett a möggen segédige Konjunktiv II. alakját is megtanítja, és így új beszédszándék, a kívánság kifejezésével bővíti a nyelvtanuló nyelvi lehetőségeit, anélkül, hogy a feltételes mód képzési sajá-

tosságaival foglalkozna: a nyelvkönyv a kifejezést lexikai egységként kezeli, nyelvtani tudatosítás nélkül.

- ♦ Az ige Perfekt-alakjának részletes tárgyalása mindkét könyvben megelőzi a Präteritum-alak mint új jelenség tárgyalását. A DaN azonban -- megint csak a jelenség magyarázata nélkül -- a sein és a haben igék Präteritum-alakját megtanítja, és különböző beszédalkalmak biztosításával gyakoroltatja is azokat.

A fentebb említetteknel nagyobb különbségek figyelhetők meg a **nyelvtani anyag bemutatásában és gyakorlásában**.

- A DaN-könyvben ábrák, nyilak és képek illusztrálják a nyelvtani szabályok egy részét. Az absztrakt szabály konkrét vizuális elemhez kötése megkönnyíti a jelenség önálló felismerését és az új információ elraktározását.
- A különböző színek, betűfajták és táblázatok az anyag rendszerezését, a logikai összefüggések megfoghatóvá tételét segítik.
- A nyelvtani anyagoknak a beépítése a tanulók tudásszintjének megfelelő szövegekbe és példamondatokba lehetővé teszi a szabály induktív úton való felismerését.
- A Szanyi-könyv jelentős részét a reprodukív nyelvtani gyakorlatok teszik ki, a DaN gyakorlatai fokozatosan produktívá válnak.

A nyelvtani anyag tehát a DaN-ból sem tűnik el; ezt igazolja a két nyelvkönyv közel azonos mennyiségű nyelvtani jelensége. A hangsúlyeltolódás a beszéd- és szövegértés és a nyelvi kifejezőkészség fejlesztése felé azonban megszünteti a nyelvtannak a Szanyi-könyvben tapasztalható primátusát, és találékonyságot, fantáziát kíván a tanártól. De hát ettől több a nyelvtanítás a részeseset, a múlt idő és a feltételes mód, a posta és a bevásárlás szókincsének megtanításánál.

UTA GENT

Für die Textsorte Märchen relevante stilistische Erfordernisse der Textgestaltung am Beispiel ausgewählter Texte

Das Thema meines Vortrages klingt recht kompliziert, doch der Vortrag selbst wird es nicht sein

Sowinski unterscheidet 7 Erfordernisse der Textgestaltung: Folgerichtigkeit, Klarheit, Wiederholung, Angemessenheit, Gewandtheit, Einheitlichkeit und Glaubwürdigkeit. Ursprünglich wollte ich mich in diesem Vortrag zu mindestens zwei dieser Textprinzipien äußern. Doch aufgrund der Kürze der Zeit muß ich mich auf ein stilistisches Erfordernis der Textgestaltung begrenzen. Ich wählte die Glaubwürdigkeit, da dies ein relativ in sich geschlossenes Prinzip ist und somit isoliert besprochen werden kann. Im folgenden Vortrag wird das stilistische Prinzip der Glaubwürdigkeit am Beispiel von drei Fassungen des Rabenmärchens (Grimm, Bechstein, Janosch) dargelegt.

Das stilistische Prinzip der Textgestaltung **Glaubwürdigkeit** orientiert auf das Verhältnis des Rezipienten zum Text, genauer, ob der Rezipient dem Geschehen im Text Glauben schenken kann. In Betrachtungen zur Glaubwürdigkeit wird zunächst außer acht gelassen, ob der Rezipient die Geschehnisse als wahr empfindet oder nicht. Der Wahrheitsbegriff wird erst aktuell, wenn die Fiktionalität und Nichtfiktionalität des Textes untersucht wird.

Die Märchen werden von den meisten Rezipienten durchaus als glaubwürdig empfunden. Die wichtigsten Ursachen dafür sind neben grammatischen und syntaktischen Elementen der Handlungsort und die Handlungszeit der Märchen. Die Märchen spielen in der Vergangenheit und/oder in einer phantastischen Welt. Dennoch sind in den Texten

relativ viele Verweise und Anlehnungen an die reale Erlebniswelt der Rezipienten enthalten. Die Hauptfiguren werden so wage (allgemeine äußere und innere Eigenschaften) und dennoch konkret (Auswahl einzelner Eigenschaften) beschrieben, daß die Möglichkeit der Identifizierung mit einer Figur oder eines Erkennens von Personen (Gemeinsamkeiten von Märchenfiguren und Figuren aus der Umwelt des Rezipienten) gegeben sind. Viele der Figuren haben, auch wenn sie durch Tiere verkörpert werden, überwiegend menschliche Eigenschaften (seien es nun gute oder weniger gute) und leben in einem Umfeld (Familie, evtl. Dorf), das dem der Rezipienten gleicht oder für den Rezipienten vorstellbar ist. Die Reaktionen der Figuren auf Geschehnisse und die Beziehungen zwischen den Figuren scheinen ebenfalls sehr menschlich und nachvollziehbar, manchmal sogar logisch. Es ist z.B. durchaus üblich gewesen, daß der Sohn einer armen Familie sich in den Dienst einer reicheren Familie begibt, und es ist menschlich, daß Geschwister sich streiten und daß sie sich wieder vertragen, oder daß man mal einen schlechten Tag hat usw. . Die meisten Tätigkeiten der Helden (Gespräch mit der Mutter führen, wandern, nach dem Weg fragen ...), die Impulse (z.B. schlechtes Gewissen), die ihn zu Handlungen führen wie auch die Emotionen und Empfindungen (Geschwisterliebe, Angst, Freude, Erinnerung ...) sind vom Hörer/Leser nachzuvollziehen. Es sind zumeist sehr alltägliche Erscheinungen, die den Rezipienten und den Helden miteinander verbinden.

In den Märchen sind relativ viele **Realien** enthalten.

Viele der im Märchen auftretenden Motive sind nicht in ihm selbst gewachsen, so z.B. die Gemeinschaftsmotive wie Werbung, Hochzeit, Kinderlosigkeit, Geschwistertreue. In den Märchentexten werden die Beziehungen zwischen Menschen, Mensch und Tier und zwischen Mensch und Umwelt widerspiegelt. Daneben gibt es in den Märchentexten viele Hinweise auf magische Motive, Mythen, alte Riten, Sitten und Gebräuche.

Im weiteren sollen diejenigen welthaltigen Motive, die der Märchenwelt und der realen Welt gemeinsam sind, dargestellt werden. In der Anlage wurden die wichtigsten Märchen beeinflussenden Faktoren in fünf Gruppen zusammengestellt:

- ◊ soziales Umfeld, inklusive Familie
- ◊ volkstümlicher Glaube
- ◊ Religion
- ◊ Vorstellungen von Moral
- ◊ historische und gegenwärtige Wirklichkeit (Gegenstände, Ereignisse, u. ä.)

Es ist dabei nicht immer möglich, die jeweiligen im Text enthaltenen Faktoren eindeutig einer dieser fünf Gruppen zuzuordnen. Meine Aufstellung erhebt daher keinen Anspruch auf umfassende Gültigkeit, auch weil in den Märchentexten Berührungspunkte zu weiteren Realien der Welt enthalten sind. Wichtig für die Analyse ist lediglich eine gewisse Grobeinteilung, die vorhandene Tendenzen sichtbar machen soll. Deshalb werden die Bereiche, in die die Verweise auf die reale Welt zugeordnet werden, auch nicht weiter untergliedert.

Was beinhalten nun die einzelnen Bereiche? In die Gruppe soziales Umfeld wurden alle Beziehungen der Märchenfiguren zueinander, also sowohl die Beziehungen der Familienmitglieder als auch die der Figuren außerhalb der Familie zur Familie oder einzelnen Figuren der Familie, aufgenommen. In den Bereich "Volkstümlicher Glaube" falle Erscheinungen, die Vorstellungen im Volksglauben entsprechen, aber nicht zur christlichen Religion gehören, wie z.B. die Vorstellung, daß Sonne, Mond und Sterne lebendige Wesen sind, daß ein Fluch in Erfüllung gehen und wieder rückgängig gemacht

werden kann, daß in Bergen Zwerge wohnen, daß Tier sprechen können, daß ein Mensch mit Hilfe von flügeln einer Gans fliegen kann usw. . Zur Religion wurden nun die Elemente geordnet, die direkt auf die Kirche verweisen, wie z.B. die Nottaufe, "des Himmels Verhängnis", "Gott sei euch gedankt", "bekehrten und frommen Sinnes", Spätmesse usw.. Unter Moral wurden vor allem die Wertungen der Eigenschaften und der Handlungen der Figuren zusammengefaßt, und zur historischen Wirklichkeit gehören all die Dinge und Ereignisse, die es in der realen Welt auch gibt, wie z.B. einen Ring, Brot, Wasser usw. .

In der Anlage sind die Zahlen der einzelnen Bereiche zusammengestellt. Was kann man nun daran erkennen bzw. daraus schließen?

Auffallend ist zunächst die insgesamt relativ geringe Zahl der im Text nachweisbaren auf die Realität verweisenden Elemente in der Grimmschen Fassung. Die Bereiche Soziales Umfeld und volkstümlicher Glaube/Religion sind am häufigsten belegt, Moral und Gegenstände sowie Ereignisse der realen Welt treten etwas in den Hintergrund.

Im Bechstein-Märchen häufen sich die Verweise allgemein und im Besonderen im Bereich soziales Umfeld-Familie, während Janosch Elementen des volkstümlichen Glaubens und der Moral (Beziehung Brüder-Schwester) die größere Beachtung schenkt.

Aus den Verhältnissen der Verweise lassen sich folgende erste Aussagen über die vermutlichen Autorenintentionen ableiten: Während die Brüder Grimm mit Verweisen auf die Realitätsbezüge weitestgehend verzichten, setzen Janosch und besonders Bechstein Schwerpunkte darauf.

Bechstein konzentriert die Aufmerksamkeit des Rezipienten in Richtung soziales Umfeld, um den erzieherischen Aspekt, besonders im Verhältnis Eltern-Kinder in den Mittelpunkt rücken zu können. Für Janosch hingegen scheint es primär, den alten Märchenstoff aufzubewahren und ihm Gegenwartsbezüge zu verleihen. Deshalb mischt er Elemente des volkstümlichen Glaubens und der Moral aus alten Märchen mit Begriffen der Gegenwart.

Anlage:

Nachweisbare Realien, die Märchen beeinflussen

Bereiche	Gr.	Be.	Ja.	Ges.
- soziales Umfeld (inkl. Familie)	4	10	1	15
- volkstümlicher Glaube	5	6	8	19
- Religion	3	5	3	11
- Moral	1	5	8	14
- Historische Wirklichkeit, Gegenstände, Ereignisse ..	1	3	3	7
ges..	14	29	23	66

RÓKA MARIANNE

Umgang mit den Stereotypen Schweizer Landeskunde

Woran denken Sie, wenn Sie das Wort "Schweiz" hören? Was erscheint vor Ihren geistigen Augen? Ich nehme an, nicht das Schriftbild der entsprechenden Phoneme: SCHWEIZ. Sie haben wahrscheinlich an etwas Konkreteres gedacht. Welches Bild tauchte bei Ihnen spontan auf? Berge, Uhren, Käse, Kühe, Schokolade? Vielleicht ein Kalenderblatt: strahlend schönes Wetter, schneeweisse Segel auf einem himmelblauen

See mit schneebedeckten Bergen im Hintergrund? Oder etwas Persönlicheres? Eine Person vielleicht, die Sie irgendwann kennengelernt haben? War sie sympathisch, sind Sie heute Schweizer/innen gegenüber positiv eingestellt. War sie eher abweisend und nicht so herzlich, wie Sie es erwartet hätten, dann finden Sie heute, dass die Schweizer und Schweizerinnen "komische Leute" sind. Womit wir schon beim Kern des Problems wären.

Die kulturellen Stereotypen helfen uns bei der kognitiven Erfassung der Welt. Sie sind schematische Wahrnehmungshilfen und kommen dadurch dem Konzeptbildungsbedürfnis unseres Geistes entgegen. Sie sind vergleichbar mit den Generalisierungsprozessen bei anderen kognitiven Vorgängen. "Vögel sassen zwitschernd auf dem Telegraphendraht:" Wenn Sie sich diesen Satz bildhaft vorstellen, welche Vögel sehen Sie? Spatzen, Schwalben, Marabus, Strausse? Der Geist bildet sich für jeden Begriff **ideale innere Repräsentationen**. Das heisst nicht alle Vögel sind gleich "vogelhaft". Die Schwalbe ist z.B. in unserer Vorstellung ein idealer Vogel, ein Prototyp für das Konzept: "Vogel". Je entfernter ein Begriff vom **Prototyp** ist, um so weniger wird er typisch für seine Klasse. Dazu kommen noch die kulturellen Unterschiede. Was sind z.B. für Sie Oliven, Gurken, Tomaten? Früchte oder Gemüse? Wie würde man sie z.B. in Spanien oder in der Türkei bezeichnen?

Wenn wir schon beim Einordnen der konkreten Dinge in einer Sprache, die wir kennen, solche Schwierigkeiten haben, ist es um so verständlicher, dass wir uns für das Einordnen von Angehörigen fremder Kulturen den **Stereotypen** bedienen. Sie dienen uns als Orientierungshilfen bei der Grobeinteilung der Welt. Jedoch stellt sich die Frage: Sind Stereotypen nützlich oder gefährlich im Fremdsprachenunterricht? Was sind die charakteristischen Merkmale des Konzepts "Stereotypen"? Was ist die Funktion von Stereotypen im menschlichen Denken? Stereotypen können nach Peter Doy, unter drei Aspekten untersucht werden:

1. Sozialpsychologisch: Was leisten Stereotypen für die kognitive Erfassung der Welt?

2. Logisch: Welche logische Struktur und welchen Wahrheitsgehalt haben sie?

3. Pädagogisch: Sind sie für die politische Bildung nützlich oder hinderlich?

Es gibt kaum ein besseres Beispiel dafür, welche Funktion Stereotypen im Fremdsprachenunterricht übernehmen können, wie das berühmte Schreckgespenst im DaF-Unterricht, nämlich die Zwei-Kind-Lehrbuchfamilie. Durch die Aussagen der Angehörigen dieser Familie -- Vater, Mutter, Tochter, Sohn -- und durch die Illustrationen des Lehrbuchs entstanden im Kopf der DaF-Lernenden im Ausland Bilder über Deutschland. Natürlich war dieses Landesbild falsch. Wie auch die Darstellung der heilen Schweizer Alpenwelt längst überholt ist. Für die politische Bildung sind diese Stereotypen nutzlos.

1. Deshalb unterscheiden wir unter dem **sozialpsychologischen Aspekt** betrachtet zwischen Stereotypen und Vorurteilen. Als kognitive Schemen können uns **Stereotypen** helfen, die soziale Realität zu erfassen. Aufgrund von Erziehung und Erfahrung binden wir Vorstellungen über Personen zu einer "**kognitiven Richtschnur**" und folgen dieser bei unserem Verhalten gegenüber allen Angehörigen dieser Gruppe oder Nation. Stereotypen hat jede Gruppe, jede Nation über andere Gruppen und Nationen. Sie gehören zum Weltbild dieser Gruppe oder Nation. **Vorurteile** hingegen sind **negative affektive Einstellungen**, z.B. gegenüber nationalen oder religiösen Gruppen. Sie führen eher zu einer feindseligen Haltung und zu einem diskriminierenden Verhalten.

2. Durch den **logischen Aspekt** können wir den Wahrheitsgehalt der Stereotypen untersuchen. Allgemeine Aussagen über Grossgruppen von Menschen können nur einen **geringen Wahrheitsgehalt** haben, weil sich kaum jemals alle Menschen einer Grossgruppe gleich verhalten werden.

3. Wie sehen Stereotypen aus, unter der **pädagogischen Lupe** betrachtet? In unserer komplexen politischen Welt kommen wir heute nur mit einem differenzierteren Denken zurecht. **Stereotypen** mögen deshalb für eine vorläufige Generalisierung hilfreich sein, doch versagen sie, wenn die Groborientierung **nicht mehr genügt**, wie z.B. bei einer interkulturellen Kommunikation. Wegen ihrer starken emotionalen Ladung sitzen jedoch Vorurteile sehr tief. Es ist sehr schwierig, sie abzubauen. **"Es ist leichter, einen Atomkern zu spalten als ein Vorurteil."** (Einstein)

Wie lautet also unsere pädagogische Aufgabe? Wenn wir den interkulturellen Auftrag erfüllen wollen, müssen wir die Vorurteile unserer Schüler/innen thematisieren. Wir sollten jede Gelegenheit nützen, um sie aufzugreifen und zu modifizieren. Wir Fremdsprachenlehrer/innen befinden uns in einer besonders schwierigen Lage. Wir müssen nicht nur an unseren eigenen Stereotypen arbeiten, sondern auch an denjenigen unserer Schüler/innen. Durch eine reflektierte Vergleichsdidaktik können wir im Fremdsprachenunterricht **"soziale und kulturelle Andersartigkeit** kognitiv und emotional" aufarbeiten. Wenn Lernende sich im Fremdsprachenunterricht in andere Kulturen versetzen können, wird das Lernen fremder Sprachen ein wichtiges Mittel zur interkulturellen Kommunikation und zur **Friedenserziehung**.

Interkulturelles Lernen und Verstehen entwickeln sich beim Sprachenlernen nicht automatisch mit dem Wachstum der Sprachkenntnisse. Wir sollten unsere Schüler und Schülerinnen ermutigen, sich nicht nur durch Emotionen und Gewohnheiten leiten zu lassen und dem Fremden stets offen zu begegnen. Wir wissen heute, dass das **Lernen** nicht in der Lehrer-Schüler-Interaktion stattfindet, sondern **im Innern** der Lernenden. Also warum nicht mit der guten alten **Hebammentechnik** arbeiten? Was wissen die Schüler/innen bereits über die Schweiz? Was möchten sie wissen? Lernen ist auch immer eine soziale Erfahrung. Es hat etwas mit **Nähe** und **Distanz** zu tun. Die pädagogische Aufgabe lautet also: Wie bringe ich meinen Schüler/innen die Schweiz, die **Leute** und die **Kultur näher**? Die Hegemonie von Deutschland als einziger Vertreter der deutschsprachigen Länder ist heute gebrochen. Es existieren auch schon Lehrbücher für **landeskundliche Faktenvermittlung**, in denen neben Deutschland die Schweiz und Österreich als gleichberechtigte Partner vorgestellt werden. (Z.B.: das neue Lehrbuch von Frau Dr. A. Zelényi)

Trotzdem ist es noch nicht überall und nicht bei jedem ins Bewusstsein gedrungen, dass nicht nur die Deutschen deutsch sprechen. In der Landeskunde reden wir heute vom Konzept **"D-A-CH"** (Deutschland / Österreich / Schweiz).

Durch den **kulturellen Vergleich** können wir die Unterschiede der deutschsprachigen Länder eindeutig erkennen, sei es

- **im regionalen Wortgebrauch**, wie Velo / Fahrrad / Rad, Billet / Fahrschein; usw.
- **bei Essgewohnheiten und Nationalgerichten** wie "Äplermaggröñli", "Tafelspitze", "Eisbein", "Eiswein" usw. Dazu gehören auch die Essenszeiten, wenn man sich seine Ruhe wünscht, also bitte keine Anrufe und kein Besuch! usw.
- **im politischen System** (Was heisst z.B. "direkte Demokratie"?) oder im **Arbeitsverhältnis** (z.B.: Durchschnittslohn, Arbeitszeit) usw.

Wir können aber **Bereiche der eigenen Kultur**, z.B. der ungarischen Kultur, den entsprechenden Bereichen der schweizerischen Kultur gegenüberstellen, um die

Gemeinsamkeiten und die **Unterschiede** herauszuarbeiten. Der interkulturelle Vergleich sollte jedoch im Fremdsprachenunterricht niemals zum wertenden Verhalten führen. Briefwechsel, Wand- und Schülerzeitungen, ein durch Austausch gemeinsam geführtes Tagebuch, um nur einige Ideen zu nennen, können Lernende aus verschiedenen Ländern einander näher bringen. Lernende werden auf diese Weise selber merken, dass eine Kultur nicht ein geschlossenes System ist, nicht etwas Statisches, sondern etwas sehr **Dynamisches, Spannendes**.

Die **neueren Ansätze** versuchen, die Lehrmethoden dem **inneren Lernprogramm** der SchülerInnen anzupassen. Dem Schüler wird beim Fremdsprachenerwerb nicht ein neues Verhalten antrainiert, sondern er schafft sich mit dem ihm angeborenen Spracherwerbsmechanismus die **neue Sprache selbst**. Lernende können selbst ein **Bild der Wirklichkeit** erstellen, mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen und in einem Tempo, das durch ihre individuelle Fähigkeiten bestimmt wird. Unsere Aufgabe als Lehrende beschränkt sich nur darauf, die Schüler/innen mit reichhaltigem und interessantem Input zu versorgen, ihre Neugier zu wecken und beim Lernen zu begleiten, im Sinne von Piaget: "**Lernen ist erfinderisches Denken**."

- Warum nicht also einfach **Schweizer Ansichtskarten**? Sie können eine Menge Karten mit schönen Landschaften, traditionsträchtigen Gebäuden aber auch mit kitschigen Gegenständen oder mit volkstümlichen Gebräuchen zur Auswahl anbieten. Jeder Schüler, jede Schülerin soll sich eine Karte aussuchen, die ihr/ihm besonders gefällt oder eben missfällt. Alle sollen die Wahl begründen.
- Warum nicht **Kühe und Alpaufzug**? Aber dann auch die **Menschen**, die das Vieh treiben. Und: Wenn Du die Möglichkeit hättest, mit dem Mann auf dem Bild ein Interview zu machen, was würdest Du ihn fragen? Und wie ist es in Ungarn? Wer hütet die Herde? Gibt es auch hier Gastarbeiter in der Landwirtschaft?
- Warum nicht **Literaturunterricht** einmal als Krimi? Der Schweizer Autor, Glauser, war selbst ein nichtalltäglicher Mensch, dessen Leben ebenso tragisch wie faszinierend verlief. Seine berühmte Figur, "Polizeikommissär Studer ermittelt jetzt auch in Bilder-Krimis, die zeitgemäss gestaltet, neu erschienen sind; usw.

Die kognitive und emotionale Arbeit mit den Stereotypen, der Abbau der Vorurteile kann nur durch eine bewusste interkulturelle Auseinandersetzung, durch gegenseitige Achtung und Offenheit zwischen Kulturen und Menschen vollzogen werden.

MAGOCSA LÁSZLÓ

The Importance of Oral Communication

(A Communicative Approach to English Language Teaching)

Enormous efforts have been made (beginning from the primary level) to teach learners English grammar (and syntax). As a result (as it can be observed in the process of teaching students in a teacher training college) the learners even achieving the 'secondary' level of proficiency in English have a false image about the English language. In their perception the English language is a phenomena in which the dominant and determining element is grammar. (There are exceptions of course, but we are speaking about our second language teaching and learning in general.) As a result their main concern is to acquire the grammar at as a high level as possible.

It would be much better in foreign language teaching if in paralel with the grammar the teacher could give some time to oral communication too. Unfortunately this oral component is (in most cases) neglected. And it causes a kind of 'artificiality'.

This approach causes an image of the English language as an abstract, very distant from the learner's everyday experience: However, it should be presented to the learners, beginning from the first lessons, as a means of communication which is equally important to both speaker and listener, for speech can serve either as a bridge or as a barrier between ourselves and others.

Considering this attitude towards English language teaching we can make the conclusion that instead of 'making a bridge' in communication, the teacher produces a 'barrier' in the process of communication by emphasizing the importance of the knowledge of the grammar.

The teacher should be aware of the above mentioned learning experience of the students and how they were taught earlier. In the future these students will become teachers and in their everyday work oral communication will be very important. It means that they should be 'tuned in' to the oral aspect, even when participating in the English lessons.

But their first attempts to speak could be a failure (to speak English actually) if the teacher is not careful in this case. We cannot expect from all the students that they will participate equally in these language practices. Their oral skills will be developed in various ways. At the beginning there will be a big difference between the level of English language produced by the students. Because each responds differently to what might seem to be the same environmental stimuli. Their earlier experiences received from the English lessons in the primary and secondary schools will determine at first their level of oral communication.

Each attempt to exercise control will be given in the student's own particular way, guided by his/her past experience and his/her immediate impulses. He/she tries to use English in a way that there will be an attempt to integrate present stimuli and the knowledge received earlier. This all pervasive, highly individualized quality of the students' oral communication does create problems.

On the level of phonetics e.g. the first problem arises when the student tries to make use of his/her earlier experience (of the separated study of the grammar from the other components of the language). This tendency for separation will be felt in their oral communication too. When they begin to realize the importance of oral communication and try to utter some carefully created units of speech they will sound over-cautious and unnatural. Because they got used to making use of their knowledge of grammar in their earlier study in a similar way, i.e. the grammar was separated from the language as a whole, it was a study of grammar for the grammar's sake. As a result they will be engaged in the pronunciation of the vowels and consonants in a word as separate phonetic unites.

We should consider that it is a step-by-step process to make use of the knowledge got earlier in English oral communication. Some of the teachers consider it enough for the students to achieve this level of oral proficiency, saying that the students are able to express their feelings and thoughts, by uttering grammatically carefully constructed, faultless units.

The problem is that both the students and the teachers are suffering from a delusion, that what is done, is done properly, and there is no need for any further steps in achieving greater proficiency in speaking. This attitude towards the foreign language learning contains a kind of disbelief in the possibility of using any second language (in this case the English) for the purpose which any language has: the language is a symbolism but not only a symbolism of experience, it is highly individual, its meaning dif-

fering from person to person, as remarks Edwards Sapir (Culture, Language and Personality, ed. by David G. Mandelbaum, Los Angeles, 1957, p.8.)

In this case the process of learning stops halfway, and does not achieve the needed result. However, there is no need at all for any extraordinary talent or capacity on the part of the learner to hieve the highacest possible level of proficiency in the area of oral communication in English

ERDEI GYULA

A nyelvtani anyag kezelése az idegennyelv-oktatásban

Témaválasztásomat az indokolja, hogy idegennyelv-oktatásunk súlyos hibáinak egy jelentős része a nyelvtan köré csoportosul, a nyelvtan mintegy gócpontja ezeknek az eltévelyedéseknek.

1. A nyelvtani anyag nyelvórai kezelését főleg az a téveszme terheli, hogy a nyelvtant ki kell emelni a kommunikativ-pragmatikai összefüggésrendszerből ahhoz, hogy valóban hatékonyan foglalkozhassunk vele. Sajnálatosan gyakori jelenség az, hogy a nyelvoktatók a grammatikai anyagot leíró nyelvtanilag tematizált és rendezett formában külön kezelik, és így a nyelvtan eszköz helyett önálló oktatási céllá válik. (Vö. BCHK 1989, 109, 131., 247., Diegritz 1980, 18.) Téveszme az, hogy a nyelvi összefüggésrendszert a nyelvoktatásban részrendszereire kellene bontani és ezeket egymástól elválasztva kellene kezelni, majd ezeket a részrendszereket egy nagy egésszé össze lehetne illeszteni a nyelvtanulói tudatban. A nyelvoktatásban nem mechanikai szerkezettel, hanem élő szervezettel van dolgunk. (Vö. BCHK 1989, 127., Neuner/Hunfeld 1993, 31.) Téves tehát az a széles körűen elterjedt felfogás, amely szerint a nyelvoktatás leglényegével foglalkozunk akkor, ha elkülönített "tisztá" grammatikát oktatunk, hiszen ilyenkor kilépünk a nyelvoktatás tartományából és átlépünk egy másik tartományba: a leíró nyelvtan tartományába. Az idegennyelv-oktatás és a leíró nyelvtan tanítása két, egymástól alapvetően eltérő, különböző minőségű diszciplína, hiszen a leíró nyelvtan homogén lingvisztikai, a nyelvoktatás pedig heterogén, komplex, multidiszciplináris jellegű pedagógiai diszciplína. Az idegennyelv-oktatás és a nyelvtantanítás közti alapvető különbségre már Brassai Sámuel is felhívta a figyelmet az 1870-es években és figyelemztetését a nyelvoktatás magyar szakirodalma napjainkig evidenciában tartja. Az idegennyelv-oktatásban a múlt század végén bekövetkezett, W. Viotor nevéhez fűződő fundamentális fordulat pedig az európai szakirodalomban is általánossá tette ezt a felismerést. A leíró nyelvtan anyaga természetesen szükséges az idegennyelv-oktatásban, sőt fő komponensnek is tekinthető, de a leíró nyelvtani anyagkezelést szigorúan kerülni kell. (Vö. Neuner/Hunfeld 1993, 33.) Triviális hasonlattal élve azt mondhatjuk, hogy labdára ugyanúgy szükség van a futballban, mint a kézilabdázásban, de a futballpályán szigorúan tilos a kézilabdázás labdakezelése és fordítva.

2. A leíró nyelvtan anyaga tehát nem eredeti minőségben, hanem nyelvpedagógiailag adaptált, alkalmazott formában kerül be az idegennyelv-oktatásba, ahol integrálódik egész sor egyéb diszciplína nyelvpedagógiailag adaptált formájával. (Vö. Heyd 1990, 28., 41., 163-4.) Az adaptációt a nyelvelsajátítás objektív pszichofiziológiai törvényszerűségei határozzák meg.

2.1. Az idegennyelv-oktatásban a nyelvtan komplex, integrált, holisztikus anyagkezelést igényel. Titone megfogalmazása szerint a nyelvoktatás kulcsszava: a totalitás. A mindenkori új nyelvtani anyag bemutatása, ismétlődő gyakorlása következetesen a teljes értékű nyelvi tevékenység alapján és keretei közt történik, amely átfogja a

kontextuálást, a megfelelő szituációba helyezést, a beszédszándékot vagy közlési célt, a motivációt, a személyes érdekeltséget és az érzelmi momentumokat is. Az egyes nyelvtani jelenségek megismerése és gyakorlása tehát természetes összefüggésrendszerük alapján és keretei közt folyik a szakszerű nyelvoktatásban. Az ilyen nyelvgyakorlás egyben a leghatékonyabb nyelvtangyakorlás, hiszen már egy 10 perces szöveg is szinte az egész releváns nyelvtani anyag keresztmetszetét tartalmazza. A célnyelvnek a magyarok számára különösen nehéz, problematikus, specifikus jelenségeit sem kezelhetjük elkülönítetten, hanem mértéktartó feldúsításukkal ugyancsak a teljes értékű nyelvi tevékenység keretei közt maradva kell gyakoroltatnunk. Mindezt az a tény is megköveteli, hogy a nyelvtannak nagyon bonyolult, komplex kommunikációs rendszerben kell működnie és az egész nyelvi anyagot működtetnie. (Vö. BCHK 1989, 19., 127-8., Desselmann/Hellmich 1981, 167., Diegritz 1980, 11., Reinecke 1985, 51.) A rendszer-nyelvtannal kapcsolatban pedig azt kell hangsúlyoznunk, hogy a rendszerezés elve a nyelvbedagógiaiában nem azt jelenti, hogy ráerőltetünk a nyelvtanulókra valamilyen szubjektív, statikus leíró nyelvtani rendszert, amely legfeljebb csak háttérismeretként hasznos, hanem azt, hogy elősegítjük az objektív, dinamikus, kommunikatív-pragmatikai jellegű nyelvtani rendszernek a felépülését a nyelvtanulók tudatában, amelyet a nyelvelsajátítás inherens pszichofiziológiai törvényszerűségei határoznak meg.

2.2. A nyelvtani anyag kezelésében következetesen szem előtt kell tartanunk a szóbeliség prioritásának az elvét. Ezért a beszélt nyelvre is jellemző minden újabb nyelvtani jelenségnek először hangos szövegben kell jelentkeznie és a begyakorlás során is dominálnia kell a hangos szövegnek. Ezt követően a gyakorlás folyhat az írásbeliség alapján is. Csak az írott nyelvre jellemző grammatikai jelenségek kezelése természetesen az írásbeliség keretei közt történik.

2.3. Igazodnunk kell a nyelvtani anyag kezelésében a nyelvtanulói kreativitás, önállóság, szuverenitás, az autonómia elvéhez is, mert ezeknek a kvalitásoknak a fejlesztésére a nyelvtan különösen alkalmas. Az új nyelvtani jelenségeknél célszerű a problémamegoldó induktív eljárások alkalmazása. (Vö. Neuner/Hunfeld 1993, 39., Diegritz 1980, 15.)

2.4. Feladatuk végül az is, hogy a nyelvtani anyag kezelésével elősegítsük a reflexió, az elmélkedés alapelveinek az érvényesülését, vagyis azt, hogy a nyelv lényegéről, a nyelvelsajátítás problémáiról való elgondolkodás a nyelvtanulók rendszeres szellemi tevékenységévé váljék. (Vö. Diegritz 1980, 11-12., 19.)

WOLFGANG BACHOFER Typisch männlich - typisch weiblich

Als Thema für meinen Vortrag habe ich eine Redensart gewählt, die Sie sicher schon oft in Deutschland gehört haben - in dieser Form oder in der Form "Typisch Mann!" (von Frauen gesagt, wenn ER mal wieder in einer Diskussionrunde das Wort an sich gerissen hat) und "Typisch Frau!" (von Männern gesagt, wenn SIE mal wieder Probleme beim Einparken des Autos hat). Ob es dieselbe sprachliche Wendung auch im Ungarischen gibt, habe ich bisher nicht herausbekommen können. Deshalb bleibe ich auch lieber bei meinen deutschen Beispielen und meinen deutschen Erfahrungen! Auffällig ist bei den beiden eben genannten Beispielen, daß mir für das "Typische" des Mannes sofort Gesprächssituationen einfielen, während für die Frauen eher Beispiele aus dem Alltagsleben charakteristisch zu sein schienen.

Was steckt hinter dieser Beobachtung? Zunächst einmal müssen wir feststellen, daß wir offenbar ein Alltagswissen davon haben, was typisch für die Frau und was typisch für den Mann ist. Wir nennen das in der Linguistik "Geschlechterstereotype", und sie sind in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichen Bezeichnungen seit Senta Trömel-Plötzens Antrittsvorlesung "Linguistik und Frauensprache" 1976 Gegenstand sprachwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung.

Interessant ist hierbei, daß in der ersten Phase dieser Untersuchungen sowohl in den USA wie in Europa die Meinung vorherrschend war, daß es so etwas wie eine "geschlechtsspezifische Sprache" gäbe. Hintergrund dieses Irrglaubens waren die ethnolinguistischen Forschungen bei den sogenannten "primitiven Völkern", deren Sprachen in der Regel der Schriftlichkeit entbehrten, also von den weißen Forschern (Männern und Frauen) erst aufgenommen und verschriftlicht werden mußten. (Ich muß hier nicht weiter auf die Problematik so erhobener sprachlicher Daten eingehen.) Trotzdem kann festgestellt werden, daß es in den Sprachen dieser Völker tatsächlich "Frauen- und Mönnersprachen" gibt. Erst allmählich wurde aber deutlich, daß es sich um Unterschiede innerhalb einer Sprache, eines Sprachsystems handelte, wie wir es noch heute im Japanischen beobachten können, in dem bestimmte Wörter und Wendungen den Frauen, andere den Männern vorbehalten sind.

Die Erkenntnis dieser Fähigkeit des Menschen, zwischen unterschiedlichen Codes aus einer gemeinsamen Sprache je nach Geschlecht eine Auswahl zu treffen, führte dann zum Untersuchungsansatz im Hinblick auf geschlechtstypisches Gesprächsverhalten. Hierbei geht es also nicht mehr um die Sprache oder eine Sprache, sondern um die unterschiedliche Verwendung der kommunikativen Möglichkeiten, die das sprachliche System einer Sprache zur Verfügung stellt. Geschlechtstypisch sei die Auswahl aus dem Repertoire der Lexik, der Wortbildung, der Syntax und der Phonetik der gemeinsamen Sprache weiblicher und männlicher Sprecher. Aus dieser Auswahl resultiere ein unterschiedlicher Gesprächsstil, ein unterschiedliches Kommunikationsverhalten: Frauen leisten die Gesprächsarbeit, Männer üben die Themenkontrolle aus.

Im Einzelnen stellt sich das so dar:

1) Hinsichtlich der Redezeit kommen alle Untersuchungen der letzten 20 Jahre zu dem Ergebnis, daß das stereotype Bild von der Frau als Plaudertasche - "ein Mann ein Wort, eine Frau ein Wörterbuch" - falsch ist. Viele Untersuchungen weisen erheblich höhere Redezeiten bei den Männern nach. Allerdings ist dies Ergebnis abhängig vom Thema und dem Status der Gesprächsteilnehmer: eine Expertin hat im Regelfalle höhere Redeanteile als der männliche Laie. Und bei den sogenannten Frauenthemen gibt es ebenfalls ein leichtes Übergewicht der weiblichen Redebeiträge. Keine der Untersuchungen weist aber eine krass asymmetrische Verteilung der Gesamtredezeit zugunsten der Frauen nach.

2) Aus frühen Beobachtungen und stereotypen Vorstellungen stammt die Behauptung, daß Männer Frauen häufiger in ihrem Rederecht durch Unterbrechungen, Unterbrechungsversuche und Überlappungen stören. Diese Unterbrechungen (hier als zusammenfassender Begriff gebraucht) dienen der Themenkontrolle. Das jetzt vorliegende Untersuchungsmaterial bestätigt diese These nicht, vor allem nicht die Behauptung, Männer unterbrechen Frauen "systematisch". Zuzugeben ist der Eindruck, daß das Risiko des Mannes, in gegengeschlechtlichen Gesprächen von Frauen häufiger unterbrochen zu werden, erheblich geringer ist, als umgekehrt das der Frauen. Allerdings

wächst das Risiko des Mannes in Paargesprächen und Gesprächen mit "weiblicher" oder frauenpolitischer Thematik.

3) Die These von der "Gesprächsarbeit" der Frauen wird vor allem mit der Behauptung gestützt, daß Männer den Frauen die "Minimalbestätigungen" verweigerten, während sie ihnen von seiten der Frauen in hohem Maße zuteil würden. Diese These wird durch das jetzt vorliegende Material bestätigt, wobei allerdings zu beachten ist, daß Untersuchungen zu größeren Gruppen fehlen und daß die Kategorie "verspätete Minimalbestätigung" - eine typisch männliche Erscheinungsform - noch einer detaillierten Analyse im Hinblick auf ihre Funktion bedarf: sie kann nämlich auch wie eine Unterbrechung eingesetzt werden oder Desinteresse signalisieren.

4) Durch die vorliegenden Untersuchungen überzeugend bestätigt wird die Hypothese, daß Männer gegenüber Frauen in stärkerem Masse mit thematischen Mitteln (Mißachtung der thematischen Ausrichtung, Fokusveränderung und explizite/implizite Ablehnung des Themas) Themenkontrolle ausüben, als das umgekehrt der Fall ist.

Wenn wir also auch 1 1/2 Merkmale für "typisch männliches oder typisch weibliches Gesprächsverhalten" feststellen konnten, so müssen wir diese Ergebnisse doch dahingehend einschränken, daß die Frage nach der Bedeutung des Themas, des Status und der Situation bis heute nicht ausreichend untersucht wurde. Viel wichtiger als diese Einschränkungen ist aber die Tatsache, daß wir alle Männer und Frauen in ihrem sprachlichen und auch sonstigen Handeln unterschiedlich wahrnehmen:

- So werden z.B. Aufsätze, die von Jungen geschrieben wurden, anders bewertet als Aufsätze, die vermeintlich von Mädchen stammen - unabhängig von der Frage, ob Lehrer oder Lehrerinnen zu beurteilen hatten. Studentinnen stufen wissenschaftliche Artikel qualitativ schlechter ein, wenn sie glauben, daß Frauen sie verfaßt hätten.
- Ein bestimmtes Resultat wird unterschiedlich erklärt, je nachdem ob es auf die Leistung eines Mannes oder einer Frau zurückgeführt wird: Eine lebhafte Unterrichtsdiskussion wird bei einer weiblichen Lehrperson als Inkompetenz, bei einer männlichen als Anregung zu selbständiger Mitwirkung gewertet.
- Ambiges Verhalten wird in Abhängigkeit von dem Geschlecht interpretiert, das es angeblich hervorbringt: Schreien eines Säuglings wird als Weinen interpretiert, wenn man ihn für ein Mädchen, als Wut, wenn man ihn für einen Jungen hält.
- Personen, die an einer Diskussion teilgenommen hatten, schätzten die Redebeiträge von Frauen für den Verlauf der Diskussion als weniger einflußreich ein als die von Männern.
- Auch für die bereits angesprochene Redezeit gibt es einige interessante Untersuchungen, die generell die stereotype Aussage stützen: Immer wird die Redemenge der Frauen in gegengeschlechtlichen Gesprächen überschätzt. Die Größe der Überschätzung nimmt bei weiblichen Gesprächsthemen deutlich zu.

Das Ergebnis der Auswertung aller vorliegenden Untersuchungen ist, daß es das "typisch Weibliche oder Männliche" objektiv nicht gibt, sondern daß wir es in unseren Köpfen herumtragen!

STURCZ ZOLTÁN

A nyelvpedagógia fogalma és szerepe a nyelvi képzésben

1.) Az utóbbi időben egyre gyakrabban használjuk különféle helyzetekben és összefüggésekben a nyelvpedagógia fogalmát. A gyakorisági mutatón túl a használatot az is jellemzi, hogy többnyire olyan alkalmakkor kerül elő a fogalom, amikor a nyelvoktatással összefüggő adott probléma nem fedhető le sem a szakmódszertan, sem az alkalmazott nyelvészet, sem pedig a nyelvoktatással összefüggő egyéb társtudomány műszavával. Ilyenkor ékelődik be a szövegbe az a sztereotip (fél)mondat, hogy "ez a nyelvpedagógiai probléma számtalan egyéb, a nyelvoktatást érintő kérdéssel függ össze és további rendezettséget igényel". És ezen a megfogalmazási ponton sem a jelenségről, sem pedig a nyelvpedagógiáról nem tudjuk, hogy mi az. Erre a helyzetre is érvényesíthető H. H. Stern mondata: "Ironikus tény, hogy a terminológia amit a nyelvpedagógiában használunk, gyakran kétértelmű és az esetek többségében egyenesen cseppfolyós." (STERN, 1991.)

2.) Nyilvánvaló, hogy a fentiekhez hasonló esetekben a nyelvpedagógia fogalma áthidaló fogalomként jelentkezik, többnyire bonyolult és többfajta összefüggést is hordozó jelenségek megközelítésekor. Vajon ennyi – az áthidalás – a nyelvpedagógia fogalma, szerepe, vagy több? Kétségtelen több. Szakmai érzékünk ösztönösen kereste meg újra ezt a tág, de még tartalmában kellően nem tisztázott fogalmat: a nyelvpedagógiát.

3.) Ahhoz, hogy valamilyen módon tisztázzuk a nyelvpedagógia fogalmát, vegyük sorba annak eddigi értelmezési lehetőségeit. Ezek a következőkben foglalhatók össze:

- ◆ nyelvoktatáspolitikai irányelvek összefoglalása;
- ◆ nyelvi tervezés (szakmai, társadalmi oldalról);
- ◆ nevelési szintű tantervi, tantervelméleti megfogalmazások a nyelvoktatás oldaláról tekintve;
- ◆ csak az anyanyelvi oktatás pedagógiája (szűkített értelmezés);
- ◆ a szakmódszertan hiányait lefedő, annak részelemeit összekötő szerep; olykor azonosítás a módszertannal;
- ◆ a nyelvoktatással kapcsolatban álló társtudományok összekötését biztosító szerep;
- ◆ önálló, de eddig még nem pontosan körülírt interdiszciplináris terület, amely többnyire a szakmódszertan elvi és általános érvényű kérdéseivel foglalkozik;
- ◆ különféle szintű (nemzeti, tudományelméleti, tudománypolitikai, módszertani) nyelvoktatási modellek kidolgozására, működtetésére szánt fedőfogalom;
- ◆ a nyelvoktatás különféle szintű és indítatású kérdéseinek (nyelvi, nyelvészeti, lélektani, társadalmi, technikai stb.) stratégiai összerendezésével foglalkozó pedagógia részstudomány.

4.) Ezek a különféle értelmezési tartományok a nyelvpedagógia történetének elmúlt egy évszázadában gyakran egymás mellett, néha egymásba kapcsolódva éltek. Sorsukat és intenzitásukat a politika és szakma egyaránt befolyásolta. Az értelmezési és használati lehetőségekből egyre inkább kiemelkedik és gyakoribbá válik az i.) variáció, amely a nyelvpedagógiát a nyelvi képzésre vonatkozó elemeket stratégiaileg összerendező pedagógiai részstudományként fogja fel, és tartalmába beleérti a nyelvről szóló, a nyelvre vonatkozó, a nyelvvel érintkező tudományokat, illetve az ezekkel összefüggő társadalmi vonatkozásokat.

