

VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia

NYELVEK ÉS NYELVOKTATÁS A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

1.



Nyíregyháza, 1996. április 2-4

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

**VI.
ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI
KONFERENCIA**

Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében

I. kötet

**Bessenyei György Könyvkiadó
Nyíregyháza
1996**

Szerkesztette:

Székely Gábor
a nyelvtudomány kandidátusa

Cs. Jónás Erzsébet
a nyelvtudomány kandidátusa

Kiadja a Bessenyei György Könyvkiadó
Felelős kiadó: Dr. Szabó Géza
Kiadóvezető: Kertész Sándor
ISBN 963 7170 86 3
Műszaki szerkesztő: Gyurikovits Gáborné
Készült 1000 példányban
a Bessenyei György Könyvkiadó nyomdájában

TARTALOMJEGYZÉK

I. kötet

ELŐSZÓ	9
---------------------	---

NYITÓ PLENÁRIS ÜLÉS

<i>Pusztay János</i> : Közép-Európa nyelvi képe	11
<i>Bárdos Jenő</i> : A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása	29
<i>Szabari Krisztina</i> : A nyelvi kérdés szabályozása az Európai Unióban, a fordítás és tolmácsolás jelenlegi gyakorlata, a jövő kihívásai – tanulságok Magyarország számára	51

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

<i>Fancsaly Éva</i> : Az I. és II. igeragozás tanításának problémái külföldiek számára	84
<i>Aradi András</i> : Az igéből képzett -ás/-és végű főnevek és szerkezeteik tanítása külföldieknek	98
<i>Hegedűs Rita</i> : Néhány érdekesség az időhatározók köréből - elmélet és gyakorlat a magyar mint idegen nyelv tanításában ...	107
<i>Fazekas Tiborc</i> : Magyar nyelvoktatás a Hamburgi Egyetemen	114
<i>Révay Valéria</i> : Magyar nyelvkönyvek finneknek	121
<i>H. Laborc Júlia</i> : Egy variáció mikroszöveg feldolgozására	128
<i>Szűcs Tibor</i> : A magyar mint idegen nyelv grammatikája kommunikatív keretben	136

<i>Háry László: A magyar az európai uniós nyelvek között. Nemzetközi nyelvvizsga magyar mint idegen nyelvből</i>	142
<i>Федосов . В. А.: Об учебниках венгерского языка для русскоговорящих</i>	154
<i>Chikán Ildikó: Az új közgazdász szakirányú nyelvkönyv</i>	167
<i>Varga Zoltán: Vajdasági szerb tannyelvű általános iskolákban a magyar mint idegen nyelvből végzett lexikaismereti mérések tanulságai</i>	173
<i>Palkó Ágnes: A fonetika tanítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában</i>	181
<i>Nyikos Katalin: Hogyan tanultam meg magyarul külföldön</i>	191

NYELVOKTATÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

<i>László Hunyadi and Béla Hollósy: Postgraduate 'MA' Degree in Applied Linguistics in Debrecen</i>	196
<i>Lebovics Viktória: Gondolatok a fordításoktatás szerepéről</i>	201
<i>Sárosdyné Szabó Judit: Európai dimenziók a tanítóképzésben - a nyelvtanítóképzés új útjai</i>	209
<i>Horváth Márta: Új utak a francia nyelvi képzésben a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán</i>	214
<i>Németh Attila: Post-secondary vagy Pre-university Magyarországon?</i>	221
<i>Jászay László: Funkcionális grammatika a nyelvtanárképzésben és a posztgraduális továbbképzésben</i>	239
<i>Campbell Olga: Culture-bound... First Language Culture in The Way of Pragmatic Competence</i>	247
<i>Horváth József: Motivation in University EFL: The Tutor's Perspective</i>	257
<i>Caroline Penlington: "The Convertible Expert". A New ESP Programme at Széchenyi István College, Győr: Philosophy and Design</i>	264