5.) A nyelvpedagógia ilyen tartalmú felfogásának és igényének – még talán nem konkrét meglétének – megvannak a maga történeti, társadalmi és szakmai okai. Ezek az okok külön-külön, de együttesen is a "stratégiai összerendező" elv felé közelítik a nyelvpedagógiát.

- ◆ A történeti ok abban keresendő, hogy a nyelvoktatás tömegszerűvé válása óta, mintegy ötven éve maga is kereste a komplex elrendeztettség lehetőségét és eszközeit, és azt hol az elméleti nyelvészetben, hol a lélektanban, hol pedig egyéb, a nyelvoktatással összefüggő vagy annak bázisán létrejövő tudományokban (alkalmazott nyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika stb.) vélte megtalálni.
- ◆ Társadalmi és technikai oldalról valamilyen magasabb igényű rendezettség felé vitték a nyelvoktatást a nyolcvanas években a következők: a kommunikativitás tömegigénye; a világpolitikai mozgások; az információs és technikai változások: az audiovizuális technika, a média, a multimédia, a computer-galaxis jelenléte a nyelvi képzésben.
- ◆ Az átfogó összerendezettségre való törekvésnek van egy olyan szakmai oka is, amely a nyelvoktatás anyagának a nyelvnek a tudományfilozófiai megközelítéséből adódik. A nyelvben (nyelvekben) mindig is ott vannak az általános és az egyedi; a tipikus és az egyszeri, a hasonló, de nem azonos filozófiai kérdései. A két pólus közti feloldatlan probléma önmagában egy örökös elrendezési igényt sugall.

6.) A nyelvoktatásban sokáig hittek a módszer, a módszertan mindenhatóságában. Ezt mutatja az is, hogy a módszerek történeti egymásutánisága mindig az új módszer teljes sikerével: a nyelvoktatás problémáinak teljes megoldásával biztatott. Ez a "szakmai attitűd" bizonyos értelemben gátolta a rendszerszemléletű nyelvpedagógia kibontakozását. A nyolcvanas évek döntő fordulópontot jelent: szakítást a módszerszemléletű megközelítéssel, helyette a modell- vagy folyamatszemléletű megközelítés korszaka kezdődik: azaz feltűnnek egy összegző nyelvpedagógiai szemlélet jelei, illetve itt már együtt él a nyelvi elsajátítás részleteit felmutató szakmódszertan és a folyamatot átfogó nyelvpedagógiai szemlélet.

7.) A szakmódszertan, illetve a nyelvpedagógia különbözőségét a nyolcvanas és kilencvenes évek oktatócsomagjai mutatták meg világosan, amelyek teljes rendszerű tankönyvsorokat, audiovizuális kiegészítőket, tanári segédkönyveket foglaltak magukba. Az ilyen típusú oktatócsomagok tanári kézikönyvei precíz módszertani leírásokat adnak a tételes haladásban, de mögöttük és az anyag egésze mögött egy teljes pedagógiai rendszermélelet, a nyelvpedagógia van jelen. Ez egyben azt az utat is mutatja, hogy a szakmódszertan és a nyelvpedagógia milyen vonalak mentén válik el egymástól: a szakmódszertan a praktikum és a részlet, a nyelvpedagógia pedig az összes komponens és a folyamat egésze felől közelít a nyelvi képzéshez: a taktikai és a stratégiai megközelítés válik el egymástól.

8.) Az önálló tudományos létre törekvő nyelvpedagógia tartományába a következő területek tartoznak:

- ◆ társadalmi, geopolitikai igények;
- ◆ a nyelvi képzés teljes tartománya céltól függetlenül az anyanyelvtől az idegen nyelvig;
- ◆ a nyelvi képzés alap- és társtudományai (módszertan; nyelvészet; alkalmazott nyelvészet; pszicholingvisztika; szociolingvisztika; szociológia; irodalom; történelem; kulturális ismeretek stb.);
- ◆ technikai, technológiai háttér (a nyelvoktatás szinterei; oktatástechnika, oktatástechnológia; kommunikáció; média; stb.).

A nyelvpedagógia célja a négy tartomány egységes áttekintésével megragadni azokat a kérdéseket, amelyek mindegyik mezőben jelen vannak valamilyen formában és stratégiaileg érintik a nyelvi képzés egészét, egymás területeit befolyásolják. A nyelvpedagógia funkciója pedig egy egységes rendszerszemlélet végigvitele, a stratégiai célok érvényesítése az adott kérdés esetében az összes tartományban.

JÁSZAY LÁSZLÓ Szintézisre törekvés a nyelveírásban

A nyelveírást alapvetően meghatározza a formától a jelentés felé mutató irány. Minthogy a nyelvi formákon nyugszik a nyelvtan rendszerszerű egysége, a formából való kiindulástól nem tekinthet el a komplex szemléletű funkcionális grammatika sem. A formák különböző szinteken -- a morfológia, a lexika, a szóképzés, a szintaxis kereteiben -- elvégzett vizsgálata végül is a szemantika szolgálatában áll: egy nyelvtani alakról vagy akár szókapcsolatról, mondatról megállapítjuk, hogy mi mindent jelenthet egy adott, az említett nyelveírási szinteken jellemezhető egység. A nyelvtannak e szintekhez kötődő s egyben hagyományos feldolgozása a nyelveírás alapvető típusát képviseli, melyet minden leíró nyelvésznek végig kell járnia.

Ugyanakkor egy, a teljességre törekvő nyelvtudás, továbbá egy komplex leíró nyelvészeti ismeretanyag elsajátításának végső szakaszában elkerülhetetlennek látszik, hogy túllépjünk a "forma--jelentés" irányú leírason, előtérbe helyezve a "jelentés--forma" irányú megközelítést. A "forma--jelentés" felfogású leírás, mint analizáló folyamat első-sorban a megértést segíti elő, ezért a kommunikatív központú nyelvtanítás eleve nem mondhat le arról a megközelítésről, amely a jelentésből indul ki, s ahhoz rendeli a különböző formákat. Ez utóbbi módszer (a Scserba-féle ún. aktív grammatika) a mondat- és szövegalkotást hivatott elősegíteni. Részben ez az elv, részben a prágai iskola hagyományai szolgálnak alapjául annak a mai funkcionális grammatikaelméletnek, amely mező-szerkezetben interpretálja a jelenségeket, egyfajta szemantikai invariáns alapján. Az igei szemantikához kapcsolódó makromezők centrumát az ige hagyományos morfológiai kategóriái alkotják: temporalitás-időkategória, aspektualitás-vid, modalitás-igemód, diatézismező-diatéziskategória, perszonalitás-személykategória. Ezen kívül a temporalitásból külön mezőként is kiemelhető a taxis, amely a cselekvések egymáshoz való időbeli viszonyát, elrendezettségét foglalja magában. Léteznek egyéb, nem predikatív centrumú mezők is -- ezeket előadásomban nem érintem.

A "jelentés--forma" irány felvételét nem csak a nyelvtanítás gyakorlati érdekei motiválják, hanem nyelvészeti szempontok is. Az ismeretek egy meghatározott, elég magas fokán, amikor a morfológiai és lexikai formák, szintaktikai struktúrák jelentésbeli funkcióiról már számos adat áll rendelkezésünkre, akkor kézenfekvő áttekinteni a nyelvi eszköztár sokféleségét a jelentésviszonyok oldaláról is: milyen formarendszer érvényesül egy bizonyos közös, általános szemantikai jegyek alapján elképzelt fogalmi mezőben. Egy ilyen eszköztár elemei a nyelvi szintek szerint nyívánvalóan különböznek, de természetesen ugyanazon szinten belül is adódhatnak különböző alakok.

Amikor a "forma--jelentés" útját végigjárnánk, megindulunk a jelentésviszonyok felől a formák irányába, ez már a szintetizálásra való törekvés csírája, de még nem szintézis. A funkcionalitás elve és ezzel együtt a szintézisre való törekvés akkor teljese-dik ki, ha összehasonlító elemzéssel feltárjuk a specifikus különbségeket mindazon nyelvi formák között, amelyek egy közös szemantikai invariáns alapján inegrálódnak a mezőbe. Vizsgálunk kell az ugyanazon mezőn belüli, de különböző szintekhez tartozó formák összefüggéseit, kölcsönhatásait is. A lehetséges példák sorából érdemes azt ki-emelni, amire a legtöbben hivatkoznak a szakirodalomban: miként függ össze az

aspektuális mezőn a grammatikalizáltság magas fokát megtestesítő *vid* mint mezőbeli centrum a perifériát alkotó *s* a lexikai szférához kapcsolódó cselekvésmódokkal?

A funkcionális szemantikai mezők többsége jól leírható a centrum-periféria elve szerint. Némelyik (pl. temporalitás) finomabb és bonyolultabb strukturaltsága köztes zónák elhatárolását is szükségessé teheti: abszolút centrum (mag), az azt övező zóna, közelebbi és távolabbi periféria. A formai eszközök sokféleségének ugyanazon mezőben való hierarchikus elrendezése eleve csak a különböző formák összehasonlítása után lehetséges. A szintézisre törekvésünk mégjobban kiteljesedik, ha az egyes mezőket nem pusztán önmagukban vizsgáljuk, hanem egymással való kölcsönhatásukban is. Az aspektualitás kapcsán például nem elegendő azokra a nyilvánvaló kapcsolatokra rámutatni, amelyek érvényesek a *vid*, *igeidő* és *taxis* között. Íme néhány példa más összefüggésekre is:

A *praesens propheticum* használata (folyamatos ige valamely eltervezett cselekvés jövőben esedékes megtörténtének jelölésére) mint aspektuális-temporális jelenség összefonódhat a perszonalitással is, amennyiben e pozíció realizálásában olykor a nyelvtani személy megváltozásának is szerepe van.

A *vid* és a diatézis kapcsolatait szoros és rejtettebb összefüggések jellemzik. A cselekvő-szenvedő oppozícióra szorítkozva közismert a különböző szemléletű passzív formák képzésének mechanizmusa. Ezzel szemben kevésbé ismert ám megfigyelésekkel igazolt tény, hogy az orosz folyamatos passzív alak lényegesen ritkábban szerepel a folyamatjelentés, kivált az aktualizált folyamat pozíciójában, mint a cselekvő megfelelője. A *sza* végű imperfektív passzívumok jobbára ismétlődő cselekvést fejeznek ki, s ennek fő mutatója a tárgyi aktáns többes számú alakja. Míg a passzív szerkezetekben az ismétlődésre utaló határozószók ritkák, a cselekvő igefajta használatakor az aspektuális többértelműség elkerülése végett azok általában jelen vannak, ha nem magában a mondatban, a tágabb kontextusban.

Külön említést érdemel az összefüggések sorában, hogy némely funkcionális szemantikai mező több mikromezővel is implikációs viszonyban lehet. Amikor az aspektualitás magában foglalja a cselekvésmódokat, azok mindegyike mint önálló szemantikai komplexum egy-egy mikromezőt alkot. (Éppen azon van a hangsúly, hogy nem valamely igekötő jelentéseit vizsgáljuk, hanem egy bizonyos jelentéstípusba vonható különböző képzéseket). A diatézis mezőben, távolodva az aktív-passzív centrumbéli oppozíciótól, különválnak a reflexívumok, a kölcsönösen visszaható cselekvések és a műveltetés kifejezési módjai. A modalitás morfológiai centruma az igemód, de mivel a modalitás nemcsak morfológiai keretek között fejlődik ki, hanem szintaktikailag, lexikailag ill. ezekkel együttesen, ezért bizonyos szemantikai komplexumokat mikromezőknek tekintünk a modalitáson belül (pl. felszólítás, óhajtás, lehetőség, szükségszerűség).

Végezetül az árnyaltabb kép felvázolása érdekében utalnunk kell arra is, hogy nemcsak magának a mező terjedelmének nincsenek éles kontúrjai, de gyakran maga a mezőbeli centrum tartománya is képlékeny, némely vonatkozásban bizonytalan. Ezt a diatézis példáján illusztrálom, melynek alapvető oppozíciója az aktív-passzív cselekvés szembeállítása azon az alapon, hogy a cselekvő ige szubjektum-orientációjú, a szenvedő pedig a cselekvés tárgyából indul ki. Ezek a kifejezések a magyarban mint passzívptólló eszközök jelennek meg, magukon viselve a túlzott hivataloskodás stílusjegyét: *a kérdés megvitatásra kerül, a dolog elintéztét nyer, stb.*

Összegzőképpen mutassunk rá a mezőszemléletű funkcionális grammatika kétségtelen előnyeire. A nyelvi formák komplex, hierarchikus leírása tág horizontú nyelvészeti látásmódot tesz lehetővé, mely alapja a rendszerszerű nyelvészemléletnek. Optimális

keretet biztosít tipológiailag eltérő nyelvek egybevetésére, s végül jól kamatoztatható a szövegalkotás folyamatában. Minthogy részben már ismert tényeknek egy magasabb szintű elrendezéséről van szó, e módszernek helye van az egyetemi képzésben, s eredményesen alkalmazható a nyelvészeti doktori továbbképzésben is.

FÁBIÁNNÉ NÁDUDVARI TATJÁNA
A civilizáció helye a Magyarországon használt
általános iskolai szakosított orosz és angol nyelvkönyvekben

Manapság felkapott és divatos dolog a civilizáció vagy kultúráközpontú idegennyelv-oktatásról beszélni. Ha körülnézünk a világban, mindenütt radikális változások mennek végbe az élet sok-sok területén, így -- természetesen -- a kultúrában is. A nyelv pedig, mint a kultúra közvetítő eszköze, tükrözi ezeket a változásokat. Ezeknek a változásoknak meg kell jelenniük a modern idegennyelv-oktatásban is, akár nyelvtanításnak, akár nyelvi nevelésnek nevezzük azt.

Ahhoz, hogy produktívan használjunk egy idegen nyelvet, és ne hibázzunk nagyot annak használatában, meg kell értenünk az összefonódást a lét, az egyén, az illető nép tevékenysége, szociális fejlődése, és törekvései között. Ennek megfelelően elengedhetetlenül szükséges a nemzeti kultúra elsajátítása egy élő idegen nyelv irodalmi változatának elsajátításához.

Előadásom címe önmagában is vitára adhat okot, hiszen a civilizáció, illetve kultúra fogalma többféleképpen értelmezhető.

Arra az ismeretanyagra, melyet mi, nyelvtanárok az idegennyelv-oktatás során hasznosítunk, két különböző fogalmat használnak a szakemberek: a franciák és a britek, illetve az amerikaiak civilizációt - a németek és az oroszok kultúrát tanítanak az idegen nyelvi órán. A két fogalom definíciós különbsége, illetve a fogalmak tartalmi összemosódása is alapvetően e két irányzat köré, csoportosul. (Én most nem szeretnék részletesen beszélni arról, hogy melyik fogalmat hogyan definiálták a különböző korszakokban, és mit értettek ezalatt, csak egy rövid megfogalmazás erejéig foglalkozom vele.)

Azt hiszem, a mi számunkra az Idegen szavak szótárának definíciója a fontos:

"A "kultúra" az emberi társadalom által létrehozott anyagi és szellemi javak, ennek egy adott korban való jellegzetes állapota. A civilizációval szembeállítva: szellemi javak, műveltség (művelt viselkedés, egyéni műveltség)."

"A civilizáció fogalmában háttérbe szorulnak a népek közti nemzeti különbségek; az hangsúlyozódik benne, ami minden emberben közös."

Miért is fontos ez számunkra, idegennyelv-tanárok számára? Mint tudjuk, a nyelv az egyik legfontosabb közvetítő a kultúra és a viselkedés között, más szóval egy adott kultúra megjelenítője, és ezzel együtt dialektikus egységet alkot, a kultúrával. E kettő metszéspontjában áll a beszélő, vagyis a nyelv megteremtője.

A nyelv szociális jelenség, egy nemzet szellemi és anyagi kultúrájának jegyeit egyaránt magában hordozza. Minden nyelvre jellemzőek bizonyos nemzeti kulturális sajátosságok, amelyeket egy konkrét társadalom élete és fejlődése határoz meg, illetve nyomja rájuk bélyegét. Éppen ezekkel a nemzeti-kulturális sajátosságokkal kell behatóbban foglalkozni a nyelvi órán, hiszen ezek játszanak fontos szerepet a nyelvelsajátítás és a kultúrálódás folyamatában.

A modern iskolai idegennyelv oktatási tanterv lehetőséget biztosít arra, hogy az idegen nyelvet tanuló - végső célként - az iskolai kötelező nyelvtanulási szakasz végén tudjon érintkezni az adott idegen nyelven hétköznapi témákról. Ki kell tudnia fejezni

gondolatait, érzéseit, információt, véleményt kell tudnia cserélni az adott idegen nyelven, hogy jobban megértse beszélőpartnerei gondolatvilágát, a világról alkotott képét. Ez az oktatási forma nevelő értékű lehet a személyiség szempontjából, mivel az egyén - jelen esetben a tanuló - jobban megérti saját „Én”-jét, lényegét, kulturális és nyelvi hovatartozását, és ezáltal jobban megérti mások gondját, kulturális értékeit, örökségét, toleránsabbá válik az őt körülvevő világgal szemben.

Előadásomban a civilizáció vagy kultúra helyét szeretném bemutatni az idegen nyelvi órán konkrét szakosított nyelvkönyvsorozat segítségével.

Napjainkban egy sereg különböző szemléletű, módszerű és tartalmú tananyag van forgalomban, melyeket különböző országok kiadói forgalmaznak. Azt gondolom azonban, hogy számunkra mégsem ezek az úgynevezett "univerzális" - bármilyen nemzetiségű külföldiek számára írt tankönyvek - a fontosak, hanem a magyar szerzők által, magyar gyerekek számára írt, mindenki által hozzáférhető nyelvkönyvek. Ezek érezhetően közelebb állnak a magyar gyerekekhez, mivel gyakori a témákon belül az összevetés az anyanyelvi országgal, vagyis Magyarországgal, a magyar szokásokkal, másrésztől széles kitekintést nyújtanak a körülöttünk lévő világra.

Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a NAT - melynek vitaanyagát most tárgyalják - az általános fejlesztési követelményeket 5 pontban foglalja össze. Ezek közül három (2.,3.,4.) teljes összhangban van azokkal a tankönyvcsaládokkal, illetve azok felépítésével és tartalmával, amelyekről nagyon rövid keresztmetszetet szeretnék most nyújtani.

A civilizációs vagy kulturális ismeretanyag fogalmaként az orosz lingvostranovenie és az angol popular culture szolgál alapul.

A tananyagok létrehozása, összeállítása során figyelembe kell venni a tanulók kulturális sokféleségét és a kultúrák közötti faktorokat. A tankönyv szerepe főleg az oktatás kezdeti stádiumában nagy, hiszen kettős funkcióval rendelkezik: a tanuló számára munkaeszköz, a tanár részére pedig módszertani segédeszköz. Középhaladó és haladó szinten nő az országismereti információ a tömegkommunikációnak köszönhetően kiegészítésként a tankönyv mellett. Nagyon fontos azonban az országismereti anyag helyének és szerepének megtalálása a tankönyvben is, mert ez képezi az ismeretszerzés alapját.

Mindkét nyelvkönyv-család szerkesztői alkalmazkodtak a tanulók életkori sajátosságaihoz, és a 3. illetve 4. osztályos nyelvkönyveket folytatásos mese formájában szerkesztették meg. Ezzel nagy mértékben motiválni tudták a 8-9 éves gyerekek kezdő szintű nyelvtanulását, indirekt módon tanítva a meseolvasmányokba beleszóba a lexikát és a nyelvtani anyagot.

Mindkét 3. osztályos nyelvkönyv első számú feladatként tűzi ki alapvető -- a nyelvi etikett tárgykörébe tartozó -- beszédfordulatok kifejezések megtanítását. Ilyenek például a köszönési, búcsúzási -- egy szóval udvariassági fordulatok, illetve a névhasználat a beszédhelyzetek kapcsán. Mindkét anyag tanítja a családi kapcsolatokat jelentő minimális lexikát, és egyes állatok neveit. Mindkettő alapvető felkészítést jelent a gyerekeknek a kezdő szintű kommunikációhoz minta-kifejezések, és az adott nyelvre jellemző nyelvi etikett formájában. Az irodalmi anyag -- lehetőség szerint -- az olvasmányok témájához kapcsolódik tartalmát, lexikáját és nyelvtanát tekintve egyaránt.

A 4. osztályos könyvekre is jellemző, hogy kitekintést nyújtanak Európára, akár a zoo-atlasz, vagy az időjárási térkép (orosz nyelvkönyv), akár Európa országainak fővárosai, vagy a nemzeti zászlók megnevezése (angol nyelvkönyv) kapcsán. Érdekes, hogy az időjárás európai viszonylatban mindkét nyelvkönyv témája.

Mindkét nyelvkönyv szerzői 5. osztályban tartják szükségesnek az idő tanítását, a lakással kapcsolatos kifejezéseket, információkat, az étkezési szokások és az illető országra jellemző étel-receptek bemutatását, az iskolán kívüli szabadidő eltöltésével, a színházzal és a cirkusszal kapcsolatos információk bemutatását.

Összességében elmondható, hogy a két 5. osztályos tankönyv témaszerkesztése közel azonos, majdnem párhuzamos egymással. Ez - véleményem szerint - azért nagyon fontos, mert nevezett két idegen nyelvet könnyebben tudná elsajátítani a kisdíák, ha az információt nemcsak az anyanyelvhez tudná kötni, hanem egy másik idegen nyelven elsajátított információhoz is.

A 6. osztályos tankönyvekre mindkét nyelven jellemző, hogy folytatják az ún. "kitekintést" a körülöttünk lévő világra, illetve bővítik a gyerekek ismereteit a tekintetben, hogy segítenek elhelyezni a célnyelvi országot az összes hozzá kapcsolódó információval az őket körülvevő világban. A bemutatás módja azonban eltér a két könyvben, mivel az angol két testvér házából indul el egy konkrét angol városban és eljut a világ-egyetemig, az orosz pedig egy nemzetközi úttörőtábor kapcsán mutatja be a különböző országok nemzetiségeit, szám szerint 9-et, míg angoltól 19 ország és azok fővárosainak összehasonlítása a feladat. Az angol nyelvkönyv többféle pénznemet párosít a származási országgal, fővárosok nevezetességeit bemutató képeslapokat egyeztet az ország nevével, vagy a nemzetiséggel, az orosz nyelvkönyv pedig a nemzetközi úttörőtábor résztvevőinek segítségével mutatja be ugyanezt az ismeretanyagot. Ami a levelezési szokásokat illeti, az arteki tábor résztvevői üdvözlőlaponkat írnak, az angol könyv pedig ünnepi partyra szóló meghívó írását tűzi feladatul a gyerekek elé.

A sport témája szintén előfordul mindkét tankönyvben, de míg az angol könyv a nemzete által tipikusan kedvelt sportokra helyezi a hangsúlyt, mint például a teniszre, a lovaglásra, a kosárlabdára, vagy a kerékpározásra, oroszból ilyeneket nem lehet megnevezni.

A 7. osztályos tankönyvek már nem hasonlíthatók össze a fent említett szempontok szerint, de van bennük sok közös. Mindkét nyelvkönyv a célnyelvi országról kapható információra koncentrálnak, akár az angol mértékegységekről, sportos életmódról, közlekedésről, akár a szovjet iskolarendszerről, az iskolán kívüli tevékenységekről, vagy az orosz rokonsági kapcsolatokról van szó.

Mivel angoltól a 8. osztály számára -- tudomásom szerint -- nem készült ebben a sorozatban tankönyv, a 8. osztályos szakosított nyelvkönyvek egybevetésétől el lehet tekinteni, (és ezzel a tulajdonképpeni összehasonlító tankönyvelemzés is befejezettnek tekinthető).

Mivel a tankönyvek 1988 és 1991 között íródtak, időszerűnek és szükségesnek tartom áttekintésüket az utóbbi években bekövetkezett politikai, földrajzi és társadalmi változások miatt.

Céлом ezzel az egybevető tankönyvelemzéssel az, hogy rámutassak az általános és a nyelv-specifikus vonásokra az általános iskolai szakosított orosz és angol nyelvkönyvekben. Ezzel hozzá lehet segíteni a gyerekeket ahhoz, hogy ne csak az anyanyelvükhöz, hanem egy másik idegen nyelv rendszeréhez is tudják kapcsolni egyre bővülő, gyarapodó ismereteiket. Ezt a feltevésemet a mellékelt táblázatokkal szeretném alátámasztani.

Irodalmi és egyéb kultúraismereti háttér-információ a tankönyvekben:
összevetés

3.0	orosz	80%	angol	50%
-----	-------	-----	-------	-----

4.0.	orosz	100%	angol	40%
5.0.	orosz	40%	angol	30%
6.0.	orosz	25%	angol	100%
7.0.	orosz	25%	angol	60%
8.0.	orosz	10%	angol	-

SEREGE ANIKÓ
Fél (?) főiskolai képzés
és annak nyelvi vonzata a KVIF-en

A Kereskedelmi Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolán 1990 nyarán egy akkor még országosan egyedülálló képzési forma felvételi vizsgájára került sor: idegenforgalmi hostesseket képző, 4 féléves post-secondary kurzusra jelentkeztek azok a fiatalok, akik a szakmai érdeklődésen kívül olyan, magas szintű angol vagy német tudással rendelkeztek, mely alkalmassá tette őket a szakmai tantárgyak német nyelven történő tanulására. Ezen kívül vállalni tudták az akkor kiugróan magasnak számító 36.000 Ft/szemeszter tandíjat, amelyhez hozzájárultak egyéb költségek is. Egykor valószínűleg a hazai oktatásügy történetének sokat idézett és elemzett mozzanata lesz ez a kezdeményezés.

Az ingyenes hazai felsőoktatás szervezetében először indult olyan képzés, melynek költségeit - igen szerény haszonnal - a hallgatók viselték.

Ennek morális jelentősége csak néhány év elteltével vált világossá azok előtt az áldozatkész szülők előtt, akik azt hitték, hogy a tandíj fizetése egyúttal garancia az oklevél megszerzésére és a hön áhitott főiskolai átvételre.

Ezen azonban úgy érzem szerencsésen túl vagyunk. Pedagógiai szempontból roppant fontos, hogy következetesen betartsuk azt a szabályt, hogy a tandíj sikeres felvételi vizsga után csak a tanulásra jogosít.

Szervezési szempontból az jelentette a legnagyobb feladatot, hogy a kurzus megtalálja helyét a közép- és felsőoktatás között, pontosabban - a jelenlegi gyakorlat szerint - az utóbbihoz kapcsolódva előkészítse azt, de önállóan is megállja a helyét. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ki kellett dolgozni egy speciális követelményrendszert és tantervet. E szerint a hallgató a kurzus sikeres befejezésével egy, az OKJ-ban nyilvántartott képzettséghez jut. Ha azonban teljesíti a Főiskola által meghatározott követelményeket, ún. "rövidített képzés" keretében, gyakorlatilag a "normál" nappali vagy levelező tagozatos hallgatókkal egyidőben végez.

Az első, hivatalosan "Idegenvezető, hostess és idegenforgalmi asszisztens" képző postsecondary képzés beindítása után Főiskolánkon további 4, ún. rövidített képzésre jogosító és 4,2 félévesé, csupán a felvételi alól mentesítő tanfolyam indult. A végzős hallgatókkal szemben támasztott követelményeket jellemzi, hogy mindkét esetben 4,1 (nappali és esti) ill. 3,51 (levelező) félévi átlaggal lehet tovább lépni.

A fentiekből kiderül, hogy a KVIF post secondary képzése nem ún. 0. évfolyamos képzés, hanem a főiskolai oktatás szerves, részleteiben integrált része.

A kurzusok - minimális eltéréssel - mind nyelvigenyes szakmára készítenek fel. Ezért a fentieket messzemenően figyelembe véve különös gondot fordítottunk arra, hogy a hallgatók nyelvi felkészültsége megfelelő legyen. Így ha nem folytatja tovább tanulmányait, a végzés feltételei között szerepel a vizsgákkal igazolt (szak) nyelvtudás. A főiskolai tanulmányokra pedig részben szaknyelvi vizsgákkal rendelkezők kérhetik felvételüket (ez a rövidített képzésre történő átvétel szigorú feltétele), más esetben általános nyelv-

vizsgával rendelkezők szaknyelvi képzését tudjuk biztosítani úgy, hogy a "normál" főiskolai hallgatókéval megegyező feltételek mellett tudjanak eleget tenni a diploma megszerzés feltételeinek.

Ez a jelenlegi előírások szerint nappali tagozaton két szakmai anyaggal bővített, (idegenforgalmi szak) ill. egy szakmai anyaggal bővített és egy általános nyelvvizsga (vendéglátó és kereskedelmi szak).

A valós élet elvárásának megfelelő, adekvát nyelvtudást a szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga bizonyítvány mellett a gyakorló, vállalkozásokban tevékenkedő elismert szakemberek elnökletével lebonyolított **nyelvi szigorlatok és a Gazdasági Nyelvvizsga Központ** vizsgái jelentik.

Ezek lebonyolításában oroszánrész járul főiskolánk Idegennyelvi Tanszékének összesen 6 nyelvet oktató munkatársaira. Természetesen nem vállalkozhatunk még a nagy számú óraadói munkatársi gárda bevonásával sem valamennyi kurzus nyelvi curriculumának kidolgozására és az órák ellátására.

A Marketing és reklámmenedzser képzésre az átlagos nyelvtudású hallgatók mellett most már rendszeresen jelentkezik egy olyan csoport is, ahol kollégáink tanítanak angol és német nyelvből magas szintű szaknyelvi programot. A többi hallgató, ugyanúgy, mint más tanfolyamoknál, a Főiskolával szerződéses kapcsolatban álló, szakmai tekintéllyel bíró nyelvviskolák óráit látogatja. Az Idegenvezető, hostess és idegenforgalmi asszisztensképző, valamint az Aranykulcs portás továbbképző nyelvtanítását teljes egészében mi látjuk el. (Ez utóbbi nemzetközi érvényű diplomát ad.)

A nyelvtanítás szempontjából számunkra ez a két kurzus modellértékű. A középiskolai nyelvtanítás hatékonyságának emelkedése miatt várhatóan az a nyelvismereti szint lesz jellemző az érettségizett fiatalokra, mint amilyen a két kurzus hallgatói kezdik tanulmányaikat: azaz legalább egy nyelvből kifejezetten erős középfokú nyelvtudással, és ennél is jobb megértési készséggel. (Média szerepe). Itt a nyelvtanár **jogos reményekkel tűzheti ki maga elé azt a célt, hogy végzéskor a menedzser feladatokra készülő végzősök aktív, tárgyalási szintű, idegen nyelvi kommunikációs kultúrával rendelkezzenek.**

Ebben sokat segít a magas heti óraszám (8 óra) és az előbbieket összeállított curriculum. Feltétlenül figyelembe kellett venni az egyes nyelvek tanításához rendelkezésre álló szakmai háttérrel (tananyag ellátás, módszertani sajátosságok), de a rendszeres önértékelés reményeik szerint megóv bennünket attól, hogy egyik vagy másik nyelvből eltérő legyen a követelményszint. Újszerű feladatot jelent a tanulmányok során főleg passzívan fejlesztett "fő nyelv" aktív használatának fejlesztése. Ezt főleg azok a kollégák gondolják, akiknek nyelvtanári végzettségük mellett szakirányú, elsősorban közgazdasági alap- vagy szakosított diplomájuk van, tehát joggal várható, hogy szakmailag és nem csak nyelvtanilag hiteles munkájuk. Szerencsére tanszékünkön jelenleg már 8 ilyen képzettségű kolléga dolgozik.

Összefoglalásként a következőket szeretném hangsúlyozni:

- ◆ a KVF-en folytatott post-secondary képzés a teljes főiskolai tanulmányok szerves részét alkotja;
- ◆ a struktúra lehetővé teszi, hogy a kurzus végén főiskolai becsatlakozás nélkül, félfőiskolai végzettséggel munkát vállalhassanak a végzősök
- ◆ a nyelvi képzés rugalmasan igazodik a szakmai oktatás gyakorlati kívánalmához -- miközben eleget tesz a gazdasági nyelvvizsgarendszer minőségi követelményeinek.

KOMÁR PÁL

Egy angliai részképzés néhány tapasztalata

A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán immár negyedik éve folyik angoltanár képzés. Az 1990/91. tanév beindulásával jelentkezett először a hároméves, majd az 1994/95. tanévtől az ötéves képzési forma. A hároméves egyszakos képzés továbbfejlesztése volt az ötéves egyszakos illetve kétszakos képzés. A kétszakos forma jellemzője, hogy bármilyen szakpár választható, ezt a hallgató egyénileg dönti el. Ez a lehetőség igen népszerű hallgatóink körében.

A szakmai képzés színvonalának emelése céljából az 1993/94. tanév során megteremtettük a lehetőséget egy speciális nyelvi kurzus létrehozásának Angliában. A helyszín ehhez a Hastingsben székelő ITS English School, a British Council által is elismert, nagymúltú nyelviskola volt. Az elsődleges szempont a szakmai színvonal megléte volt, de sokat nyomott a latba ezen intézmény földrajzi-kulturális-történelmi helyzete, jó megközelíthetősége, Anglián belüli relatív közelsége.

Az ITS vállalta egy olyan curriculum összeállítását, amely maximálisan összhangban volt az általunk megfogalmazott képzési célokkal, illeszkedett hallgatóink tanrendjéhez és sokoldalúságával igen komoly fázisa volt a szakmai képzéseinknek.

A közösen kialakított végleges curriculum három fő területet ölelt fel: a nyelvi komponens biztosította a meglévő nyelvi ismeretek elmélyítését és újak megszerzését; a történelmi-, kulturális-, civilizációs blokk szerteágazó ismeretekhez juttatta a résztvevőket a jelzett területeken; míg a módszertani elemek jól segítették a jövőendő nyelvtanárok szakmai felkészülését.

A végleges program 1994. januárjában már készen állt, ezután megkezdődhetett a résztvevő hallgatók kiválasztása. Kari tanácsi döntés után - tanszéki javaslatra - 15 fő nappali tagozatos és 15 fő levelező tagozatos (értsd az orosz tanárok átképzésében résztvevő) I. évfolyamos hallgató került be a csoportba. A válogatás fő szempontja a tanulmányi előmenetel volt, hiszen ez a lehetőség mindenképpen jutalomnak számított, mivel a tanfolyamdíj, szállás- és étkezési költség kifizetését a Kar átvállalta.

A kurzusra végül 1994. júliusában került sor, amikor is négy héten keresztül intenzív képzés keretében, heti öt napon át folyt az oktatás Hastingsben.

A tanfolyam sok területen hozott mérhető, érzékelhető eredményt:

- ◆ A nyelvtani ismeretek szintje lökészerűen megemelkedett. A válogatás során elvégeztünk egy 50 pontos, igen erős, magas szintű ismeretanyagot tartalmazó nyelvtani tesztet, amelyben a csoportátlag 44.6 volt. A kurzus után, az új tanév elején teljesen azonos szintű kontrolltesztet írtunk a hallgatókkal, az átlag itt már 47.8 volt. A részismeretek javulásán túl a nyelvtnak mint rendszernek az átlátása, az egyes elemek szintetizálása terén is jelentős növekedés volt tapasztalható. Ez a stílusgyakorlat és a nyelvészeti szemináriumokon volt nyomon követhető.
- ◆ A beszédértés minőségileg jelentős módon változott. A Karon ugyan jelentős számú anyanyelvi lektor dolgozik, akikhez a hallgatók jól hozzászoktak; ám az adott ország célnyelvi környezete, az egy hónapon át a résztvevőket ért nyelvi hatások, az angol családokkal való együttélés semmivel sem pótolható nyelvi impulzusai mind-mind javították a beszédértést. A kurzust követő tanév szemináriumain ez a plusz már eklatánsan érzékelhető volt.
- ◆ A beszédkésztség is szignifikáns fejlődést mutatott. A szakmai foglalkozások feladatainak végzése során a civilizációs - kulturális programok alatt, a köznapisituációkban a hallgatók késztetve voltak magasabb szintű, összetettebb, terjedelmesebb mó-

don történő gondolat kifejtésre. E folyamat során közeledett beszédük a "gondold ki és mondd angolul" állapothoz.

- ◆ A beszédkészséggel egyetemben fejlődött artikulációs és intonációs képességük, ami igen fontos a tanári munkában. A hangképzés finomítása a fogadó intézmény gyakorlatlott oktatóinak jól bevált módszereivel igen intenzíven és eredményesen folyt.
- ◆ A szigorúan vett nyelvi gyarapodáson túl a résztvevők széleskörű civilizációs, történelmi és kulturális ismeretanyagot is elsajátítottak. A jól összeállított tanterv erre is nagy hangsúlyt fektetett, az oktatást kísérő kiegészítő programok pedig mindehhez a gyakorlatban is kiváló alapot biztosítottak.
- ◆ Lehetőség nyílt a Hastingsi csata emlékeinek megismerésére, a Dél-Angliát jellemző vidék bejárására, Brighton, Canterbury, Cambridge és London nevezetességeinek megismerésére.
- ◆ A hallgatók módszertani ismeretei is jelentősen gyarapodtak. Iskolalátogatások során ismerkedtek meg az óravezetés, az egyes készségek tanítása, az óraterv készítés és az iskolaszervezés egyes fogásaival, módszereivel.
- ◆ Az élményt nyújtó kurzus pozitív hatása a résztvevő hallgatók tanulmányi átlageredményének emelkedésében is lemérhető volt. A tanfolyamot megelőző félév végén a résztvevő nappali tagozatos hallgatók átlaga 4.72, a levelezős hallgatóké pedig 4.68 volt. Ez az érték egy félévvel később 4.86, illetve 4.78 volt. Vélhető hát, hogy a kisu-gárzás minden tantárgy esetében nyomkövethető.

Összességében elmondható, hogy a Kar jelentős anyagi áldozatvállalásával megvalósult kurzus minden tekintetben jó eredményekkel zárult. A hatások egy része közvetlenül és azonnal mérhető, érzékelhető volt, míg egyéb hatások hosszú távlatokban és kevésbé közvetlen módon emelték a résztvevők tudásszintjét és fejlesztették képességeiket, készségeiket. Mindez jól összhangba hozható az Egyetem Tanárképző Karának képzési céljaival, jól felkészült nyelvtanárok kibocsátásának deklarált igényével.

ÁGNES CSUKÁS

Einige Aspekte der Mentorenausbildung am Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém

1. Die Ausgangssituation

Im akademischen Jahr 1990/91 wurde an der Universität Veszprém die Fakultät für Lehrerausbildung gegründet und gleichzeitig neben dem 10-Semester Studium in zwei Fächern auch ein 6-Semester-Studium für ein Fach angeboten. Die zukünftigen Lehrer/innen der kürzeren Ausbildung sollten befähigt werden, Kindern im Alter von 8-18 Jahren Fremdsprachenunterricht erteilen zu können. Ein solcher Kurzstudiengang kann nur dann erfolgreich sein, wenn er - abweichend von den Traditionen einer dominant philologischen Lehrerausbildung in Ungarn - stark praxisorientiert angelegt ist. Dabei kommt neben der Verstärkung des Faches Didaktik/Methodik und seiner Verankerung im Sinne eines integrierten Curriculums vor allem der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden eine besondere Bedeutung zu. Die Qualität dieser Ausbildung hängt ganz wesentlich von der Kompetenz der Mentor/innen ab, die die Studenten im Schulpraktikum betreuen und anleiten sollen. Da die Universität Veszprém über keine Tradition in der Lehrerausbildung und demzufolge auch über keine Übungsschulen und Mentor/innen verfügte, mußten zunächst geeignete Lehrer/innen gefunden und für diese Aufgaben qualifiziert werden.

In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Budapest wurde daher ein Programm zur Mentorenqualifizierung durchgeführt, das als Jahreskurs mit den Phasen "Grundlegung der Mentorenkompetenz" und "Betreuungs- und Auswertungskompetenz als Mentor/in" angeboten wurde und auf Erfahrungen bei der Mentorenqualifizierung an der ELTE Budapest aufbaute. Der Qualifizierungskurs an der Universität Veszprém war als Pilotprojekt angelegt und diente als Modell für ähnliche Programme in Ungarn.

Neue Mentor/innen für die schulpraktische Ausbildung müssen für die Betreuung von Studierenden im Praktikum *in persönlicher und sozialer Hinsicht geeignet und fachlich* (sprachlich, didaktisch-methodisch und landeskundlich) *hinreichend kompetent* bzw. zumindest *fortbildungswillig und -fähig* sein. Sie müssen darüber hinaus bereit sein, sich auch die spezifischen Kompetenzen zur Mentorentätigkeit anzueignen. Der Auswahl der Mentor/innen kommt daher eine große Bedeutung zu.

2. Die erste Phase des Weiterbildungsprogramms

In der ersten Phase trafen sich die Mentor/innen im Laufe des Wintersemesters 1993/94 achtmal zu einer jeweils dreistündigen Zusammenkunft. In den ersten zwei Sitzungen war besprochen worden, was die Mentor/innen von dem Programm erwarten und was sie bewegt hatte, diese Möglichkeit wahrzunehmen. In den nächsten Sitzungen wurden verschiedene Videoaufnahmen bearbeitet. Dabei setzte man sich zum Ziel, die Teilnehmer mit unterschiedlichen Methoden im DaF-Unterricht zu konfrontieren, damit dadurch ihre Meinung und Einstellung zu der Auffassung anderer Kolleg/innen analysiert werden kann. Auf diese Weise wurde angestrebt, die Vorbereitung und Durchführung nicht nur des eigenen Unterrichts evaluieren zu können. Man legte dabei einerseits auf die Auffrischung der Kenntnisse im Fachbereich Didaktik/Methodik, andererseits auf den Erwerb einer entsprechenden Sprachkompetenz (etwa KDS) großen Wert.

Durch die Finanzierung über ein von der Universität erworbenes Weltbankprojekt war es möglich, die erste Phase der Weiterbildung mit einem zweiwöchigen Aufenthalt in Deutschland abzurunden. **Das Kompaktseminar** im Goethe-Institut Schwäbisch Hall umfasste folgende inhaltlich-fachliche Bausteine:

1. Nach einem historischen Überblick über die Methoden des DaF-Unterrichts beschäftigte man sich schwerpunktmäßig mit *Lehrwerken*, die Merkmale *des kommunikativen bzw. inter-kulturellen Ansatzes* aufweisen. Weiterhin wurden die in den ungarischen Grund- und Mittelschulen am weitesten verbreiteten Sprachbücher hinsichtlich der Methoden analysiert.

In weiteren Sitzungen wurde über *Aufbau und Planung der Sprachstunde* diskutiert und damit im Zusammenhang auch eine Übungstypologie bzw. die Erhöhung der Motivation der Schüler durch gut ausgewählte und aufeinanderabgestimmte Übungen besprochen.

2. Aus zwei Richtungen näherte man sich der Problematik der *Entwicklungsmöglichkeiten der vier Grundfertigkeiten*: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben.

a/ In 4x4 Seminarstunden sollte der "Schülerhut" aufgesetzt werden, d.h. die Mentor/innen waren *aktive Teilnehmer von Sprachstunden auf Oberstufenniveau*, in deren Mittelpunkt eine der Fertigkeiten stand. Die Unterrichtsstunden wurden anschließend aufgrund eines ausgehändigten Stundenplanes analysiert und ausgewertet. Die rege Diskussion über die möglichen Lösungen zu den einzelnen Aufgaben ermöglichte die Entwicklung einerseits von neuen Ideen und andererseits vom sprachlichen Können der Teilnehmer.

b/ An vier Nachmittagen wurden die Fertigkeiten Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben *inhaltlich* behandelt und anhand konkreter Beispiele unter der Fragestellung: Welche Möglichkeiten bieten sich zur Entwicklung der Fertigkeiten im DaF-Unterricht? diskutiert.

3. Durch *Hospitationen* an verschiedenen Schulen der Stadt hatten die Mentor/innen die Möglichkeit, ihre Kenntnisse über das Schulsystem in einem der Bundesländer Deutschlands zu erweitern und konnten Schulgebäude, deren Ausrüstung und den Schulaufbau in beiden Ländern miteinander vergleichen. Diese hospitierten Stunden wurden zunächst mit den Lehrern besprochen, später berichteten die Teilnehmer über ihre Eindrücke im Plenum im Rahmen einer Seminarstunde.