<i>Szabó Gábor: The Application of Item Response Theory in Language Testing</i>	270
<i>Vági Vata: A szintaxis helye az egyetemi germanisztikában</i>	276
<i>Udvari István: A nyíregyházi ukrainisztika eredményei, feladatai 1996-ban</i>	281
<i>Sárányiné Szabó Olga: A nyelvoktatás rendszerének és szerepének változásai a XX. században a magyar honvédségen belül, különös tekintettel a katonai felsőoktatásra</i>	285

GYERMEKNYELVOKTATÁS

<i>Gyuris Beáta: Az univerzális kvantifikáció értelmezése óvodás korban</i>	290
<i>Müller Mónika: Kódváltás németül tanuló magyar óvodásoknál</i>	306
<i>Navracsics Judit: A korai kétnyelvűség mondattani vizsgálata</i>	317

TANTERVEK, NYELVVIZSGÁK

<i>Bánóczy Erika: A szaknyelvi vizsgák értékelési rendszeréhez</i>	326
<i>Nagy Rozália: A nyelvvizsgák értékelése (hazai és külföldi tapasztalatok)</i>	335
<i>Élthes Ágnes: Francia irodalmi szövegek (kiegészítő anyag a nyelvvizsgához)</i>	341
<i>Kádás Géza: Egységes katonai nyelvvizsgarendszer</i>	350
<i>Kósáné Oláh Júlia: Műveltségi területek érintkezése a nyelvoktatásban (keresztény irodalmi szemelvények az idegennyelv-oktatásban)</i>	356

NYELVPEDAGÓGIA (ANGOL)

<i>Dávid Gyula: Image Schemas Applied in Teaching English</i>	367
<i>Szerencsi Katalin: Fordított nyelvtantanítás (öt kis nyelvtan)</i>	375
<i>Katona Mártonné: A szókapcsolatok feldolgozásának problémái az angol szótárakban</i>	384
<i>Kovács Magdolna - Nagy Tibor: Akusztikai elemzés mint vizuális segítség a kiejtés oktatásában</i>	392
<i>Veresné Valentinyi Klára: Beszámoló egy általános iskolai kísérlet eredményéről</i>	402

NYELVPEDAGÓGIA (NÉMET)

<i>Bikics Gabriella: Elmélet és gyakorlat a német szakos tanárjelöltek módszertani felkészítésében</i>	416
<i>Boócz-Barna Katalin: DaF-Stunden in Ungarn. Mit der Kamera unterwegs. Videoaufzeichnungen im Primär- und Sekundärbereich in ungarischen Schulen</i>	422
<i>Uzonyi Pál: Nyelvtan-e a hangtan?</i>	429
<i>Loós Tiborné: Stilistik für DaF-Lehrer</i>	436
<i>Iványi Zsuzsanna: Wortsuchprozess und Interaktivität beim Briefübersetzen</i>	441
<i>Emma Emilie Hopper: Orthographieerwerb: Ein Vergleich einsprachiger und zweisprachiger Alphabetisierung</i>	450
<i>Anna Majorosi - Anna Szabó-Peres: Landeskunde als Brücke in der Deutschlehrer Innenausbildung anhand von Beispielen aus der Praxis</i>	459
<i>Vargáné Drewnowska Ewa: Themenentfaltung und Tempora als Indikatoren der kommunikativen Textfunktion</i>	465
<i>Petneki Katalin: Iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek minősítési rendszere</i>	474

<i>Szablyár Anna: Magyarország regionális német tankönyvekben</i>	484
<i>Szilágyi Magdolna: Lehetünk-e kommunikációs társadalom? (Aggályok a nyugat-európai út szélén)</i>	493
<i>Erb Mária - Knipf Erzsébet: A magyarországi németek nyelvi jelene a 90-es években</i>	499
<i>Uta Gent: Stilistik in der Lehrerausbildung an der Universität Veszprém</i>	506
 NYELVPEDAGÓGIA (SZLÁV)	
<i>Éva Erzsébet: Az írásbeli kommunikációs készség fejlesztésének lehetősége a NAT tükrében</i>	516
<i>Pogány Béla. NAT és nyelvtanítás, záróvizsgák és érettségi orosz nyelvből</i>	526
<i>Répási Györgyné: A humor nyelvi eszközei az orosz élőbeszédben</i>	532
<i>Szabó István: Новые тенденции в развитии языкового воспитания в венгерской школе как основа овладения коммуникативной компетенцией на иностранном языке</i>	538
<i>Fábiánné Nádudvari Tatjana: A gesztusnyelv helye az idegennyelv - ezen belül az orosz nyelv - tanulás rendszerében</i>	544
<i>Jankovics Mária: A magyar és az orosz diáknyelv néhány sajátossága</i>	550
<i>Penkova, Rositza - Katus Elvira: Kéttannyelvű gimnáziumi osztály a budapesti Hriszto Botev bolgár-magyar iskolában</i>	559
NÉVMUTATÓ	563