3. Die zweite Phase des Weiterbildungsprogramms

Die zweite Phase hatte die *Aneignung spezifischer Mentorenkompetenzen* zum Ziel. In den acht Sitzungen vor Ort wurden schwerpunktmäßig folgende Fragen und Aspekte diskutiert:

1. Welche Rolle kann der Mentor bzw. der Praktikant während des Praktikums spielen? Was erwarten die Mentoren von den Praktikanten, und welche Erwartungen werden wohl die Praktikanten an den Mentor haben?
2. Unter welchen Aspekten plant der Mentor seine Unterrichtsstunden, und was für eine Planung erwartet/verlangt er von den Praktikanten?
3. Nach welchen Kriterien kann die Unterrichtsbeobachtung durchgeführt werden?
4. Wie soll die Meinung des Mentors in der Unterrichtsbesprechung formuliert werden? (Wie soll man Unterrichtsbesprechungen inhaltlich aufbauen? In welchem Maße sollen Ermutigung und Kritik in der Besprechung vorkommen?)

In den Sitzungen wurden mit Hilfe einiger Videoaufnahmen von Übungsstunden ungarischer Student/innen *Unterrichtsbeobachtungen* nach Einzelkriterien durchgeführt. Lernziele und Lerninhalte, Unterrichtsdurchführung, Lehrerverhalten und Lehrer-Schüler-Verhältnis wurden getrennt behandelt.

Um auf die zuvor besprochenen Punkte und die Art der Formulierung von *Verbesserungsvorschlägen* besonders achten zu können, wurden aufgrund weiterer Videobeispiele *Unterrichtsbesprechungen simuliert*.

In enger Zusammenarbeit mit den staatlichen Seminaren zur schulpraktischen Ausbildung der GHS und RS in Schwäbisch Gmünd wurde am Ende des zweiten Semesters der Mentorenausbildung von dem Goethe Institut Budapest ein zweiwöchiges Kompaktseminar in Deutschland angeboten.

Im Mittelpunkt des **Theorieteils** des Seminars stand die Vorlesung von Professor Dr. Georg Becker: "Beurteilung und Auswertung von Unterricht". Darin erörterte er seine Auffassung über die Lehrerpersönlichkeit, die fach-, methoden- und sozialkompetent sein und den Unterricht nach diesen Aspekten planen, durchführen und auswerten soll. Nach Vorführung einer von ihm gestalteten Unterrichtsstunde wurde eine detaillierte Situationsanalyse nach den in der Vorlesung behandelten Gesichtspunkten durchgeführt.

Der praxisorientierte Teil des Seminars hatte die Zielsetzung, sich mit der Problematik der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsstunden auseinanderzusetzen. Das geschah auf zwei Ebenen:

a/ Die Mitarbeiter der staatlichen Seminare bereiteten ein Programm für die Mentor/innen aus Veszprém vor. Zuerst wurde die Bedeutung Termini im Zusammenhang mit der Mentoren-tätigkeit abgestimmt. So wurde z.B. festgehalten, daß die Beobachtung von Unterricht eine Interpretation auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen bedeute, wobei zwischen *selektivem Wahrnehmen, individuellem*

Beschreiben und subjektivem Interpretieren unbedingt Unterschiede gemacht werden sollten. In der unmittelbaren Zusammenarbeit mit den Referendaren (Praktikanten) ist anzustreben, *Beratung von Beurteilung* eindeutig zu trennen. Beratung soll ein Gespräch sein, durch das der Referendar zur eigenen Entscheidung kommt. In diesem Sinne bedeutet das Gespräch eine Orientierungs-, Lern- und Entwicklungshilfe zur persönlichen Entfaltung. In der Beurteilung wird die Gesamttätigkeit des Referendars bewertet.

b/Hospitationsbesuche in verschiedenen Schulen der Umgebung im von Referendaren gestalteten Unterricht und daran anschließende Beratungsgespräche durch Fachleiter der Seminare in der Anwesenheit von Ausbildungslehrern und Schulleitern ermöglichen den Teilnehmern, sich über die Um-setzung der Theorie in die Praxis ein genaues Bild zu verschaffen.

Abschließende Bemerkungen

In dem Sommersemester 1994/95 absolvierten 36 Student/innen ihr Praktikum unter der Leitung von 13 Mentor/innen in 11 Schulen der Stadt Veszprém und Umgebung. Während der Zusammenarbeit zwischen den Mentor/innen und den Koordinator/innen des Lehrstuhls stellten sich erste nachdenkswerte Schlußfolgerungen heraus. Hier sei nur eine erwähnt. In der weiteren Mentorenausbildung kann und soll das grundlegende Konzept beibehalten werden, wobei aber ein größeres Augenmerk auf die konkrete Mentorentätigkeit in den ungarischen Schulen, unter ungarischen Verhältnissen gelegt werden soll. Dazu soll die Weiterbildung der schon ausgebildeten Mentor/innen im März 1996 beitragen, da hier die Durchführung des Beratungsgesprächs vor Ort, d.h. in den Schulen unmittelbar nach der Stunde des Praktikanten geübt und anschließend ausgewertet wird.

CSÚRY ANDREA

A szövegalkotás minőségi aspektusai a franciául tanulók nyelvhasználatában

1. Mondják, egy jó iskolákat kijárt francia képes a semmiről is értekezést írni. A mi hallgatóink viszont gyakran a meglévő tudásukat sem tudják jól megszerkesztett formába önteni. Mindennapos tapasztalatunk szerint írásos munkáik mondatok esetleges, laza halmazának tekinthetők inkább, mintsem koherens szövegeknek.

Hallgatóink megfelelő anyanyelvi kompetencia nélkül próbálják elsajátítani a francia nyelvű szövegalkotást, ahol a nyelvtani és a lexikális tudás már nem elégséges, bár természetesen szükséges feltétel. Az univerzálisnak tekinthető szekvencia-típusok nyelvenként különböző nyelvi elemekben realizálódnak. Miért hiányoljuk mégis az ezirányú anyanyelvi tudást, ha az törvényszerűen eltér a franciától? Azért, mert így a hallgatók felsőfokú és idegen nyelven folytatott tanulmányaik során találkoznak először a különböző szövegtípusokkal és huszonévesen kell megszokniuk azt is, hogyan kell írásban megnyilvánulni, melyek annak tartalmi-formai kritériumai.

2. A szövegalkotás kettős folyamat: egyrészt szekvencializációból áll, azaz a tudattartam makrostrukturális megszerkesztéséből, másrészt pedig a szoros értelemben vett szövegtervezésből. A kettő viszonya a különböző szövegfajtáknak és a szövegalkotó személy nyelvi fejlettségi fokának a függvénye. Az ebből eredő változások megmutatkoznak a szövegszervező elemek használatának síkján is, miként ezt egy genfi nyelvész-csoport tanulmánya is alátámasztja. Ők három korosztály (10, 12 és 14 évesek) nyelv-

használatát mérték fel négy szövegtípusban, a franciát anyanyelvként beszélő és iskolában tanuló gyermekek körében.

Sajátos és igen tanulságos következtetéseket vonhatunk le a franciát mint idegen nyelvet tanulók nyelvhasználatának hasonló vizsgálatából. Szűkebb körű felmérést végeztünk francia szakos főiskolai hallgatók körében, hogy megállapíthassuk: milyen szintjén állnak a narratív típusú szövegek nyelvi megstruktúrálásának, összevetve teljesítményüket a svájci francia anyanyelvű fiatalabb diákokéval (számolva persze az intellektuális fejlődési fok tekintetében feltehető különbségek következményeivel is). Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy milyen mértékben érvényes a genfi nyelvészek megállapítása, mely szerint a kevésbé specifikus szövegszervező elemek, mint az ET-PUIS-ALORS gyakorisága jelentősen csökken, a szövegtípusokat differenciálók száma viszont nő az életkor, illetve a magasabb szintű nyelvhasználat függvényében.

3. A felmérésben első-, másod- és harmadéves francia egyszakos főiskolai hallgatók vettek részt. Egy három-négy perces filmrészletet vetítettünk le nekik hang nélkül, s ez alapján kellett a történetet elmesélniük, melynek kronológiája jól követhető, így feltételeztük, hogy 1) a hallgatók az események ugyanolyan sorrendjét reprodukálják; 2) ennek megfelelően az időszervező elemek száma magas lesz, hasonlóan a mondatömbök artikulációját jelző ET konnektorhoz; 3) a nem-időszervező elemek, illetve a deiktikus elemek száma elenyésző lesz.

A hallgatói munkák értékelésekor külön vizsgáltuk a leggyakoribb, kevésbé specifikus ET-PUIS-ALORS konnektorokat.

Felmérésünk eredményét az 1. táblázatban foglaltuk össze. Bár a felmérést mindössze kb. 60 hallgató részvételével állt módunkban elvégezni, a tendenciák már ekkora minta alapján is kirajzolódnak.

4.1. Az először szembeötlő különbség az első- és a felsőbbévesek munkái között az, hogy az előbbieket esetében alig beszélhetünk tudatos szövegépítésről. Érezhetően csak egy-egy mondat erejéig tervezik előre a szöveget, a narratív struktúra jegyei csak elvétve bukkannak elő, akkor is gyakorta hibásan. Feltűnően sok elsőéves minden szövegszervező elem nélkül rakja egyik mondatot a másik után, ami igen sajátos végeredményt ad:

1. *"Dans le film, il y avait une femme élégante, assez jeune. Elle travaillait dans un bureau. Ce bureau donnait sur une rue étroite. La femme était la secrétaire. Elle tapait à la machine. Le téléphone a sonné. Un homme d'affaire était à l'appareil..."* (1^e)

Egy ilyen mondat-sorozatot nehezen nevezhetünk szövegnek.

A felsőbbévesek elbeszéléseiben a narratív szekvencia-típusra jellemző sajátosságok, mint a hármas tagolás (kezdet, lefolyás, befejezés), vagy az időszervező elemek nagyobb száma, megtalálhatók.

2. [a] *"Ce matin -là, je suis allée au bureau à 7h30. [b] Je tapais une lettre. [c] Soudain le téléphone a sonné. [d] C'était une femme qui voulait parler à mon chef [e] qui était encore absent. [f] Alors, elle a décidé de l'attendre [g] et j'ai du bavarder avec elle. [h] Dix minutes plus tard, mon chef est arrivé, [i] je lui ai passé le récepteur [j] et enfin j'ai pu continuer mon travail."* (3^e)

Ebben a mikro-elbeszélésben a CE MATIN-LA, SOUDAIN, ALORS, DIX MINUTES PLUS TARD, ET ENFIN konnektorok tagolják a mondategységeket magasabb egységekre: makromondatokra.

4.2. Felmérésünk adatai a genfi nyelvészek által leírt tendenciát tükrözik: a kevésbé specifikus ET-PUIS-ALORS gyakorisága csökken az életkorral és jelen esetben a tanulmányok előrehaladtával. Az elsőéves munkák között még sok az olyan, amelyikben

a fent említett konnektorok ismétlődnek makacsul, míg a felsőbbéves hallgatók, akik már bizonyos ismeretekkel és gyakorlattal rendelkeznek az alapvető szövegtípusokat illetően, tudatosan alkalmazzák a narratív szövegre jellemző jegyeket, szövegtervezésük érezhetően globálisabbá és kontextushoz kötődővé válik.

5. A szövegtípusok biztos felismerése, tudatos alkalmazása minőségi nyelvtudást jelent. Nyilvánvaló tehát az írásgyakorlat órák feladata: nem nyelvtani és helyesírási gyakorlatok, hanem az írásbeli megnyilatkozások különböző formáinak (narratív, deskriptív, argumentatív, stb. típusú szekvenciák) elsajáttatása.

TABLEAU 1

**TAUX DES ORGANISATEURS DANS LES TEXTES NARRATIFS
D'ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS**

organismes	taux /année		
	1e	2e	3e
et	52	39	38
puis	7	5	1
mais	12	16	21
alors	4	3	1
temporels	39	52	41
dont subordonnants	22	16	9
expressions	17	36	32
déictiques temporels	4	3	1
non-temporels	15	21	18

KURTÁN ZSUZSA

Angol nyelvtanárképzés: alkalmazott nyelvészeti vonatkozások

A témaválasztás háttere

A hároméves angol nyelvtanárképzés eddigi eredményeinek összegzése, valamint a jó tapasztalatok egyéb (pl. ötéves) nyelvtanárképzési formákban való integrálása céljából a British Council szakmai tanácsadó testülete (ELTSUP Programme Management Board) összegyűjtötte a képzéssel kapcsolatos tantervi dokumentumokat, és a programban résztvevő egyetemek és főiskolák körében adatgyűjtést végzett az alábbi öt kérdés-csoport szerint :

(1) a hároméves egyszakos angol nyelvtanárképzési program szerkezete (szemeszterek, óraszámok, követelmények stb.); (2) az egyes kurzusok leírása (előadások és szemináriumok tanterve, bibliográfiák, vizsgakérdések, az értékelés módjai); (3) a nyelvi záróvizsga ismertetése (a nyelvi "szűrővizsga" felépítése, feladattípusok, időkeretek, módszerek, értékelés stb.); (4) a szakdolgozat készítésével kapcsolatos követelmények, valamint (5) a záróvizsga (államvizsga) leírása (komponensei, értékelési eljárások stb.).

Minthogy módomban állt a tantervekbe betekinteni, az alábbiakban kívánom megosztani az első két pontra vonatkozó tapasztalataimat az érdeklődő kollégákkal, külön hangsúlyt helyezve az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokra.

A hároméves angol nyelvtanárképzés szerkezeti - tartalmi jellemzői, arányai

Öt hazai egyetem és négy főiskola hároméves angol nyelvtanárképzésének szerkezetét vizsgálva a tantervek elemzéséből nyert adatokat közöljük, szemeszterenként 15 hetes oktatási egységeket vettünk figyelembe. Megállapítható, hogy mind az egyete-

mek, mind a főiskolák hat fő tartalmi egységbe foglalható tárgyköröket iktattak tanterveikbe: (1) angol nyelvészet, (2) angol/amerikai irodalom, (3) angol nyelvterületek országainak kultúrája, civilizációja, (4) angol nyelvtanítási módszertan / nyelvpedagógia / alkalmazott nyelvészet, (5) nyelvfejlés, nyelvgyakorlás, valamint (6) iskolai tanítási gyakorlat. Intézményenként kiszámoltuk az egyes tárgyak oktatására fordított óraszámot, majd a teljes képzési idő összóraszámát. Ez a vizsgált kilenc intézményben átlag 1423 óra képzési időt jelent, amely érték megfelelően magas, egyetemi szintű képzéshez elegendő óraszámnak tekinthető.

A nyelvtanárképzési tantervek szerkezeti tartalmi egységeinek arányait az 1.sz. ábrán tüntettük fel.

	Nyel- vészet	Irodalom	Kultúra	Módsz. Nyelvped. Alk. nyelv.	Nyelv. gy.	Isk. gy.	
Egyetem							
1.	12	9.5	10.5	31	23	14	100
2.	13	15	8	20	32	12	100
3.	16	19	12	19	17	17	100
4.	12	23	8	21	22	14	100
5.	17	14	9	29	20	11	100
össz	14 %	16 %	10 %	24 %	23 %	13 %	100 %
Főiskola							
1.	17	7	6	27	32	11	100
2.	20	21	7	17	29	6	100
3.	15	10	6	27	29	13	100
4.	20	14.5	13.5	9	33	10	100
össz	18 %	13 %	8 %	20 %	31 %	10 %	100 %
E+ F	16 %	15 %	9 %	22 %	26 %	12 %	100 %

1. ábra. A hároméves nyelvtanárképzés tantervi komponenseinek aránya

Az egyes tartalmi egységek arányait vizsgálva az látható, hogy a legmagasabb óraszámot a hároméves nyelvtanárképzés tantervei nyelvfejlésre fordítják (26%). Ezután ugyancsak magas órásszámmal (22%) következik az a blokk, amely jelenleg érdeklődésünk középpontjában áll, és amelyet felváltva tanítási módszertannak, nyelvpedagógiának vagy alkalmazott nyelvészetnek neveznek az egyes intézmények, vagy ebbe a blokkba sorolják az alkalmazott nyelvészeti tárgyaikat. A harmadik helyet foglalja el a nyelvészet (16%), majd az irodalom (15%). A tanítási gyakorlat aránya 12% a többi blokkhoz képest, majd a kultúra - civilizáció, országismeret tárgykör zárja a sort 9%-os aránnyal. A tantervek alapján mindezen arányokat áttekintve a hároméves nyelvtanárképzés olyan értékei rajzolódnak ki, amelyek szerint az elméleti képzettség mellett ki-

emelkedően lényeges a jövő nyelvtanárának magasszintű nyelvtudása, módszertani felkészültsége.

Tantervi tartalmak a nyelvtanárképzés alkalmazott nyelvészeti blokkjában

A tantervelemzések során gyűjtöttük mindazokat a témaköröket, amelyeket az intézmények fontosnak láttak alkalmazott nyelvészeti komponensként beiktatni képzési programjukba. Az elemzések eredményeképpen az is megállapítható, hogy azonos tartalmak különbözőképpen definiált (módszertan, nyelvpedagógia, alkalmazott nyelvészet) tantárgyakban szerepelnek. A tantervek alapján az alábbiakban felsorolt témakörök a legkülönbözőbb variációkban (pl. többféle téma egyszerre mindhárom blokkból egy szemeszterben), illetve a legkülönbözőbb időtartamokban szerepelnek (pl. azonos témakör csupán egyetlen előadásra korlátozódik, vagy egy teljes szemeszter anyaga intézményektől függően).

Módszertan: a nyelvtanári tevékenység fő területei, az idegennyelv tanítási módszerek története, kortárs idegennyelv tanítási módszerek, tananyagismeret és oktatástechnológia, idegennyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika

Nyelvpedagógia: a nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai, metodikai gyakorlatok, tananyagok típusai, módszerek, irányzatok, osztálytermi munka során alkalmazott legfontosabb technikák, eljárások, osztálytermi kutatás

Alkalmazott nyelvészet: az alkalmazott nyelvészet tárgya, területei, idegennyelv elsajátítás, szociolingvisztika, neurolingvisztika, pragmatika, szövegelemzés, írott és beszélt diskurzuselemzés, nyelvi variációk (vertikális, horizontális), pedagógiai nyelvtan, hibaelemzés, kontrasztív nyelvtan (ma-ang), tesztelés, nemzeti alaptanterv, curriculumok, tantervek, óratervek, számítógépes nyelvészet, szaknyelvkutatás, szaknyelvoktatás, szaknyelvi komponens a nyelvtanárképzésben, nyelvpolitika, interakciók, kommunikáció, stratégiai interakció, csoportdinamika, lexikológia, szótárak, nyelvtani és lexikai szemantika, motiváció, a nem anyanyelvű nyelvtanár.

Dr. Sárosdnyé Szabó Judit

A négyéves angol nyelvtanítói képzés sajátosságai

I. A képzés célja

Olyan nyelvtanítók képzése, akik jól ismerik a 6-12 évesgyerekek életkori sajátosságait, ismerik az életkornak megfelelő játékos oktatási módszereket, amelyek segítségével az idegen nyelv tanulását vonzóvá teszik a kisiskolások számára. Célszerű, hogy azonos személy tanítsa az idegen nyelvet mint a többi alsó tagozatos tantárgyat, mivel a kisiskolás személyhez kötődik.

Előzmények

1988-ban indult angol szakos tanítóképzés a tanítóképző főiskolákon először szakkollégiumi órakeretben. Az összóraszám 500 körül mozgott, amely alkalmas volt a tanítók speciális módszertani kultúrájának kialakítására, az angol gyermekirodalommal való megismerkedésre, minimális nyelvi fejlesztésre, azonban arra a lelkiismeretes alapos, szakmai felkészítésre semmiképpen nem, amelyre csak az 1990-ben megalapított négyéves idegennyelvoktatói szak nyújtott lehetőséget.

II. A képzés struktúrája

Az órák száma jelentősen megnőtt - mintegy 1 200 órában folyik a képzés - idegennyelvi felvételi vizsga segíti a hallgatók szelektálását. A felvételt nyert hallgatók középfokon beszélnek az angol nyelvet, így az 1200 óra három fő terület közt oszlik meg:

- ◆ Nyelvi készségek fejlesztése /stílusgyakorlat/ angol nyelvtan/ fonetika/ stilisztikai

- ♦ A kisgyermekkor oktatási módszerei, ehhez a blokkhoz tartozik a tantárgypedagógia, gyermekirodalom és

- ♦ Kulturális, civilizációs ismeretek /irodalom/ brit, amerikai civilizáció.

Ehhez a három tantárgyi blokkhoz csatlakozik a tanítási gyakorlat, melyhez a jól képzett szakvezetők állandó képzése jelent kiemelt feladatot. Angol és német nyelvből e feladat megoldásakor a FEFÁ-tól és a British Counciltől kapunk jelentős segítséget.

1992-től e már kialakult tantervi struktúra korszerűsítése, országos szintű összehangolására jött létre angol nyelvből egy országos project, a British Council, az MKM. és a 12 tanítóképzőfőiskola részvételével.

A project céljai a következők voltak:

- ♦ a speciálisan kisiskoláskorú gyerekek nyelvtanítást célzó képzés és a hozzá kapcsolódó készségek fejlesztése,
- ♦ a tantárgyi program és a hozzá kapcsolódó anyagok elkészítése,
- ♦ a tanterv kivitelezésének és folyamatos fejlesztésének megtervezése,
- ♦ a megfelelő vizsgarendszer megalkotása,
- ♦ a gyakorló iskolai szakvezető tanárok felkészítése és szakirányú továbbképzése, hozzá kapcsolva a már működő országos rendszerhez.

A rendszeres kül- és belföldi továbbképzések eredményeként létrejött egy jól együttműködő szakmai testület, mely egyetért a következőkben:

1) A tantárgyakat nem szabad mereven értelmezni, különösen a három említett tantárgyi csoporton belül meg kell valósítani a tantárgyi integrációt. Ez azt jelenti, hogy, bármilyen tárgyat is tanít egy kolléga mindig tantárgypedagógiai aspektusból tegye azt.

Például: A gyermekirodalom tanításánál utalunk a várható felhasználhatóságra. Milyen korú gyerekeknek, hogyan tanítanánk mesét, mondókát? Vagy a nyelvtan tanításánál ne öncélú szabályok halmazát oktassuk, hanem tegyük annyira gyakorlatiassá, amennyire csak lehet, egyben utaljunk az adott nyelvtani szerkezet játékos továbbadásának a módjára is.

Az irodalom és a civilizáció se jelentsen életrajzi, földrajzi adatok halmazát, hanem egy irrodalmi mű szókincsének felhasználásával jelentsen beszédfejlesztést, vagy az országismereti háttérismeretek beépítését a nyelvi készségek és a szókincs fejlesztésébe.

2) Az elméleti képzést nyújtó három tantárgyi blokk közül az első kettő dominál arányában, a harmadik alkotja a kiegészítő stúdiumok szerepét kb. 40-40-20%.

3) Az elméleti képzésnek is gyakorlatiasnak kell lennie, azt hiszem a fenti példák ezt igazolják. A tantárgypedagógia órákon videofilmeken illusztrált pedagógiai helyzetek jelentsenek kiindulási alapot az elméleti módszertanhoz.

4) A gyakorlatiasság azonban nem jelentheti az elméleti megalapozottság hiányát.

Ezt a célt szolgálja:

- ♦ a képzésbe beépülő szakdolgozat-előkészítő stúdium,
 - ♦ évfolyamdolgozatok,
 - ♦ szakdolgozat íratása és védeése angolul,
 - ♦ a nyelvi alapvizsga, szigorlat és záróvizsga angol nyelven történő letétele.
- 5) Az alapvizsga angol nyelvtanból és stílusgyakorlatból közös, a tantárgyi integráció része. Az országosan egységes alaptanterv, melyhez az intézményeknek ragaszkodniuk kell a képzés egységes színvonala, az átjárhatóság, a várható kreditrendszer biztosítása érdekében. Mindez segíti a várható akkreditációt. Az intézményi autonómia viszont lehetőséget nyújt az intézményi órakeret bővítésére a helyi adottságoknak megfelelően.

III. A képzés jövője

A nyelvtanítói szak idegen nyelvi műveltségterületté válik 1995 szeptemberétől, amely óraszámcsökkenéssel jár. Az eddig kidolgozott tanterv végrehajtásához minimum 930 óra szükséges. Az órák elosztásának a fenti elveket kell követnie a jövőben is.

Új eredménynek számít a British Council, az MKM és a tanítóképzőfőiskolák közötti project két évvel történő meghosszabbítása, új alapokra helyezése regionális központok létrehozásával. Az osztrák Közoktatási Minisztérium, az MKM és a tanítóképző főiskolák között két évre továbbképzési program indult 1995 áprilisában, amelynek célja a tanítóképző főiskolákon német nyelvtanítókat képző oktatók módszertani továbbképzése, melynek eredményei közt szerepel majd a különböző intézményekben folyó nyelvtanítóképzés tartalmi követelményszintbeli összehangolása is.

A két nyelvből indított project az Országos Idegennyelvi Szakbizottság égisze alatt működik, a nyelvek közötti összhangra ügyelve, amely egymásra figyelés természetes kompromisszumokkal jár.

HILDA SCHAUER Phantasieerzählungen im Deutschstudium

Im Rahmen der "Sprach- und Textübungen" und des Spezialkurses "Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksform anhand literarischer Texte" habe ich mit Studierenden der Germanistik und Studenten anderer Fachrichtungen Unterrichtsversuche durchgeführt. Die Anregung zu dieser Arbeit gab mir das Buch *Literatur und Phantasie. Schöpferischer Umgang mit Kafka-Texten in Schule und Universität* von Rüdiger Scholz und Hans Peter Herrmann.

Die Ausgangssituation in den Versuchen von R. Scholz und H.P. Herrmann war der Literaturunterricht deutscher Schüler und Studenten in Deutschland. Die Studenten hatten das Seminar, in dem Kafkas Werke "phantasierend" interpretiert und eigene Texte geschrieben worden sind, freiwillig gewählt. Ihnen stand viel Zeit zum Schreiben von Texten zur Verfügung, da sie während des Semesters nur mit dieser Methode arbeiteten.

Die Aufgabe war, eine Geschichte zu schreiben, die in ihrer Absurdität und ihrer Handlung ähnliche Züge aufweist, wie die literarische Vorlage.

Für meinen eigenen Unterricht habe ich zuerst Friedrich Dürrenmatts *Der Tunnel* ausgewählt. Ich bin von der Überlegung ausgegangen, daß sich Phantasien desto schneller einstellen, je fremder der Inhalt, je weiter er von der eigenen Welt entfernt ist. Ich habe befürchtet, daß das Werk als unverständlich oder uninteressant und die Aufgabe als zu schwer empfunden und von den Studenten abgelehnt werden könnte. Meine Befürchtungen haben sich jedoch nicht bestätigt. Im späteren Verlauf des Semesters sind wir noch einmal zu dieser Methode zurückgekehrt: Die Studenten waren bereit, auch Kafkas *Die Verwandlung* auf diese Weise zu behandeln. Im Spezialkurs habe ich ähnliche Texte schreiben lassen, aber nicht während des Unterrichts, sondern als Hausaufgabe; Peter Handkes Erzählung *Das Umfallen der Kegel von einer bäuerlichen Kegelbahn* schien mir dafür besonders geeignet zu sein.

In diesem Artikel möchte ich meine Erfahrungen wiedergeben. Ich setzte mir das Ziel, einige Möglichkeiten der Behandlung literarischer Texte durch die Methode "phantasierendes Interpretieren" für Muttersprachler im DeutschalsFremdspracheunterricht auszuprobieren und wenn nötig, den speziellen Bedingungen des Fremdspracheunterrichts anzupassen.

Ich bin von den folgenden Voraussetzungen ausgegangen:

- 1) Die phantasierende Bearbeitung kann nur in kleinen Gruppen vor sich gehen. Ideal erscheint eine Gruppe mit 3-4 Mitgliedern.
 - 2) Ich vermutete, daß der Text einigen Studenten Schwierigkeiten bereiten würde. Deshalb plante ich, die Leseindrücke zu sammeln und vor dem Schreiben ein kurzes Interpretationsgespräch zu führen.
 - 3) Die Gruppe hatte nicht nur die Aufgabe, ihren Phantasietext vorzulegen, sondern sollte auch den Gruppenprozeß protokollieren. Ein Mitglied der Gruppe machte Notizen zum Ablauf.
 - 4) Da wir in mehreren Gruppen arbeiteten, konnten die Resultate im Plenum besprochen werden. Am Ende sollte das phantasierte Wissen in einen Zusammenhang mit der analytischen Bearbeitung gebracht werden.
 - 5) Durch den Zwang zur Präsentation der phantasierten Geschichte erhält die Gruppenarbeit Ziel und Zweck. Es war zu hoffen, daß die Gruppen selbst daran interessiert sein würden, ihre "Produkte" vorzustellen. Ich erwartete, daß die Studenten am Plenumsgespräch aktiv teilnehmen und viele Fragen stellen würden.
 - 6) In der Arbeit mit ungarischen Studenten wird der Akzent auf das Textverstehen und das Produzieren eigener Texte gesetzt, und beides vollzieht sich nur mit viel Mühe und unter langen Diskussionen.
 - 7) Problematisch ist die Rolle des Kursleiters. Soll er in eine Gruppe 'oder mehrere Gruppen gehen, sich integrieren oder sich "heraushalten"?
 - 8) Ein Nachteil schien in dem hohen Zeitaufwand zu liegen. Die Studenten brauchten drei Doppelstunden, und zu Hause wurde noch weitergearbeitet.
 - 9) Die Korrektur der Texte sollte in einer späteren Stunde geschehen.
- Aus Platzgründen kann ich die Arbeiten der Studenten, in denen sie das Verwandlungsmotiv variiert haben, nicht analysieren, deshalb gebe ich nur meine Schlußfolgerungen bekannt.

Zusammenfassung

- 1) Das phantasierende Interpretieren ist auch im DaF-Unterricht möglich.
- 2) Obwohl die Gruppensituation beim Ausformulieren der Geschichte Schwierigkeiten bereiten kann, sorgt sie doch für die Auseinandersetzung mit anderen Gruppenmitgliedern. Einige Gruppenmitglieder waren für die Gruppenarbeit, andere für das selbständige Phantasieren. Am Ende sind wir zu der Schlußfolgerung gekommen, daß einige Studenten die Gruppensituation brauchen, weil sie vielleicht weniger Phantasie oder Angst gegenüber dem Freisetzen von eigenen Phantasien haben.
- 3) Das Protokollschreiben ist wichtig. Es gibt Raum zu Erläuterungen, wozu oft ein großes Bedürfnis in der Gruppe besteht, und zur Reflexion darüber, was mit einem selbst während der Arbeit passiert ist. Die Studenten sind bei der Wiederholung der Aufgabe auf die Idee gekommen, das Protokoll parallel mit dem Verfassen des Textes zu schreiben. Wenn sie den Bericht später schreiben, gehen nämlich viele Momente verloren.
- 4) Die Studenten haben den Texten mit großem Interesse zugehört, sie haben nachgefragt, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Es kam oft zu Beifallsäußerungen, aber selten zu Mißfallensbekundungen. Ein literarisches Gespräch über Inhalt und Form kam nicht zustande, die Gruppen wollten ihre Meinung zu den Texten nicht äußern. Da sie den Text nur vorgelesen gehört

haben, haben sie vielleicht nicht alles verstanden. Es kann sein, daß die Studenten auf eine so schnelle Reaktion nicht vorbereitet sind. Bei einer nachfolgenden Interpretation wäre es daher empfehlenswert, die Texte unter den Gruppen zu verteilen. Nach dem Lesen ist sowohl ein Plenumsgespräch als auch eine Diskussion zwischen je zwei Gruppen möglich.

5) Entgegen meiner Erwartung benötigte keine Gruppe die Hilfe der Kursleiterin. Obwohl manche nur sehr mühsam vorwärtskamen, wollten sie doch ihre eigenen Ideen verwirklichen. Sie haben meinen Vorschlägen höflich zugehört, aber das Gespräch stockte während meiner Anwesenheit, erst später setzten sie die Arbeit mit viel Lachen und Diskutieren fort.

6) Der Zeitaufwand ist angesichts dessen, was in diesen Stunden geleistet wird, nicht hoch. Zum Zeitaufwand muß auch angemerkt werden, daß die Begrenzung der Zeit sehr wichtig ist. Bei zu langem Phantasieren stellt sich Frustration ein, was den weiteren Gang der Interpretation behindert. Bei den meisten Studenten war das aber nicht der Fall, es mangelte ihnen an Zeit, deshalb haben die Gruppen auch noch zu Hause weitergearbeitet.

7) Die Arbeit hat den meisten Studenten Spaß gemacht. Manche waren sehr begeistert, wollten sich ausführlich mit Dürrenmatt und Kafka befassen, sie spielten auch in der Gruppe eine führende Rolle. Anderen Studenten hat diese Methode weniger Spaß gemacht, sie hätten lieber andere Texte gelesen und "gelernt", aber sie haben auch gewissenhaft mitgearbeitet. Persönliche Interessen traten bei dieser Methode also sehr deutlich zu Tage.

KUNYÁK KÁROLYNÉ

Nyelvtanítói képzés problémái és elért eredményei

Több, mint öt év telt el azóta, hogy a Tanítóképző Főiskola oktatóiban megfogalmazódott a gondolat, miért ne készíthetnénk fel hallgatóink egy részét arra, hogy idegen nyelvet taníthassanak az általános iskola alsó tagozatán? A jövőbeni képzés mellett szóló érveink között az alábbiak szerepeltek:

a) A fővárosban és a vidék több óvodájában már tanították az angol nyelvet olyan óvodapedagógusok, akik valamilyen szinten megszerzett nyelvvizsgával rendelkeztek, azonban többségüknek semmilyen előképzettsége nem volt a módszertani ismereteket illetően. Mégis amellett kardoskodtunk, hogy lehessen a nyelvi folyamatosságot biztosítani az óvodából az iskolába való átmenetkor.

b) A szülők részéről jelentkező erős, a közoktatásra gyakorolt nyomás.

c) Minél korábban ismerkedjenek meg a gyerekek az angol nyelvvel az e téren elkerülhetetlen és megfelelő módszertani ismeretekkel rendelkező pedagógusok által.

d) Legyen több esélye a Tanítóképző Főiskolát végző hallgatóknak az álláskeresés során, hiszen idegen nyelvet beszélő, kellő módszertani ismeretekkel felvértezett, a nyelvet tanítani tudó emberek iránt egyre nagyobb a kereslet.

1990-ben szakalapítási kérelemmel fordultunk a Minisztérium illetékes Főosztályához. Az engedély birtokában nyertek felvételt az első hallgatók az idegennyelv-tanítói szakra. A felvétellel jelentkező hallgatókkal szemben az alábbi követelményeket támasztottuk:

a) Rendelkezzenek "C" típusú állami nyelvvizsgával; vagy

b) érettségi osztályzatuk angol nyelvből jeles eredményű legyen; vagy

c) A középfokú oktatási intézmény harmadik és negyedik osztályában angol nyelvből szerzett év végi osztályzatuk jeles legyen.

d) sikeresen tegyenek eleget a főiskolai idegen nyelvi felvételi vizsga követelményeinek. 1991-ben 15 hallgató nyert felvételt a Budapesti Tanítóképző Főiskola idegennyelv-tanító tanítói szakára. Máig fájó pontunk, hogy a szakra jelentkező hallgatókat csak a Főiskolára már felvételt nyert hallgatókból kaphattunk, hiszen a képzés során egyfelől részesülniük kellett az általános tanítói, másfelől a nyelvtanítói képzésben, tehát a főiskolai felvételi vizsga által támasztott általános követelményeket kellett először teljesíteniük, és mi az ilyen módon bejutott hallgatókból meríthettünk csak. Előfordult tehát olyan eset, hogy hiába rendelkezett a hallgató kiváló angol nyelvi ismeretekkel, mivel magyar nyelvből vagy történelemből szerzett felvételi eredménye vagy az alkalmassági vizsgán nyújtott teljesítménye nem volt kielégítő, egyáltalán nem jutott be a Főiskolára.

Az általunk kialakított tanterv szerint 1991-ben megindulhatott a 4 éven át tartó képzés. Az első évben "Alkalmazott nyelvészet"-et tanultak a hallgatók, melynek keretén belül a fonetikanak megkülönböztetett figyelmet szenteltünk, továbbá, a nyelv és stílusgyakorlat órákon többek között szókincsüket, beszédképességüket gyarapíthatták a hallgatók az egyes témakörökön belül. Igen nagy gondot fordítottunk a nyelvhelyességre. Anyanyelvi tanáraink -- 4 fő dolgozik Főiskolánkon -- közreműködtek a szemináriumi tárgyak oktatásában. A második évfolyamon lépett be a "Gyermekirodalom" c. stúdium. A tantárgy keretein belül természetesen nem törekedtünk, nem is tehattük, hogy elméleti ismeretek tömegét zúdítsuk rá hallgatóinkra, hanem azt tűztük ki célul, hogy verseket, mondókat, nyelvtörőket, meséket továbbá olyan gyermekekről szóló irodalmi művekből vett szemelvényeket ismertessük meg velük, melyeket későbbi munkájuk során felhasználhatnak és melyek feldolgozása során tovább bővült szókincsük. Az 5. félévtől kezdve a tantárgyak köre tovább bővült, belépett az "Irodalom" c. stúdium valamint a "Módszertan", a "Civilizáció" továbbá a "Gyakorlati képzés". Ismételten hangsúlyozni szeretném, hogy az irodalmi stúdium sem tudományos, pusztán elméleti ismereteket kívánt elsajátíttatni a hallgatókkal, hanem az un. felnőtteknek szánt irodalmi művekből kiválogatott szemelvényeken keresztül kívánta a hallgatók szókincsét tovább fejleszteni, kifejezőképességüket tökéletesíteni és ugyanakkor megismertetni velük az angol irodalom néhány kiválóságának életét és munkásságát. A "Módszertan" e képzés keretein belül hangsúlyozottan fontos szerepet töltött be. Minden itt jelenlevő kollega gondolom egyetért velem abban, hogy más módszerekkel kell idegen nyelvet tanítani 6-12 éves gyermekeknek, mint az ennél idősebbeknek.

Ezért hangsúlyozom abbéli véleményem, hogy az általunk megkezdett nyelvtanítói képzésnek jövője van, folytatása, tökéletesítése szükséges, nem pedig elsovasztása. Miért ez a pesszimista hangvétel a részemről? Alig telt el két év a nyelvtanítói képzésből, mikor azt az örömteli hírt kaptuk, hogy a British Council támogatni szándékozik ezt a fajta képzést, mely általános iskolai idegennyelv oktató tanítókat ad majd a közoktatásnak. Köszönettel tartozunk azért a sok anyagi és erkölcsi segítségért, amelyet e célra Főiskolánknak nyújtottak. Azonban eme örömben számomra üröm is vegyült. Az utóbbi néhány, a British Council közreműködésével lezajlott tanácskozáson egyre inkább az a nézet uralkodik el az utóbbiak részéről, hogy hallgatóinknak teljesen felesleges nyelvtant tanítani önálló stúdiumként, továbbá nincs létjogosultsága az irodalom és gyermekirodalom stúdiumoknak sem a tantervben, mivel Tanítóképzőben végzett hallgatóknak ilyen jellegű tudásra egyáltalán nincs szükségük. Idézem Andrew Sheehan úr véleményét, aki mint tanácsadó a British Council képviselőjében az alábbiakat közölte:

"(II) There is no legitimate place for complex linguistics in LPTTC (Lower primary Teacher Training Curriculum). (III) There is no legitimate place for rigorous literary text and literary analysis in LPTTC. (iv) Lower primary school teachers of English need

competence in two key areas: (a) the level of their own English - particularly spoken in writing and reading skills are also important) in a classroom situation (and later in in-service situation); (b) their ability to explain some aspects of the English language (but lower primary children do not ask questions about "grammar", because they simply do not have the concept of "grammar")."

Az előbbieken indokoltam e két tárgy létjogosultságát az idegennyelv-tanítói képzésben, melyek hangsúlyozom, nem tudományos célt szolgálnak, hanem a hallgatók nyelvi felkészülését segítik, más szemszögből tökéletesítik. Hadd idézzem Penny Úr, általam nagyra becsült angol kollega, számos cikk és módszertani könyv szerzőjének véleményét, aki ezt írja egyhelyütt:

"I would not wish to imply that purely theoretical or purely practical learning should be ousted from teacher training. It is important that there should be theoretical, academic courses in topics associated with ELT in a teacher training programme, entailing the learning of knowledge for its own sake, without any immediate relevance for practice - for a teacher should first and foremost, I believe, be an educated person - and partly because much theoretical knowledge that at first seems irrelevant to teaching is often later, as the teacher becomes more experienced, integrated into theories of action."

Amennyiben Andrew Sheehan, BC tanácsadó elképzelései és véleménye szerint kell, hogy a további képzés folytatódjon, magam is felteszem a kérdést, valóban arra van-e szükség, hogy a hallgatóink alig legyenek műveltebbek, mint azok az alsó tagozatos gyermekek, akiket idegen nyelvre fognak tanítani?!

Sajnos más tényező is befolyásolhatja a jövőbeni munkánkat. Mostani negyedéveseink abban a nagyszerű helyzetben vannak, hogy 3 hónapos részképzésen vehettek részt Angliában. Ugyanis a Főiskola TEMPUS pályázata révén módjuk nyílt erre. A három év elteltével a pályázati lehetőség végetért. Továbbá, a nyelvi képzés programja eddig összesen 1200 órát biztosított az idegennyelvi képzésre, de a jövőben, mivel ez a képzés megszűnik a régi formában létezni és un. műveltségi területté alakul át, sajnos lecsökken az adott időkeret kb. 930 órára. A képzésen belüli óraszámok azonban a módszertan javára billenek, ugyanis az erre fordítandó óraszám 120 lesz, melyhez társul még 100 óra iskolai gyakorlat is. Ebből a csökkenésből adódóan arányosan csökkennek a stúdiómok órászámai is.

A Főiskola oktatói rengeteg energiát fektetnek bele, hogy a nyelvtanítói képzés létjogosultságát erősítsék, színvonalát tovább tökéletesítsék. Szeretnénk felettes hatóságunk szimpátiáját, segítőkészségét továbbra is magunk mögött tudni, és reméljük, hogy ebben az állandóan változó világban meg tudjuk őrizni a további fejlődés érdekében azokat a pozitívumokat, melyeket eddig fel tudtunk mutatni. Reméljük, sikerül majd elérni, hogy a napi politika és az oktatásért felelős személyekben történő esetleges változások, továbbá az anyagi ellehetetlenülés ne kényszerítsen bennünket visszafejlődésre és ne kerüljön sor az oktatás és képzés színvonalának csökkenésére.

FEKETÉNÉ HORVÁTH Mária
A VE Német Tanszékének post secundary képzése
az 1994-es felvételik tükrében

Az elmúlt évek egyetemi felvételi tapasztalatai azt mutatják, hogy az írásbeli rész sikere vagy sikertelensége nagy valószínűséggel el is dönti a felvételi esélyeket. Miközben a tavalyi felvételi írásbelit elemzem, mondanom kell, hogy az idei tanévtől - mint ez március eleje óta többé-kevésbé köztudott, változik a hagyományos írásbeli felvételi.

Az eddigi teszt helyét olvasási értéskészséghez csatlakozó feladatok váltják fel, a maximális 100 dolgozatpontból 60 pontot ezek megoldásával lehet elérni és csak a maradék 40 dolgozatpont jut a kétféle fordításra. Így a most következő konkrét elemzés csak visszamenő jelleggel ad eredményeket, a következő felvételire már nem érvényesek a következtetések.

Amikor 1994. szeptember elején megindítottuk a post secondary képzést, német nyelvre 83-an jelentkeztek. A jelentkezők a felvételin írásbeli és szóbeli felvételit tettek általános nyelvi készségből, egy kis kulturális beszélgetés folyamán betű iránti fogékonyságukról tettek tanubizonyosságot (és rögtön meg kell állapítanom, hogy sem nyelvtudásuk, sem a könyvek iránti érdeklődésük nem ütötte meg az elvárható mértéket). Az írásbeli vizsgán 100 pontos feladatot oldottak meg, többnyire felsőfokú ismereteket felölölő nyelvtani és lexikai négyválasztós teszt formájában. A felvételi teszt átlageredménye 40 pont körül volt, pontos számot erről mondani azért nehéz, mert az előző év egyetemi felvételijén 10 pontot írásban elért jelölteknek felmentést adtunk és ezt magas pontszámmal beszámítottuk a post secondary felvételibé. Így tehát az általam említett 40 körüli írásbeli pontszám mindenféleképpen több a valós tudásnál, ugyanis 9 jelölt kapott irreálisan magas megajánlott pontszámot.

A szeptemberi post secondary felvételin 42 jelölt ütötte meg azt a mércét, amely feltétlenül szükséges ahhoz, hogy egyáltalán esélye lehessen több-kevesebb sikerre egy év után egy megismételt felvételin.

Természetesen nem tudtuk felvenni a német nyelvet legalább gyenge középfokon nem beszélő jelölteket, valamint le kellett mondanunk azokról is, akikről a felvételin kiderült, - és sajnos sokan voltak - hogy az elmúlt években, azaz a középiskola idején soha semmit nem olvastak és erre most sem éreznek késztetést. A felvételi írásbeli és szóbeli része után meg kellett állapítani, hogy nem véletlen a nyári felvételi kudarc, jelöltjeinknek nagyon sok pótolni és tanulnivalója van.

A 42 post secondary hallgató közül 37 tett júniusban sikertelen felvételit. A 37 jelölt közül 6 az ELTE-n, 7 Pécsen, 2 Szegeden a JATE-n, 2 Egerben a főiskolán, 19 a Veszprémi Egyetemen próbálkozott.

Az írásbeli pontszáma a kérdéses 37 tanuló esetében 4 és 11 között volt. (Ketten írtak 4 pontos dolgozatot, szintén ketten 11 pontosat.) Ez azt jelenti, hogy az írásbeli átlag 8.08 pont.

A 37 jelölt közül 5 nem szóbelizhetett, ugyanis általában 5 pont alatt nem hívták be szóbeli vizsgára a hallgatót. A szóbeli átlag 8,62, ami sokkal jobb az írásbelinél, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a szóbeli középpátlagot 5 darab 0 pont is csökkenti.

Egy jelölt 15 pontot szerzett, 3 jelölt 14 pontot és ugyancsak 3 jelölt 13 pontot szerzett a szóbeli felvételin. Ha nem 37 hallgatóra, hanem csak a ténylegesen szóbelit tett 32 hallgatóra vonatkoztatjuk az átlagot, akkor ez 10,62 pont, mely lényeges eltérést mutat.

Közismert, hogy közel egy évtizede azonos rendszerű írásbelit írtak németből a felvételizők: Beirós nyelvtani tesztet és kétféle fordítást. A beirós tesztnél illik megjegyezni, hogy az utóbbi években egyre csökkent a kérdések logikája, egyre periférikusabb kérdések bukkantak fel, a javító tanárnak az volt az érzése, hogy ezen a területen nem lehet újat kitalálni.

A fordítások, különösen a magyarról németre az utóbbi években mind témájukban, mind szerkezetükben alaposan megizzasztották a jelölteket. A németről magyarra fordítás legkomolyabb gondja, hogy a jelöltek igen jelentős része nem is képes felmérni,

hogy miért és mitől nehéz ez a típusú fordítás, valamint nagyon gyakran érzéketlenek a magyartalanságokkal szemben.

A post secondary kurzus hallgatóitól megkérdeztem, melyik írásbeli feladatot tartották a legnehezebbnek. A kérdésre válaszolva a három lehetőségből többet is aláhúzhattak. Az eredmény:

- ◆ 4 hallgató tartotta a tesztet nehéznek
- ◆ 33 hallgató a magyarról németre fordítást
- ◆ 1 hallgató a németről magyarra fordítást

Az egyetemi felvételi szóbeli része általában négy, egymástól elkülöníthető részből áll:

- ◆ általános beszélgetés
- ◆ kulturális beszélgetés
- ◆ szövegértés
- ◆ rövid nyelvtani kérdések

A felvételizető tanár tapasztalatai szerint a fent felsorolt pontok közül a 2. és a 4. okozza a legtöbb gondot, azaz, ha kulturáltságot, civilizációs témaköröket érintünk, akkor általában gyengül a beszélgetés irama, valamint a szöveghez kapcsolódott tételes nyelvtan sem mindig aratott osztatlan sikert.

A megkérdezett post secondary hallgatók -- akiknek arra a kérdésre, hogy a szóbeli melyik részét érezték nehéznek, ismét több válasz is rendelkezésükre állt -- a következő megosztás szerint válaszoltak:

- ◆ általános beszélgetés: 1
- ◆ kulturális beszélgetés: 28
- ◆ értéskészség: 6
- ◆ nyelvtan: 11

A hallgatói megítélés szerint a legnehezebbek azok a kérdések, ahol olvasmány-, film-, színház-, hangversenyményeket kellene összefoglalni, esetleg egy város történelmi és kulturális nevezetességeiről kellene beszámolni. Nem jobbak azok a kérdések sem, melyek bizonyos tételes nyelvtant firtatnak megadott szöveg alapján, bár azon hallgatók száma, akik ezt nehéznek tartják, kevesebb, mint a fele a 2. számú feladatot nehéznek tudókénak, de a szám nem elhanyagolható, ugyanis rámutat a kommunikatív nyelvtanítás elterjedésével együttjáró kísérő jelenségekre.

Ezek után természetes volt, hogy a post secondary képzés heti 14 óráját lehetőleg úgy kell felosztani, hogy egyenlő arányban jusson óra valamennyi írásbeli és szóbeli részfeladat gyakorlására. Heti 4 órában előadásokat tartunk, ezek az előadások azonban elsősorban gyakorlati ismereteket közölnek. Az előadások idején rendszeresen visszakérdezzünk, azaz állandóan ellenőrizzük, hogy az ismeretanyag érthető-e, milyen új megvilágításba kell helyezni, hogy gyakorlati haszna legyen.

A négyszer 1 óra előadás témakörei a következők:

- 1) Civilizáció: Egy kis városismeret, egy kevés alapvető történelem, a külföld magyar-ságképe, egy kevés általános művészettörténet stb.
- 2) Bevezetés a germanisztikába: A germanisztika részterületei, ezek legismertebb segéd-könyvei stb.
- 3) Irodalom: Az olvasás megszerettetése, az olvasmányélmény kulturált összegzése, néhány kötelező olvasmány elemzése stb.
- 4) Leíró nyelvtan: A szófajok formai sajátosságai, rendhagyó alakok, a mondat és a mondatrészek legjellemzőbb sajátosságai, helyesírási alapvetés stb.

A heti 10 óra gyakorlat megosztása:

- 1) Heti 2 óra fonetika - a Tanszék német anyanyelvű lektorával

2) Heti 2 óra lexikai gyakorlat - országismereti szövegek alapján szókincsbővítés német anyanyelvű lektorral

3) Heti 2 óra lexikai gyakorlat - elsősorban idiómák gyakorlása

4) Heti 2 óra nyelvtani gyakorlat - az ige gyakorlásával (vonzatok)

5) Heti 2 óra nyelvtani gyakorlat - minden más nyelvtani jelenség gyakorlása

A második félév elején próbaként újrairattam a post secondary 100 pontos tesztet. Ennek eredménye feltűnő javulást mutatott. (Emlékeztetni szeretnék arra, hogy a kezdő teszt eredménye kb. átlagosan 40 pont volt!) Az újrairt feladat 71 pontos átlagot eredményezett úgy, hogy mindenki megírta és senki sem kapott megajánlott pontot, mint a tanév kezdetén néhányan.

A második félévben a "Bevezetés a germanisztikába" című előadás helyébe "Fordítástechnika" került, az igével foglalkozó "Nyelvtani gyakorlat" helyére kimondottan "Fordítási gyakorlat".

A post secondary hallgatóinak a fentiek ismeretében a következő kérdést tettem fel:

Elméletben vagy gyakorlatban tanult e többet?

27 hallgató az elméletet, 10 a gyakorlatot értékelte hatásosabbnak, egy hallgató úgy véli, mindkét területen sokat tanult.

Érdeemes megnézni, hogy a fent említett előadások között milyen a kedveltség foka. A válaszoknál ismét mód volt több tárgy megjelölésére is: 1) Bevezetés: 10, 2) Civilizáció: 7, 3) Irodalom: 14, 4) Nyelvtan: 20

Nézzük meg, mi a helyzet a gyakorlatokkal: 1) Fonetika: 0, 2) Lexikai gyakorlat: 4, 3) Lexikai gyakorlat (idiómák): 10, 4) Nyelvtani gyakorlat (igék): 27, 5) Nyelvtani gyakorlat (egyéb): 5

Meglepő a fonetika iránti teljes közömbösség, egyetlen jelölt sem érezte vonzónak vagy hasznosnak. A lexikai gyakorlatok összesen 14 esetben kaptak jó minősítést és a nyelvtani gyakorlatok -- bár nem azonos súllyal -- 32 esetben találtattak hasznosnak és érdekesnek.

Arra a kérdésre, hogy melyik vizsgától fél a jelölt a legjobban: 19 jelölt válaszolt a Civilizációval, 4 az Irodalommal, 11 a nyelvtannal.

Indokot a Civilizáció esetében adtak: nehezen tudják behatárolni a vizsga témaköreit, nem tudják konkrétan, hogy mi tartozik egy-egy kérdéskörbe.

Az utolsó kérdés a közel egy éve a képzésben résztvevők véleményét tudakolja az esetleges változtatásról. (Mit kellene másként csinálni a képzésben?) Mivel itt nem adtam meg alternatívákat, 9 különféle változtatási javaslat között választhattak.

Előre kell bocsájtanom, hogy 9 hallgató mindennel elégedett és mint megfogalmazták, pontosan ezt várták a kurzustól: 9 hallgató több beszédgyakorlatot vár, ill. több lehetőséget az órán a beszélgetésre, 8 hallgató még több nyelvtani gyakorlatot szeretne, 6 hallgató szerint a fonetika tökéletesen felesleges, 5 hallgató véli úgy, hogy a Civilizáció előadás felesleges, 5 hallgató az országismereti alapon álló lexika gyakorlatot tartja feleslegesnek, 4 hallgató több fordítási gyakorlatot szeretne, 4 hallgató kevesli a két nap oktatást, szívesebben járna 4-5 napot, 2 hallgató a felvételi teszteket szeretné itt gyakorolni (melyikeket?), 2 hallgató szerint sok az irodalom, ill. a kötelező olvasmány.

Kérem, a fentieket vessék össze ismét az óraszámokkal, akkor kiderül, hogy ezeket tovább növelni nem lehet. Meggondolandó a továbbiakban néhány javaslat (a képzés 3 napra való kiterjesztése, az óraszámok módosítása).

Amikor márciusban váratlanul kiderült, hogy a több éve ígért változások váratlanul bevezetésre kerülnek a felvételi írásbelin, szembesülnünk kellett azzal a váratlan

helyzettel, hogy hallgatóinkat a globális nyelvtanítás mellett nem készítettük fel olvasás-értésre és az ehhez kapcsolódó feladatokra. Így a tűzoltás módszeréhez folyamodva az utolsó hónap 5 dupla idioma óráján ezzel foglalkoztunk. A kérdés az, elegendő-e ennyi idő a célirányos felkészüléshez. Egy hónap múlva már okosabbak leszünk, hiszen addigra már ismerjük az idei új típusú írásbelik eredményeit. Remélem, ezen post secondary hallgatóink bebizonyítják, hogy az általuk gigondolt út nemcsak járható, de eredményes is volt.

HAJDÚ ERZSÉBET

A teljességre törekvő (holisztikus) nyelvtanítás és nyelvtanulás (Ganzheitliches Lehren und Lernen)

A nyelvtanárképzés alfája és omegája azt eldönteni, mit tanítsunk és hogyan. Az oktatás tartalmát illetően ma már aligha vitatott, hogy a fő feladat a kommunikatív kompetencia kialakítása az öt alapvető nyelvi készség szintjén.

Ezek:

- ◆ a hallás utáni értés
- ◆ írott szöveg értő olvasása
- ◆ beszédképesség
- ◆ a célnyelven kreatív módon írni tudás
- ◆ az anyanyelv és az idegen nyelv kontrasztív ismerete

A 'hogyan' megválaszolása minden korszakban eltérő volt, az újabb módszerek legtöbbször tagadták a megelőzőek hatékonyságát (így pl. az audio-vizuális oktatás megkérdőjelezte a nyelvtanra és fordításra építő évtizedek, évszázadok hagyományát; a kommunikatív nyelvoktatás apostolai rámutattak az audio-vizuális technika hiányosságaira stb.)

Idővel bebizonyosodott, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer, a nyelvoktatás kulcsfontosságú letéteményese a TANÁR, akinek a tanulási és tanítási technikák teljes tárházát ismernie kell, s aki mindig az adott tanulócsoporthoz és a tananyagnak megfelelően, saját belátása szerint alkalmaz ösréginek vagy modernnek ítélt eljárásokat.

A főiskolán vagy az egyetemen a jövőendő nyelvtanárainak nem csupán saját nyelvi készségeiket kell tökéletesíteniük, hanem el kell sajátítaniuk az autonóm tanulás minden csínját-bínját, hisz mint a jó pap, a jó tanár is holtig tanul, állandóan fejleszti nyelvtudását, gazdagítja eszköztárát. Alapvető szemléletváltásra is szükség van: a képzés első percétől kezdve a pozitív szemléletű tanári személyiség kialakítása a tanárképző intézmények fő feladata. Az ideális tanárnak minden egyes diák minden teljesítményében meg kell találnia azt a -- bármilyen csekély -- pozitívumot, aminek alapján dicsérhet, ösztönözhet, önbizalmat, tanulási kedvet adhat.

A gyakorlati életre felkészítő, kreativitásra ösztönző iskolában a tanár sokrétű szerepét talán leginkább egy zseniális, ötletekben gazdag, színész kollégáiból a maximumot kihozni tudó, a háttérben minden történést a kezében tartó rendezőhöz lehetne hasonlítani, aki tudatosan vet be az előadásba mondanivalójának minél plasztikusabb megformálása céljából fény-, hang-, színeffektusokat. Nem bírál, csak ötleteket, jótanácsot ad, miként lehetne a következő előadás még sikeresebb, még tökéletesebb. Nem riad vissza meghökkentő vagy játékos eszközöket felvonultató bűvészmutatványoktól sem, ezekkel tudja közönségét magával ragadni, önkénytelen figyelmét felkelteni. A teljes koncentrációt igénylő jelenetek közé lazító, átvezető, összekötő szakaszokat iktat be,

táncba hívja, dalra fakasztja publikumát. A diszlet nemcsak szemlélteti a cselekmény helyszínét, hanem kiegészítésre, továbbgondolkodásra ösztönzi a néző fantáziáját.

Georgi Lozanov, a 70-es években a pszicholingvisztika és az agykutatás eredményeit egy teljesen új típusú nyelvkurzusban összegző bolgár pszichiáter, nem is sejtette, milyen alapvető változást indít el a világ szinte minden országában nemcsak a nyelvtanítás, hanem általában az oktatás módszertana területén. Az angol 'to suggest' illetve a francia 'suggérer' igék jelentéstartalmát (=választásra felkínálni, ötleteket adni) hordozó szuggesztopédia, nem szügerálni akarja a tanulót, hanem a kínálat sokszínűségével megteremti minden tanulótípusnak, a számára legmegfelelőbb tananyagelsajátítási lehetőséget. Erősíti mindenkinben az "Egészen biztosan képes leszek ezt megtanulni!" érzését. Tudatosítja, hogy agykapacitásunknak eddig mindössze 3-4 %-át hasznosítottuk, s hogy a minden érzékszerv bevonásával történő tanulás segítségével az agy legkülönbözőbb pontjain rögzített és egymással képekben összekapcsolt tudásanyag sokkal könnyedebben és lényegesen hosszabb távon hívható le, mint a magolással a fejbe gyömöszölt, dr. Szentgyörgyi Albert által "szecskának" nevezett összefüggéstelen adathalmaz.

A módszer, amelyet azóta számos országban továbbfejlesztettek, megőrizte ugyan lényeges és alapvető új elemét a relaxációs állapotban, zenei háttérrel folyó új anyag közlést és a tanítási egység végén hasonló módon történő összefoglalást, ám tehetséges pedagógusok egész sora beleépítette ebbe a keretbe a tanítás, a színház, a drámapedagógia, a reklámszakma minden multiszenzorikus elemét. Legfőbb vezérlő elvük: minden megtanítandó anyagot 8-10 csatornán kell az agyba eljuttani. Ismétlés a tudás anyja, de az unalom a gyilkosa, ezért a 8-10 félé ismétlési formánál mindig valamelyik másik érzékszerv az elsődleges befogadó.

Az aktív és passzív fázisok, az egyéni-, a partner- és csoportmunka optimális váltakozásának megtervezése, a különböző ritmusú zenei háttér, az energia feltöltődést és a két agyfélteke tevékenységét összekapcsoló játékos tornagyakorlatok (brain gymn) mind fáradtság- és unaloműző funkciót töltenek be.

Németországban már több mint 2000 tanár vett részt a "Lernen mit allen Sinnen" (=minden érzékszervvel való tanulás) tréningjén, leginkább hétvégi vagy ún. "pedagógiai napok" keretében szervezett tanártovábbképzési kurzusokon.

Baden-Württembergben még az iskolaigazgatók körében is lelkes hívekre talált ez az átfogó, az eddigi tanítási gyakorlatot gyökeresen pozitív irányba befolyásoló módszer. Horst Kasper a Freiburg körzetében levő Müllheim egyik reáliskolájának igazgatója, kollégáival együtt úgy döntött, hogy a tantestület megpróbálja alkalmazni ezt a módszert az összes tantárgynál. 1988-tól 1993-ig gyűjtött tapasztalataikról, a tanításban alkalmazott technikákról minden gyakorló pedagógus számára a felfedezés örömeit nyújtó zsebkönyvet adtak ki. (Horst Kasper:... unterwegs zur kreativen Schulpraxis. AOL Verlag 1993)

ALISTAIR WOOD

**Processes of popularisation in scientific texts
for a general audience**

This paper is concerned with a subject which is at the centre of a lot of work in ESP, especially EST. The area to be discussed is the kind of text we ought to use in teaching EST. I am not concerned here with the question of genuine texts or not, but rather with the type of genuine text. It seems clear to me, like most EST teachers I think, that most of us who are not subject specialists do not have the expertise to write texts of our own. The question at issue is what kind of text we should use when teaching scientific English. Very often the tendency is to use not original scientific research articles, but popularisations targeted at a more general audience. This can be for a number of reasons, either linguistic or related to content. Often it is considered that the original research article is at too high a level both in terms of the language and the scientific content for the students who are perhaps not at the requisite level to cope with either. It must be added too that, although the teacher may, hopefully should, be able to cope with the language, s/he is often at a loss as regards the science.

For this reason popular science texts are often the type of text used in EST classes. Consequently what I would like to do here is examine some of the processes involved when an original research article is transformed into a popular text aimed at a much broader audience. The question that will be then be asked is whether such popular texts are in fact suitable for teaching students of scientific English.

This process of popularisation has of course been examined by a number of authors, with probably the most influential recent model being that of Myers (Myers 1990). In examining scientific research papers in the area of biology and the corresponding popular texts Myers puts forward the idea that two different types of text are involved. While the original texts were concerned with the processes of scientific hypothesising and explanation, the popularisations were focussed on a description of the behaviour and other aspects of the species concerned. In Myers' terms, the former gives a "narrative of science" while the latter gives a "narrative of nature". What he intends to convey by these concepts is that in a research article the authors are most importantly putting forward new claims which they fit into the previous scientific context. The central emphasis is on the scientific argument. In the popularisation on the other hand the focus is on the actual facts of nature.

The idea that scientists are first and foremost moving forward the process of scientific argument by stating a hypothesis is also put forward by Swales (Swales 1990). He shows that researchers are centrally involved in article introductions in doing 3 things, what he calls 3 moves: 1. establishing a territory, 2. establishing a niche and 3. occupying the niche. Their main preoccupation clearly is with the ongoing scientific argument. This is made even more obvious if we look at Move 2, which is made up of 4 steps, counter-claiming or indicating a gap or question-raising or continuing a tradition. Sci-

entific research articles, therefore, basically involve moving forward the scientific tradition, the narrative of science, as Myers calls it.

Popular science texts, however, do not at all have the same emphasis, since they are concerned with the description of the facts of nature. These facts are presented as merely being observed by the scientist, there being no focus on the field involved and the arguments and standards of the discipline. The article is self-contained and "objective", not the view of one scientist, or group of scientists, in dispute with his/their peers.

It must be noted, though, that Myers took as his examples of popular science texts articles from *Scientific American* and *New Scientist*. He himself points out that the readership of both journals are at least partly made up of other scientists and the articles he looks at are written by professional researchers in the field. In addition he notes that "further study would be needed to show whether the distinction between the narrative of science and the narrative of nature applies to popularizations written by science journalists in general-interest magazines and newspapers" (Myers 185). This is what I intend to do now, to look at an article in *Newsweek* and the original in *Nature* and see whether there is a similar narrative of nature and narrative of science.

The subject matter of the texts we shall examine is rather different from those Myers investigated since they look at a discovery in genetics, more exactly the discovery of a gene which causes obesity in mice and its equivalent in humans. The nature of the difference between the 2 texts can be seen immediately in the titles. Whereas the original has the title '*Positional cloning of the mouse obese gene and its human homologue*' this becomes '*A Gene That Says, 'No More'*' in the popularisation (Zhang et al 1994, Seligmann and Namuth, 1994). The original does indeed seem to involve the narrative of science as it names the scientific procedure described in the paper and the discovery involved. By contrast the popularisation does not seem to be concerned with any narrative of nature. What I shall claim is that this kind of popularisation, what might be called general popularisation, as opposed to the special popularisation of the type described by Myers, involves the narrative of society. It is concerned not with establishing the argument of the discipline, nor the description of nature, but instead with relating the science to the wider society, the personal interests of the readers.

Naturally every text must connect with the interests of the readers of the text, must be relevant to these readers. But it is the type of readers' interest that is different. The original text focusses on the scientific discipline and the development of the argument, while the reader of a *New Scientist* article is interested in new scientific ideas per se, out of intellectual curiosity. The reader of a general news magazine like *Newsweek* though is not necessarily interested at all in science as such; the text is only relevant to him or her if s/he can directly connect it to his own concerns.

If we look now in more detail at the structure of the two articles, the original and the popularisation, we can see these two different narratives at work. The original *Nature* article has the following subheadings: genetic and physical mapping of *ob*; gene identification; sequence of the *ob* gene; the *ob*^{2j} mutation; *ob* sequence conservation; discussion.

The popular version, from *Newsweek*, being only one page long, has only one subheading, 'High fat'. However, if we examine the information structure of the article and divide it up into sections according to the content, we can find the following structure: situation of reader; description of discovery: re mice; description of discovery: re humans; reasons for obesity: genetic; reasons for obesity: environmental; importance of the research for overweight people.

We can see immediately the difference in the two articles. Whereas the original is concerned primarily with describing the process carried out by the experimenters to find, identify and clone the gene in question, the popularisation emphasises the 'human interest'. Indeed it is not by chance that we talk about human interest stories in journalism.

Another way this difference can be determined is by comparing the proportion of the two articles devoted to describing aspects of the mouse gene *ob* which is the central topic of the original article. In the popularisation only two out of seven paragraphs are mainly concerned with this topic. In the original only the first and last paragraphs and the paragraph on *ob* sequence conservation out of the total of just over seven pages, less than 40 lines of text in all, is concerned with the human aspect.

The whole emphasis of the original, therefore, is completely different. It is primarily concerned with the mouse gene and the human homologue is mainly mentioned as a topic of future research. The Newsweek article, on the other hand, is mainly concerned with the implications for humans and the research on the mouse gene is just given enough space that its significance for humans can be appreciated.

To say, though, that the difference between the two is that one focusses on mice and the other on men, is to underrepresent the extent and distort the type of the difference. The level of description of the two texts is totally different. While Myers is able to directly compare his two texts and say that such and such in the original becomes something else in the popularisation, our popularisation is so radically changed that the vast bulk of the original is simply ignored. The original is working at the level of the genes, chromosomes and DNA. To a non-specialist a large proportion of the sentences are literally incomprehensible. The text is full of sentences like "Sequencing of the *Pax4* gene itself revealed a microsatellite sequence, and an SSLP near D6Rck13, D6Rck39, was identified by sequencing cosmid subclones from YAC y902A0653 (a YAC isolated with D6Rck13)." This is by no means an isolated sentence and the contrast with the popularisation is stark. While most of the original is at the level of DNA sequences the popularisation barely mentions DNA and does so only to say "mouse DNA" or "human DNA", which is not the same at all as detailing long sequences.

It does discuss the mouse gene at some points but most of the discussion is at a higher level in the sense that it is concerned with a group in society, the overweight.

Here again, therefore, we see clearly the different focus between the two. Another sign of this is apparent just by glancing through each article. The first thing that strikes the reader of the popularisation when glancing at it is the cartoon in the middle of the page which pictures three hungry mice. So once again the level of the popularisation is different, the experimental animal as against the DNA. If we compare a figure from the original we can see the difference: "Fig 4a Sequence of *ob* cDNA" is the classic long list of bases. The other figures are not much less abstract, pictures of blots which mean nothing to the uninitiated.

This contrast in terms of abstraction is even greater when we consider that the figure in the popularisation is not even a picture of real experimental animals, but a cartoon. The mice are anthropomorphised so that they can be related to more easily by the human reader. They are pictured as being clothed, with one rather fashionable mouse in a waistcoat, and as eating their dinner. Thus even the non-human figures at the centre of the experiment are changed into humans. When we consider that the real centre of the experiment is mouse DNA not mice, then the extent of the change is even greater.

It is obvious then at the level of the overall organisation of the articles there are considerable differences between the two. The major part of the original, the report on how the

ob gene was located, cloned and sequenced, is not reported on at all. Perhaps it might be the case then that the popularisation focusses on the important implications of the finding which are found in the discussion section. However, the main thrust of the discussion is whether the new results support one of the two theories of energy balance, the lipostatis or glycostasis theory, or whether a blood-borne factor is involved. The discussion concludes that "*ob* may encode this circulating factor". Thus this section of the text falls squarely within the narrative of science paradigm, since it attempts to relate the new gene to the existing arguments on the site of the regulation of energy balance. The very opening sentence of this section in fact explicitly places the research being discussed in a tradition going back to Lavoisier and Laplace: one could hardly find a better example of the narrative of science.

The importance of this discovery to the existing arguments is also highlighted by an article in the News and Views section of the same issue of *Nature*, which discusses the importance of the new results to the existing work on regulation of obesity (Rink 1994). This backs up the narrative of science view once more since the new work is positioned within the ongoing argument.

The popular text on the other hand mentions none of these opposing views on the scientific question at hand, which is the regulatory mechanism involved in obesity in particular and energy balance in general. This is not surprising, though, when we consider that a popular text of this type is not concerned with such a narrative of science. Instead the popular text moves in its final part away from the research being described to a discussion of the relative importance of environmental and genetic factors in obesity. The two scientists quoted in this part were not involved in the research in question but are directors respectively of the Duke University Diet and Fitness Center and the Yale University Center for Eating and Weight Disorders.

So the focus here moves right away from the mouse gene and instead zooms in on the aspect of the question most relevant to obese people. This is to what extent their obesity may be due to genetic factors beyond their control and to what extent it is due to environmental factors they can control. This final section stresses the extent to which obesity is the result of environmental factors. Nevertheless being overweight is not actually stated to be the fault of the overweight person: the emphasis is on the environment which affects the overweight person. Thus "Americans live in a toxic environment" while "opportunities for exercise decline". The poor overweight person is at the mercy of such external influences, they are not actually depicted as being responsible for their situation even when the environment rather than genetics is involved. Even when the final paragraph reverts to the gene which has been discovered it is the impact on obese people which is highlighted. Thus one scientist is quoted as saying that "Overweight people will feel somewhat reassured that obesity isn't just a character flaw, the result of laziness or poor will power."

This part shows clearly then that the article is targeted at that section of society, the overweight, most directly affected by the new research. The text is related directly to societal factors, a tendency which can be seen in US News and World Report's section entitled "News You Can Use". It is noteworthy too that that magazine's science section is entitled not "Science" alone but "Science and Society". This is the general title used even when the report is on standard scientific research and is not specifically focussed on what is normally considered under those terms, the impact of scientific research on the wider society.

This kind of general popular science reporting then seems to be rather different both from the original scientific research and the more specialist scientific popularisation found in publications like Scientific American. The narrative behind each is correspondingly different: whereas the original follows the narrative of science and the specialist article the narrative of nature, the general popularisation follows what I have called the narrative of society. It is focussed on what the journalist has identified as the interests of that wider general audience. In this the focus of the original research is ignored not only in terms of the scientific argument involved but also in terms of the phenomenon being described. What matters is how the original research can be used as a springboard to highlight the concerns of the mass audience. In our example the mass audience was the huge numbers of Americans who are overweight. They are not concerned with whether the *ob* gene supports one or another scientific theory or even the actual facts of whether it causes obesity. What they are interested in whether this can be related to their own situation, their own overweightness. Since the journalists have to admit that "It will be years - if ever - before this finding offers any help to humans" they are forced to shift the focus of discussion away from the *ob* gene to a discussion of the general causes of obesity in humans.

It seems clear from the above then that there is no rationale for using this type of general popularisation in EST classes. This type of text bears very little resemblance to the original research article from which it sprang. If we consider the essence of ESP, indeed of any teaching, to be providing the possibility of transferring what is learnt inside to outside the classroom, then there is little transfer potential in this type of article. The only reason for using this type of text that I can see is one of motivation. The students may find it interesting, which of course is always a good thing. But we should not delude ourselves that such general popular science texts have anything to do with scientific English.

SZALAY GYÖRGYI

Vorstellung eines Lehrbuches zur Förderung verhandlungssprachlicher Kompetenz in der Fremdsprache

Im Rahmen dieses Beitrages möchte Ihnen ein Lehrwerk vorstellen, das als kurstragende Material für ein Training zur Förderung der verhandlungssprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache dient.

Zu der Zielgruppe gehören Wirtschafts- und Handelsstudenten sowie Führungs- und Nachwuchskräfte aus den Bereichen Wirtschaft und Handel. Die Arbeit mit diesem Material setzt solide Deutschkenntnisse (Mittelstufe) voraus.

Zuerst möchte ich die theoretischen Überlegungen nennen, die die Basis zur Konzipierung dieses Buches lieferten. Dabei möchte ich folgende Fragen klären:

- 1. Wodurch wird die Kaufmannssprache charakterisiert?**
- 2. Wodurch werden die im Handel häufigsten Kommunikationssituationen charakterisiert?**
- 3. Wie können aufgrund dieser Überlegungen die Lernziele definiert werden?**

Die Berufssprache im Handel verfügt über die kaufmannische Terminologie mit einem großen Anteil an allgemeinsprachlichen Redewendungen und ist z.T. nur durch den jeweiligen Situationsrahmen der Interaktion von der Gemeinsprache zu unterscheiden. Die wissenschaftliche Fachsprache spielt nur eine geringe Rolle.

Messegespräche, Telefonate, Verhandlungs- und Verkaufsgespräche sind die häufigsten Kommunikationssituationen im Handel. Aufgrund einer festen Rollenverteilung und der Unveränderlichkeit der Situationen zeichnen sich diese Situationen durch standardisierte Gesprächsabläufe aus. Zur Lösung dieser Situationen entwickelten sich konventionelle Sprechhandlungen und auch bestimmte Gesprächsführungsstrategien, die sich in der Praxis bewährt haben. **Kommunikationspsychologen (Watzlavik, Schulz von Thun)** haben diese Strategien beschrieben und für Manager-Schulungsprogramme bereits verwertet.

Aus diesen Definitionen lassen sich folgende Lernziele ableiten: Der Lerner soll

1. die zur Geschäftsabwicklung notwendige kaufmännische Fachterminologie aktiv beherrschen,
2. die bewährten Gesprächsführungsstrategien, die ihm die Bewältigung der im Handel typischen Kommunikationssituationen erleichtern, kennen und auch anwenden können,
3. die zur Realisierung dieser Gesprächsführungsstrategien notwendige Formulierungen routinemäßig beherrschen.

Anhand des Aufbaus einer Lektion möchte ich Ihnen den Weg beschreiben, der zur Erreichung dieser Ziele führen soll.

Jede Lektion besteht aus zwei Teilen:

Teil A bezieht sich auf die Vermittlung der Fachterminologie und umfaßt eine Reihe von lexikalischen Übungen.

Im Teil B steht die Vermittlung von Informationen über Gesprächsführungsstrategien zur Bewältigung bestimmter Kommunikationssituationen im Mittelpunkt. Die Auswahl und die Reihenfolge der zu behandelnden Fachlexik und die Reihenfolge der Übungen zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten sind aufeinander abgestimmt.

Der Teil B beginnt immer mit einer Glosse über die Gesprächsführungsstrategie, die sich bei der Bewältigung der in der Lektion behandelten Kommunikationssituation bewährt hat.

Zur Realisierung dieser Strategie werden Formulierungsmöglichkeiten angegeben. Diese automatisierten, vorgeformten Pläne werden bei **Mary E. Wildner-Bassett** als Gesprächsroutinen bezeichnet, als Sicherheitsinseln, an denen der Sprecher sich festhalten kann, während er sich mit der kognitiven Verarbeitung der Äußerung beschäftigt. Ein weiterer Vorteil der Routinen besteht u.a. darin, daß der Lerner nicht nur sprachlich korrekt reagiert, sondern auch so, wie es in der Kulturgemeinschaft des Partners üblich ist. (Darüber hinaus gibt es auch Übungen zur Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede).

Zuerst wird dem Lerner ein möglichst großes Repertoire von solchen sprachlichen Inseln zur Verfügung gestellt.

Im ersten Schritt soll der kommunikative Zweck dieser Formulierungen erkannt und ihre Adäquatheit beurteilt werden. Da aber das dialogische Prinzip von "Anrede und Erwiderung" das minimale Handlungsspiel stiftet (Edda Weigand 1989), muß die Anwendung dieser Routinen in der Interaktion erfolgen. Im zweiten Übungsschritt werden deshalb Zweiersequenzen angegeben, wobei entweder die "Anrede" oder die "Erwiderung" vom Lerner ergänzt werden soll (Tandemgespräch).

Im gesteuerten Rollenspiel wird die situationsadäquate Anwendung der Gesprächsstrategien und Routinen für immer wiederkehrende Kommunikationssituationen automatisiert. Jede Lektion endet mit einer interaktiven Übung, wobei die Lerner die in der Lektion vermittelten Kenntnisse selbständig und schöpferisch anwenden müssen. Ziel dieser Übungen ist die Förderung der

Sprechfertigkeit in streßgeprägten Situationen. (Es müssen nichtsprachliche Handlungen ausgeführt und zugleich in der Fremdsprache zielbewußt kommuniziert werden.) Die interaktive Übung besteht aus drei Phasen: Vorbereitung-Rollenspiel-Analyse. Die Auswertung des Rollenspiels erfolgt anhand des für die Übung erarbeiteten Bewertungsformulars.

GYÓRI ANNA

A világ számokban, avagy a táblázatok felhasználása a nyelvórán

Sokáig idegenkedtünk a táblázatoktól. Pedig ha kevés időnk van, adott időegység alatt egyre több ismeretet szeretnénk áttekinteni, elraktározni, és a táblázat ebben segít. Összefoglal, információkat sűrít, és igen takarékos módon közöl, mintegy gondolatainkat strukturálva.

Számíthatunk arra, hogy a nyelvórán faggatóra fogott táblázatok felkeltik diákjaink érdeklődését. Az adatok verbalizálása fejleszti a nyelvtudást, a kommunikációs készséget és a napjainkban mindenki számára egyre szükségesebb köznapi gazdasági, illetve a közgazdászképzésben a szakmai, közgazdasági gondolkodást.

A nyelvórán használt film, fénykép, rajz, ábra vizuális segítségként kiindulópontul szolgálhat a nyelvórán tárgyalt társalgási, nyelvtani, szaknyelvi anyaghoz, többlettingert jelent az elhangzó élő vagy gépi beszédhez képest és ezáltal támogatja a tanári munkát.

A számok, számadatok azonban pusztán absztrakciók, nagyon nehezen értelmezhetők a nyelvtanulók számára, és nehezen érhető el, hogy a tanulók könnyedén, spontán használják őket.

Az összehasonlító táblázatok, az idősorok grafikus ábrázolása, az oszlop-, és kördiagrammok nem pusztán vizuális támaszként szolgálnak, hanem sűrítene, összefoglalnak, gondolatainkat strukturálják, újabb összefüggésekre világítanak rá.

A táblázatok (szak)nyelvórai felhasználásának több célja lehet. Általános céljai közt említhetjük a gondolkodás, ill. a közgazdasági gondolkodás fejlesztését és a társadalmi problémák iránti érzékenység fejlesztését.

A táblázatok felhasználásának konkrét, (szak)nyelvórai célja lehet az információszerzés táblázatok útján, vagy információ közlése táblázatok készítésével, -- ez a lehetőség nem tárgya jelen dolgozatunknak --, valamint az idegennyelvi kompetencia fejlesztése.

Az idegennyelvi kompetencia fejlesztése területén elsősorban a következő nyelvi kompetenciák fejlesztését célozzuk meg: számok, mértékegységek, százalékarány kifejezése, adatelemzés, viszonyítás, hasonlítás, különbségtétel, kiemelés, szintetizálás, következtetések levonása, szóban és írásban.

A táblázatok alkalmazása a következő lehet a nyelvoktatás különböző szakaszaiban:

Alapfokon az összehasonlító táblázatok alkalmazása kézenfekvő. Mit kívánhatunk diákjainktól? Az oszlopok és sorok, számok és százalékarány megnevezését, a melléknévfokozás, a hasonlító szerkezetek és a létige használatát.

Közép és felsőfokon az összehasonlító táblázatokon kívül már az idősorokat is használhatjuk. Az idősorok adott idő alatt lezajló változásokat regisztrálják, általuk lehetséges folyamatok bemutatása különféle formákban (például oszlopdigram, kördiagram, görbék stb.). Itt ismét a számok, a százalékos megoszlás kifejezése kérhető, valamint a tendenciák leírása, az alakulás, azaz a növekedés, csökkenés, stagnálás; illetve az alakulás milyenségét kifejező szerkezetek, a változás ritmusára, sebességére vonatkozó, a görbe meredekségét leíró igék, szerkezetek gyakoroltathatók.

Az alakulás (*evolución*) igéi a spanyolban a következők:

- *nővekedik* - *aumentar* a '-re nőtt', *aumentar en* '-vel nőtt', *incrementar*, *crecer*, *ascender*, *subir*, *alzar*
- *csökken* - *disminuir*, *reducir(se)*, *decrecer*, *descender*, *bajar*

Verbális-nominális szerkezetek az alakulásra például:

- *nővekedést mutat*: *experimentar un incremento/ crecimiento*
- *csökkenést mutat*: *sufrir un descenso/ baja*

További jelzőkkel bővítve:

- *rendkívül magas a növekedés*: *destaca el alto crecimiento de ...*
- *nővekedés tapasztalható*: *registrar un alza*

A változások dinamizmusát hivatott kifejezni:

- *a fékeződés intenzívebb*: *la desaceleración se ha intensificado*
- *kisebbségi a növekedés*: *reducir su incremento*
- *javul/romlik*: *mejorar/empeorar*
- *a növekedés 8% körüli*: *el alza se sitúa en torno al 8%*
- *alacsonyabb a növekedési ráta*: *registrar menores tasas de incremento*
- *az árak növekedési tendenciája csökkenő*: *los precios han tendido a reducir su crecimiento*
- *a (szám)adatok érezhetően ... fölé nőttek*: *las cifras crecieron sensiblemente por encima de*.

Az előadáson két táblázatot mutatunk be. Az első, melynek témája az Európai Közösség szociálpolitikája, alapfokon tárgyalható. Oszlopai a következő szociálpolitikai fogalmakat tartalmazzák: a tagországok neve, a munkahét órákban, a túlórák száma naponta, hetente, havonta, az éjszakai műszak, a munkavégzéshez szükséges minimális életkor, a nyugdíjkorhatár, a rokkantak számára fenntartott munkahelyek minimuma százalékban, fizetett szabadságnapok száma, a betegszabadság és annak idejére járó illetmény, a szülési szabadság ideje, a 100%-os nyugdíj eléréséhez szükséges tb járulék fizetési évek száma. Közgazdászhallgatók 150-180 órai spanyol nyelvtanulás után nagy érdeklődéssel és igen kreatív módon dolgozták fel ezt a táblázatot.

A második táblázat tartalma az infláció alakulása Spanyolországban 1994-ben, ill. 1995 elején. A tábla lényegében négy összefüggést ábrázol grafikusán:

- a fogyasztói árindex változásai az utolsó 12 hónapban Spanyolországban,
- a fogyasztói árindex változásai 1994-ben és 1995 első három hónapjában,
- az infláció alakulása az elmúlt 12 hónap során a 17 spanyol autonóm közösségben,
- a megélhetési költségei fogyasztói szektoronként (lakás, egészségügy, közlekedés, élelmiszer, öltözködés, szabadidő, kultúra, háztartás)
 - ◆ az utolsó 12 hónapban,
 - ◆ 1995. márciusában.

E második tábla használatánál bőven élhetünk a fentiekben ismertetett "trendleíró" szerkezetekkel, a gazdasági szaknyelv nagyobb dicsőségére.

HELENA MEDEOVÁ

**Einige Besonderheiten der deutschen Rechtssprache
und die damit verbundenen Probleme im Unterricht**

Das Recht herrscht durch Gesetze, diese beherrschen wiederum das Recht, sagen die Juristen. Gesetze sind für alle da und gehen uns alle an. Werden sie aber auch in einer Sprache abgefasst, die wir alle verstehen? Denjenigen, die behaupten, daß es weder möglich ist, noch notwendig sei, sie zu verstehen und daß es genüge, wenn Richter, Beamte und Anwälte die Vermittlerrolle zwischen dem Gesetz, amtssprachlichen Schriften und dem Bürger übernehmen, kann man nicht einverstanden werden. Mit der Rechts -- und Amtssprache kommt, nämlich, jeder in Berührung, ob er will oder nicht.

Und trotzdem verursacht diese Rechtssprache der Öffentlichkeit die größten, vor allem terminologischen u. stylistischen Probleme. Was die lexikalische Seite der Rechtssprache betrifft, hier können wir nur über eine sog. Scheinpräzision sprechen (Claus, 1974, 21)

Kaufmann definiert ein Rechtswort, wobei er sich auf das *Deutsche Rechtswörterbuch* (Band I, 1914) beruft, im engeren u. im weiteren Sinne u. zwar:

1./ Rechtswörter im engeren Sinne sind alle Ausdrücke, die ohne eine rechtliche Beziehung in keiner Weise denkbar sind oder ein Rechtsverhältnis zur notwendigen Voraussetzung haben (z.B. Vogt, Vormund, Auflassung, Gült, verklagen)

2./ Rechtswörter im weiteren Sinne sind Ausdrücke, die zwar auch in anderer Beziehung gebraucht werden, die aber in irgendeiner rechtlichen Beziehung einen besonderen Sinn haben (z.B. Hof, Klage, Mann, Fall, Beispruch, geloben, leisten).

Diese Definition trennt die termini technici, also Begriffe, die ausschließlich und speziell zum Ausdruck eines Rechtsinhaltes geschaffen wurden von Wörtern mit allgemeinerer Bedeutung, die nur im spezifisch juristischen Zusammenhang einen rechtlichen Sinn bekommen.

Den letzten Fall bezeichnet Els Oksaar als typisches Merkmal, das die Rechtssprache von anderen Fachsprachen unterscheidet. Zitiere "... sie enthält Ausdrücke, die der Form nach mit denen der Gemeinsprache übereinstimmen, auf der Inhaltsebene aber von der semantischen Struktur der Gemeinsprache abweichen können. Gründe für die Anlehnung an die Gemeinsprache sind einerseits darin zu suchen, daß Gesetze u. Urteile sich an die Allgemeinheit richten, andererseits aber darin, daß das Rechtsdenken in besonders weitem Umfang an die allgemein erfahrbaren Gegebenheiten des menschlichen Daseins anknüpft und in weiten Bereichen auf Beschreibung der natürlichen "vorrechtlichen" Beziehungen u. Handlungen der Menschen angewiesen ist". (Oksaar, 1988, 186-187). Also, das Bestreben der Rechtssprache der Allgemeinheit verständlich zu sein, führte dazu, daß die Gesetze sich in Deutschland seit Jahrzehnten von Fremdwörtern, konkreter vom Lateinischen verhältnismäßig freigehalten haben. In den wenigen Fällen, in denen Fremdwörter sich auch heute in größerer Zahl finden, handelt es sich meist um Ausdrücke aus anderen Bereichen, z.B. aus der Wirtschaft (Provision, Firma, Liquidation u.a.) oder aus der Technik in bestimmten Spezialgesetzen.

Eben die möglichst größte Vermeidung der Fremdwörter und des Lateinischen führte zu einer großen Zahl der Rechtswörter im weiteren Sinne. Diese Tatsache führte zur Mehrdeutigkeit, manchmal Ungenauigkeit in der deutschen Rechtssprache.