Előszó

E kötet a Nyíregyházán megrendezett Hatodik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásait tartalmazza. Szeged, Miskolc, a Budapesti Műszaki Egyetem, Veszprém után, 1996-ban ismét a Bessenyei György Tanárképző Főiskola adott helyt a rendezvénynek. Talán lezárult egy ciklus: az elmúlt hat évben a hat konferencián és az ezeket követő kötetek révén markánsabban megfogalmazódtak az alkalmazott nyelvészetet szívégyüknek tekintők célkitűzései. E célkitűzések közül érdemes talán néhányat megemlíteni:

1. Lehetőséget teremteni megnyilatkozásra, véleményformálásra, konzultációra mindazoknak, akik a magyar nyelv művelését, az idegen nyelvek tanítását napi munkájuk során végzik, hivatásuknak tekintik, akik magasabb vagy alacsonyabb, netán művészeti szinten fordítanak, tolmácsolnak.

2. Lehetőséget teremteni arra, hogy a legkisebb vidéki iskolák, sőt óvodák nyelvtanítói is meghallgathassák országosan ismert és elismert tudósok előadásait.

3. Hangot adni véleményüknek aktuális szakmai, társadalmi, esetleg politikai kérdésekről, mint például a magyar nyelv ápolásával kapcsolatos feladatok, az idegen nyelvek tanításában felmerülő gondok.

A kötetben a cikkek a szerzők fogalmazványainak legcsekélyebb változtatása nélkül, de most – eltérően az 1. kötettől – egységesen gépelt formában jelennek meg. Nagyon reméljük, hogy egy kicsit értékelni fogja a kedves Olvasó ezt a fejlődést, ha egymás mellé teszi az első és a hatodik kötetet!

Talán még meg kell annyit említeni, hogy a hatodik alkalmazott nyelvészeti konferenciával csaknem egyidőben született újjá a Modern Nyelvoktatás c. folyóirat. Szép kiviteléhez, gondos szerkesztéséhez – úgy vélem – csak gratulálni lehet.

Végezetül köszönetet mondok mindazoknak, akik a konferencia szervezésénél, a kötet szerkesztésénél segítettek. Köszönet illeti azokat is, akik anyagilag támogatták a rendezvényt, a kötet megjelenését. Név szerint is meg kell említeni a Magyar Tudományos Akadémia I. Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságát, a MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Testületét, a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületét.