Kaufmann stellt auch fest, daß es in der deutschen Rechtssprache nur eine winzige Zahl von reinen termini technici gibt, die neben der juristischen, keine andere

Bedeutung haben. Wie stark die gedankliche Verknüpfung eines Begriffs mit dem Komplex Recht ist, hängt von der Begriffsbreite des Wortes im einzelnen ab. Z.B. das Wort "Verfassung". Es kann in der Alltagssprache einfach "den Zustand" bedeuten, im Recht aber das Grundgesetz, die Grundordnung des Staates.

Es gibt auch Beispiele, wo ein terminus technicus des Rechts eine allgemeinere, nicht rechtliche Bedeutung erlangt. So z.B. der Begriff "Hypothek", ein Begriff des römischen Rechts, der aus dem Griechischen stammt. Bis heute hält man diesen Begriff für einen Rechtsbegriff, daneben hat dieser allgemein den Sinn von "Belastung" angenommen, während ein ähnlicher moderner Rechtsbegriff "Grundschuld" trotz des Deutschen eine nichtjuristische Anwendung bisher nicht fand.

Ein weiteres Problem mit der Verständlichkeit der deutschen Rechtssprache besteht mit der Bestrebung dieser Fachsprache, für die von ihr erfaßten Sachverhalte möglichst allgemeine Bezeichnungen zu schaffen. Das gibt den meisten modernen Rechtswörtern einen stark abstrakten Charakter, der besonders deutlich bei der Personifizierung von bestimmten Rechtsstellungen in Erscheinung tritt, z.B. bei dem Arbeitgeber, Erblasser, Pflichtteilbeteiligten, u.a.

Mit dem Denken in abstrakten Begriffen hängt auch die Neigung zur Bevorzugung des Hauptwortes zusammen. Dieses Problem hat schon stylistische Gründe. Die vorher erwähnte Neigung hat verschiedene, auf fachlichen Gegebenheiten beruhende Ursachen. Überall dort, wo das Fachwort im Gesetz ausschließlich oder überwiegend in der Form des Hauptwortes gebraucht wird, z.B. "Willenserklärung" oder "Rücktritt", wird der Jurist zur Vermeidung von Mißverständnissen sich in der Regel gehalten fühlen, überwiegend die Hauptwortform zu gebrauchen. Er spricht daher stets von der "Abgabe einer Willenserklärung" und nicht davon, daß "jemand seinen Willen erklärt habe".

TÓTH MIHÁLYNÉ Köznyelvi és szaknyelvi társalgás

A szaknyelvi társalgás az általános és speciális szaknyelvi ismeretek c. tantárgy keretein belül folyik a BME karain. A német nyelvi csoport ezzel a 7 ún. speciális kollégiummal és egyéb a kreditrendszerben oktatott tantárgyaival 2 évvel ezelőtt Klebelsberg-ösztöndíjat kapott.

Az építészmérnöki karon a speciális szaknyelvet 3 éve tanulják középfokú német nyelvvizsgával rendelkező hallgatók, heti 2 órában, gyakorlatilag 2-2 féléven át.

A fejlesztendő készségek közül ezen a fokon a társalgási rendelkezik a legkevesebb hagyománnyal és ez a legkomplexabb módon megszerezhető készség is: kifejlesztéséhez szükséges az olvasás, értés, írás -- nem segédeszközként, hanem előfeltételként.

Ez nem csak a szaknyelvre vonatkozik, hanem a köznyelvre is; minél magasabb a nyelvtanulási szint, annál inkább. A felsorolt készségekre támaszkodik a szerepjátás előkészítésének és "vezénylésének" módszertana is. Ennek egyik példája lehet a Themen II. nyelvkönyv utcai művészek témájához kapcsolódó játék, amelynek előkészítése a *szöveg elolvasása, a magnóról a vélemények meghallgatása, a saját véleményüket tartalmazó állásfoglalás, majd rövid írásbeli feladatok: kérelem, panasz, jegyzőkönyv, felhívás az utcai művészek mellett-ellen, újsághír stb.; ezután következhet a szerepek kiosztása és maga a játék.*

Alkalmazható-e ez a módszer a szaknyelvi társalgásban? Ha eszerint járunk el, akkor köznyelvi társalgást folytatunk szaknyelvi szituációban. Attól még nem szaknyelvi

társalgásról van szó, ha nem az üzletben veszek cipőt, hanem a vásáron gépalkatrészt. Természetesen a kiállítás, vásár, konferencia, reklamáció stb. témák, amelyek szaknyelvi társalgás címen futnak, szintén fontosak, de a szaknyelvi társalgás fogalmát nem meritik ki.

Miért?

Mert mindezeknek a témáknak a szakszövegből kapott információhoz semmi közük. Láttuk, mit lehet csinálni egy köznyelvi szöveggel. A köznyelvi szöveg kiinduló anyag, amely asszociációkat kelt és szókinccsével, nyelvi szerkezeteivel kiszolgál bennünket.

A szakszöveg nem egyszerűen kiinduló anyag. A szakszöveg információ, akár folyamat leírása, akár objektum ismertetése, akár érvelés, bizonyítás stb. Megtehetjük, hogy szerkezetét tagoltabbá tesszük, tömör nyelvi eszközeit feloldjuk. A tartalmát is elmondhatjuk, sőt párbeszédesíthetjük, mondván, hogy most az írott nyelvet beszélt nyelvvé alakítottuk át, de így megmaradunk valamilyen reprodukzív szinten, ami módszernek egyszer talán jó, de könnyen lehet motiválatlan, mesterkéltné, unalmas.

A szakszövegnek a társalgás során is a középpontban kell maradnia. A szakszöveg fenomenon. Nem átalakítani és felboncolni kell, hanem a mondanivalóját becserkészni, megítélni, elfogadni vagy elvetni.

A társalgás megtervezésekor így figyelembe kell vennünk az alábbiakat: magát a szöveget: tartalmát, stílusát, az információ közlésének módját, felépítését, nyelvi szintjét, nyelvi szerkezeteit; a hallgatók nyelvi szintjét; a motivációt; a társalgás jellegét (referátum, vita, interjú stb.); a nyelvi eszközök használatát.

A speckoll témái: környezetvédelem, napházak, városökológia, Hundertwasser, XX. századi építészeti stílusok, számítógépes tervezés stb.

A környezetvédelmi szövegek diagrammokat, statisztikai adatok oszlopait, okozati összefüggéseket, feladatokat, célokat tartalmaznak. A társalgás alkalmat adhat a következőkre:

1) a grafikonok előzetes megbeszélésére

- a grafikonok alapján a szöveg várható mondanivalójának megfogalmazása
- a szöveg elolvasása, a vélt és a valós információk összevetése

2) a címnek és alcímeknek nem az eredeti sorrendben történő megadása,

- az alcímek nélküli szöveg elolvasása után a helyesnek ítélt címeknek a szövegrészekhez való rendelése és annak indoklása,
- a teljes szöveg után ismét az eredmény összevetése;

3) az információk tömör összefoglalása;

4) a célok rangsorolása;

5) az adott szakmához tartozó feladatok kiemelése stb.

Ha a szöveg megoldásokat, eljárásokat állít szembe, pl. a városökológia témakörében: *magasház vagy lakóudvar*, akkor fordítva járunk el: *az állításokhoz keresünk a szövegben érveket*; ezt tesszük akkor is, ha előzetes elképzeléseink vagy ismereteink vannak a témáról: *mit tart a Bauhaus-iskola a gép szerepéről, az iparral való kapcsolatról, a népművészetről*.

A XX.sz. építészetéről szóló szövegekben egy-egy téma többször is előfordul, pl. *az előregyártás, a szecesszió a Bauhaus és a jelenkor építészetében: adott az erről szóló nézetek, az esztétikai megoldások, a módszerek, az elterjedtség, a fogadtatás stb. összehasonlítása; számos más téma összevetése is: egy építész különböző korszakai, vagy az építészképzés elvei és tantárgyai a Bauhaus-iskolában, a mai német nyelvterület egyetemén és Magyarországon*.

A motivációhoz hozzátartozik, hogy a hallgató érezze, érdekel a véleménye, fontos, amit mond. A tanár természetesen valóban érdekelt abban, hogy a hallgató minél jobban ki tudja magát fejezni, de egyáltalán nem biztos majdani külföldi vitapartnere részéről ez a jóindulat és érdekelttség. A tanárnak tehát minél előbb ki kell lépnie az irányításból.

TÓTH ENDRE

Műszaki dokumentáció és szakcikkírás

A dokumentáció és szakcikk fogalma sokfajta közleményt jelent. Az általános iskolában oktatott számos tárgy tankönyveitől kezdve, a középiskolai és egyetemi tankönyveken, továbbá jegyzeteken keresztül, a tudományos közleményekig sok írásművet sorolhatunk e kategóriába. A különböző gyártó- és ellenőrző berendezések, továbbá háztartási berendezések kezelési utasításai szintén szakmai közleményeknek tekinthetők.

Idegen eredetű szavak a magyar nyelvben

A honfoglalást megelőzően őseink olyan területeken vándoroltak keresztül, ahol a földművelés, a kereskedelem, az államszervezet stb., a mienkénél fejlettebb volt. Ennek következtében nyelvünk számos idegen szóval gazdagodott. Az idők folyamán a jövevény szavakat módosították vagy újakat állítottak helyükbe. Tekintettel arra, hogy Európa számos országában a mezőgazdaság, a kereskedelem, az ipar fejlettebb volt és jelenleg is az, az idegen szavak átvétele folytatódott.

Az iparosodás rohamos fejlődésének következtében a múlt században a német kifejezések egész sorát vettük át. E jövevénytörzsek döntő többsége századunk közepére szinte teljesen eltűnt nyelvünkéből. Az ötvenes éveket követően az ipar, különösen az elektronika és a hírközlés, főleg az angol nyelvterületeken, -- addig nem látott -- rohamos fejlődésnek indult. Az ipar fejlődésével párhuzamosan a szókincs is gyorsan bővült. A sok új, többségében angol kifejezés értelmezésének megkönnyítésére megjelentek a *desk manual*-ok (értelmező szótárak), sőt ezek közül számosat szabványként megjelentetnek, erre példa az:

INTERNATIONAL ELECTROTECHNICAL COMMISSION TECHNICAL COMMITTEE No. 52: PRINTED CIRCUITS WORKING GROUP No. 5: TERMS AND DEFINITIONS

(a megjelentetés időpontja: 1995). A kiadványból: egy igen röviden meghatározott fogalom:

Acid-Core Solder:

Wire solder with a self contained acid flux

ennek a magyar megfelelője: *savas folyasztószerrel töltött lágyforrasztó*.

Az ilyen értelmező szótárak (szabványok) egy részéből nemzeti szabványokat is készítettek. Csupán ebben az értelmező szótárban mintegy háromezer fogalom szerepel.

Az *Angol-Magyar Műszaki Szótár* szerkesztői kérik az olvasókat, hogy észrevételeiket tegyék meg, mivel nem lehetnek minden területen szakemberek. A szótárban a *printed wiring board* (nyomtatott huzalozás) és a hozzá tartozó 16 megnevezés közül ténylegesen 2-3 van helyesen magyarra fordítva. De óvok mindenkit attól, hogy ítéletet mondjon a szótár szerkesztői felett. A műszaki élet területéről több százezer példát lehetne felhozni. A szakszótárak szerkesztőinek nagyon fáradtságos munkát kell végezniük, és nem lehetnek minden szakterület ismerői.

Beszéd- és íráskészség

A műszaki, gazdasági, kereskedelmi és más szakemberekre -- tisztelet a kivételnek -- jellemző, hogy nem tudják helyesen, érthetően kifejezni magukat. Ez nem csak a magyar szakemberek hibája. A közlemények nyelvi helytelenségéről köteteket lehetne írni. Az egyetemi tankönyvek, jegyzetek tele vannak szakmai, nyelvtani és stilisztikai hibákkal. Ennek következtében senki sem csodálkozhat, hogy a magyar nyelv és irodalomból kitűnőre érettségizett tanuló is öt év alatt elfelejt helyesen írni és beszélni. Mint tudományos lap szerkesztője sajnos bátran állíthatom, hogy nagytudású, sok esetben nemzetközileg is elismert szakemberek olyan kéziratokat adnak le, amelyekre egy általános iskolai magyartanár is elégtelent adna.

A szakemberek másik hibája, hogy akkor is idegen szavakat használnak, ha annak jó magyar megfelelője van. Csupán *GDP*-t (rádióban, TV-ben *dzi-di-pi*-t) kívánom kiemelni. E kifejezést használóinak ajánlom, hogy reggel hallgassák meg a Falurádiót, sokszor a megszólaló öreg parasztemberek messze érthetőbben és helyesebben fejezik ki magukat, mint sok szakember, politikus, riporter.

Sokan szememre vethetik, hogy könnyű egy konferencián előadás keretében mások hibáira rámutatni. Erre az a válaszom, hogy néhány kollégámmal több száz -- szakmailag jó, esetleg kitűnő -- közleményt tettünk át magyarról magyarra. De ezen a területen sem állunk egyedül. Talán még nagyobb tisztelettel kell adózni a nyelvi lektoroknak, akik szakmai ismeretek hiányában kénytelenek a feladatokat ellátni.

Michelberger rektor úr egy alkalommal azt mondta: el kell érni azt, hogy a Budapesti Műszaki Egyetemen csak azok kaphassanak diplomát, akiknek két idegen nyelvből van vizsgájuk. Erre az a megjegyzésem, hogy jó lenne, ha a magyar nyelv ismerete is alapvető követelmény lenne a diploma megszerzéséhez. Ezt a megjegyzésemet ez alkalommal is megismétlem.

Néhány szempont, példa szakközlemények írásához

A szakcikk legnagyobb példányszámban megjelenő kiadványai a különböző elektronikai- és háztartási berendezések használati utasításai, gépkönyvei. Ezeket az utasításokat a nagyközönség számára írják, tehát közérthetőeknek kell lenniük.

Egy mélyhűtő láda kezelési utasításában például az szerepel, hogy a fagyasztani kívánt élelmiszert a mélyhűtő rekeszbe kell helyezni. A kezelési utasítás fagyasztó szekrényekre és ládákra nyújt ismereteket. A szerző csupán azt felejté el, hogy a két készülék között némi eltérés van.

További példa egy mikrohullámú melegítő kezelési utasítása, amelyben a "veszélyesség" olyan sokszor szerepel, hogy amikor a veszélyességre tényleg oda kellene figyelni, akkor azt már senki sem veszi figyelembe. Ez nem a fordító hibája. A szakmailag helytelen angol szöveget, szó szerint helyesen tette át magyarra a fordító. E terméknel a "Használati Utasítás"-ban olyan helyen szerepel a következő szöveg: "**a doboz oldalán található számot kérjük ragassza rá a jótállási jegyre, mivel az csak ezzel együtt érvényes**", hogy azt a vásárlást követően két héttel vettem észre.

Csupán két igen egyszerű készülék gépkönyvéből ragadtam ki két igen egyszerű példát, tehát elképzelhető, hogy milyen nehézséget okozhat egy TV vagy rádió gépkönyvének megfejtése.

A szakszövegek írásakor mindig figyelembe kell venni, hogy kik számára akarunk ismereteket nyújtani.

Sok tantárgyat az általános iskolától kezdve az egyetemig különböző szinteken oktatnak. Ezért a különböző szintű oktatási formák között szoros kapcsolatnak kell lenni. A különböző tudományok elsajátításakor nehézséget jelent, ha a különböző szinteken más-más, sokszor ellentétesnek tűnő fogalmakkal találjuk magunkat szemben.

Sok szakkifejezés túlságosan hosszú, ezért széleskörűen elfogadott a rövidítések használata. De helytelennek tartom magyar nyelvű szövegben az angol rövidítések használatát. A magam részéről a magyar nyelvű rövidítést tartom helyesnek, de tudomásul veszem, hogy számos angol kifejezés és rövidítés van használatban. Ilyen esetben a cikk szerzőjének a magyar és az angol megnevezést követően utalnia kellene rá, hogy a következőkben az angol rövidítést használja.

A magyar szaknyelv kialakítását, magyar szakmai szótárak készítését a nyelvészek feladatának tartom, a reálértelmiség ehhez csak segítséget nyújthat. Ha ezen a területen nem lépünk gyorsan előre, akkor néhány éven belül már szinte lehetetlen lesz a lemaradást behozni.

A szakcikknekél a közlemény fejeztekre bontása döntő jelentőségű. Sokszor csak a cikk elolvasása után jövünk rá, hogy irodalmi összefoglalót tanulmányoztunk, jöllehet, ilyenre nem áldoztunk volna az időnkéből.

E hosszúra nyúlt rövid összefoglaló megírását követően jutott a kezembe Sinclair Goodland Szaknyelven szólva című kiadványának magyar nyelvű kiadása (Műegyetemi Kiadó, 1994), amely 5,6 (A/5) iv terjedelmű. A szerző 9 fejezetben foglalja össze miként kell egy szakelőadásra felkészülni.

Remélem, hogy e figyelemfelkeltő soraim hozzájárulnak a magyar szaknyelv fejlesztéséhez.

MAUTHERNÉ FISTER ILONA
BME műszaki - tudományos szaknyelvi vizsga
(munkahipotézis)

I HÁTTÉR

II VIZSGASPECIFIKÁCIÓ

1. általános

2. részletes

III. ADMINISZTRATÍV KÉRDÉSEK

IV ÉRTÉKELEÉS

I. HÁTTÉR

I/1. Jelenlegi vizsgarendszer

A BME Nyelvi Intézetében általános és szaknyelvet tanítunk. A mai vizsgarendszer felépítése:

Szint	Tananyag	Vizsga
I. kezdő	általános nyelv	kollokvium /alapfokú állami nyelv- vizsgával ekvivalens /
II.	általános nyelv /+egyetem	
középhaladó	specifikus/	
III. haladó	általános nyelv,	szigorlat /középfokú állami nyelvvizsgával ekvivalens/
IV. vizsgaelő	tudományos és műszaki	
-	szaknyelvi ismeretekkel bővítve	
készítő		

I/2. Változó igények

Felmenő rendszerben egyre nagyobb számban tanulják a hallgatók a műszaki szaknyelvet kreditdíjmentesen. Tanulmányaikat szaknyelvi vizsgával zárják. Nő azoknak a doktoranduszoknak a száma, akik tudományos-műszaki szaknyelvet szeretnének tanulni Phd fokozatuk megszerzéséhez.

A tervezett BME tudományos-műszaki szaknyelvi vizsgát (továbbiakban: szaknyelvi vizsgát) ezeknek az igényeknek megfelelően dolgoztuk ki.

Mind a műszaki szaknyelv tananyagának, mind a vizsga tartalmának kidolgozását szükségletelemzés előzte meg. A szaknyelvoktatás tanítja, a vizsga pedig méri azokat a funkciókat és készségeket, amelyekre az elméleti és gyakorlati területeken dolgozó mérnököknek az írásbeli és szóbeli kommunikáció során szükségük van.

A vizsga a következő módon épül be a jelenlegi rendszerbe:

**FELSŐFOKÚ SZAKNYELVI VIZSGA
SZIGORLAT/KÖZÉPFOKÚ SZAKNYELVI VIZSGA
KOLLOKVÍUM**

A nemzetközi nyelvvizsgák rendszerében -- a könnyebb orientáció kedvéért -- az ESU Framework 9 lépcsős rendszerén belül a középfokú szaknyelvi vizsga kb. a 4-5 szint között, míg a felsőfokú kb. az 5-6 szint között helyezkedik el.

II. VIZSGASPECIFIKÁCIÓ

II/1. Általános leírás

Célunk, hogy az oktatási módszerekkel harmónizáló nyelvvizsgát dolgozzunk ki. Az általános műszaki nyelvet kommunikatív módon tanítjuk, a tanmenet készségekre és funkciókra épül, ennek megfelelően kommunikatív; készségeket; funkciókat mérő nyelvvizsgát kívánunk kialakítani.

A BME szaknyelvi vizsga nyelvhasználatot mér; kombinálja a szubjektív és objektív; a receptív és produktív vizsgák előnyeit; standardizált, integrált vizsga; általános nyelvi jártasságot vizsgál.

Szint: középfokú illetve felsőfokú

Szerkezet: modulrendszerben működik -- mindegyik modul választható a jelölt igénye szerint. A modulrendszer rugalmasabban alkalmazkodik az állandóan változó igényekhez is, könnyebb a vizsgát finomítani, módosítani.

"A" modul: írás, olvasás, hallás utáni értés mérése

"B" modul: szóbeli kommunikációs készség mérése

"C" modul: fordítási készségek mérése

II/2. Részletes leírás

A részletes leírásban külön-külön megtalálható mind a középfokú, mind a felsőfokú szaknyelvi vizsga specifikációja: a vizsga célja, tartalma, értékelési útmutató, időtartam, mintaanyag.

Az összefoglaló táblázatra lássunk egy rövid példát:

Középfok "A" modul:

Készség: olvasás: információszerezés

Szöveg: 1500 n szöveg + a szöveg információi alapján készült hibás diagram

Feladat: a szöveg elolvasása után a nyert információk alapján diagram kijavítása

Felsőfok "A" modul

Készség: olvasás: információszerezés

Szöveg: 1700-2000 n szöveg - cloze tömörítés

Feladat: az olvasott szöveg alapján a hiányzó információ beírása a tömörítésbe

A példák illusztrálják az ugrást a középfokú és felsőfokú feladat nehézsége között. Az ehhez hasonló integrált feladatoknál a legnagyobb probléma az értékelés, ezért a feladatok kevés szabad tevékenységre adnak módot, inkább irányítottak.

Az elkészült feladatokat állandóan ellenőrizni kell validitás és megbízhatóság szempontjából.

Bármely modulból a vizsga akkor sikeres, ha a jelölt a követelmény 60 %-át teljesíti. A sikeres vizsgának 3 fokozata lesz: megfelelt, jól megfelelt, kiválóan megfelelt, a teljesítmény százalékos arányában. A vizsga értékelése pontozással történik.

III. ADMINISZTRATÍV KÉRDÉSEK

A belső vizsgacentrum megteremtése épülhet a már meglévő adottságokra, de természetesen a zökkenőmentes lebonyolítás feltételeit meg kell teremteni (adminisztratív háttér, számítógépes támogatás). Idetartoznak olyan kérdések, mint a vizsga időpontjai, a jelöltek köre, a specifikáció publikussága, tanfolyamok szervezése, jelentkezés és vizsgáztatás lebonyolítása, értékelés menete, bizonyítvány kiadása.

IV. ÉRTÉKELÉS

A vizsgaeredmények értékelése, értelmezése, hatásuk a felkészítésre az egyik legizgalmasabb területe a vizsgakészítésnek. A vizsgát elemezni kell validitás, megbízhatóság szempontjából.

Amint az elején említettem, e dolgozat egy munkahipotézis. Minden javaslatot, megjegyzést örömmel fogadunk.

A vizsga tervezetén öt tanár dolgozik. Ezúton is szeretnénk megköszönni kollégánk és tanácsadónk, Helen Noble észrevételeit, elvi és gyakorlati segítségét.

GONDA GYULÁNÉ

A Business English tárgy oktatásának bevezetése egy műszaki főiskolán

Néhány évvel ezelőtt biztosan különös dolog lett volna, hogy egy gépipari műszaki főiskolán üzleti angol nyelvet tanítsanak. Szerencsére azóta nagyot változtak a körülmények és senki sem csodálkozik ezen, természetesnek veszi.

Vizsgáljuk meg, hogy milyen okok, körülmények vezettek oda, hogy egy műszaki főiskolás hallgató az üzleti angol tanulását vállalja esetleg más, szakmájába vágó műszaki tárgy mellett vagy helyett?

Még öt évvel ezelőtt egy végzős üzemmérnöknek nem okozott gondot az elhelyezkedés. A vállalatok, cégek állásajánlatokkal árasztották el a végzős hallgatókat. Az ún. társadalmi ösztöndíjak, vagy a SZET-es hallgatók állása pedig már eleve biztosított volt. Egyes divatos szakokon, mint például a szervező szakokon előfordult, hogy az egy végzős hallgatóra eső állásajánlat a kilencet is elérte. A műszaki tanár szakosok is válogathattak az állások között, mert ezen a területen igen magas volt a képzetlen szakemberek aránya.

Az 1990-es évek elejére minden megváltozott. Az állami vállalatok nagy része tönkrement, feloszlott, vagy privatizáltak. Az addig biztos mérnöki munkahelyek megszűntek vagy sokkal kisebb létszámmal is el tudták látni ugyanazokat a feladatokat. A hallgatók kötelező termelési gyakorlataihoz megfelelő gépipari üzem biztosítása egyre nehezebb lett, míg végül a főiskola kötelező nyári intenzív nyelvtanfolyammal váltotta fel a kötelező termelési gyakorlatot. Hallgatóink zöme is inkább a magánszféra felé fordult. Sorra alakultak a betéti társaságok, KFT-k, vagy vegyesvállalatok. Az álláslehető-

ségek felkutatása már a végzős hallgatók feladata lett, a kínálat egyre szűkebbé vált. Hallgatóinknak komoly gondot okozott, ha egy cégnél állást kellett megpályázni, hiszen nem volt semmiféle ismeretük ezen a téren. Nem tudtak szabatosan fogalmazni, tárgyi-lagos, pontos szakmai önéletrajzot írni. Nemhogy idegen nyelven, még magyarul sem.

Az utóbbi években a felsőoktatási intézményekben, így főiskolákon is egyre több hallgatónak nyílt lehetősége külföldi egyetemeken továbbtanulni. A TEMPUS pályázatok lehetővé tették, hogy a hallgatók egy vagy két szemesztert külföldi egyetemen hallgassanak. Az IASTE (mérnökhallgatók nemzetközi szervezete) mozgalom keretén belül pedig a hallgatók egy-két hónapot is eltölthettek külföldi cégnél. Főiskolánk hallgatóit ezek a lehetőségek arra ösztönözték, hogy idegennyelv tudásukat továbbfejlesszék elsősorban írásbeli és szóbeli kommunikációs készségekre tegyenek szert, mert ezek hiányában pályázatuk sikertelen lehet. Meg kellett tanulniuk, hogy miképpen lehet pályázni külföldi munkára, ösztöndíjakra hazai vegyes vállalatoknál és nem vegyes vállalatoknál egyaránt. Ezen túlmenően hallgatóink úgy vélték, s teljesen igazuk is volt, hogy a főiskolán a nyelvtanulásra biztosított óraszám, amely összesen 180, nagyon kevés. Az ötödik és hatodik szemeszterben pedig már egyáltalán nem volt lehetőség nyelvtanulásra.

Az átdolgozott tanterveink szerencsére az ötödik és a hatodik szemeszterben tanulandó tantárgyak mintegy tíz százalékát kötelezően választható tantárgyakká nyilvánították. A szaktanszékek meghirdették a maguk ajánlatait. Az 1995-ös tanév első félévében a Nyelvi Lektorátus is meghirdette a Business English tárgyat és nagy örömkökre igen nagy volt a jelentkezés. A Business English két tanulókörrel indult, s most a 6. félévben is ezzel a létszámmal ugyanígy folytatódott. Az egy féléves tapasztalatokra és a hallgatói igényekre való tekintettel az 1994-95-ös tanév második félévében meghirdettünk egy másik kötelezően választható fakultatív tárgyat is: Írásbeli-és szóbeli kommunikáció címmel.

A Business English tanítására természetesen fel kellett készülni. Angol és amerikai szakemberek szerint minden nyelvtanár képes ezt a tárgyat tanítani nem feltétel a közgazdasági diploma megléte, hiszen nem közgazdaságtant kell tanítani. Természetesen szükséges, hogy elemi fogalmakkal tisztában legyen a nyelvtanár és tájékozott legyen a gazdasági, üzleti élet fontos és aktuális eseményeiben. Aki egy kicsit is járatos a mai politikai, gazdasági életben, s kellőképpen érdekli, annak nem fog gondot okozni az üzleti angol oktatása. Bizonyos alapvető közgazdasági ismereteket pedig megszerezheti a hazai közgazdasági középiskolai tankönyvekből.

A felkészülés a Business English oktatására több szakaszból állt, melynek anyagi fedezetét a FEFA nyelvi pályázaton szerzett pénz biztosította. Ennek keretén belül 2 felkészítő kurzuson vettünk részt, melyet a Budapesti Polytechnikum tanárainak szerveztünk. A Budapesti Polytechnikum eredetileg öt műszaki főiskola közössége, mely a személyi és tárgyi feltételek gazdaságosabb kihasználására fogott össze, emellett közös TEMPUS és FEFA pályázatokat készített. (A Budapesti Polytechnikum főiskolái: Bánki Donát Műszaki Főiskola, Bolyai János Katonai Műszaki Főiskola, Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskola, Könnyűipari Műszaki Főiskola, Ybl Miklós Építőipari Műszaki Főiskola.) A felkészítő tanfolyamokat a Londoni Kereskedelmi Kamara egy jőnévű szakembere tartotta, aki elsősorban az egykori szocialista országok gazdaságainak átalakítására létrejött szaktanácsadói szervezet specialistája. A felkészítő tanfolyamokon alapvető közgazdasági folyamatokkal és fogalmakkal valamint az új gazdasági környezetből adódó problémákkal és feladatokkal ismerkedtünk meg.

A két hazai kurzust követően szintén a FEFA pályázat segítségével a Budapesti Polytechnikum angol tanáraiból álló csoport tanárai New Jersey Randolph County College

Közgazdasági Tanszéke által a mi igényeinknek megfelelően összeállított továbbképzési kurzuson vettek részt. Az elméleti előadások mellett óralátogatásokon is résztvettek, valamint un.tanulmányi kirándulásokon, ahol betekintheztek az üzleti élet kulisszatitkaiba is. Üzemlátogatáson vettek részt a híres Xerox cégnél, megismerkedhettek a modern irodatechnika legújabb csodaival, az adatrögzítés, adatközlés korszerű eszközeivel. Tanulmányi kirándulást tettek a new yorki tőzsdén, a Bank of NewYorkban, az Atlantic City-beli David Trump birodalomban.

Hazatérve a tanfolyamról, ahol korszerű, oktatásra alkalmas szakkönyvekkel is elláttak, minden főiskolán hozzákezdtek a Business English oktatásának megszervezéséhez. A Bányai Donát Műszaki Főiskola a szervezésen túlmenően bevezette a Business English tárgy oktatását a graduális képzésbe is.

A tantárgy oktatási célját a hallgatók nyelvtudásának továbbfejlesztésében, a mindennapi- és gazdasági környezetben használatos írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek megtanulásában és begyakoroltatásában jelöltem ki. Felhasználva a tárgy adta kiváló lehetőségeket az oktatási programba iktattam az életszerű situációk modellezését is, felhasználva a médiák adta lehetőségeket, az angol nyelvű újságok cikkeit az esettanulmány-módszer nyelvoktatásban való felhasználását, valamint a hazai tankönyv piacon kapható Business English tankönyveket és videókazettákat is.

A tárgy két féléves programja a következő volt:

Making Contact	Meeting People	Telephoning
Letter Writing	Company Presentation	Company Results
Presenting Facts and Figures		Product Description
Comparing Alternatives		Business Travel
Reporting	Socializing	Planning Ahead
Achievements		Negotiations

A fenti témákhoz videóanyagok is kapcsolódtak, amelyeket a tankönyv anyagaival összhangban dolgoztunk fel.

A tárgy félév végén gyakorlati jeggyel zárul. A számonkérés két-két írásbeli dolgozat volt, amelyek témái: a kiadott glossary számonkérése, egy üzleti levél megírása és egy SWOT elemzés elkészítése.

Két szemeszter tapasztalataival rendelkezve biztosan állíthatom, hogy a Business English tárgy bevezetése nagyon időszzerű és hasznos kezdeményezés volt. Módszertanilag komoly tapasztalatokra lehetett szert tenni. Ez a tárgy elősegítette és inspirálta a hallgatókat, hogy a tanult nyelvet használják is. Hiszen a témák, amelyeket feldolgoztunk mindenki számára érdekesek voltak, mindenki rendelkezett valamilyen véleménnyel vagy információval, amit szeretett volna a többiekkel megosztani. A viták, az elemzések, az üzleti beszélgetések és levélírási feladatok során a hallgatók használható készségekre tettek szert. Azok a hallgatók, akik a két szemesztert befejezték, már képesek korrekt, szabályos szakmai önéletrajzot írni, ismerik a magán-és üzleti levélírás etikettjét, nehézség nélkül tudnak telefonbeszélgetést folytatni idegen nyelven.

Természetesen vannak nehézségek is. Ezek a következők: a beszerezhető tankönyvek drágák, a rendelkezésre álló heti óraszám (3) kevés, csak a legjobb nyelvtudással rendelkező hallgatóknak ajánlítható a kurzus, hiszen az újságcikkek lefordítása, esettanulmányok feldolgozása komoly nyelvi előképzettséget igényel.

A tárgy oktatását feltétlenül folytatni kívánjuk, mert valóságos hallgatói igényeket elégít ki. Ezen tudás birtokában hallgatóink is úgy vélik, hogy a főiskola elvégzése

után nagyobb reménnyel pályázhatnak meg egy állást. A jövő tervei között pedig nemzetközi üzleti nyelvvizsga megszerzése a célunk. 1994 decemberében a London Chamber of Commerce hozzájárult ahhoz, hogy a Budapesti Polytechnikum nemzetközi üzleti nyelvvizsgákra előkészítő tanfolyamokat tarthasson és vizsgákat bonyolítson le.

POÓR ZOLTÁN

A videokamera szerepe a szakmaorientált nyelvoktatásban (Beszámoló egy nemzetközi kutató-fejlesztő projektről)

Az Európa Tanács 1989-ben olyan együttműködési formákat kezdeményezett, amelyek jól illeszkedtek az európai nyelvoktatás fejlődési tendenciáiba.

A *“Nyelvtanulás az európai polgárrá válás érdekében”* című program keretében nemzetközi műhelyfoglalkozás-sorozatokat szerveztek *“Új stílus”* néven. Ez az alprogram az elmúlt hat esztendő során a nyelvpedagógia szinte minden aktuális kérdésére keresett nemzetek közötti együttműködésen alapuló megoldást.

A legutóbbi felmérések értelmében a szakmaorientált nyelvtanulás az egyik legdinamikusabban fejlődő területe az európai nyelvpedagógiai törekvéseknek. Ez természetesen nem meglepő, hisz a termelés és elosztás nemzetközi dimenziókat kapott, s az ennek következtében szélesre tárt világgpiaci perspektívák a nyelvi gátak leküzdésére is képes kooperáción és kommunikáción alapulnak.

Egyértelművé vált, hogy a nyelvismeret a termelőmunkában való részvétel képességének egy fontos eleme. Ez a képesség teszi lehetővé, hogy a különböző nemzeti-szerű alkalmazottak együtt dolgozhassanak, s ezzel konkrét és átvitt értelemben is leküzdhessek az államok és a nemzeti kultúrák közötti határokat. Egyre több ország oktatási kormányzata ismerte fel, hogy a nyelvismeret gazdasági tényező, s ennek tudatában fejleszti köz- és felsőoktatási profilját (Korsvold, A., 1992.).

A leendő szakemberek nyelvismeretének és nyelvi készségeinek kialakítására az alapozó szakmai oktatás és képzés időszaka tűnik a legoptimálisabbnak, hiszen ez egyúttal egy komplexebb nevelési, személyiségformálási hatást fejthet ki. Az ily módon körvonalozódó szakmaorientált nyelvoktatás keretei között ugyanis a szakmai ismeretek elsajátítása, a szakmaspecifikus és a nyelvi készségek kialakítása és fejlesztése mellett az általános műveltség további elmélyítésére és a szocializációs képességek csiszolására is lehetőség nyílik.

Az Európa Tanács négy *“Új stílus”* alprogramot is szentelt a szakmaorientált nyelvoktatás legkülönbözőbb aspektusainak megvilágítására. *“A szakmaorientált nyelvoktatással szemben felmerült igények felmérése, célmeghatározása és az alkalmazható stratégiák értékelése”* témában hazai szakemberek egész sora tette le névjegyét, hisz az 1991 és 1993 között folyt kutató-fejlesztési program egyik házigazdája Magyarország volt. A korábbiakban már körvonalazott irányultságú nyelvi nevelés keretében megvalósítható tanulói autonómia kérdéseivel finn és svéd kezdeményezésre foglalkoztak az európai nemzetek adott területen járatos nyelvpedagógusai a *“Tanulás tanulása a szakmaorientált nyelvoktatásban”* címmel 1991 és 1994 között. E speciális irányú nyelvtanulás hatékonyságának mérhetőségével, a vizsgáztatási lehetőségek áttekinthetőségével, összefüggéseivel pedig 1992 őszén egy dublini műhelyfoglalkozás-sorozat foglalkozott. 1992 és 1995 között vették ki részüket az európai fejlesztési tendenciákból azon nyelvtanárok, akik *“Az új technológia alkalmazása a szakmaorientált nyelvoktatásban”* címmel Norvégiában kezdeményezett programhoz csatlakoztak.

Ezen utóbbi kutatási-fejlesztési program egy ötnapos pedagógiai műhellyel indult, amely során a szakmaorientált nyelvoktatásban, vagy a médiapedagógiában jártas nyelvtanárok megismerkedtek a legújabb nyelvpedagógiai-technológiai lehetőségekkel, bemutathatták saját kutatási eredményeiket, kifejehtették saját nézeteiket és csatlakozhattak egy-egy törekvéshez. Itt komoly szakmai indíttatást kaptak olyan önszerveződő nemzetközi tanárközösségek amelyek úgy döntöttek, hogy a következő két - két és fél év során pedagógiai-technológiai vonatkozású kutatásokat folytatnak a szakmaorientált nyelvoktatás keretein belül. Így indult útjára a hypertext, a multimédia, a számítógéphálózatok, valamint a videokamera nyelvórai alkalmazásának metodikáját kidolgozni szándékozó kutató és fejlesztő vállalkozások egész sora.

Korábbi kutatási érdeklődésemből eredően azon öntevékeny nyelvtanári csoport szakmai irányítását vállaltam egy brit kollégával együtt, amely a szóbeli készségek fejlesztése és értékelése terén a videokamera segítségével alkalmazható eljárásokat volt hivatott kidolgozni. Csoportunkhoz belga, észt, lett, orosz, román, svéd és szlovák kollégák csatlakoztak. Mindannyian némiképpen érintettek voltunk és vagyunk szakmaorientált nyelvi kurzusok vezetésében. Az angol nyelv szakmaorientált oktatása energetikusok, olajbányászok, agrárgépészek, pszichológusok és pedagógusok számára, illetve francia turisztikai szakemberek és német nyelv titkárnők számára jelentették a nyelvpedagógiai közeget.

A videodidaktikai szakirodalom kölcsönös tanácsadason alapuló tanulmányozását követően mindenki eldöntötte, hogy milyen metodikai megközelítésből, mely témákban, milyen gyakorisággal és mely csoportokban alkalmazza a videokamerát a szóbeli készségek fejlesztése, illetve elemzése, értékelése céljából. Annak érdekében, hogy egymásnak szakmai tanácsokat adhassunk, segítséget nyújthassunk, egy "videolevezelési láncot" építettünk ki, amely az elmúlt két év során nagyon intenzíven működött. Minden csoportbeli kolléga, ha készült nyelvóráján a tanulói interakciókat megőrző videófelvétel, óravázlatával, a nyelvtanulási előzményekre utaló adatokkal együtt postán továbbította azt egy külföldi kollégájának, hogy megnézze az anyagot, kommentárt fűzzen hozzá, s továbbítsa azt a sorban következőnek, aki ugyanezt kellett, hogy tegye. Így módon sokan, sokféleképpen láthattuk egymás munkáját, érthettük meg nyelvpedagógiai-technológiai felfogását, s ezek tükrében fejleszthettük a saját kutatásaink arculatát. Technikai és anyagi lehetőségeink azonban különbözőek voltak, hisz az Európa Tanács ilyen jellegű támogatást nem ad. Elvileg a kiküldő nemzeti minisztériumok, illetve az érintett pedagógusok munkahelyei lennének hivatottak a kutató-fejlesztő törekvéseket támogatni. Ezért a két év során kissé megfogyatkozott az alkotóközösség. Sajnos hárman csupán az elméleti lehetőségek szintjéig tudták megtervezni munkájukat, az észt és orosz kolléga pedig egy-egy órán tudta csak a kamerát használni. Rendszeres videófelvétel-csere igazából tehát csak a belga, brit, svéd és magyar műhelyek között valósult meg. Ezen négytagú csoport tagjai részben önrőből, részben munkahelyeik támogatását élvezve végezték önként vállalt feladatukat.

Egy alkalommal Kecskeméten és két alkalommal pedig Brightonban egyeztetthettük a kutatás irányvonalát, számolhattunk be eredményeinkről.

Az együttműködés eredményeképpen elkészült egy kiadásra váró negyvenperces videóalagutat, valamint egy esettanulmánygyűjtemény *"A produkció a látószögben - A videokamera alkalmazása a szakmaorientált nyelvoktatásban"* címmel.

Az esettanulmányokban leírt nyelvórák és a videókazettán látható felvételek a produktív videoalkalmazás két típusát demonstrálják. Mindkét eljárástípus a kommuni-

katív szemlélet egy-egy megvalósulási formája, s tulajdonképpen mindegyik szerepjáték-on alapul.

Morry van Ments (1993) gondolatait adaptálva az alábbiak szerint foglalhatók össze a szerepjáték jellemzői. A szerepjáték a maga legegyszerűbb formájában egy olyan cselkevésnek ad teret, amelyben valaki kérésre egy másik személynek, vagy saját magának a szerepébe képzeletileg bele magát egy adott helyzetben. Ilyenkor az a feladata, hogy pontosan úgy viselkedjen, mint ahogy az adott szereplő tenné az ő véleménye szerint. Ennek eredményeképpen mind a szerepet vállaló tanuló, mind a tanulótársak, megtudnak valami fontosat és újat az adott szereplőről és helyzetről. Tulajdonképpen minden szereplő a társadalmi környezet résztvevőjeként tevékenykedik és ez keretet biztosít ahhoz, hogy megfigyeljék a saját viselkedésmintáikat, illetve megismerjék a csoporttársaik interakciós stratégiáit.

A szakmaorientált nyelvoktatás kontextusában mindez azt jelenti, hogy az adott foglalkozás, hivatás gyakorlása során felmerülő nemzetek közötti kommunikációban várható helyzetek és az azokban játszandó szerepek körére korlátozódik a szerepjátékvariánsok sora. A szerepjáték így jellegénél fogva nem csupán az idegennyelvi interakciós képesség kialakítására és fejlesztésére szolgálhat, hanem segíti azon, már korábban kifejtett nevelési, személyiségformálási célok teljesítését, amelyek a szakmaorientált nyelvoktatásra specifikusan jellemzőek.

A szakmaspecifikus helyzeteket életrekelő szerepjátékok képszalagra való rögzítése két, egymástól különböző motivációval történhet. Ezek közül az egyik a videós visszacsatolás, amelynek célja az, hogy objektívizáló, megerősítő élményt nyújtson a kommunikációt alkotó interakciókban folyamatosan jelenlévő és aktív hatást gyakorló belső visszacsatolás kiegészítéseként. Az így készült felvétel azután egy körültekintő elemzés, majd értékelés alapjául szolgál. Akkor, ha ez a technológia idegennyelvi szerepjátékok résztvevői számára nyújt visszacsatolási, önelemzési, önértékelési, illetve csoportos elemzési és értékelési lehetőséget, videós szerepjátékról beszélünk.

A Di Pietro-féle felfogás (1994) megerősíti azt a koncepciót, amely végigkísérte a nemzetközi kutatásban töltött két - két és fél évet. A kutató-fejlesztő csoport tagjaként azt a nézetet vallom ugyanis, hogy a szerepjátékot követő elemzés a nyelvtanuló magabiztosságát kell hogy növelje, a szakmaspecifikus helyzetekben való biztos fellépését kell, hogy segítse.

Ezért tehát a kutatás középpontjában lévő nyelvpedagógiai gyakorlat során is a szereppel való azonosulás, a szándékok megvalósulása, a problémahelyzetek megoldása az indító szempont, s csak ezt követik a kommunikációs stratégiát vizsgáló mozzanatok, valamint a folyamatosság és annak függvényében csupán az olyan nyelvhelyességi kérdések mint a kiejtés, az intonáció, a szituációadekvát szóhasználat és a szerkezeti pontosság. Szempontjaink, értékelési technikáink az elmúlt évek során a tapasztalatok függvényében csiszolódtak. A videós visszacsatolás - elemzés - értékelés folyamata azonban kezdettől fogva azonos elemekből tevődik össze. Ez a szerkezet teszi lehetővé, hogy a toleráns légkör, tapintatos megfogalmazások legyenek jellemzőek erre az eljárás szakaszra.

A videotechnika produktív alkalmazásának másik típusa a videoprojekt-készítés. Célja, hogy az ismeretsajátítási, készség-, jártasság-, képességfejlesztő pedagógiai folyamat részeként és eredményeként egy olyan produktumot hozzon létre a hallgató, illetve a hallgatók közössége, amely a mágneses képrögzítés technikájával készül és a valós életben is előforduló valamely videós műfaj valós funkcióit képes betölteni. A videoprojekt-munka eredményeként létrehozott terméket videoprojektnek nevezzük. A

videoprojektek tulajdonképpen képszalagra rögzített, tárgyiasult formát öltött szerepjátékok.

A videoprojekt-munka eredményességének visszacsatolása maga a kész videoműsor. Továbbá az, hogy a kész termék mennyire képes betölteni a neki szánt valós funkciókat. Így a leghatékonyabb visszacsatolási módszernek a projektek gyakorlatban való alkalmazása, vagyis egy következő feladat tűnik. A tv-műsor jellegű projektek általában a nyelvpedagógiai folyamat egy következő szakaszának kiindulópontjául szolgálnak.

Természetesen, a videoprojekteket is elemezhetnénk, értékelhetnénk a videós visszacsatolásra szánt szerepjátékokhoz hasonlóan, hisz azoknak is szerepjátékok, illetve szerepjátéki elemek az alapjai. Úgy tapasztaltam azonban, hogy egy alapos, részletekre kitérő elemzés és szóbeli, vagy írásbeli értékelés zavaró lenne a projektmunkát motiváló tényezők vonatkozásában. A videofelvételt ugyanis nem azért készítjük, hogy egy elemzés és értékelés után találjuk meg a továbblépéshez szükséges támpontokat, hanem, hogy meggyőződjunk a hallgatók felkészültségének színvonaláról. Ez utóbbi sok-sok ismeret, készség, jártasság, képesség komplexitásában fejeződik ki. A szakirodalomban is inkább az eljárásnak mint pedagógiai folyamatnak az értékelésre szolgáló szempontokra lelhetünk (Haines, 1989).

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskolán végzett lektorátusi nyelvoktatás keretein belül a nemzetközi együttműködésben hinni képes pedagógus elkötelezettségével vállaltam a hivatásorientált nyelvoktatást, illetve a nyelvoktatáson keresztül történő szakmai személyiségformálást. A tanítójelöltek általános nyelvi kurzusába hivatásspecifikus nyelvi helyzeteket iktattam, s ezek rendszerében kísérleteztem a videotechnika produktív alkalmazásával. Általában olyan helyzeteket dolgoztam ki, amelyekben valószínűsíthető, hogy egy magyar pedagógusnak a célnyelvi pedagógiai hagyományok ismeretében kell megnyilatkoznia a hazai pedagógia gyakorlatáról.

Ebben a szakmai kontextusban alkalmaztam a kamerát visszacsatolás és videoprojekt-készítés céljából a kutató-fejlesztő program során épp úgy, mint azt megelőzően.

Ezúton fejezem ki köszönetem kollégáimnak, Elspeth Broadynak, Jean Pierre Lemairenek, Birgit Lindströmnek, valamint volt hallgatóimnak, hogy együtt dolgozhattam velük.

SZÁMÍTÓGÉP ÉS NYELVOKTATÁS

BODA I. KÁROLY–PORKOLÁB JUDIT

Az elbeszélő múlt tanítása számítógépes program segítségével

Az alkalmazott nyelvtudomány diszciplinái az érdeklődés és a kutatások közép-pontjába kerültek - írja Szathmári István *Leirő nyelvészet - leirő nyelvtani tankönyv* című cikkében (*Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből* Szerk. Rácz Endre és Szathmári István 6.). Bizonyára azért is, mert a magyar nyelv tanítása alap- közép- és felsőfokon igen sok módszertani kérdést vet fel. De " ... a módszertan ... nemcsak a közvetlen gyakorlatot ... segíti, teszi sokkal eredményesebbé, hanem ... magának a szaktudománynak is használ." (uo. 5.) Ezért próbálkozunk meg most egy olyan módszerrel, amely hidat építhet az irodalom, a nyelvtan és a számítástechnika tanítása között.

Debrecenben több olyan középiskola van, amelyekben a tanulók számára lehetőség nyílik programok készítésére, azok kipróbálására. Miért ne lehetne számítástechnika órán olyan programot készíteni, készíttetni, amelyik a nyelvtani fogalmak megértését megkönnyítené, amelyik irodalmi szövegek jelentésének tartományait feltérképezné, és a tanulók befogadási szintjét mérné? Azt is lehetőnek tartjuk, hogy a tanuló maga próbálja ki, helyesen értette-e meg a szöveget, csatoljon vissza a szöveghez, és a program segítségével válassza ki a jó megoldást. Jelen előadásunkban most csupán ízelítőt szeretnénk adni egy ilyen kísérletről. Azt vettük észre ugyanis irodalmi klasszikusaink tanítása közben, hogy a szövegmegértést nehezíti az elbeszélő múlt befogadása. Tanítványaink nyelvi tudata nem differenciál bizonyos esetekben a jelen és a múlt idő között, azaz az elbeszélő múlt alakjait jelen időnek érzi. Tulajdonképpen honnan is ismerné fel a különbséget, hiszen az általános és a középiskolai tankönyveinkben a harmincas évek óta nem is esik szó az elbeszélő múltból. Az élőbeszédből pedig ma már kihalt. Egyetemen tanítjuk, de nem az irodalmi szövegek tükrében. Három középiskolában végeztünk felmérést XIX. századi nagy költőink, íróink szövegeinek befogadásával kapcsolatban. Most csak arra van lehetőségünk, hogy a végkövetkeztetést elmondjuk: a tanulók 30 %-a értette meg a Csokonai, Kölcsey, Petőfi kötelezően előírt műveiből választott olyan szövegrészeket, amelyekben előfordult az elbeszélő múlt.

Ezeknek a szövegrészeknek alapján állítottuk össze programunkat. A tanulókat választás elé állítjuk: rossz és jó válaszok vannak előttük. Lehetőségük van vissza-kérdezni a helyes válaszra, ill. segítséget kérni ún. segítőszöveg lehívásával. Kérdéseink természetesen nemcsak az elbeszélő múlttal kapcsolatosak, de elsősorban most ennek a felismertetése és gyakoroltatása a célunk.

Fontos azonban az elbeszélő múlt a XX. századi irodalmi szövegek megértéséhez is. Nem szabad lemondanunk olyan stílusértékek befogadtatásáról, amelyek a Nyugat mindhárom nemzedékének nyelvében előfordulnak. Erről írásunk második részében szólunk bővebben.

Először az elbeszélő múlt fogalmát tisztázzuk. Az értelmező szótár szerint olyan múlt idő, amely múltbeli, végbement cselekvést, történést befejezetlenként fejez ki, és ma már nem használatos igeidő, ill. ilyen igealakok rendszere (pl. *ütém, ütéd*).

Nyelvtörténeti szempontot is érvényesítünk: A kései ómagyar korszakban még mind a négyféle múltunk megvolt kijelentő módban. Ezek : az elbeszélő, az egyszerű (-t/t/ jeles), az összetett múlt két fajtája, amelynek egyikében a jelen idejű, másikában a -t /t/ jeles múlt idejű paradigmához járul a létigének *vala* vagy *volt* alakja. A XIX. századra már csak az egyszerű múlt idő használatos, csak költőink, íróink használják, őrzik a másik hármat.

Jelen esetben csak az elbeszélő múlttal foglalkozunk. (De vizsgálatunkat szeretnénk továbbfolytatni a ma már szintén nem használatos összetett múlt szövegbeli szerepével kapcsolatban is.) Segítségül megadjuk a tanulóknak ennek a múltnak a felismeréséhez a szükséges toldalékokat:

Alanyi ragozás Egyes szám		Többes szám
1. sz. -é,	-á /-é ikes	1. sz. -á/-é
2. sz. -á/-e		2. sz. -á/-é
3. sz. -a/-e	-é	3. sz. - á/-é

Tárgyas ragozásban mindenütt -á/-é a jel, többes 1. személyben -ó/-ő volt eredetileg (*várók, kérők*).

Az sz-szel bővülő igék elbeszélő múltját a *tesz, vesz, lesz, eszik, iszik, hisz, visz* alakjait a *tesz* igén mutatja be A magyar nyelv történeti nyelvtana (főszerk. Benkő Loránd, Akadémiai Kiadó 1991. 128.).

Alanyi ragozás		Tárgyas ragozás	
egyes szám	többes szám	egyes szám	többes szám
1. sz. tők ~ ték, (tévék) tőnk ~ ténk ~ (tévénk)		tőm ~ tém	tévők
2. sz. től ~ tél, (tévél) tőtök ~ tétek ~ (tévétek)		tőd ~ téd	tőtök ~ tétek (tévétek)
3. sz. tön ~ tün ~ tén tőnek ~ tünek ~ tének (tévének)		tévé	tévék

Ezután példaszövegekkel próbáljuk felismertetni ennek a múlt időnek a jelentőségét. Csokonai költészete valóban alkalmas arra, hogy a különböző múlt idők felismerését gyakoroljuk. Legnagyobb versei, A Reményhez, a Tihanyi Echohoz A magánosságához , de színdarabjai is mind a négy múlt idő alakjait tartalmazzák. (Az utóbbihoz kiváló forrásmunka Jakab László - Bölcskei András Csokonai-szókincstára I. Debrecen, 1993.) Vizsgálódásra Csokonai A Reményhez c. versét választjuk. Szintén alkalmas az elbeszélő múlt felismertetésére mind művészi formája, mind gondolati tartalma miatt Kölcsey Huszt c. verse. Petőfi esetében a választásunk azért esett utolsónak írt költeményére, mert az elbeszélő múlt mellett sajátos strófaszerkezete és rimkezelése új költői arcot sejtet.

A másik szempont, amiért szorgalmazzuk az elbeszélő múlt tanítását, átvezet a XX. századi költők nyelvi világába. Soltész Katalin tanulmánya hívta fel a figyelmünket (Az elbeszélő múlt kihalása MNy LIII. 127–138), hogy a Nyugat nemzedékének néhány tagja archaizálás igényével továbbélte ezt az igealakot. Szintén kitűnő és gondos könyvével Tompa József ad tájékoztatást, elemzést erről a jelenségről (A művészi archaizálás és a régi magyar nyelv Bp. Akadémiai Kiadó. 1972.). Füst Milán összes verseinek koncordanciáját készítve (Bölcskei András-Jakab László-Porkoláb Judit, Debrecen, kézirat 1993.) Jakab László tanár úr vette észre, hogy az író feltűnően sokat használja az elbe-

szelő múlt alakjait. Ezt megerősítette Boda I. Károly kétkötetes munkája Füst Milán IV. Henrik c. drámáját vizsgálva (Füst Milán: IV. Henrik c. drámájának konkordanciája Debrecen, 1994. kézirat). Tanulságos, ahogyan Radnóti Miklós nyelvének archaizmusait elemzi Nemes István. MNyL XXXV. (435-445).

"Mintaszövegeink" Füst Milán költeményeiből valók. Gazdag nyelvi megfogalmazásaiban megtalálható az elbeszélő múlt többféle funkciójában. Programunkban részleteket közlünk a költő műveiből. A tanulónak kell kiválasztania a helyes válaszokat a kérdésekre.

Közel szeretnénk hozni egymáshoz az irodalom, a nyelvtan és a számítástechnika tantárgyakat, mert úgy gondoljuk: egymást erősítik, gazdagítják. Jókai Mór írja a Kárpáthy Zoltánban, hogy aki magát megújítani képes, az a jövőt építi. Tanítványainkkal törődve - azt hiszem - talán mi is ezt tesszük.

TUSNÁDY LÁSZLÓNÉ **Szótanító segédprogram használatának tapasztalatai** **és bemutatása**

Évek óta foglalkozom oktató programok készítésével. Eleinte a tanuló számára csak annyi volt a visszajelzés, hogy helyes vagy helytelen a válasza. Az olasz igeragozáshoz kapcsolódó programom volt olyan, amely már a választól függően segítséget is adott a tanulónak. Érdeklődésem egyre inkább a nyelvtanulás egy sokak számára rendkívül unalmas és sok időt igénylő részére terelődött: a szavak, kifejezések memorizálására. Olyan algoritmust kellett találnom, amely nagyon alapos visszajelzést biztosít a tanulók számára, ugyanakkor rögzíti a pillanatnyi tudásszintet és ezt figyelembe véve irányítja a tanulót a következő lépésre. A tanulás mechanizmusáról sokféle elmélet létezik, de magáról a folyamatról még nincsenek megbízható információink. Minden jel szerint az idegrendszer működése bonyolultabb a számítógépek működésénél, az ismeretek tárolása nem azon a mechanikus módon történik, mint ahogy a számítógépeken az adatokat tárolják, a memorizálás folyamata is lényegesen összetettebb, mint a gépies adatrögzítés. A program legelső, még C-64-re írt változata is erősen támaszkodott az asszociációra. A tanulás lényege a szilárd, ugyanakkor mozgékony asszociációs láncok kialakítása. Az asszociációra való ilyen mértékű támaszkodás ötletét az adta, hogy a tudattalan vizsgálata is használna asszociációkat elemző programokat. Jung szerint a tudattalanban rendkívüli gazdagság rejlik: ha sikerül erre támaszkodni és ezt hatékonyan átültetni a tudomány valamelyik területére, szerencsés esetben nagy felfedezések következhetnek. A felejtéssel sok információ is a tudattalanba süllyed, de az asszociációk újra előhívhatják, ezért tartom programomban nagyon lényegesnek az asszociációra való támaszkodást, amelyet még a program további fejlesztésében erősíteni akarok. Általános megfigyelés szerint ugyanis az összetartozó szavak szekvenciái segíthetik azok megtanulását. A szekvenciák azonban nem lehetnek merevek, elágazásokat kell bennük létrehozni, amelyek között egy úgynevezett Markov lánc szabályai szerint bolyong a program. Minden nyelvben vannak úgynevezett szürke szavak, ezek szürkeségét is oldhatja a szó alkotóelemeivel való foglalkozás. Az élő nyelvek többségében elég nagy a redundancia. Így ha pontatlan, hibás válasz esetén a gép megadja nekünk azokat az információkat, hogy mely betűket találtuk el és hol van még hiány, helyzetünk már a keresztretjéveny-fejtőjéhez hasonlít. Annak elérésére, hogy a gép megadja számunkra az előbb említett információkat, a legalkalmasabbnak a fehérjék kutatásához használt úgynevezett *aligning* algoritmus tűnik.

A program indítása után a tanulónak be kell mutatkoznia. Erre azért van szükség, hogy a gép név szerint rögzíthesse a tanuló egyes szavakból elért teljesítményét, amelyet az újabb tanulásnál már figyelembe vesz. A tanuló a következő lépésben témát választ, bár arra is látok lehetőséget, hogy a gép ajánlja fel azt a témát, amelyből a tanuló teljesítménye egy bizonyos szint alatt van. Az a tapasztalatom, hogy a hallgatók saját elhatározásukból egy-egy témát egészen addig kitartóan gyakorolnak, amíg abból elég jónak nem tartják eredményüket. A tanuló a választott témát vagy a szótárban levő sorrend szerint vagy asszociáció szerint tanulhatja. Az előbbihez hanganyag is kapcsolódik. Ennek elkészítését különösen az angol változatnál tartom fontosnak a kiejtés nehézségei miatt. A felelés is e szerint a két sorrend szerint történhet, amelyeket a tanuló tetszése szerint váltogathat. Ha a felelő végképp nem tud helyes választ adni, akkor lehetősége van arra, hogy segítséget kérjen a géptől. Ekkor az egy olyan mondatot ad meg, amely tartalmazza a kérdezett szót vagy kifejezést.

A vezérkonstansok és a maximum-minimum feltételek megváltoztatásával többféleképpen használható a program, többek között számonkérésre is alkalmas. A program futtatásához alapvető számítástechnikai ismeretek esetén szinte semmi magyarázatra nincs szükség; ha ez nincs meg, akkor is nagyon rövid idő alatt el lehet sajátítani a használatát.

Munkámmal a nyelvtanulásnak csak egy szűk területén próbáltam a tanárt helyettesíteni, pontosabban a tanulók önálló munkáját megkönnyíteni. Tisztában vagyok ennek korlátaival, és Beke Katának igazat adok abban, hogy a legjobb oktatástechnikai eszköz a jó pedagógus. A program részletes leírása megjelent az *Inspirációban* és a *Nyelvinfóban*. Jelenleg a program fejlesztés alatt áll. Nagy örömömre szolgál, hogy munkahelyemen egyre több nyelvész bekapcsolódik a munkába, és a tanítványok között is van, aki aktívan részt vesz a program más nyelvekre való bővítésében, valamint a program tesztelésében. A program ismerői részéről továbbra is szívesen veszem az esetleges ötleteket. Újabb terveink szerint az asszociációs sorrend megválasztása illeszkedni fog az egyes tanulók asszociációs világához, hiszen a jelenlegi merev sorrend csak egy lehetőség a sok közül, és magán viseli összeállítója szubjektivitását.

A számítógép nagyon jó motiváló tényezőnek számít, a fiatalok többsége nem idegenkedik tőle, inkább vonzódik hozzá. Az a tapasztalatom, hogy az olasz szavak tanulása számítógéppel egyáltalán nem unalmas tevékenység, az teszi izgalmassá, hogy a hibátlan végeredményért meg kell küzdeni betűről betűre. A tanulók észre sem veszik a múlt időt, a számítógép használata megrövidíti számukra a célhoz vezető utat. Az országnak pedig minél több idegen nyelvet is tudó szakemberre van szüksége a tudomány és a gazdasági élet minden területén.

FÜSTÖS JÁNOS - ROHONYI ANDRÁS:

Using e-mail for distance and local educational purposes

The refrain is all too familiar. For the past decade, educators and employers have been talking a lot about the enormous potential of CBET (computer-based education and training), but nearly everyone acknowledges that this potential has yet to be realised. Computers in the schools have soaked up huge capital expenditures without providing any appreciable return of investment.

The picture is starting to change, however, as new technologies are making their way into schools and training. Explosive growth in CD-ROM drives, LANs and Internet connections, multimedia, and collaborative software environment is fuelling a new wave of better teaching tools. This generation of technology promises more than just an improvement in educational productivity: it may bring about a change in the nature of learning itself.

New approaches to education are arriving just in time, according to many experts. The changing nature of companies and the work they do, especially with the large-scale downsizing and the shift to an information-based economy, requires manpower to be more flexible and better trained, especially in the use of technology and languages. Businesses require schools to turn out students with a different set of skills than those emphasized in early-twenty-century pedagogy. They also echo a new way of thinking in educational theory: instead of a one-way information flow - by broadcast TV, VCR or a teacher addressing a group of passive students - , new techniques, like Internet, are two-way, collaborative, and interdisciplinary.

Of course, penetration of technology into classrooms can dramatically redefine the established teacher-learner relationship. The teachers change from omniscient leaders into tour guides for the infosphere. Information becomes more accessible, users pick and choose what they want, and everyone is a content creator. The common thread linking schools, colleges, and corporations is that all are facing. Budget pressures and are looking for ways to improve education's return of investment. They are using similar technologies to address similar problems. Especially promising technologies were interactive video, networking, and collaboration tools. But in study after study a vital conclusion emerges: technology alone is not the solution. Reaping the benefits of computers first requires extensive teacher training, new curricular materials, and, most importantly, changes in educational models. Modern educational concepts, derived from the work of scholars such as Jean Piaget, Seymour Papert and Lev Vygotsky, emphasize individualized, hands-on learning; team-work; and guided discovery of information and knowledge. All these concepts are not only well suited to technology assistance, but they are nearly impossible to put into effect without the help of computers.

Another problem with today's education is that people are learning in large groups, and they are afraid to communicate because the culture makes them feel foolish if they make a mistake. The greatest value of computers is that they will watch out for the students and let them do stuff without fear of embarrassment.

The emerging technologies that are making the biggest difference in training and education fall into different broad categories: networking, multimedia and mobility, including LANs (Local Area network), WANs (Wide Area Network), on-line services (like Internet), E-mail, and collaborative software. Networked applications using NetWare are widespread in colleges and universities. Among the benefits we can mention the ease of distributing information and course materials, and improved communication, especially between students and teachers.

Available resources:

◆ **E-mail**

Electronic mail accounts for the majority of the traffic that is currently passing over the Internet. Once you have learnt to use the mailing system, in theory you should be able to use any other system that exists. Teachers can send messages and exercises to any one or to all of the students using the network. They can individually correct the

assignments and send them back with the right solutions. Instructions can be given for individual learning.

◆ **World Wide Web**

Situations for teaching and learning. Pictures, motion pictures, cartoons, sound extend the texts. Linked documents, free choices, individual learning. This is the newest information-location service to arrive on the Internet. The WWW introduces the concept of hypertext searches which allow the user to branch off into other areas that are relevant to the particular subject area being examined. Searching for information in this way is similar to using a thesaurus in which you look up a word, and then find a similar word that could be used instead; looking up this new word would then lead to others, and so forth.

◆ **WWW servers:**

<http://info.funet.fi/>

<http://info.cern.ch/>

◆ **Gopher**

Free information retrieval. Searching on the net for information. Menus which allow users to specify the topics that interest them. Typing in a word or phrase which describes the information you require makes Gopher search for relevant information, and what is found will be made available as a series of menu-options you can then choose to examine further.

◆ **User Lists, Usenet Groups**

General information sources - the global bulletin board system. A recent survey of the system found that around 20,000 articles arrive daily to the Usenet and the number of people accessing the system is approaching 2 million.

◆ k12.lang.art Language arts

◆ k12.lang.deutsch-eng German/English practice with native speakers

◆ **MUDs**

Multi-user dungeon/dimension group. Situation games played along the network by several users, which allow you to meet people and chat with users, explore a maze-like environment, fight with monsters, solve puzzles, etc. When you join, you become a character in the game.

◆ **telnet:**

◆ copper.denver.colorado.edu 4000

◆ dszenger9.informatik.yu-muenchen.de 4242

◆ marcel.stracken.kth.se 4000

* **gopher:**

* actlab.rtf.utexas.edu 3452

* castor.tat.physik.uni-stuttgart.de

* nova.tat.physik.uni-tuebingen.de 4242

• **usenet:**

• rec.games.mud.misc

• rec.games.mud.admin

◆ **IRC**

IRC, or Internet Relay Chat, is a new service taking the Internet by storm. Using IRC you can conduct a real-time conversation with one or more people who may be scattered anywhere in the world. The topics discussed are wide-ranging.

- ◆ Electronic Libraries

Search for document titles, articles, newspapers.

- ◆ Electronic Books

Full or compressed text of books (Peter Pan, Shakespeare, the Bible, etc.)

We used these resources in inter-continental business education. We ran a decision game with the participation of Hungarian and American business school students. They formed "companies" and they had to run their businesses. During the game they "produced" products, "sold" them and had to make several decisions. In addition to the professional skills and knowledge, the program had another feature that bears heavily on its success: the students were gaining not only theoretical knowledge of the topic, but also practical, hands-on experience. The most surprising result of the program has been its effect on student participation. The amount of interaction among students, and between students and instructors, is of an order of magnitude higher than that of a normal classroom. This has been measured by observing how many questions students asked.

Within the University of Veszprem we have been using E-mail for teaching English to upper intermediate level students of electrical engineering. During the past two academic years a real student-generated syllabus has been implemented. A key factor to success was the decision on choosing humour as a decisive element when selecting texts to be studied. Starting out from "The Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy" series, the text of which was available on the Net, through several funny documents dealing with "real programmers" and "real computer scientists" to "Alice in Unix-Land", we could compile a "reader" consisting of enjoyable pieces of computer-specific humour and computer-specific vocabulary. Motivation granted, students have submitted highly specific ESP text-files, collected from the Net by themselves, to be translated into Hungarian as part of the standard requirement for their final exam. "Having fun while learning English on the Net" became our slogan.

Distance learning and learning on demand are familiar concepts. What makes these new techniques different from earlier, TV-based classes is their symmetry of communication, and their participatory nature. Conventional televised courses, some of which offer remote students the ability to dial for feedback, tend to penalize remote learners in favor of those present in the classroom. With the use of networks, everybody, even the teacher attends the "class" on the same terms. In this re-engineered class freedom prevails.

**ILDIKÓ HORTOBÁGYI
BORN TO BE BILINGUAL?**

In order to answer this question we have to define bilingualism, which has been a much debated topic, the "forked tongue" as Rosalie Porter called it in a book dealing with the politics of bilingual education and written to address the widespread lack of understanding of this controversial field.

According to Stern (1983), full or equal command in two languages ---equilingualism or balanced lingualism --- is extremely rare. Therefore bilingualism interpreted as L1 proficiency in the language has given way to a broader and more flexible definition. Non-native language, second language, foreign language implies prior availability of the individual of an L1, in other words some form of bilingualism. And to add to this definition bilingualism is also known as the co-existence within a single speaker's competence of more than a single grammar.

My hypothesis is that a bilingual person or a polyglot could be regarded -- to a certain extent -- as having a higher degree of intelligence than an average monolingual speaker.

In order to find a plausible answer, first we have to examine how language affects thought. Very often language and thought have been looked at from one direction only, from how thought affects language. The best known hypothesis in this area -- the Sapir-Whorf hypothesis of language relativity -- claims just the opposite. According to Whorf (1956) each language imposes on its speaker a particular "world view". Unfortunately the evidence has been equivocal. Trying to conform this hypothesis Bross (1973) proved that becoming an expert in any field may be helped by a well-differentiated vocabulary. Also added that it would be unimaginable to learn certain fields without learning the special vocabulary developed for them. Learning new words enables people to conquer new areas of knowledge and these new areas enable them to learn new words. Language also affects how people reconstruct pictures, solve problems and keep track of things in memory. It is in memory that language has been shown to influence thought most convincingly. The mere presence of a label helps in the recall and recognition of things. Thought, therefore both affects language and is affected by it. And better thinking would always open new horizons.

When tackling the neurolinguistic background for bilinguals we should mention that neuropsychological studies on bilingualism carried out by distinguished researchers such as Galloway (1981), who searched the literature on bilingual aphasia, might show that second languages at least in the beginning stages of acquisition, are more right hemisphere oriented than left. Also the right hemisphere does appear to have automatic language, because as Brocca (1969) believed that it could also process language. The left hemisphere is concerned with analytical task input of all sorts, of which language is just one. The right hemisphere is more holistic or gestalt-like in dealing with language input. Yet, the whole brain is seen as plastic, different areas being able to take over functions once handled by other areas.

Another hypothesis has been made to explain bilingual aphasia data, using a concentric circle explanation. That is, in the early stages of language development, large

areas of the language cortex may be involved with language. As the representation of language becomes more abstract, less redundant and more automatised, less and less wiring should be necessary for the plans. Therefore, the area used for various plans become smaller and smaller (in the form of concentric circles). Consequently when one wants to learn a new language, again a large and different area of the cortex may be involved. This shows the brain to be plastic with functions becoming more and more concentrated in the area as they become more and more automatic. Adding to this idea, a person with larger activated right hemisphere regions could develop a better, quicker, more integrated learning style. (See Figure 1.)

Fig. 1

Harnett	Summary of two cognitive processing modes
<i>Analytical cognitive styles</i>	<i>holistic cognitive style</i>
1. Field independent (Witkin)	1. Field-dependent
2. Verbal (Paivo)	2. Imaginal
3. Analytic (Zelinker&Jeffrey)	3. Relational
4. Serialist (Pask & Scott)	4. Holist
5. Sequential-Successive (DAS)	5. Simultaneous-Synthesis
<i>Left hemisphere functions</i>	<i>Right hemisphere functions</i>
1. Propositional thought (Bogen)	1. Appositional thought
2. Time-related judgements (Carmon & Nachson)	2. Spatial relations (Levy-Agresti & Sperry)
3. Linear processing (Efron)	3. Gestalt-synthetic processing (Kimura)
4. Abstracts essentials (Bogen)	4. Part-to-whole judgements (Nebeš)
<i>Right eye movement</i>	<i>Left eye movement</i>
1. Higher scores on the math subscales (Bakan)	1. Self-report clearer imagery (Bakan)
2. Higher scores on concept identification tests (Weitan & Etaugh)	2. Classical/humanistic majors (Bakan)
3. Majors in science/quantitative areas (Bakan)	3. Easier to hypnotize (Bakan)
	4. Creative, artistic, social (Bakan, Weitan & Etaugh)

Considering that a large territory of the cortex is activated or reactivated, we might analyse some of the differences that occur between bilinguals and monolinguals. It might be theoretically possible that bilinguals differ in no way from monolinguals except in controlling a second language. Bilinguals have the advantage over monolinguals in several language related skills. Bilinguals are particularly skilled in setting up auditory associations and in imitating sounds. They also learn words presented auditorily in fewer trials and with less foreign accent and are better in intuiting meaning out of unknown foreign words. Thus it would appear that bilinguals have better developed auditory language skills, but they do not necessarily differ from monolinguals in written skills.

Several reports implied that bilinguals mature linguistically and cognitively earlier than their monolingual counterparts. Of interest to educators and to parents of bilingual children's the evidence that children learning two languages from infancy are

not impaired cognitively or academically. It may even be possible to conclude that bilinguals have superior language skills to those of monolinguals, which means that multilingual children develop a reliable right dominance earlier than do monolingual children.

To sum this up, we can speak about differences in cognitive style between bilinguals and monolinguals. It is not impossible that these differences in cognitive style are related to differences in brain organisation for language.

Cognition relates to intelligence. The problem is how to define intelligence and its relationship to language learning, particularly second language learning. Let us examine some of the definitions found in the literature. Wechsler (1944) defined intelligence as the ability to "act purposefully, to think rationally, and to deal effectively with the environment." Others define intelligence as the ability to think abstractly. Early theorists believed that intelligence is an all-encompassing factor influencing one's abilities in all areas. Guilford (1959) proposed a 3-dimensional model of intelligence. (See figure 2)

Fig. 2. Guilford's Three Dimensions of Intelligence

OPERATIONS are *ways* we think:

1. Cognition (discovery or recognition)
2. Memory
3. Divergent thinking (seeking new answers by exploring different avenues of thought)
4. Convergent thinking (leading to one right, or best, answer)
5. Evaluation (deciding about adequacy of knowledge)

The **CONTENTS** of our intellectual functioning -- **what** we think about -- may be:

1. Figural (concrete information perceived through our senses)
2. Symbolic (words and numbers)
3. Semantic (verbal meanings or ideas)
4. Behavioral (social intelligence)

PRODUCTS are the *results of our thinking*. They result from the application of operation to content:

1. Units (a single word, number, or idea)
2. Classes (set of related units)
3. Relations (relationship among units or classes)
4. Systems (logically organized ideas)
5. Transformations (changes and modifications in arrangements, organization, or meaning)
6. Implications (see certain consequences from the information given)

The question is how these components of intelligence relate to language learning. Oller (1979) has talked about the common, unitary underlying factor which influences all of language learning. Language ability has always correlated highly with I.Q. measures, and it has often been assumed that language tests, in fact, measure the same thing intelligence tests measure.

However, it seems unlikely that one general factor can underlie all of language learning and all of intelligence. No one has taken all the facets of intelligence identified by Guilford and tried to determine which factors, or sets of factors, are most clearly related to language learning success.

More research will be carried out in the future to try to prove the opposite as well, namely that knowledge of more languages influence positively the different faucets of intelligence. For one thing could be generally admitted: the human brain is ready for bilingualism.

HIDASI JUDIT

A kommunikáció milyenségének interkulturális vonatkozásairól

Mi az a "kulturaközi" kommunikáció?

Manapság egyre divatosabb "interkulturális", magyar kifejezéssel élve: "kulturaközi" kommunikációról beszélni. A "kulturaközi kommunikáció" azonban nem feltétlenül jelent idegenajkúakkal folytatott kommunikációt, sőt nem feltétlenül jelent eltérő nemzetiségűek közötti kommunikációt sem. A szakirodalom a "kulturaközi kommunikációt" nagyon széles értelemben kezeli: vonatkoztatja mindazon esetekre, amikor eltérő kultúrájú emberek érintkeznek egymással. Csakhogy felmerül a kérdés, hogy mit értünk "eltérő kultúra" alatt? Egyáltalán mit értünk "kultúra" alatt? A mi értelmezésünkben a kultúra olyan szokás- és érintkezési jelrendszer amelyet az adott kultúra hor-do-zói azonos módon értelmeznek.

Gondolhatnánk, hogy vannak olyan jelek, amelyeket mindenki, kultúrájától függetlenül, azonos módon értékel. Vegyük például a mosolyt. A mosoly általában pozitív üzenetként dekódolja a legtöbb társadalom. A mosoly azonban néhány társadalomban nem csak a jóindulat vagy öröm kifejezésére szolgál. Távfolkeleten, a kínaiaknál vagy a japánoknál a mosoly elsődleges funkciója a "leplezés"; ezért van az, hogy szerettei halálhírért mosolyogva jelenti be a kínai ember; hogy bosszúságát mondjuk egy lekésett vonat miatt -- nevetésbe burkolva leplezi a japán ember. Tehát egy egyszerű hétköznapi emberi megnyilvánulás a különféle társadalmakban másként funkcionálhat.

A fenti példából nyilvánvaló, hogy a kultúra különféle szinteken nyilvánulhat meg: az individuális, egyéni kultúrától számos fokozaton jutunk el a társadalmi, nemzeti kultúráig. A köztes fokozatok magukban foglalják az otthoni, a családi, a munkahelyi, a lakóközösségi, az adott lakóhelyi, a vállalati stb. szinteket, amelyek mindegyikénél tetten érhető az adott csoportra vagy közösségre jellemző "kultúra".

Az érintkezés, a kommunikáció fő eszközének a nyelvet szokták hinni, noha mint erre E. T. Hall rámutatott, a kommunikációs üzenetek döntőbb hányadát a nem nyelvi információkból nyerjük. A nyelv, mint érintkezési jelrendszer kitüntetett szerepe a kommunikációban inkább annak tudható be, hogy hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy az azonos nyelv használata megold minden kommunikációs problémát. Ha viszont így lenne, akkor nem hangoznának el nap mint nap olyan szemrehányások házaspárok között, hogy: "azt mondtam, de te nem úgy értetted", akkor nem panaszkodnának tárgyalópartnerek, hogy "azonos nyelvet használunk, de nem egy nyelven beszélünk", s a többi. Az azonos nyelv ismerete és használata nem biztosíték az azonos kultúrára társadalmi szinten sem. Hiszen például spanyolul beszélnek a kubaiak és a spanyolországiak is, mégis kultúrájukban jelentékenyen eltérnek egymástól. Vagyis a kommunikációs szabályok, szokások nem kizárólag nyelvhez kötöttek. Azért nem, mert a nyelv csak egyik alkotóeleme a kultúrának. Igaz, hogy a kultúra tükröződik a nyelvben, de ez elsősorban a nyelvhasználatban nyilvánul meg. Ugyanazt az angol nyelvet eltérő módon használják az angolok és az amerikaiak. Ők azonban nem csak nyelvhasználatukban, hanem más egyéb kommunikációs szokásaikban is gyakorta eltérően viselkednek. A különbségek a történelmi-társadalmi hagyományok, a jelen társadalmi berendezkedés, a temperamen-

tum, és számos egyéb a kultúrát befolyásoló tényező eltérésének köszönhetően jelentősek.

A interkulturális kommunikáció kérdéseivel miért fontos foglalkozni?

Hogy jobban értsük egymást. Ez nem csupán emberbaráti indíttatású szándék, hanem nagyon is kézzelfogható, húsbavágó szempont; a félreértés, a meg-nem-értés és a meg-nem-értettség súlyos politikai és gazdasági következményekhez vezethet, hiszen döntéshozók ítéletét befolyásolhatja.

A sikertelen kommunikáció, azaz a félreértés, a meg-nem-értés és a meg-nem-értettség élménye nem múlik el nyomtalanul. Sok esetben (A) is és (V) is dühödten, vagy sértetten, de legalábbis megzavarodva éli meg ezt az élményt. Szerencsés esetben jót mulatunk a félreértésen, de sok szituációban, különösen ha károsodás ér bennünket, (akár megszégyenülés, akár anyagi vagy erkölcsi kár) akkor bizony frusztráltak leszünk a kommunikációs kudarcától. Ezért a kudarcért gyakorta nem önmagunkat, hanem a kommunikációs partnerünket hibáztatjuk, őt marasztaljuk el. Noha a legtöbb esetben nem másról van szó, mint hogy mind (A) mind (V) a saját kulturális kódrendszerében mozog, aszerint ítél és cselekszik, és ha ez ütközik egy más kultúra kódrendszerével, akkor következik be a "kommunikációs baleset".

Egyéni és nemzeti érzékenységtől is függ, hogy ilyen kommunikációs kudarcokra hogyan reagálunk. Mennél nagyobb valakinek a nemzetközi, kulturaközi tapasztalata, annál türelmesebb az esetleges kommunikációs nehézségek irányában. A kommunikáció sikertelensége, esetleges kudarc azonban sokakat indít negatív sztereotípiák megfogalmazására. Ekkor születnek az olyan, később csak nagyon nehezen korrigálható előítéletek, mint például: "X nép megbízhatatlan", vagy hogy "Y náció férfi tagjai gorbák a nőkhöz" stb. Fontos, hogy megakadályozzuk ezeknek a negatív sztereotípiáknak a kialakulását, mert ezek, mint bármely előítélet, nem engedik a józan, objektív szempontok érvényesülését későbbi érintkezéseinkben az adott kultúra képviselőivel. Mit tehetünk a negatív sztereotípiák kialakulásának megakadályozásáért? Kíváncos, hogy a különféle kultúrák képviselőinek viselkedését megfigyeljük, megismerjük. Próbáljuk megérteni, hogy az adott kultúrában mi miért történik, és miért úgy van. Kísérreljük meg ezeket az ismereteket elhelyezni az adott kultúra kódrendszerének többi eleméhez viszonyítva, hiszen egy-egy összetevő súlya csak a rendszerben betöltött szerepe felől értelmezhető igazán. Mindezeknek az ismereteknek a birtokában sokkal megértőbben fogunk viszonyulni bármiféle, számunkra akár szokatlan interkulturális jelenségre.

Ez a fajta "megértő tolerancia" azonban nem öncélú. Hiteles és megbízható interkulturális ismeretek birtokában a kommunikáció zavartalanabb. A kommunikáció sikeressége ugyanakkor a záloga az üzleti sikereknek csakúgy, mint a politikai békességnek.

Egy 1993/94-ben végzett empirikus vizsgálat adataiból arra következtethetünk, hogy például a japán társadalomban a "nem-egzakt információáramoltatás", "nem világos, nem egyértelmű" megfogalmazások irányában jóval nagyobb a tolerancia, mint az európai vagy amerikai kultúra képviselői körében. Míg a "meg-nem-értettség" illetve a "nem-értés" egy adott kommunikációs szituációban az európai vagy amerikai beszélőt frusztrálja és a kommunikáció sikeressége szempontjából kielégítetlenül hagyja, addig ugyanaz az állapot a japán beszélőt gyakorta nem zavarja. A kommunikáció minőségét, milyenségét tudniillik a japán kultúrában -- mint az élet számos egyéb területén is -- nem a tartalom, hanem a forma által minősítik. Tehát, a tartalom ellentmondásos, többértelmű jellegétől függetlenül a kommunikáció az ő értékrendjükben minősülhet "sikeres"-nek, ha formailag a zökkenőmentes, konszenzusos kritériumoknak eleget tesz.

ZSEMLYEI JÁNOS

A romániai magyarság magyar-román kétnyelvűségéről

1. Jóllehet a romániai magyar-román kétnyelvűsége vonatkozólag a kolozsvári nyelvészek az elmúlt évtizedekben -- főleg az ötvenes-hatvanas években -- gazdag adatanyagot gyűjtöttek össze (vö. Márton Gyula, *A moldovai csángó nyelvjárás román kölcsönszavai*. Bukarest, 1972. Márton Gyula, Péntek János, Vő István, *A magyar nyelvjárások román kölcsönszavai*. Bukarest, 1977), nem vállalkoztak arra, hogy ezt a kérdéskört az említett adatok vagy mások alapján a maga összetettségében, a tudomány korszerű szempontjainak figyelembevételével vizsgálják, feldolgozzák. Megelégedtek azzal, hogy számbavegyék a magyarba átkerült román kölcsönszavakat, eredeztessék őket, kimutassák azt, hogy ezek miként illeszkedtek bele az átvevő nyelv/nyelvjárás rendszerébe hangtani, alaktani, szókészletteni és jelentéstani szempontból (vö. Márton i. m. 26-162, Zsemlyei János, *A Kis-Szamos vidéki magyar tájszólás román kölcsönszavai*. Bukarest, 1979. 14-314). A szóban forgó adatanyagot feldolgozó munkákban, cikkekben csak kevés utalás történik a romániai magyar-román kétnyelvűsége. Bakos Ferenc viszont kitér a kérdésre *A magyar szókészlet román elemeinek története* című értekezésében (Bp., 1982. 179-80). Itt a bilingvizmust mint a közvetlen népi érintkezésen alapuló szókölcsönzés sajátos körülményét és ennek megnyilvánulásait tárgyalja.

2. A címbeli téma további, a kor igényeinek megfelelő kutatást igényel. Ennek során fontos feladat lenne -- történészek bevonásával -- a mai romániai magyar-román kétnyelvűség történeti előzményeit is feltárni, és válaszolni arra a kérdésre, hogy mióta beszélhetünk Erdélyben, a Partiumban, a Bánságban magyar-román kétnyelvűségről, és hogy e bilingvizmus miként alakult, változott a múltban. Már eddig is folytak kutatások pl. a II. József korabeli erdélyi tisztviselőréteg nyelvismeretére vonatkozólag. Erre nézve írja Hajdu Lajos: "A jozefinizmus olyan követelményeket támasztott a megyei tisztviselőkkel szemben, hogy ismerjék a törvényhatóság területén élő lakosság nyelvét: másképpen nem képesek felvilágosítani az embereket a feladat végrehajtásának fontosságáról és várható hasznáról....Milyen volt a Conduite-listák tanúsága szerint az igazgatási apparátus idegennyelv-ismerete II. József korában? A jelenleginél sokkal magasabb színvonalú: Kolozs vármegyének gr. Csáki János főispán által aláírt 1784-es minősítési táblázata szerint a kapust, valamint a "szegődöttöket" is magában foglaló 41 tagú megyei tisztviselői gárda valamennyi tagja beszélt a latin, a magyar és a román nyelvet" (*A közjó szolgálatában. A jozefinizmus igazgatási és jogi reformjairól*. Bp., 1983. 94-6).

3. Az erdélyi magyar-román kétnyelvűség több évszázados múltra tekint vissza, Erdély vegyes lakosságú helységei magyar, illetőleg román népeiségének szomszédi együttéléséből fakad, társadalmi jellegű, "amelynek során a beszélő szinte észre se veszi, ha alkalomszerűen a másik nyelv valamelyik elemével él" (Bakos i. m. 179). Az erdélyi régiségben jelentkező magyar-román bilingvizmus kutatásakor figyelembe lehetne venni az *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tárnak* azokat az adalékait, amelyek román személyek magyar nyelven rögzített nyelvi megnyilatkozásaiból (főleg a hivatalos szervek előtt, a bíróságon elmondott vallomásaiból) származnak. Lehetséges az, hogy az ilyen vallomások közül több magyarul hangzott el, ezek az adalékok az erdélyi románok magyar nyelvismeretéről tanúskodnak. A legtöbb esetben azonban a vallomástevők románul mondhatták el vallomásukat, és e szövegeket magyarra fordították. Az innen származó adalékok az iratszerkesztő román nyelvtudását igazolják, ezek a régi erdélyi magyar-román kétnyelvűség bizonyítékainak tekinthetők. Ezek a fordítások megőrizhet-

ték az eredeti szöveg néhány elemét, sajátosságát: román szavakat, nyelvtani struktúrákat, sőt teljes mondatokat is. A *Tár* román eredetű címszavai közül is nem egy talán csak román valló vallomását magyar fordításban rögzítő szöveg lefordíthatatlan részeként maradt fenn. Ilyen szó például a 'májusfa' jelentésű *ármíngyin* és a 'lajveszék', siránkozó' értelmű *kintálódik*. Az *ármíngyin* szócikkében ezt találjuk: 1749: *Talaltam az Asszony o Nga Sos re Nevű Erdejében a Tavaszin hogy vagot égy Ármíngyinnek valo harsfat az Uczul Janos Fijat Tavaly Hallottam Varga Mihálly uramtul...a Tavaszon hozott az en Fijamis azon Erdőből egi Szál hars Fat Ármíngyinnek s megis Zalogoltak /Fejérd K. Szentk. Szilagyi Vonul (30) jb és Uczul Janos (46) jb vall./*. A *kintálódik* szócikke a következőket tartalmazza: 1768: *hallani is mingyárt hogy tsattana az Boka Mitru Feje...s hallám mingyárt az Boka Mitru Feleseget kintalodni hogy az Ferje meg holt hallattam hogy...Boka Mitru nevezetű Jobbágnak felesége kintáloadat /Kiskaján SzD, BK. Biltz Krecsun (52) ns vall./*. A *Tár* román eredetű címszavaira vonatkozó adalékok fény deríthetnek egy-egy román kölcsönzó magyar nyelvbéli életének kezdeti mozzanatára, arra, hogy az illető szavak először csak magyarul is tudó kétnyelvű román egyének vagy román egyén vallomását magyarul rögzítő (vagy fordító?) iratszerkesztők nyelvhasználatában fordulhattak elő, innen aztán vagy elterjedtek szélesebb körben is, vagy az alkalmi használat körét nem lépték túl. Szélesebb földrajzi környezetben elterjedt román kölcsönzó pl. a *huruba*, *izlot*, *kalács*, *kalák*, *kaláka*, *kláka*, *katrinca*, *kirlán*. A használatukat szemléltető szövegrészek közül már nem egy magyar személy nyelvi nyilatkozatából való.