Nyíregyháza, 1996. december

Dr. Székely Gábor

KÖZÉP-EURÓPA NYELVI KÉPE

Pusztay János

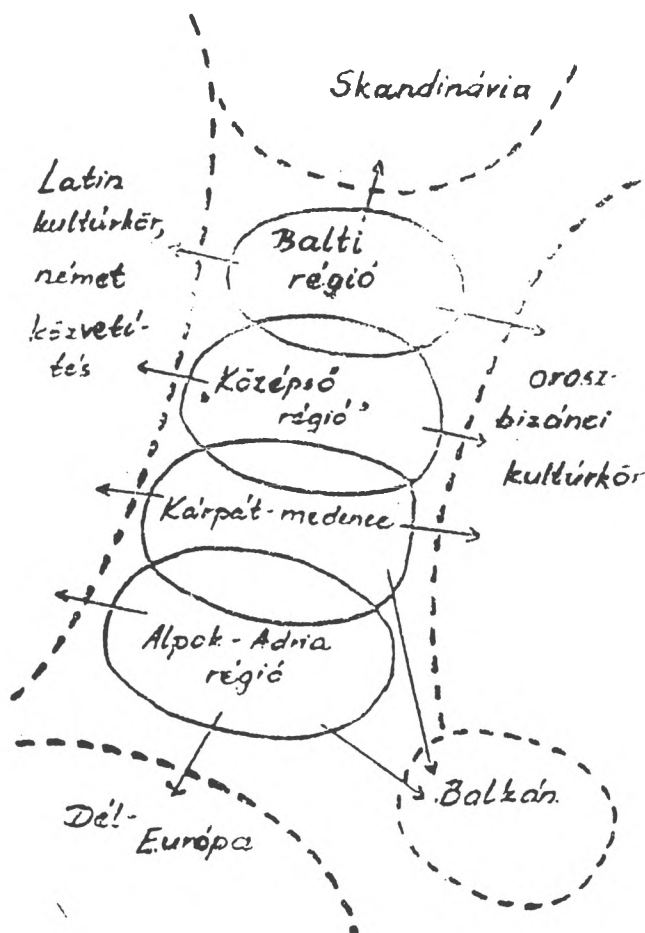
1. Közép-Európa értelmezése és extralingvális jellemzése

1.1. Ha Közép-Európáról beszélünk, különbséget kell tennünk *Mittel-Europa* és *Zentral-Europa* között. *Mittel-Europa* a tágabb egység, amelynek csupán egyetlen alrégiója *Zentral-Europa*. *Mittel-Europát* az Alpok-Adria alrégiótól a Baltikumig húzódó övezetként fogjuk föl, amely övezetet számos extralingvális és nyelvi jegy jellemz. *Mittel-Europa* összekötő kapocs észak és dél, valamint nyugat és kelet között (1. ábra). (Erről egyebek között ld. PUSZTAY 1993.) (Amikor a továbbiakban Közép-Európáról esik szó, azt *Mittel-Europa* értelemben használom.)

1.2. Közép-Európát számos extralingvális jeggyel lehet jellemezni. Itt most csak néhányat emelek ki:

- *kis népek övezete* (kivétel a lengyel és a magyar),
- *a legtöbb nép esetében hosszantartó alárendeltségi, függőségi viszony,*
- *multinacionális államok kialakulása és felbomlása* (ld. Szovjet-unió a Baltikum viszonylatában, Csehszlovákia, Jugoszlávia),
- *a nemzeti újjáéledés mozgalmainak megerősödése, amely folyamat függetlennek tűnik a nép, népcsoport lélekszámától* (ld. pl. a balti finn csoportba tartozó, néhány tucat embert számláló, s a Rigai öböl partján élő líveket, akik anyanyelvi oktatást szerveznek, a nemzeti kultúra

megmentésére társaságokat hoznak létre, újságokat adnak ki stb.,
(ŠUVCAN 1993)



1. ábra

2. Közép-Európa nyelvi jellemzése

2.1. Közép-Európa: a kis nyelvek övezete (2. ábra) (DÉCSY 1973 alapján)

lengyel	)	középnagy nyelvek (10-50 millió)
magyar	)	
szerb	)	kis nyelvek (1-10 millió)
horvát		
cseh		
szlovák	)	
szlovén		
litván		
lett		
észti	)	
vepsze		törpe nyelv
lív	)	kis törpenyelv
vót	)	

2. ábra

A több, mint egy millió ember által beszélt kis nyelvek ma már államnyelvek, amelyeknek a fennmaradása most már nincs veszélyben. Közép-Európában azonban az elmúlt századokban szűntek meg nyelvek (pl. óporosz), s ma is több kis nyelv (pl. a lív, a vót) egzisztenciálisan veszélyeztetett helyzetben van

2.2. Közép-Európa nyelveinek genetikai és tipológiai besorolása

2.2.1. A **genetikai osztályozás** szerint az övezet egykori és mai nyelvei az Európa nyelvi összetételét meghatározó két nagy nyelvcsalád, az indoeurópai és az uráli (finnugor) különböző csoportjaiba tartoznak.