4. Trianon után Romániában egy más típusú kétnyelvűség alakult ki, a kényszer-, más műszóval művelt kétnyelvűség, "amely már nem ösztönös, hanem az államnyelv iskolai elsajátításával, a közügyek magasabb szintű ismeretével kapcsolatos" (Bakos i. m. 179, Péntek János: *Az anyanyelv az országhatárokon túli biztonságunk záloga, a nyelv*. Bp., 1994. 56-67).

ROT SÁNDOR

A Duna-Kárpáti nyelvi areában funkcionáló plurilingvizmus a multikulturalizmus makrorendszerében és az idegen nyelvek tanításának-tanulásának alkalmazott nyelvészeti aspektusai.

A két- és többnyelvűség, azaz plurilingvizmus (N. Denison) kérdéseinek tanulmányozása több évszázados múltra tekinthet vissza. De e problémakör kérdéseit behatóan csak napjainkban kezdik elemezni, amikor a különféle nyelvészeti iskolák, irányzatok képviselői -- a "modernizált" újgrammatisuktól, a strukturális deskriptivistákon és transzformációs preskriptivistákon át egészen az "új isteni igazságot" (D. Bickerton) hirdető variacionisták vagyis a nyelv változatait elemző kutatók második nemzedékig -- a nyelv funkcionálásának, változásának és fejlődésének modellezésében egyre nagyobb figyelmet szentelnek a nyelvi kontaktusoknak, és ezen belül a "kódot váltó" (code-switching) és "kódot nem váltó" (non-code-switching) nyelvi interferenciának (ld. Rot 1991).

A nyelvészeti irodalomban van olyan törekvés, hogy a nyelvi kontaktusok problémáit és a nyelvi interferencia típusait a plurilingvizmus kérdéseivel azonosítsák (vö. Weinreich 1953). Kutatásaim arról tanúskodnak, hogy ez helytelen (ld. Rot 1983). A Martinet alkotta "nyelvi kontaktusok" szakkifejezésének sokkal szélesebb jelentése van. Magába foglalja nemcsak a plurilingvizmus típusainak és altípusainak sokaságát, hanem a "nem határ menti" (non-marginal) esetenkénti nyelvi érintkezésektől egészen az

"azonos területen belüli" (intraregional) állandó nyelvi kölcsönhatás jelenségeinek széles skáláját is (ld. Rot 1991).

A plurilingvizmus önmagában véve érdekes probléma. Igen elterjedt, és lépten nyomon találkozunk vele. A nyelvészet, pszichológia, és a neveléstudomány szakértői sokat tettek elméleti és alkalmazott nyelvészeti kérdéseinek a tisztázásáért. Ennek során számos szembenálló felfogás alakult ki a plurilingvizmus lényeges kérdéseiben. Ezeknek az ellentmondásoknak a kiküszöbölése nagyon fontos. Tisztázásukhoz szükséges, hogy jelenségeit egy-egy ország határait túllépve, valamely nyelvi area összefüggései alapján tanulmányozzuk. Ehhez a Duna-Kárpáti nyelvi area nagyon is alkalmas.

A Duna-Kárpáti nyelvi areának, ennek a Dél-Lengyelországtól a Drávaig és a Duna középső és alsó folyásáig nyúló, valamint a Moravától a Dnyeszterig húzódó széles nyelvi térségnek, ill. az ezt benépesítő népek és etnikai csoportok: a bolgárok (banáti), cigányok, gagauzok, lengyelek (górálok), magyarok, németek (szászok, svábok), románok, ruszinok (ukránok), szerbek (banáti), szlovákok, zsidók természetes (vagy szociális vagy csoportos) plurilingvizmusának beható dinamikus-szinkron tanulmányozása megmutatta, hogy nyelvi megnyilvánulásaikban a két- és többnyelvűség 52 típusa és altípusa funkcionál. Ezeket célszerű négy csoportra osztani:

(a) kezdetleges plurilingvizmus, A : B nyelvi rendszerek = 1:0.4: pl. a német (banáti nyj) - magyar alárendelt kétnyelvűség: *Voz mir hül'f, is sai fid'elmeseig* (m. figyelmesség) 'Az ami segít rajtam -- csak is a figyelmessége'.

(b) előrehaladt plurilingvizmus, A : B nyelvi rendszerek = 1:0.6: pl. a szlovák-magyar alárendelt bilingvizmus: *Sakacem* (m. szakács) *som bol iba u honvédszádu* (m. honvédszáad) 'Szakácsként csak a honvédszáadban dolgoztam'.

(c) nem teljes plurilingvizmus, A : B nyelvi rendszerek = 1:0.8: pl. a magyar-román (erdélyi nyj.) mellérendelt kétnyelvűség: *Spun'e drept - találoztál vele az este - cîn t'ai intors acasă?* 'Mondd az igazat, találkoztál-e vele az este, amikor visszajöttél haza?'

(d) teljes plurilingvizmus, A : B nyelvi rendszerek = 1:1, pl. a ruszin (ukrán) - román (erdélyi nyj.) mellérendelt kétnyelvűség: *Рано жінка пішла до склепаря - Și l'a întrebat cu cin'e am băut aseara.* 'Reggel elment az asszonyom a szatócshoz és megkérdezte, kivel iszogattam az este'.

A kétnyelvűségnél valamivel kisebb mértékben terjedt el a Duna-Kárpáti nyelvi areában természetes (vagy szociális vagy csoportos) többnyelvűség vagy multilingvizmus (plurilingvizmus). A tudományos irodalomban gyakran találkozunk azzal a nézettel, hogy a kétnyelvűség és a többnyelvűség között csak mennyiségű eltérés van (vö. Haugen 1956). Valóban, sok azonos jelenség figyelhető meg a kétnyelvűségben és a többnyelvűségben. Viszont megfigyeléseim szerint nagy köztük a különbség is. A többnyelvűségnél bonyolultabbá válik a viszony az érintkező nyelvek között, számos közbülső folyamat jön létre, a nyelvi hasonlóságok és azonosságok néha többfokozatú átmenet formáját öltik. Egyrészt a kétnyelvűség előző tapasztalata megkönnyíti minden következő nyelv elsajátítását, másrészt viszont, amikor a harmadik "C", a negyedik "D" stb. nyelvi rendszert sajátítjuk, akkor közben nemcsak az "A" nyelvi rendszer interferenciáját tapasztaljuk, hanem a korábban tanult "B", a "C" nyelveket is, tehát a nyelvek kölcsönhatása összetettebbé válik. A Duna-Kárpáti nyelvi areában funkcionáló természetes (vagy szociális vagy csoportos) többnyelvűség bonyolult jelenségeire itt csak egy példát hozhatok: a Szlatinán (Akna Szlatina, Kárpátalja) működő ruszin (ukrán)--magyar--román--jiddis-szlovák mellérendelt quintilingvizmusból: "A": "B": "C": "D": "E" nyelvi rendszerek = 1 : 0.6: 0.8: 0.6:0.6: *hogý hová mentem* (magyar), *finca are tare nevoie* (román) *sürgő-*

sen (magyar) ov das gelájte gelt (jiddis), zeby moh zaplacic za kravu (szlovák) 'Még-kérdezte apától, hogy hová mentem, mert nagyon szüksége van sürgősen kölcsönadott pénzre, hogy ki tudja fizetni a tehenet (= a tehén árát- R.S.)'

Vizsgálataim megmutatták, hogy a Duna-Kárpáti nyelvi areában funkcionáló természetes (vagy szociális vagy csoportos) plurilingvizmus a "Duna Kárpáti plurikulturális" (I.B Singer) makrorendszerének dominánsa. E makrorendszer nem nyelvi részeiben pezsgő élet folyik, de az "A" nyelv körül csoportosuló "elsődleges" néprajzi, történelmi, zenei, vallási, lélektani stb rendszerek és strukturák "archaikus heterogenitást" mutatnak ki.

A Duna-Kárpáti areában funkcionáló természetes (vagy szociális vagy csoportos) plurilingvizmusnak fontos alkalmazott nyelvészeti "üzenete" van, elsősorban az iskolai és felnőtt nyelvpedagógia számára, mégpedig a "második" - illetve "idegen" nyelv(ek) tanítása-tanulása folyamán az **Od** (=Operand), vagy "vezérelt tanuló" agyában egy "mesterséges" plurilingvizmus fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének /K2(m). K3(m)...K4(m)...Kn(m)/ (I. P. Pavlov, Szentágothai János, A. Lurija, A. Leontyev) és a multikulturalizmus makrorendszerének kiépítéséhez. E "mesterséges" plurilingvizmus és multikulturalizmus csakis a természetes (vagy szociális vagy csoportos) két- és többnyelvűség (plurilingvizmus) és multikulturalizmus törvényszerűségeinek, lingvisztikai interferenciájának, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai jelenségeinek messzemenő figyelembe vétele után lehetséges.

N. CSÁSZI ILDIKÓ

Becenévhasználat Nagyker /Vel'ky kyr/ párhuzamos magyar és szlovák osztályaiban

Nagyker /Vel'ky kyr/ vagy ahogy KISS Lajos /FNESz./ említi Nyitra Nagyker Érsekújvár és Nyitra között fekszik majdnem félúton, a Nyitra völgyében. A zömmel (69%) magyarok által lakott településen közös igazgatású általános iskola működik, melyben több, mint 300 gyerek tanul, de a nemzetiségi megoszlással ellentétben fordított arányban: kétharmad része szlovák osztályban, egyharmada pedig magyar osztályban.

Az 1994-ben végzett kérdőíves gyűjtéssel - mely kiterjedt az iskolások és szülei becenévhasználatára -- arra kerestem a választ, milyen becező változatokat használnak a közép- és fiatalok, mennyire terjednek a hivatalos, az államnyelvre jellemző becező formák. Sajnos a szoros időkeret miatt csak a legérdekesebbekről ejthetek szót, s ugyan-csak nem tudok kitérni arra, hogy milyen eltérések mutathatók ki a becenévhasználatban az iskolás korúak és szülei között.

I. TÁBLÁZAT

Összes tanuló	295	
Nemek	142 lány	153 fiú
Keresztnev-fajták	58	54
A keresztnevek megterheltsége	2,44	2,83
Becező változataik	144	138
A becéző változatok megterheltsége	2,48	2,55

II. TÁBLÁZAT /Anyanyelvi osztályokra bontva/

Összes tanuló	295	
Osztály	magyar 115 fő	szlovák 180 fő

Nemek	50 lány	65fiú	92 lány	88 fiú
Keresztnev-fajták	29	32	45	42
A nevek megterheltsége	1,72	2,03	2,04	2,09
Becéző változatok	65	68	100	96
A becéző vált. megterheltsége	2,24	2,1	2,22	2,28

Mindkét nem 5--5 leggyakoribb nevét mutatom be. A névcikkek felépítése: a keresztnév, mögötte zárójelben, hogy hányszor fordul elő a magyar, illetve szlovák osztályokban. A kettőspont után következnek a magyar osztályokban, pontosvesszővel elválasztva a szlovák osztályokban használt beceváltozatok. Mindegyik becéző alak után zárójelben az előfordulás száma. A névcikk végén található vastagon szedve egy szám, amely azt mutatja, hogy a keresztnévnek a két osztálytípusban hányféle becéző változata él együttesen.

KATALIN/KATARÍNA (6+10) : Kati (9), Katika (2), Katka (3), Katus (1) ; Kacena (1), Kacena (1), Kacka (1), Kata (1), Kati (11), Katika (1), Katka (8), Kató (2) ; 9

SZILVIA/SILVIA (5+7) : Szilvi (3), Szilvike (1), Szilvus (1), Sziszi (1); Silva (1), Silvi (1), Silvinka (1), Silvuska (1), Sisa (6), Sisi (2); 8

KRISZTINA/KRISTNA (2+9): Kikki (1), Kiti (1), Kitike (1), Kriszta (1), Kriszti (1), Krisztinka (1); Kika (1), Kiki (1), Kitti (1), Krista (1), Kristi (6), Kristinka (7), Timka (1), Tina (1); 11

ZSUZSANNA/ZUZANA (3+6): Zsuzsa (1), Zsuzsi (2), Zsuzska (1); Zuzanka (1), Zuzi (3), Zuzka (5) , Zsuzsika (1) ; 7

ANDREA (4+3) : Andi (4), Andrejka (2), Adu (1) ; Andi[!] (3), Andy (1), Anca (1) ; 5

ISTVÁN/STEFAN (6+5) : Icsike (1), Pisti (2), Pityko (1), Pityo (2), Pityu (4); Pit'ko (1), Pit'u (1), Stefe (2), Stevko (4), Stevo (4) ; 8

JÓZSEF/JOZEF (4+7): Dodi (3), Josko (1), Józsi (4) ; Dodi (5), Dodko (1), Dodo (6), Josko (1), Jozi (1), Jozko (1); 6

RÓBERT (5+5) : Robcsi (2), Robi (4), Robika (2), Robko (1) ; Robi (5) ; 4

DÁNIEL/DANIEL (2+5): Dani (3), Danika (1), Danko (1), Dano (1) ; Dani (3), Danko (3), Dano (1), Zdenko (1) ; 5

PÉTER/PETER (2+5): Peti (1), Petyo (1); Pecko (1), Peti (2), Pet'ko (2), Pet'o (5), Petusko (1); 5

A szlovák nyelvre jellemző becéző alakokat megtalálhatjuk a magyar osztályokban pl.: Andrejka /Andrea/, Danko, Dano /Dániel/, Ivanko /Ivan/, Norbo /Norbert/, Palo, Palusko /Pál/, Robko /Róbert/ stb. Érdekes, hogy ezek nagy többsége szülői körben használatos. Szép számmal lelhetők fel azonban a szlovák osztályokban a magyar beceváltozatok is pl: Juci, Jutka /Judita/, Katika, Kató /Katarina/, Monci /Monika/, Piroska /Priska/, Zsuzsika /Zuzana/, Csabi /Csaba/, Pit'u /Stefan/, Feri /Frantisek/, Ti-bike /Tibor/, Zoli /Zoltán/ stb. Ennek az a magyarázata, hogy valójában ezek a gyerekek magyar anyanyelvűek, nagyszülei, szülei esetleg magyar nemzetiségűek is, otthon vagy a faluban egymás között magyarul beszélgetnek.

Főként a magyar női nevek választásánál tapasztalható az a törekvés, hogy kevésbé lehessen lefordítani szlovákra: Anikó, Hajnalka, Ildikó, Lea, Tímea. A szlovák osztályokra inkább jellemző a divathullám: Diana, Dominika, Klaudia, Marcela, Patricia stb. A franciából származó neveknél: Anett, Ivett, Nikolett, Zsanett a magyaros ejtés eltűnik, a szlovák nyelvű válik uralkodóvá : Aneta, Iveta, Nikoleta, Zsaneta. Főként, hogy a közepesen terhelte Márton/Martin névnél egyetlen magyar becenév sem él, csak szlovák: Martinko, Mat'ko, Mat'o.

Összegezve elmondhatjuk, a becévázoltatok valójában jóval színesebbek a szlovák osztályokban, hiszen mindkét nyelv kedveskedő alakjait használják. Baj akkor lesz, ha ezeken a magyarok által lakott területeken már csak Ruzenkával, Jurkoval, Tiborkoval és Zolkoval találkozunk.

CS. NAGY LAJOS

A 3. személyű birtokos személyjel használatának szociolingvisztikai vizsgálata Medvesalján és környékén

Medvesalja és környéke ma Szlovákia területén található a Cserhát északkeleti oldalán lévő Medves-hegy és a Gortva-patak között az egykori Gömör megyének Nógráddal határos délnyugati részén. A 12 települést (*Sőreg, Ajnácskő, Csevice, Gömöralmágy, Dobfenek, Gömörpéterfala, Óbást, Egyházasbást, Bakóháza, Vecseklő, Medveshidegkút, Tajti*) magában foglaló tájegység mai lakosságának döntő többsége a mezőgazdasági munkából igyekszik megélni, de egyre többen járnak be a közeli városokba (*Fülek, Rimaszombat*) dolgozni.

Az 1991-es népszámlálási adatok szerint a vizsgált körzetben 5261-en élnek, ebből 4946 magyar nemzetiségű, vagyis átlagosan 94%. A magyar nemzetiség aránya legnagyobb Tajtiban (99,19%), a legkisebb Ajnácskő településen (89,58%).

A terület lélekszáma rohamosan csökken. Tíz év alatt mintegy 10 százalékkal fogyatkozott meg a lakosság. Az átlagéletkor 1991-ben megközelítette a 41 évet. A legfiatalabb falu, Gömöralmágy átlaga is meghaladta a 35 évet, a legidősebb pedig, Gömörpéterfala túllépte a 45-öt.

Felekezeti hovatartozását tekintve az egész terület római katolikus, csak elvétve találkozunk református, esetleg evangélikus vallásúval.

A lakosság mai foglalkozásbeli megoszlását elemezve megállapíthatjuk, hogy meghatározó a mezőgazdasági tevékenység. Korábban a nagyüzemi forma mellett a háztáji művelése volt a jellemző, ma ismét az egyéni gazdálkodás terjed. Emellett a viszonylag fiatalabbak, ahol egyáltalán még maradtak, különböző vállalkozásokba fogtak.

Adatközlőim kiválasztásában meghatározó volt az egyes falvak foglalkozásszerkezeti típusa, az adatközlők születési helye (helybeli születésű legyen), valamint nyelvi életrajza. A nyelvi életrajzból kiderül, hogy milyen tényezők (iskola, családi kapcsolatok, katonai szolgálat, ingázás, városi munkahely stb.) befolyásolhatták az adatközlő nyelvhasználatát.

Esetünkben a 68 adatközlő közül 58-an dolgoznak/dolgoztak a mezőgazdaságban, illetve a háztartásban. Mindössze tízen nem agrár foglalkozásúak. A legmagasabb iskolai végzettségű technikumot végzett, s könyvelőként dolgozott a helyi mezőgazdasági szövetkezetben. Mindegyik adatközlő helybeli vagy közvetlen környékbeli születésű, s elhanyagolhatóan keveset voltak távol falujuktól.

Korosztály szerinti megoszlásuk a következő: 25 éven alul nem találtunk alkalmas személyt, 25--55 év között 3 nőt és 1 férfit kérdeztünk meg. Az 55 éven felüliek között 38 nő és 26 férfi volt beszélgetőtársunk. Ez utóbbi kategóriában a 60 év körüliek voltak többségben.

Adatközlőink mindegyikétől A magyar nyelvjárások atlasza lexikai és morfológiai kérdéseit, valamint a Palóc kérdőív teljes egészét, így összesen 1204 címszót kérdeztünk ki. Ebből a hatalmas anyagból itt a 3. személyű birtokos személyjel használatát mutatom be. Összesen 32 morfológiai címszó anyag t elemeztem, /25 a MNyA.-ból, 7 a Palóc kérdőívből/.

A 3. személyű birtokos személyjelek rendszere a mai köznyelvben elég egyszerű, palatális--veláris szempontból illeszkednek, s magánhangzós és jés változatuk egyaránt előfordul: *-a, -ja, -e, -je; -uk, -juk, -ük, -jük*. A nyelvjárásokban ez a rendszer gazdagabb (vö. Imre Samu: *A mai magyar nyelvjárások rendszere*, 309). Medvesalja nyelvében számos archaizmus őrződött meg ezekben a személyjelekben.

Vegyük sorra őket. Egyes számú birtok esetén a köznyelvi *-a, -ja* helyett az *-á, -já* (*lová, disznója* stb.) található.

Sokkal színesebb a kép az *-e, -je* esetében, különösen, ha az *e* fonéma realizációit is figyelembe vesszük. A köznyelvi *e*-vel szemben jellemzőbb az *é* és annak még zártabb fokozata, de elvétve az egészen nyílt *e* is hallható. A 68 adatközlőtől a vizsgált öt szóban (*szíve, nyelve, füle, bőre, zsebe*) összesen 340-szer fordult volna elő az *-e* személyjel vagy valamelyik ejtésváltozata, ha a köznyelvi forma valósult volna meg. Ezzel szemben a tényleges szám mindössze 120. A hatalmas különbség abból adódik, hogy az említett szavak személyjeles alakjában az *-i* dominál: összesen 215 ilyen alakot jegyeztünk föl. Területünkön éppen az *-i* személyjel megterheltsége a legnagyobb.

A köznyelvi *-je* Medvasalján és környékén ugyancsak változatos képet mutat. A *feje, fedője, teteje, csipője, erdeje, gyűrűje, vője* alakokban sem a *-je* személyjel a domináns, hanem az *i*-s változat, a *-ji* (106), ezt követi a zárt *e*-s forma, a *-jé*.

A több birtokost kifejező köznyelvi *-uk, -juk, -ük, -jük* mindegyikére szép számmal találunk adatokat, de közel sem annyit, mint a köznyelvben. Helyettük inkább a nyíltabb magánhangzós alakokkal találkozunk: *lányuk* helyett *lányok, fájuk* helyett *fájok, fájak; pénzük* helyett *pénzök; tűjük* helyett *tűjök*, sőt az illabialis változat a legjellemzőbb. A *tűjük, kertjük, kísérőjük* összesen 108-szor fordul előszemélyjellel: *tűjik, kertjik, kísérik*.

Egészen sajátos a többes számú birtok jelölése a *méhei* esetében. A köznyelvi alak nem fordult elő, helyette a toldalék hosszú magánhangzós formáját (*méhéji*) hallhattuk. A személyjel kettőzése sem ritka ezen a vidéken: *méhéjei*. A 15 legidősebb adatközlő mondta így.

A több birtok kifejezésére szolgál az *-aik, -jaik, -eik, -jeik* személyjel. Vizsgált területünkön leginkább a hiátustöltő erős ejtése a jellemző: *ökrekik*, illetve az egy birtokra vonatkozó toldalék megváltozott funkciójában: *ökrük ökrök*.

A harmadik személyű személyjeleknek 45 féle változatával találkoztunk. Természetesen ezek megterhelése nem egyenletes. legmegterheltebb medvasalján az *-i* (304), a *-ja* (303) és az *-á* (295).

KATUS ELVIRA -- ROSITZA PENKOVA

A magyarországi bolgárok nyelvhasználatáról

A bolgár kertészek a XIX. század végére szinte minden nagyobb város közelében letelepednek Magyarországon. A Magyarországi Bolgárok Egyesületét 1914-ben alapítják (az elmúlt év októberében tudományos rendezvénnyel is megünnepezték fennállásának 80. évfordulóját), Budapesten kápolnát építenek, majd a 30-as években a IX. kerületi Vágóhid utcában felépítik a bolgár templomot. 1918-ban létrehozzák a bolgár iskolát előbb Budapesten, majd Miskolcon és Pécsen. Ma már csak a budapesti bolgár iskola működik. A Vágóhid utcában az 50-es években a Bolgár Kultúrotthont a magyarországi bolgárok adományából építik. Az ötvenes évektől már nem a bolgár kertészek telepednek le Magyarországon, hanem az itt tanuló fiatalok közül sokan ide házasodnak. Nő a vegyesházasságok száma. Egy a hetvenes években készült felmérés szerint a ma-

gyarországi bolgárok kétharmadának felsőfokú végzettsége van. Magyarországon ma közel 5000 bolgár él. A Magyarországi Bolgárok egyesülete 897 családdal tartja a kapcsolatot, de sokan vannak olyanok, akik nem szerepelnek a nyilvántartásukban (1). A bolgár kötődés megőrzésének legfontosabb feltétele a bolgár nyelvű iskoláztatás.

A budapesti Hriszto Botev bolgár-magyar általános- és középiskolában (1982 óta középiskolai oktatás is folyik) elsősorban a Magyarországon élő bolgárok gyermekei tanulnak. Az oktatás az iskola sajátos helyzetének megfelelő tanterv szerint folyik, tekintetbe véve a bolgár és a magyar tantervet. A diákok magyarul tanulják a magyar nyelv- és irodalmat, a magyar történelmet, Magyarország földrajzát. Az érettségizők kétnyelvű bizonyítványt kapnak. Munkánk célja az, hogy felvázoljuk a Magyarországon élő bolgárok legifjabb nemzedéke kétnyelvűségének sajátosságait. Következtetéseinket a bolgár iskola felsőtagozatosaival és középiskolásaival végzett kutatásokra alapozzuk. Vizsgálatainkat a múlt században betelepülő bolgárok leszármazottaival és a vegyes házasságokból származó gyerekekkel végeztük.

Az alábbiakban többéves kutatómunkánkon alapuló eredményeinket ismertetjük. Az utóbbi két tanulmányi évben 60 tanuló két-két kérdőívet töltött ki, egyiket közülük magyar- és bolgár nyelven is. A tanulók mindkét nyelven öt-öt a nyelvtudásukra vonatkozó feladatot is megoldottak.

Az egyik kérdőíven a bolgár nyelv használatának gyakoriságára, a beszéd szándékára, motivációjára vonatkozó kérdések szerepeltek. A diákoknál a bolgár nyelv tanulását és használatát értelmi és érzelmi okok egyaránt motiválják. Jelentkezik az általános műveltség fokozásának igénye, motiválnak a Bulgáriával fenntartott kereskedelmi, kulturális és személyes (rokonlátogatás) kapcsolatok. A felnövekvő nemzedék bolgárnak érzi magát, ezért bolgárul is jól akar beszélni, írni, olvasni.

A tanulók elsősorban a családjuk körében használják a bolgár nyelvet. Ügyelnünk kell arra, hogy az iskolában a bolgár nyelv használata ne csupán önmagáért való beszédtevékenység maradjon, amelynek célja az, hogy a tanár értékelje.

Bármely nyelv elsajátításához szorosan kapcsolódik az adott nép kultúrájának, szellemi értékeinek, hagyományainak megismerése. Kétnyelvűek esetében fontosnak tartjuk a két kultúrájúságot is. Ezért a második kérdőíven, melyet mindkét nyelven ki kellett tölteniük a diákoknak, többek között ilyen kérdések szerepeltek: Nevezd meg kedvenc irodalmi hőseidet; nevez meg ismert történelmi személyiségeket; népszokásokat; milyen újságokat szeretsz olvasni; milyen rádió- és tv műsorokat szeretsz. A válaszokból kiderült, hogy a kedvenc irodalmi hősök az iskolában tanultak közül kerülnek ki: pl. a bolgár irodalomból Hadzsi Dimitar, baj Ganyo és mások, a magyarból Toldi Miklós, János Vitéz. Előfordult a válaszokban egy-egy világirodalmi hős is.

A tanulók ismerik a bolgár és a magyar nép nevezetes történelmi személyiségeit is. Ismerik a közös keresztény ünnepeket (Karácsony, Húsvét). Figyelemre méltó, hogy tanulók nemcsak ismerik, de szeretik is a bolgár népi ünnepeket, pl. a tavaszváró népszokásokat: Trifon Zarezan, Baba Marta.

A válaszokból kiderült, (s ez várható volt), hogy az itt élő gyerekek elsősorban magyar újságokat és folyóiratokat olvasnak, a magyar televízió és rádió adásait (a gyermek- és ifjúsági műsorokat) kísérik figyelemmel. Figyelemre méltó, hogy amikor a magyar valóságra vonatkozó kérdéseket tettünk fel (könyv, film, szindarab, sajtó, tv, rádió, lakóhelyük, stb.) a gyerekek csak magyarul ismerik (adják meg) az elnevezéseket. A tanulók bolgár és magyar nyelvtudását többek között adott szavakra írt szabad asszociációk, szinonimák, antonimák segítségével is mértük. A feladatlapokon olyan szavak szerepeltek, melyek gyakoriak a tanulók szókincsében.

A bolgár és a magyar nyelv négy azonos szavára adott folyamatos asszociációkból kiderült, hogy a tanulók a beszédhelyzetnek megfelelően tudnak bolgárul és magyarul is gondolkodni. A legjobbak szavanként 6-7 másik szót is írtak. Előfordult, hogy a bolgár asszociáció sort lefordították magyarra, azaz nem tudtak szabadulni az egyik nyelven már megalkotott képzeteiktől. A válaszadók kb. 70 százaléka mindkét nyelven talált legalább egy szinonímát a *megyek*, *ostoba*, *híres*, *jól* szavakhoz. Azok a tanulók, akik boldogultak a rokonértelmű szavakkal, könnyebben találták meg a *szeretek*, *igazság*, *magas*, *fent* szavak antonimáit is.

Kutatásaink alapján elmondhatjuk (bár a helyszíre miatt nem sikerült kellően bizonyítani), hogy a bolgár iskola tanulói szimmetrikus kétnyelvűeknek tekinthetők. A szókincs elsajátítása párhuzamosan történik bolgárul is, magyarul is, az életkori sajátosságoknak és a kommunikációs szükségleteknek megfelelően. E téren két irányban fedezhető fel asszimmetria: 1/ nem elégséges a bolgár szókincs a magyar valóságra vonatkozó kifejezések jelölésére; 2/ hiányzanak a magyar megfelelők egyes tantárgyak szókészletének átadására, pl. matematikai, történelmi, földrajzi kifejezések. A két eltérő szerkezetű nyelv negatív irányban is hathat egymásra, ez a bolgár és a magyar nyelvű kommunikációban egyaránt jelentkezhet. Előfordulhatnak kiejtési és nyelvhelyességi problémák. A hiányosságokat mindkét nyelv célirányos tanításával lehet leküzdeni. Végezetül elmondhatjuk, hogy a magyarországi bolgárok legfiatalabb nemzedékének kettős kötődése van: magukat magyar állampolgárságú bolgároknak tartják, tiszteletben tartják mindkét nép nemzeti szimbólumait (himnusz, nemzeti zászló, nemzeti ünnepek), az egyik kérdőívben legkedvesebb ünnepeik között többen megjelölték március 3-át (bolgár nemzeti ünnep) és március 15-ét.

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA - GALAMBOS ILONA

Augusztus vagy Augusztó a csillaghullás hónapja? - avagy a női egyenjogúság a nyelvben is?

A 70-es évek elején Amerikában jelentek meg először a nők és a nyelv közötti kapcsolatot bemutató tanulmányok, bár különböző elméleti és metodológiai megközelítésből tárgyalják a témát, mégis két fő vonal köré lehet csoportosítani az elméleteket:

- a nők nyelve, esetleges különbségek a nők által használt nyelvben,
- a nő a nyelvben.

Ez utóbbi témát mutatjuk be részletesebben, vagyis a nyelv szexista formáit írjuk le, osztályozzuk és nyelvileg elemezzük. A vizsgálat tárgya tehát az a korpusz, amelyet mindnyájan használunk, azaz a köznyelv.

Példáink között elsőként említjük a feministák azon követelését, hogy ki kell törölni azt a szót a nyelvből, amely ugyanúgy jelent férfit és embert/általános alanyt. Valóban paradoxon-e, hogy egyetlen szó magában foglalja, ill. kizárja a női nemet? Olasz példát véve: az *uomo* használata elterjedt és általában nem csak férfiakra vonatkozik, helyette mégis a *genere umano*-t javasolják. A németben a *man* általános alanyt elutasítva, a feminista írásokban ugyanilyen értelemben a *frau* szót használják. Dieter E. Zimmer e témával foglalkozó cikkében megemlíti, hogy ha ezt alkalmaznák irodalmi szövegekben is, akkor az annyit jelentene, mintha az író közbe-közbe előrukkolna azzal, hogy ő vegetáriánus vagy antialkoholista. Bár a *jemand*, *niemand* névmásokban is a *man* szó rejtőzik, szerencsére még a legvadabb feministáknak sem jutott eddig eszükbe, hogy ezeket *je/frau*-ra, ill. *nie/frau*-ra változtassák.

Grammatikai disszimetriák figyelhetők meg még az általános érvényű főneveknél, amelyek hagyományosan hímneműek. Az olasz nyelvben pl. az ilyen kifejezések helyett, mint *gli italiani* az *il popolo italiano*, az *i ragazzi* helyett a *le ragazze e i ragazzi* összetételeket használják. A németben viszont mára már kötelező érvényűvé vált, különösen a hivatalos nyelvben a két nem párhuzamos jelenléte: pl. *Bürgerinnen und Bürger*, ill. valamely semleges alak: pl. *Antragsteller* helyett *antragstellende Person*. Ez az eljárás azonban nem mindig alkalmazható, mert azon túlbuzgóság, hogy mindig olyan megfelelő szót találjanak, amely a női nemet is magában foglalja, furcsa megoldásokat eredményezne, különösen, ha kevésbé hízelgő szavaknál is hangsúlyoznánk a női nem jelenlétét: *le ubriache e gli ubriachi/Säuferinnen und Säufer*, azaz részeges nők és férfiak gubbasztanak a bárpultonál.

A különbözőség még hangsúlyosabb az eredetileg csak férfiak által üzött foglalkozásoknál. Ennek kiküszöbölésére többféle megoldás létezik. Az olaszban megváltoztatják a névelőt és/vagy a végződést: *il segretario --> la segretaria*, *il deputato --> la deputata*. A *donna* módosító szó használata megoldásnak tűnt egy ideig, de a feministák egy idő után ezt is diszkriminálónak tartották. Tehát akkor *donna-manager* és *candidato-donna* nem létezhet, pedig ez a módosító szó csak azt jelenti, hogy nő, akinek ez a megbízatása.

A németben ma már teljesen természetes, hogy a legtöbb foglalkozásnév női formában is használatos: *Anwältin*, *Inspektorin*. Van olyan eset is, amikor az *-in* képzővel ellátott forma nem célravezető, hiszen nagy különbség van a *Sekretär* és a *Sekretärin* között. Ugyancsak nehéz a megfelelő nőnemű alak megtalálása, ha a férfiakat jelölő szó *-mann*-ra végződik, mert pl. meglehetősen furcsa lenne, ha a katonaságnál a női újoncokat egy más esetben elfogadott szóösszetétellel egyszerűen szüzeknek titulálnánk: *Jungmänner --> Jungfrauen(?)*. Meg kell jegyezni, hogy ez a képzési mód másutt bevált, így a *Kaufmann* női megfelelője *Kauffrau*.

A női egyenjogúsáért folytatott küzdelem eredményeinek a nyelvben való egyik tükröződése az álláshirdetések szövegében használt nyelv. Az olasz nyelvben ez úgy jelenik meg, hogy nincsenek névelők, nem használnak olyan melléknévet, amely a nemre utalna. Megoldás lehet a *persona* szó, ill. a németben a *Person* használata, továbbá mindkét nyelvre jellemző, hogy mindkét nemű szót külön megemlítik: *venditore/venditrice*, *Verkäufer/Verkäuferin*. Ez hosszú és nem tartalmaz új információt, tehát felesleges. Az olaszban gyakran találkozunk a *venditore ambosessi* formával, amely legalábbis groteszknak tűnik. A németben is elég furcsa az a sokszor előforduló alak, amelyben a szó közepén írott nagy I betűvel fejezik ki, hogy mindkét nemre gondoltak: *VerkäuferInnen*. A feministák szerint meg kell szüntetni a *signorina* megszólítást, lévén, hogy a *signorino*-t sem használják. Ugyanez érvényes a németben is, a *Fräulein*-nek megfelelően képzett *Männlein* ugyancsak sértő.

Egy másik kényes pont a feministák számára, hogy a férfi-nő páros kifejezésekben mindig a férfi van elől: *padre-madre*, *Vater-Mutter*, *ragazzi e ragazze*, *Jungen und Mädchen*. Az egyetlen ellenpélda a publikum megszólítása: *Signore e Signori*, *Meine Damen und Herren*.

Akkor most hogy legyen? Augusztus vagy Augusztá-e a hónap neve? Ha az egyenjogúsági mozgalom így halad tovább, talán tényleg elérhetjük, hogy igaza lesz annak a svájci újságírónak, aki a feministák szélsőséges felvetéseire gúnyosan reagálva csak ennyit mondott: Miért ne lehetne az év nyolcadik hónapját nőről elnevezni?

NAVRACSICS JUDIT
Korai kétnyelvűség

Beszámolóm kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlődésének longitudinális vizsgálatán alapszik. A megfigyelést 1994 októberében kezdtük. Azóta rendszeresen hetente készítünk velük video felvételeket, ezekről jegyzőkönyvet készítünk. A vizsgálat központjában a gyermekek magyar nyelvi fejlődése áll.

A gyermekek: *Nasim Switzer* (sz. 1991. szept. 22) és *Nabil Switzer* (sz. 1992. okt. 4), Kanadából érkeztek Magyarországra 1994. augusztus végén. Szüleik: F. S. (perzsa anyanyelvű) és R. S. (angol anyanyelvű) kanadai állampolgárok. A megfigyelés kezdetekor Nasim 3;0,15, Nabil 2;0,3 éves volt.

A család nyelvhasználata: A családnyelv az angol, a perzsát instrukcionált módon tanulják anyjuktól, a magyar pedig a két gyermek közös nyelve, amelyet játék közben egymás között előszeretettel használnak.

Magyarországra érkezésük óta a gyerekek a Veszprém Megyei Módszertani Bölcsődébe járnak heti három alkalommal: hétfőn, szerdán, és pénteken reggel 10-től délután 4-ig. A bölcsődei csoportban két gondozónő és 12 gyerek van, mind magyar anyanyelvű. A bölcsődében tehát az érintkezési nyelvi közeg számukra csakis a magyar. A gondozónő elmesélése szerint, ha valamit el akarnak mesélni a gyerekek, amit magyarul nem tudnak, akkor averbális jelekkel próbálkoznak, illetve tevékenykednek. Nem próbálkoznak tehát angol nyelven kommunikálni.

Jelen tanulmányban két dolgot vizsgálók: a kódváltást és a kommunikációs megnyilatkozásokat.

1. Kódváltás:

Az első -- októberben, édesanyjuk társaságában készült -- felvételeken a kommunikáció nyelve az angol, témája a család, rokonok, ki hol van, mit csinál. Egy héttel későbbi felvételen a téma a bölcsőde. A nyelv továbbra is az angol. Mesélnék, mit csináltak/nak a bölcsődében. Két esetben azonban magyarul történik az édesanya angol kérdésére a válaszadás. Az első provokált:

Furugh: *What does Magdi say when she wants you to sleep?*

Nasim: *Tenci.*

A következő példában az édesanya arról faggatja a gyerekeket, mit ettek, ittak a bölcsődében. Miután kérdőszavas kérdésekre nem kap választ, eldöntendő kérdéssel folytatja:

Furugh: *Did you have tea in the nursery?*

Nasim: *Not tea, teja!*

Az anya angol kérdésére a gyerek angolul válaszol, azonban lexikai szinten felép a kódváltás jelensége, a gyerek a magyar nyelvű szituációhoz köthető szót magyarul mondja ki, mintegy kijavítva anyját, hogy ti. a bölcsődében a tea nem azonos az angol nyelvi környezetben elfogyasztott teával.

Néhány további példa a kódváltásra (itt elsősorban azokat a megnyilatkozásokat idézem, amelyek igazolják azt a feltételezést, hogy kisgyermekkorban nem kódváltásról, hanem kódkeverésről kell beszélnünk): lexikai szintű keverés, amely annak tudható be, hogy nem ismeri a magyar szót: *Az nose! Itt egy birdie.*

Személyhez és szituációhoz köthető kódváltás:

Nabil: (apjához fordulva) *bus* (angolul)

Raymond: *Ez mi?*

Nabil: *Bus.*

A gyerek az érintkezés nyelvének az angolt tartja az apjával való kommunikációban, sőt még az sem zavarja, hogy az apa is a magyart célozza meg a társalgás nyelveként a jelen szituációban. Ugyanígy az apához intézi a magyar kérdésre adott választ az alábbi szituációban:

Judit: (Nabil talál egy kukásautót.) *Hű, az meg mi?*

Nabil: (apja felé fordulva súgja) *truck*

A párbeszéd résztvevői között nyelvek szerint differenciál: a magyar anyanyelvűvel magyarul kommunikál, és pillanatokon belül vált az angol anyanyelvűvel való társalgásban az angolra.

Judit: *Nasim, mondd az apunak, hogy megyünk, jó?*

Nasim: *Daddy! Let's go!*

Raymond: *You want to go? Are you getting bored here? Or is it time to go? OK.*

Judit: *Mit csinálunk?*

Nasim: *Megyünk.*

Van azonban arra is példa, hogy a gyerek a játékba belefeledkezve nem figyel a környezetre, és a kontextustól, a szöveggörnyezettől függ, hogy milyen nyelven szólal meg.

Nabil: (kezében egy teknőccel megy az apjához) *Nem jó. Ez nem jó.*

Vizuális stimulusra történő kódváltás. Egy képeskönyv nézegetése közben zajlik a következő párbeszéd töredék:

Judit: *Ez itt micsoda? Torta?*

Nasim: *Happy birthday!*

A továbbiakban a gyermekek önálló, szimpraktikus megnyilatkozásait kívánom összegezni. (Lengyel Zsolt Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből, 1981) című munkája alapján csoportosítottam a gyermekek kommunikációs megnyilatkozásait. Itt csak az első kategória bemutatására van lehetőség.)

(i) Egy tárgy megpillantása és megnevezése. Példák:

- Nasim: (levéllel a kezében) *Levél levél*
- Nasim: *Látom... Autó*
- Nasim: *Az ott, az guriga* (gurítja az autót)

Ugyanúgy, ahogy a magyar anyanyelvű gyerekeknél is egy bizonyos hierarchiát fedezhetünk fel a kommunikáció különböző stádiumainak elsajátításában a nyelvi fejlődésük során, ezeknél a gyerekeknél is felfedezhetők a különböző fokozatok. Először csak averbális úton, mutogatással fejezik ki beszédszándékukat, később a hely meghatározásával, többnyire mutatószók segítségével:

- Nasim: *Ott a busz*
- Nasim: *Itt! Kicsi!*

(ii) Motorikus cselekvés kísérői, megelőzői. Az alábbi példában a motorikus cselekvés erősen ritualizált szöveget vált ki a kislányból:

- Nasim: (énekli) *Csip csip csóka... (Rázza a kezét)*
- Zsuzsa: *Hess hess hess hess!!*
- Nasim: (Rázza a kezét)

(iii) Cselekvésre buzdítás:

- Nabil: (A szatyorból veszi elő a játékokat, talál egy teknőcöt, majd odaadja apjának, és ő tovább keres.) *Másikat.* (Kivesz egy nagyobb teknőcöt.) A tárgyeset használata jelzi, hogy a cselekvést kommentálja a gyerek, tehát a tevékenység objektumát nevezi meg.

(iv) Cselekvést kifejező **érzelmeik, indulatok** kifejezése. Autentikusan használják az indulatszavakat érzelmeik kifejezésére. Pisztollyal a kezükben, különböző célpontokra lövöldözve harsányan nevettek, és vidáman kiabálták, hogy *jaj, jaj!*

Gyakran verbálisan juttatják érvényre akaratukat. Egy alkalommal a játékababának kiesett a lába. A kérdésemre, hogy visszategyük-e, Nasim igennel felelt, először automatikusan beleegyezett, de aztán rájött, hogy nem ezt akarja, és hangosan, határozottan kiáltotta:) *NEM!* Majd szinte akaratosan kiáltotta: *NEEEM!* Érzelmi állapotának fokozódását szupraszegmentális elemekkel igazolta.

Végezetül: itt egy helyzetképet lehetett csak felvillantani, de a vizsgálat tovább folytatódik. Az adatokat elemezzük minden nyelvi szinten. Az elemzés során sok kérdés vetődik fel, melynek megválaszolásával talán közelebb juthatunk a korai kétnyelvűség feltérképezéséhez.

KÓKAI SÁNDORNÉ

Pronouns of power and solidarity in Hungarian: A sociolinguistic perspective

This paper wants to investigate pronouns of power and solidarity in the Hungarian language and the change in their usage. I will not go into the review of the literature, nor will I give a historical overview, or any comparison between Hungarian and other European languages, I will straight go into analysing the present-day data collected by questionnaires, to determine whether there is any clear pattern of usage among teen-agers of two different age groups: a, 13-14 and b, 17-18. Though it is a small scale research it may show some tendencies or highlight some typical attitudes towards certain forms. The questionnaire was specifically designed for this study, but it's based on the one discussed by Brown & Gilman (1960). The age-group was chosen for that reason, because this period of adolescence is extremely sensitive on the one hand for changes in status, and on the other hand usage may not be in total harmony with society's expectations. As Brown & Gilman in their article remark:

"Mode of address intrudes into consciousness as a problem at a time of status change" (p. 270)

Shades of meaning of the V-forms

Literally speaking there are two V pronouns in present day Hungarian usage (*ön, maga*) plus an evading form with no pronoun (*tessek*). We can state that none of the forms corresponds exactly to those of other languages, none of them is neutral enough for anybody to use any time. Consequently, when examining T/V forms in Hungarian, we have to take into consideration the distinction between different V options. Let us consider the forms mentioned by Simonyi (1914) one by one.

Ön is used exclusively among adults, with strangers whose first name is either not known or the situation is too formal to allow it to be mentioned. Grétsy (1980) remarks that it is impolite to address one's superior using this form: it would be utterly strange even impolite, on the verge of insult for the student to use *ön* in the face of his teacher. Thus we could formulate the rule -- using Milroy's (1992) terminology -- that this form is advisable to be used outside the social network or with second order network members. The results of the questionnaire imply that this V form is altogether not part and parcel of our basic knowledge of the language, it is something very much bound to adulthood, a learned kind of behaviour and its corresponding pattern. It is quite clear

that the age group 13 does not use this form at all, and both age groups have difficulties of judging the value of it, so much so that they do not really feel any difference between *ön* and *maga*.

Maga is used reciprocally among adults of equal status of roughly the same age irrespective of sex but it is most widely spread among the younger generations (30-40). Within the given limits the form is polite even judged informal as Grétsy assesses it. Used on its own (without first name) either upwards or downwards *maga* has an unpleasant even disdainful or insulting ring respectively. One must be a fairly good judge of status and age not to commit blunders. In case of insecurity another, so called evading form is at one's disposal (*tessék*). This particular form is mostly used by children towards their elders or by middle aged people towards elderly people to show both respect and solidarity.

Insecurities regarding the problem of how to or whom to give V are very much present in young adults' conscious choice. Non reciprocal T is easily accepted by teenagers of both age groups. The old remnants of power semantics survive as Brown & Gilman state "the right to initiate reciprocal T belongs to the member of the dyad having the better power-based claim to say T without reciprocation" (p. 261). Thus the elder, the richer, the employer has an option to either stick to the usual or offer the more intimate.

The very broad sense the authors attribute to the term "power" allows age, sex, social status, physical power etc. to be included among the bases thereof. According to their interpretation of solidarity it is not so much the differences in power that influence the choice but a common task, "camaraderie", "like-mindedness". I am fairly certain that if a group of people haphazardly thrown together is given a common task they will resort to a reciprocal T or V (most likely T), which will join them more closely at least as long as they are forced to act together. Thus it could be argued that solidarity, the feeling of sharing a common task or fate can -- if only temporarily -- win ground over other differences and enforce reciprocal T/V over non-reciprocal T/V otherwise commonly accepted as society's norms. The individual is however always aware of his limits, and chooses with respect to those said norms which is proved by the fact that members of the random selection of people will return to the usual terms once the group dissolves.

Usage of T/V forms in modern Hungarian by young adults of 14 and 18 respectively

The questionnaire pupils of these two age-groups filled in was of a structured, relatively closed type allowing for easier assessment on the one hand and a more reliable set of information on the other. The first part of the questionnaire asked about subjects' particulars, the second part, based on Brown and Gilman's survey asked about T/V usage in various situations (parents, classmates, grandparents, waiters, etc.), whereas the third part enquired about their attitude towards various forms using a five point scale, and finally subjects were asked about the reason for their respective choices. The data were analysed taking two basic variables in account: sex and age. The numbers of subjects were as follows: a, 13-14 age group: 11 males and 10 females (one questionnaire of the males' group could not be analysed) b, 17-18 age group: 14 males and 7 females. Because of the uneven distribution of the sexes I did not evaluate the actual numbers but the percentages to get a clearer view.

On the basis of the results the total amount of T is around 50% in both groups, with the younger age group slightly lagging behind. The summation unfortunately covers the fact that 90 % of all T usage is covered by addressing parents, grandparents,

siblings, classmates and younger children. In case of other categories, such as older generations, second order network members and representatives of power (teachers) both age groups use the V form, but while the distribution of the three different forms is roughly equal in case of the 18-year-old group, the evading *tessék* form is characteristic for the 14 year old group. There is an even more striking difference if we consider 14 year old girls in the case of which T form and *tessék* form are almost equal, 44% and 43% respectively. Another fact worth mentioning is that the choice of *ön/maga* with the 18 year old group is chance governed, no pattern seems yet to crystallise. The reason for this kind of difference is due to age as the data show; 18 year old subjects being closer to adulthood randomly pick (to investigate the effects and test society's reaction) *ön/maga*. At the same time a dramatic drop in *tessék* usage signals their conscious? divergence from this "childish" form. The remark fairly sure and very sure was typical in cases of T usage, there were however more insecurities in case of other categories.

If we look at the other aspect, that of receiving the address form, we can easily see that 14 year old subjects receive T form in 91-96% of the cases, (boys getting slightly less T than girls) while the tendency is towards getting less T and more V in the age group 18 in general, but the difference between the sexes is still very much in evidence (girls 85%, boys 80%).

The basis of the choice between T/V is in the first place age closely followed by sex, familiarity with the individual and respect for the 14 year old group. Interestingly enough physical power was ranked fourth place among 14 year old boys, but not even mentioned by girls.

Age is ranked first place among 18 year old boys, but only second after familiarity among girls of the same age. Interestingly enough ethnicity is ranked fourth or fifth place among boys of this age group, physical power on the other hand is not mentioned any more.

The question concerning insecurities and strategies for overcoming difficulties was frequently answered by both age groups irrespective of sex by choosing V (*maga*) and waiting for reaction of the addressee or directly asking the addressee about his/her preference. Quite a lot of evading strategies were enumerated, like: pretending not to see, just nodding the head, avoiding contact with those they do not feel safe to use T, or just murmuring something unintelligible. When asked about a specific situation (taking part in a course with randomly chosen people) T form was selected for communication in the majority of the cases irrespective of age, rank or sex. "Yes" was selected exclusively by 18 years old boys but in less than half of the cases only by girls of the same age in answer of the question whether or not the T form was maintained after the course had finished.

In conclusion it could be stated that girls' overall inferior position in society seems to be well documented if we consider that they are the ones to receive more non reciprocal T forms and give less V on the one hand, and on the other hand their hesitation as well as avoidance strategies in given situations testify their feeling of insecurity, which springs from their inferior position. Boys however react more confidently, more self-assured. They seem to be accepted earlier to belong to adult society. They are also the ones to maintain T forms with "casual" acquaintances over a longer period (even after the random group had dissolved).

Attitudes towards various forms reveal some more causes of choosing T/V. Subjects were asked to mark various forms from one to five, corresponding to the Likert scale's values (Likert 1932) ranging from strong disagreement to strong agreement. On

the basis of this scale we can state that T form is inevitably found to be a friendly, intimate, warm and unreserved way of communication. Differences in attitude towards T-form presented themselves in case of the 14 year old group. Girls found T form to be more unfriendly, impolite and unrespectful than boys. *Tessék* was found almost unanimously to be polite, not friendly, respectful but not unfriendly and unreserved. Young teenage boys found it to be more intimate than 14 year old girls. *Őn* and *maga* do not seem to have acquired permanent status with teenagers, who can not differentiate between the two forms, the values of and the attitudes towards both are the same. The only difference seems to exist among 18 year old girls and boys in assessing the grade of politeness, girls do not find *őn* to be polite, but they do find *maga* to be polite. Boys on the other hand find *őn* to be polite but the values for *maga* are scattered along the scale. The values for intimate and disdainful are divided; with half of the boys strongly agreeing the other half strongly disagreeing. Both groups found both forms equally respectful and reserved, although young teenage boys did not consider *maga* to be reserved, girls on the other hand found it to be cool. Trudgill's (1983) statement seems to be proved that pronouns of the V type signal relatively formal style. Selecting the adjectives reserved and respectful certainly testifies this claim.

Conclusions

On the basis of the results of the questionnaire it is fairly safe to conclude that changes in using T/V form tend to be taking place during the period of adolescence. It is the status of adolescence that brings with it that certain forms are required, and the symbol of the status of adolescence seems to be the usage of the non evasive V forms. In this period there is a tendency to use more V forms, nevertheless T forms make up more than 50% of all address forms. It seems to be proved that young adults are conscious of differences in usage, moreover they feel rather insecure at times with certain addressees such as those 10 years their senior. In order to overcome difficulties they often simply avoid contact. The basis of choice also seems to undergo changes during this period, although age and sex still preserve leadership.

Unfortunately, there were not enough subjects to allow for examination from the point of view of place of living, although some interesting data might have surfaced. Also there was little difference in educational background. The groups were from the same big town, from similar school environment (elementary school and secondary school respectively) not randomly chosen individuals. Perhaps in the latter case somewhat different results might have come out of the same questionnaire, though there would have been a higher risk of not getting the questionnaires back. The questionnaire itself could also be revised and amended. In the present one I intentionally included values representing two ends of the same scale to test validity. Now that it has been proved that marking was done after some consideration and not just randomly, some of the synonyms could either be substituted by other dimensions or else some more open questions could be included. Further it could be recommended that another track of investigation follow up the usage in a more homogenous society in an ethnic minority perhaps.

MIRK MÁRIA

Német nemzetiségi nyelvhasználat Pilisszentivánon**Problémafelvetés**

Pilisszentiván német nemzetiségi község, ami a köztudatban úgy él, hogy "svábok lakják", pedig: "A török hódoltság utáni német telepesek 'sváb' elnevezése csupán általánosítás, amely etnikailag elsősorban frank és bajor csoportokat takar, annak ellenére, hogy a telepesek maguk is többnyire átvették ezt a megjelölést. ... A magyarországi németeknek csak elenyésző töredéke sváb: néhány falu Szatmár illetve Pécs térségében és Hajós a Duna mellett. ... A mai Magyarország területén beszélt német nyelvjárások nagyobb része a bajor-osztrák csoporthoz tartozik (Nyugat-Magyarország, Dunántúli-középhegység, ideértve Budapest és környékét is)."

Tehát Pilisszentiván német nyelvjárása is ide tartozik. A továbbiakban azonban, alkalmazkodva a konvenciókhoz, svábnak nevezem a községben használatos nyelvjárást, megkülönböztetve ezzel az irodalmi némettől, amit az iskolában tanítanak és amelynek írásbelisége is van.

Az a megállapítás, hogy Pilisszentiván sváb község, már nem érvényes, mert a lakosság száma főleg bevándorlás következtében folyamatosan növekszik és összetételében is változik. A nemzetiségi lakosság számának megállapítása eddig többnyire becslés alapján történt. Szerettem volna viszonylag objektív módon megtudni, hogy valójában mekkora az itteni német nyelvsziget nagysága. A népszámlálási adatokból nem lehet asszimilációt megállapítani, pedig a hazai német nemzetiség rohamléptekkel halad a magyar többségbe való beolvadás felé. Egyre inkább eltűnnek azok a jellegzetességek, amelyek a svábokat megkülönböztetik a magyar többségi nemzettől. Kérdőíves vizsgálatom eredményeivel a nyelvi asszimiláció ill. nyelvváltás jelenségét szeretném szemléltetni és alátámasztani.

A község jelenlegi jellemzői és története

Pilisszentiván a Budai-hegység északi határán, Budapest központjától mintegy 20 km-re fekszik, lakóinak száma 3541 (1990). A főváros (Árpád-híd) a Volánbusz sűrűn közlekedő járataival 45 perc alatt megközelíthető. *Infrastruktúrája* 1989 óta látványosan fejlődött (gáz, telefon, csatorna, kábeltévé, helyi újság), a köz- és egészségügyi ellátás jó. A községben *nemzetiségi óvoda* működik 5 csoportban 150 gyerekekkel. A 8 osztályos *általános iskola* 1995 januárja óta kéttannyelvű nemzetiségi és művészeti iskola 391 tanulóval és 9 némettanárral. A német nyelv oktatása heti 5 órában folyik, ezen kívül két tantárgyat németül tanítanak. A faluban van nemzetiségi énekkar, táncszócsoporthoz és anyanyelvi egyesület is. Az emberek szinte mind római katolikusok, vasárnaponként egy német nyelvű szentmise van. A *Neue Zeitung* 24-en fizetnek elő. A lakosság 1994 decemberében *kisebbségi önkormányzatot* választott. 1989 óta jelentős mértékben lecsökkent a helybeli munkahelyek száma. Néhány kisebb ipari üzem és szolgáltató mintegy 200 főnek biztosít munkalehetőséget. Mezőgazdasági termelés és állattenyésztés nincs, csak néhány ház mellett van kiskert és tartanak háziállatot. A 2285 feldolgozott kérdőívől az derül ki, hogy 1295 fő (az iskolásokat és nyugdíjasokat is beleértve) nem jár el dolgozni, 987 dolgozó pedig naponta ingázik munkahelye és lakóhelye között. Az ingázók száma azóta is (az adatfelvétel 1990-ben zajlott) folyamatosan növekszik.

Történet

Az első öt német család 1724. április 24-én kötötte meg a budai ágostonrendi szerzetesekkel, Szent Ivány birtokosaival, a települési szerződést. Az anyakönyvekből ismert a nevük és származási helyük is. Középnémet vidékről jöttek és keleti frank, a

később érkezettek pedig rajnai ill. középfrank nyelvjárást beszéltek, eredeti lakóhelyük Köln, Trier és Mainz környékén volt. A falu határában 1892-től 1969-ig barnaszénbánya működött. A századfordulón nagy létszámban érkeztek bányászok Brennbérgből, Stájerországból és Alsó-Ausztriából. 1900 és 1910 között a község lakóinak száma megduplázódott. A bevándorló bányászok magukkal hozták dunai-bajor nyelvjárásukat, amely számszerinti fölénye miatt magához "idomította" a helybeliek eredetileg frank nyelvjárását. A bányában a kommunikáció nyelve a sváb volt, a szakkifejezéseket is németül használták. A XVIII. század közepén mezőgazdaságból élő német telepesek által alapított önálló falucskából bányászfalu, majd a főváros vonzáskörzetéhez tartozó modern lakófalu lett, amely sem számottevő iparral, sem mezőgazdasággal nem rendelkezik, lakóinak többsége ingázó. Ez a fejlődés a nagyobb városok környékén mindenhol végbemegy. Oka a XX. századi iparosodás, az urbanizáció, a mobilitás és a kommunikáció erőteljes fejlődése.

A vizsgálat eredményei

1. Nyelvtudás

A kérdőív 14. kérdése így szólt: *"Melyik nyelvet milyen fokon érti illetve beszéli?"*

	nagyon jól	jól	rosszul	egyáltalán nem
érti	J X	J X	K Y	L
beszéli	J	J	X K	X Y L

J-702 fő (30,6 %) X - 136 fő (5,97 %) Y - 53 fő (2,32 %)

K-233 fő (10,2 %) L - 1160 fő (50,77 %)

Tehát összesen 1122 személy (a megkérdezettek 49,1 %-a, a falu lakosságának 1/3-a) állította magáról azt, hogy valamennyit tud svábul. Azt mondhatjuk, hogy a község lakosságának majdnem fele német nemzetiségű. A választ itt tudatosan leegyszerűsíttem, mert a probléma elemzése messze túlhaladna ezen beszámoló kereteit. Problematikus először is az, hogy a nyelvtudás objektív mérését nem lehetett megoldani, ezért a megkérdezettek szubjektív ítéletére kellett hagyatkozni. Nem léteznek olyan objektív kritériumok sem, amelyek alapján egy-egy személyt egy bizonyos nemzetiséghez tartozónak lehetne nyilvánítani. A nemzetiségi nyelv tudása a nemzetiségi tudatnak egyik legfontosabb összetevője, de nem kizárólagos feltétele.

2. Nyelvhasználat

A község lakossága 3541 fő (1990), ebből 76 fő 3 éven aluli, akiknek a nyelvhasználatuk még nem értékelhető, ezért összesen 3465 személyt kellett volna kikérdezni, hogy a felmérés teljes legyen. Összegejtésre és kiértékelésre került 2285 kérdőív, az összlakosság 65,9 %-a, kerekítve 2/3-a.

"Melyik nyelvet használja a leggyakrabban: magyar - sváb - német irodalmi"

magyar	sváb	magyar és sváb
2067 (90,4 %)	75 (3,28 %)	107 (4,7 %)

Tehát Pilisszentivánon ma a lakosok 90 %-a magyarul, 10 %-a pedig svábul beszél.

3. Anyanyelv

"Melyik nyelvet tanulta elsőként az édesanyjától?" magyar - sváb

magyar	sváb	magyar és sváb
1799 (78,7 %)	403 (17,6 %)	58 (2,5 %)

461 ember mondta azt, hogy anyanyelve sváb. Ha ezt a számot összehasonlítjuk a KSH 1990-es népszámláláson alapuló adatával (180 német anyanyelvű), nagy különbséget

látunk. Ez egyrészt a névtelenül kitöltött kérdőívnek és a személyemnek szóló bizalomnak tudható be, másrészt viszont annak, hogy a népszámlálás a németet adta meg választási lehetőségként, nem pedig a svábot.

A számokat enyhén kerekítve azt mondhatjuk, hogy a megkérdezettek 20 %-a (461 fő) anyanyelvként tanulta meg a svábot, viszont csak 10 % (182 fő) használja. A nyelvtudásra vonatkozó válaszok értékeléséből az derült ki, hogy 702 személy tud jól ill. nagyon jól svábul. Közülük viszont 501-en a magyart használják leggyakrabban. Itt konkrétan a számok tükrében is tetten érhető a nyelvváltás, melynek okai:

- **Történelmi események** A második világháborúért Magyarországon a német nemzetiséget is felelősnek kiáltották ki, kitelepítésekkel és elnyomásukkal akarták kollektíven megbüntetni a svábokat. A nyelvjárás használatát igyekeztek elnyomni, mert a politikusok nagyon is jól tudták, hogy "nyelvében él a nemzet".
- **Mobilitás és urbanizáció** Ez a folyamat egész Európára jellemző. Az ipari és technikai fejlődéssel a távolságok zsugorodnak, a tömegkommunikáció mindent közelebb hoz. Az általános munkamegosztás azt eredményezi, hogy a háztartások áttérnek az önellátásról a pénzkereseten alapuló megélhetésre. A helyi munkalehetőségek beszűkülése Pilisszentivánon nem okoz áthidalhatatlan problémát, a főváros közelsége tálcán kínálja az ingázás lehetőségét, az ingázók pedig kiszakadnak eredeti nyelvi környezetükből.
- **Értéktétel, presztízs, attitűd** Sokak véleménye szerint a sváb nem "szalonképes", nem lehet vele messzire jutni. Presztízse a magyarhoz képest alacsony, sok szülő inkább magyarul tanította meg gyermekét, hogy könnyebb legyen neki a magyar nyelvű óvodában ill. iskolában, társai ne nevéssék ki. A kisebbség inkább alkalmazkodott, feladta magát, mert nemzetiségi öntudata konfliktusok forrása volt.
- **Nyelvsziget-helyzet** A magyarországi német nyelvjárások tipikus példái a nyelvszigetnek, mert magyar nyelvi környezetbe vannak beépülve és kapcsolatban állnak az anyaországgal. A nyelvszigetek nyelvi közösségének tagjai általában kétnyelvűek. Ez a kétnyelvűség lehet teljes értékű kétnyelvűség (bilingvizmus), amikor is mindkét nyelvet egyenértékűen használják bármely kommunikációs helyzetben, de lehet funkcionális kétnyelvűség (diglosszia), amikor is mindegyik nyelvnek megvan a közmegegyezésen alapuló, általánosan elfogadott használati területe. A felmérés eredménye szerint Pilisszentivánon is ez a helyzet alakult ki. A sváb a nyilvános helyekről kiszorult, formális helyzetekben nem használják egyrészt azért, mert az ország hivatalos nyelve a magyar, másrészt pedig azért, mert ez a nyelvi kód már nem képes eleget tenni a formális közlési igényeknek, nincs meg hozzá a szókincse, a hivatalos helyek alkalmazottai nem is tudják beszélni. Az ilyen diglossziás nyelvhasználat szükségszerűen azt eredményezi, hogy az alacsonyabb presztízsű nyelv helyét a magasabb presztízsű nyelv foglalja el, a nyelvi közösség tagjai nyelvváltáson mennek keresztül, majd a kulturális különbségek elmosódásával a kisebbség akkulturációja is végbemegy. Ezt a prognózist támasztják alá a magyarországi kisebbségek körében végzett más szociológiai kutatások is.

4. A svábul tudó réteg szociális összetétele

Életkor és nyelvtudás

korcsoport	egész minta (N=2292)	svábul tudók (N=702)
82 év fölött (szül. 1909 előtt)	29 fő = 1,27 %	20 fő = 2,85 %
82 - 65 év (szül. 1925 - 1909 között)	274 fő = 11,95 %	175 fő = 24,93 %
65 - 45 év (szül. 1926 - 1945 között)	542 fő = 24,96 %	297 fő = 42,31 %
45 - 30 év (szül. 1946 - 1960 között)	575 fő = 25,09 %	169 fő = 24,07 %
30 - 15 év (szül. 1961 - 1975 között)	456 fő = 19,9 %	32 fő = 4,56 %
15 - 3 év (szül. 1975 után)	416 fő = 18,15 %	9 fő = 1,28 %

(Az egész minta itt 2292, mert időközben még 7 kérdőív került kiértékelésre.)

A statisztikai módszerekkel gyűjtött számadatokat a szociológiai jellemzőkkel (életkor, nem, foglalkozás) egybevetve szembetűnik, hogy a nemzetiségi lakosság nyelvi asszimilációjában legfontosabb tényező az életkor. Az 1945 előtt született korosztályokban nagyobb a svábul tudók aránya, az 1945 után születetteknél ez az arány megfordul és drasztikusan csökkenni kezd. A most szülőképes korban levő édesanyák már nem tudnak aktívan svábul, ezért nagy valószínűséggel prognosztizálható a pilisszentiváni német nyelvjárás kihalása.

NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

A

anyanyelv • 19; 21; 26; 27; 39; 44; 45; 125;
131; 175; 213
archaizmus • 218
Asbóth Oszkár • 127
aspektualitás • 150; 151

B

Bárczi Géza • 97
Bárdos Jenő • 10
Berrár Jolán • 97
beszéderítés • 111; 157
beszédeszlelés • 17
beszélt nyelv • 55; 94; 133; 135; 144; 188

C

célnyelv • 16; 57
célnyelvi szöveg • 50; 51; 52; 54
címszó • 43; 218
Czeglédi Katalin • 97
Cs. Jónás Erzsébet • 48

D

Dávid Gyula • 74
dyslexia • 16; 17; 18

E

Elekfi László • 120
előírás • 57
elsajátítás • 148; 165

F

fordítás • 11; 13; 25; 43; 44; 45; 46; 50; 51;
53; 54; 55; 56; 57; 58; 60; 61; 62; 63; 78;
93; 105; 130; 173
fordítástechnika • 45
fordítástudomány • 52; 60; 61
forrásnyelv • 47; 57
frazológia • 61; 120
frazológiai egység • 61; 64

G

gazdasági nyelv • 157
gyakorisági szótár • 113

H

Hajdú Erzsébet • 175
hanglejtés • 85
Heltai Pál • 25

I

interakció • 165
interferencia • 55; 213
intonáció • 123; 198

Í

írás • 10; 11; 12; 18; 21; 38; 46; 133; 134; 161;
172; 187; 192
íráskép • 37; 95; 133; 134
írott nyelv • 21; 37; 43; 48; 67; 144; 188

J

Joó Etelka • 47
jövevényszavak • 189

K

Katona Edit • 82
Kiefer Ferenc • 69
Kiss Kálmán • 126
Klaudy Kinga • 50; 58
Kniezsa István • 107
kódváltás • 222; 223
kommunikatív készség • 43; 125
kommunikatív kompetencia • 126; 175
kommunikatív nyelvoktatás • 25; 43; 135; 173;
175
kontextus • 22; 58
kontrasztív nyelvészet • 61; 120
Kornya László • 45
közmondás • 67; 92
kulcsszó • 33

L

Lengyel Zsolt • 19; 223

M

Máté Éva • 80
memória • 115
mérés • 165

modell • 148
 műfordítás • 26; 50; 51; 52
 műfordító • 51; 52; 58
 műszaki nyelv • 95; 96; 192

N

Nagy L. János • 24
 Navracsics Judit • 222
 nyelvelsajátítás • 144; 152; 223
 nyelvhasználat • 19; 20; 38; 39; 40; 41; 46; 79;
 93; 114; 135; 136; 162; 228; 230
 nyelvi norma • 46
 nyelvjárás • 212; 230; 231
 nyelvpedagógia • 147; 148; 149; 164; 165; 196;
 215
 nyelvtörténet • 106

O

O. Nagy Gábor • 29
 olvasás • 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 21; 38;
 111; 132; 174; 175; 187; 192; 193
 orális nyelv • 21
 országismeret • 48; 116; 117; 118; 125; 153;
 165; 166; 174; 175

P

Pacsai Imre • 88
 Papp Ferenc • 106; 120
 Papp László • 47
 Petneki Katalin • 124
 pragmatika • 69; 165
 pszicholingvisztika • 148; 149; 176

R

Rácz Endre • 106; 200
 Répási Györgyné • 36
 Róka Marianne • 139

S

sportnyelv • 95
 stratégia • 22
 Sturcz Zoltán • 147
 szakfordító • 45; 47
 szaknyelv • 19; 46; 94; 185; 191; 192
 szaknyelvkutatás • 165
 szakszókincs • 46
 szakszöveg • 45; 46; 188
 szituációs játékok • 40
 szleng • 95; 96
 szociolingvisztika • 19; 20; 22; 23; 24; 148;
 149; 165
 szókapcsolat • 60; 92
 szókincs • 10; 43; 44; 46; 51; 56; 81; 89; 112;
 113; 114; 125; 166; 189; 220
 szókincsbővítés • 174
 szolás • 62; 67; 68; 94; 124
 szóösszetétel • 46; 98
 szövegelemzés • 32; 44; 165
 szövegfeldolgozás • 132
 szövegkörnyezet • 93
 szövegten • 32; 34
 szűnet • 117

T

tanulás • 18; 39; 130; 175; 176; 202
 toldalék • 218
 tolmácsolás • 11
 Tompa József • 201
 Tóth Mihályné • 187
 többnyelvűség • 76; 213; 214

V

valencia • 51
 visszacsatolás • 198; 199

BIBLIOGRÁFIA

- A. Jászó A. (szerk., 1994²), *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest
- Albert, M. L and Obler, L. (1978)) *The Bilingual Brain*. Academic Press:New York
- Appleby, B. and Conner, J. (1965) *Well, what did you think of it?* EJ 54: 606-612.
- Asher, J. (1994) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Bakos F. (1989) *Idegen szavak szótára*. Akadémia, Bp.
- Ballagi M. (1859) *A magyar nyelvészkedés köre*. M. Ak. Ért.
- Ballagi M. (1846²) *Ausführliche theoretisch – praktische Grammatik der ungarischen Sprache für Deutsche*.
- Ballagi M. (1841) *Nyelvészeti nyomozások*. Buda
- Bally, Ch. *Précis de stylistique*, Genève, A.Eggimann aCi^e Libraires-Editeurs, 1905. 88.o.
- Bárczi G. *Anyanyelvünk magyarsága*. Nyr. 80 (1959): 1-14.
- Bárdos J. (1992) *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. VE, Veszprém
- Bartha L. --- Szilágyi L. (szerk., 1986) *Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Bassnett, S. (1991) *Translation Studies*, Routledge, London and New York
- Bata I. *Nyelvbölcséleti fragmentumok Németh Lászlónál*. Forrás 1972. 3: 42-7.
- Bausch, K. R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J.(szerk., 1989) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen
- Bechstein, L. *Märchenbuch*, Kiepenheuer Verlag, Leipzig und Weimar 1984, Neudruck der 2. illustrierten Ausgabe von 1857
- Becker, G. E. (1993/4): *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz
- Béjoint, H (1981) *The Foreign Student's Use of Monolingual Dictionaries* AL II/3, 207-222
- Bencédy J. --Fábián P. -- Rác E. --Velcsov Mártonné (1988), *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Benkő L. *Az úr etimológiájának történetéhez*. MN 1995/1 68-69.
- Bower, R.A. (1959) *On Translation*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987) *Universals in language usage: politeness phenomena* In: Goody, E. N. (ed) *Questions and politeness: strategies in social interaction*. CUP.
- Channell, J. (1988) *Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition*. In: Vocabulary and Language Teaching (Ed. R.Carter and M. MacCarthy.) Longman, London and New York
- Clark, H. H. and Clark, E. V. (1977) *Psychology and Language*.Harcourt Brace
- Clauss, K. *Scheinpräzision in der Rechtssprache*. in: Muttersprache, Jhrg. 1974, S. 21-38
- Cowie, A. P. (1992) *Multiword Lexical Units and Communicative Language Teaching*. In: Vocabulary and Applied Linguistics (ed. P.Arnaud and H. Béjoint), Macmillan, London
- Csánk B. (1991²) *Olasz-magyar szológgyűjtemény*, Bp.
- Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hörverstehen*. München: Langenscheidt
- Deme L. (1958) *A hang négy tulajdonságának fonológiai felhasználásához*. In.: Nyelvtud. Ért., 17.sz. Magyar Hagtani Dolgozatok. Tanulmánygyűjtemény. Szerk. Benkő L. Akadémia Kiadó, Bp.
- Desselmann, H./Hellmich, H. (1981) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig
- Di Pietro, R. J. (1994) *Szerepjátékok a nyelvórán* (Stratégiai interakció) Nemzeti TK, Bp.

- Diegritz, Th.** (szerk., 1980) *Diskussion Grammatikunterricht*. München
- Doncsev, T.** *Szociolingvisztico proucsvane na ezika na balgarszkie preszelnici v Ungarija*, In: *Ungarszka balgarisztika*, 178-195. Szófia 1988
- Duff, A.** (1992) *Crossing the Border*. Franco-British Studies, British Council, Paris
- Duff, A.** (1990) *Bringing translation back into the language class*. Practical English Teaching, March 22-23
- Elias, N.** (1987) *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Bp.
- Ennsner, Ch.** *Hilft lesen verstehen?* In: Tausend und ein Buch, 1994/2.
- Fábián I.** *Nyelv, nyelvkülönbség és nyelvrokonság*. M.Akad. Ért. 1859.497-515.
- Fábián Zs. és D. Ghenó:** *Italianizmusok* Terra 1986, Bp.
- Faluvégi K. -- Keszler B. --Laczkó K. --Lengyel B. -- Rácz E.** (1994), *Magyar leíró nyelvtani segédkönyv*. Nemzeti TK. Bp.
- Gaál E.** (1991) *Összefoglaló feladatgyűjtemény magyar nyelvből a középiskolák számára*. TK. Bp.
- Gaius Suetonius Tranguillus, A Caesarok élete. Európa, Bp.**
- Gentzler, E.** (1993) *Contemporary Translation Theories*, Routledge, London
- Giry-Schneider, J.** (1977) *Constructions á verbe opérateur*. Le Francais dans le monde, No 129.33.o.
- Giusti, G.** (1971) *Raccolta di proverbi toscani* Edizione Medicee, Livorno
- Grellet, F.** (1991) *Developing Reading Skills*. CUP, 1991.
- Grimm, J. und W.** (1984) *Kinder- und Hausmärchen*. Die Märchen der Brüder Grimm, Verlag Neues Leben, Berlin
- Guszkova A.** (1981) *A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben*. Nyelvtud. Ért. 106. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Haas G.** (1984) *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Schroedel: Hannover
- Hadrovics L.** (1969) *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Haines, S.** (1989) *Projects for the EFL Classroom - Resource Material for Teachers*, Nelson, Walton-on-Thames
- Handke P.** (1972) *Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms*. Frankfurt/M.
- Harnett, D.** (1980) *The relationship of analytic and holistic cognitive styles to second language instructional methods*. Ph.D. dissertation, UCLA
- Harris, Z.,S.** (1970) *The elementary transformations papers in structural and transformational linguistics*, Dordrecht, D.Reidel, Publ. Co.
- Hatch, E. M.** (1983) *Psycholinguistics* Newbury House Publishers, Inc. Rowley: Massachusetts
- Haugen, E.** (1956) *Bilingualism in the Americas*, New York.
- Hedge, T.** (1991) *Using readers in Language Teaching*. ELTS, Macmillan
- Hell Gy.** (1994) *A tárgyi és fogalmi jelentés az idegennyelv-oktatásban*. Folia Practico Linguistica, XXIV. évf. IV. OANyK II. Kötet: 660-665. BME, Budapest
- Heltai, P.** (1989) *Teaching Vocabulary by oral translation*. ELT Journal Volume 43/4, October 288-293
- Heyd, G.** (1990) *Deutsch lehren* Frankfurt/M.
- Honti M. -- Jobbágné András K.** (1988) *Magyar nyelv II. osztály*. TK. Bp.
- Horváth G.** (1994) *Alkalmazott statisztika*, KF, Bp.
- Inge K. Broverman/Susan R. Vogel/Donald M. Broverman/Frank E. Clarkson/ Paul S. Rosenkrantz** (1972) *Sex-role stereotypes: A current eappraisal*. In: Journal of Social Issues 28,2 S.59-76.
- Jakobson, R.** (1959) *On Linguistic Aspects of Translation"* in R.A. Bower ed.: *On Translation* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press) pp.232-239
- Jankovics M.** (1992) *A határozói jelzős szerkezetek magyarra fordítása*, Bölcsészdoktori disszertáció, Pécs, JPTE

- Jerkovic, J.** (1965) *Glasovna struktura jednoslozne reci u srpskohrvatskom knjizevnom jeziku*. In.: *Prilozi proucavanju jezika*, I. Novi Sad
- Johansen, R.** (1994) *Upsizing the Individual and Downsizing the Organization*. Addison-Wesley
- Jones, K.** (1982) *Simulations in Language Teaching* Cambridge University Press, Cambridge
- Kast, B.** (1993): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt
- Kaufmann, E.** (1984) *Deutsches Recht. Die Grundlagen*. E. Schmidt Verlag, Berlin
- Kiefer F.** (1986) *A modalitás fogalmáról*. NyK 88, 3-38.
- Kiefer F.** (1984) *A tud segédige jelentéséről*. MNy, LXXX, 144-160.
- Kiefer F.** (1983) *Az előfeltevések elmélete*. Bp., Akadémiai K.
- Klaudy K.** (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata* Bp., Scholastica.
- Klaudy K.** (1980) *Orosz-magyar fordítástechnika*, TK, Bp.
- Kontra, M.** (szerk., 1991) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, Magyarországi kutató Intézet, Bp.
- Korsvold, A.** (ed., 1992.) *Report on Workshop 9A The Use of the New Technologies in the Learning and Teaching of Modern Languages in Vocationally Oriented Education* Council of Europe, Strassbourg - University of Oslo
- Kósáné Oláh J.** (1993) *Die Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Nyíregyháza
- Kosztolányi D.** *A Pesti Hírlap nyelvőre*. Légrádi Testvérek, Bp. 1932.
- Kosztolányi D.** *Erős várunk, a nyelv*. S. a. r. Illyés Gyula. Nyugat, Bp. 1940.
- Krashen, S.** (in press) *Is free reading always easy reading?* California English
- Krashen, S. and Kiss, N.** (1996) *Notes on a polyglot: Kato Lomb. System*.
- Krashen, S. and Terrell, T.** (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S.** (1993) *The Power of Reading*. Libraries Unlimited, Inc. Englewood, Colorado
- Krashen, S.** (1985) *The Input Hypothesis*. Beverly Hills, California: Laredo.
- Krashen, S.** (1991) *Sheltered subject matter teaching*. Cross Currents, 18:183-189.
- Krashen, S.** (1993) *The Power of Reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Krashen, S.** 1994a. The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. pp. 45-77.
- Krashen, S.** (1994b) The pleasure hypothesis. In J. Alatis (ed.) *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 299-322.
- LaBrant, L.** (1938) An evaluation of free reading. In *Research in the Three R's*. C. Hunnicutt and W. Iverson (Eds.) New York: Harper and Brothers. pp.154-161.
- Ladnar, U., Plötnitz von, C.** (1976) *Fachsprache der Justiz*. Diesterweg, Frankfurt/M.
- Lakoff, R.** (1973) *The logic of politeness: or minding your p's and q's*. Papers from the Ninth Regional Meeting. Chicago Linguistic Society.
- Leech, G.** (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman
- Lehmann, T.** *Written English: Lack of Competence and Motivation among Students*. Sprak og Sprakundervisning, Vol.24, Nr. 3/1992, 29-35
- Lengyel Zs.** (1981) *Gyermeknyelv*, Gondolat Bp.
- Lengyel Zs.** (1994) *Bevezetés a pszicholingvisztikába*, Veszprém, 1994
- Levenston, E.A.** (1986) *The place of translation in the foreign language classroom*. English teachers' Journal (Israel), 33-43
- Levy, J.** (1974) *Iszskussztvo perevoda*. Moszkva, Izd. Progress
- Locke, J.** *Some Thoughts Concerning Education*. London, 1693.
- Loneragan, J.** (1990) *Making the Most of Your Video Camera Center for Information on Language Teaching and Research*, London
- Lourdes, M.-- Sans, N.** (1994) *Rápido, Curso Intensivo de Español*, Difusión, Madrid

- Lugosy J.** *Nyelvészeti irányánézetek. Sküth-európai szómaradványok.* M. Akad. Ért. 1859. 3-29.
- Lutz R.** (1992) *Das große Wörterbuch der sprichwörtlichen Redensarten.* Bd 2, Freiburg
- Lüthi, M.** (1981) *Das europäische Kunstmärchen,* Francke Verlag, München
- Marcel, C.** (1853) *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages.* 2. vols. London (Chapman and Hall)
- Marcel, C.** (1869) *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles.* New York, D.A. Appleton
- Margalits E.** (1990²) *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Matte Bon, F.** (1993) *Gramática Comunicativa del Español,* Difusión, Madrid
- Ments, Morry van** (1983) *The Effective Use of Role-play. Handbook for Teachers and Trainers.* Kogan Page, London
- Milka L.** (1972) *Problematika srpskohrvatskog infinitiva.* Zbornik za filologiju i lingvistiku, knj. XV/2, Novi Sad, 115-136.o.
- Moreno G. C.** (1990) *Curso Superior de Español,* Salamanca
- Müller-Tochtermann, H.** (1959) *Struktur der deutschen Rechtssprache.* in: Muttersprache, Jhrg. 84-92, München: Langenscheidt
- Myers, G.** (1990) *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge.* University of Wisconsin: Madison and London
- Nattinger, J. -- DeCarrico, J.** (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching.* OUP
- Németh L.** (1973) *A kísérletező ember.* Magvető és Szépirodalmi, Bp.
- Németh L.** (1989) *Sorskérdések.* Magvető és Szépirodalmi, Bp.
- Neuf-Münkel, G./Roland, R.** (1994): *Fertigkeit Sprechen.* München: Langenscheidt
- Neuner, G./Hunfeld, H.** (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts* München
- Oksaar, E.** (1988) *Fachsprachliche Dimensionen.* G. Narr Verlag, Tübingen
- Papp F.** (1969), *Tő, rag és ami közöttük van.* MNy. LXV.1.33-9.
- Papp F.** (1982). *The Slavic Word.* Ed. by D.S. Worth. 283--301.
- Pavica, M. V.** (1990) *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance.* Dobra vest, Novi Sad,
- Péntek J.** (1988) *Teremtő nyelv.* Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- Pittano, G.** (1992) *Frases fatte capo ha* Zanichelli, Bologna
- Poe** (1959) *Összes versei,* Corvina, Bp.
- Poe** (1981) *Válogatott művei,* Európa, Bp.
- Poór Z.** (1995) *A kommunikatív szemlélet megvalósulási formái a gyermekkori nyelvoktatásban* KTF, Kecskemét
- Porter, L. G.** (1987) *Role Play* Oxford University Press, Oxford
- Quartu, B.M.** (1993) *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana* Rizzoli, Milano
- Quirk, R et al** (1972) *A Grammar of Contemporary English,* Longman
- Rába M.** (1969) *A szép hűtlenek,* Akadémia
- Rába M.** (1983) *Babits,* Gondolat
- Rainer, K.** (1981) *Deutsche Lyrik als fremde Lyrik.* Max Hueber Verlag
- Reinecke, W.** (1985) *Linguodidaktik* Leipzig
- Rink, T. J.** (1994) *In Search of a Satiety Factor,* Nature, 372, December 1, 406-7.
- Róna-Tas A.** (1994) *Török eredetű-e úr szavunk? (A szegedi turkológiai műhelyből).* Magyar Nyelv 2. sz. 138-46.
- Róna-Tas A.** (1995) *Újabb adatok úr szavunk eredetéhez,* Magyar Nyelv, 1. 63.
- Rot S.** (1983) *A kárpáti nyelvi area két-és többnyelvűségének nyelvészeti kérdései,* in: **Balázs, J.** (szerk.) *A reális nyelvészeti tanulmányok* Bp., 181-205.
- Rot S.** (1992) *From Middle English to the Macrosystem of Modern English* Tk. Bp.
- Rot, S.** (1991) *Language Contact,* Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris.

- Scholz, R./Herrmann, H. P.** (1990) *Literatur und Phantasie*. Schöpferischer Umgang mit Kafka-Texten in Schule und Universität. Stuttgart: Metzler
- Siegler, D. M. und R. S. Siegler** (1976) *Stereotypes of Males and Females' Speech*. In: Psychological Reports 39, 167-170.
- Singleton, D. and Zs. Lengyel** (eds., 1995) *The age factor in second language acquisition* Multilingual Matters LTD Clevedon, Philadelphia, Adelaide
- Sowinski, B.** (1972) *Deutsche Stilistik*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M.
- Stern, H. H.** (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP
- Stevanovic, M.** (1986) *Savremeni srpskohrvatski jezik*. II. kötet, Naucna knjiga, Beograd
- Swales, J.** (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press: Cambridge
- Szabolcsi A. – Laczkó T.** (1992) *A főnévi csoport szerkezete*. In: *Strukturális magyar nyelvtan*. Szerk. Kiefer F. Akadémiai Kiadó. Bp.
- Szatmári I.** *Nyelv és sajtónyelv Magyar Nyelvőr*, 1993/3: 267-275.
- Székelty G.** (1994) *"Úr" és társai*. MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tud. Testülete, Nyíregyháza
- Szerb A.** (1957) *Száz vers*, Magvető
- Szerebrennyikov B. A.** (1986) *A nyelv belső struktúrája és a nyelvészeti kutatás módszerei*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Sziksainé Nagy I.** *Civil nyelvművelők*. Harmadik MANYK 1993. Miskolc 139-143.
- Szilágyi F.** *"A stílus magyar gazdagsága"*. Nyr. 99: 325--42 445--58.
- Thorndike, E.L.** (1921) *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College, Columbia University,
- Trelease, J.** (1995) *The New Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin.
- Trifonov J.** (1980) *Az öreg* (Szabó Mária fordítása) Magvető Kiadó, Bp.
- Vilikovský, J.** (1982) *Naturalizácia v preklade*. Revue svetovej literatúry, 18, 4 sz., 159-169.
- Vlahov, S., Florin, S.** (1980) *Nyeperevogyimoje v perevogye*. Moszkva, Mezsdunarodnije otnosenyija
- Wallace, C.** (1992) *Reading*. OUP
- Weinreich, U.** (1953) *Languages in Contact*. Findings and Problems, New York.
- Wessels, Ch.** (1987) *Drama* Oxford University Press, Oxford
- West, M. P.** (1927) *New Method Readers*. Calcutta, Longmans, Green
- Westhoff, G.** (1993): *Fertigkeit Leseverstehen*. München: Langenscheidt
- Zánthó R.** (1994) *Generália*. Generália Kiadó, Szeged
- Zhang, Y., R. Proenca, M. Maffei, M. Barone, L. Leopold and J.M. Friedman.** (1994) *Positional Cloning of the Mouse Obese Gene and its Human Homologue*, *Nature*, 372, December 1, 425-432.