Az indoeurópai nyelvcsaládot az övezetben az alábbi nyelvek képviselik:

- balti nyelvek (lett, litván, a kihalt óporosz)
- germán nyelvek (német, korábban alnémet, ma már csak újfelnémet /Hochdeutsch/)
- szláv nyelvek (ezen belül *keleti szláv*: orosz, belarusz; *nyugati szláv*: lengyel, cseh, szlovák, kasub; *déli szláv*: horvát, szlovén)
- latin nyelvek (korábban a latin, ma olasz, román).

Az uráli (finnugor) nyelvcsalád nyelvei közül a régióban jelen van

- néhány balti finn nyelv (észti, vepsze, vót, liv)
- egy ugor nyelv (magyar).

A hagyományos felfogás szerint ezek a nyelvek az uráli nyelvcsalád finnugor ágához tartoznak, így egymáshoz viszonylag közel állónak tartják őket. A nyelv legarchaikusabb rétegeinek, a morfológiának és a morfoszintakszisnak az elemzése azonban azt mutatja, hogy fel kell adnunk a hagyományos családfa-elméletet. Ehelyett egymással évezredes kapcsolatban álló tömbszerű alakulatok láncolatával kell számolnunk Észak-Euráziában, s e tömbök közül a Fenno-Skandiától a Jeniszejig húzódó övezetben találhatók lehettek a mai uráli nyelvek előzményei. E magyarázat szerint viszont az észti a nyugati

tömb, a magyar pedig egy nyugatsibériai, keleti tömb tagja. Egymástól való távolságuk mind nyelvi, mind földrajzi értelemben jelentős (PUSZTAY 1995).

2.2.2. A **tipológiai osztályozás** szerint a régió nyelvei két csoportra oszlanak: *agglutináló és flektáló* nyelvekre.

Az agglutináló dominanciájú nyelvek az uráli nyelvcsaládhoz, a flektáló dominanciájúak az indoeurópaihoz tartoznak. Elsősorban az észti és a liv, s kisebb mértékben a magyar nyelvben olyan folyamatok indultak meg, amelyek révén e nyelvek közelednek a flektáló típushoz.

2.3. Közép-Európa nyelveinek areális kapcsolatai

A Közép-Európa népei között kialakult történelmi, kulturális és nyelvi kapcsolatok eredményeként az egyes alrégiók nyelvei ún. *Sprachbund*okat, *nyelv-szövetségeket* alkotnak, amelyeket - függetlenül az azokban résztvevő nyelvek eredetétől - a nyelv különböző szintjein jelentkező jegyek kötnek össze. Nem térek ki valamennyi osztályozási kísérletre (ld. pl. JAKOBSON 1931, LEWY 1942, SKALICKA 1968), a kérdéskör illusztrálására csak DÉCSY és HAARMANN megoldását idézem.

Közép-Európa nyelveit DÉCSY (1973) négy nyelvszövetségbe sorolja (dólt betűvel jelzem a finnugor nyelveket):

- **Wiking szövetség** (Wikinger-Bund): dán, norvég, izlandi, färingi, ír, skót-gael, cimber, breton, svéd, *lapp, finn, vepsze*
- **Peipus-szövetség** (Peipus-Bund): *észti, vót, liv, lett*
- **Rokytno-szövetség** (Rokytno-Bund): lengyel, litván, belarusz, ukrán, kasub
- **Dunai szövetség** (Donau-Bund): cseh, szlovák, *magyar*, szlovén, szerb-horvát.

Ettől eltér HAARMANN (1976) osztályozása, aki Közép-Európa nyelveit a **balti** és a **dunai szövetségbe** sorolja:

- **balti szövetség** (Baltischer Sprachbund): lett, *liv*, *észti*, *vót* (a litván ún. perifér "Kontaktsprache", amely nem tartozik szorosan a balti szövetséghez)
- **dunai szövetség** (Donausprachbund): német, cseh, szlovák, *magyar*.

HAARMANN szerint a **balti szövetséget** az alábbi jegyek jellemzik:

- tagolt magánhangzó-rendszer (pl. az észti 9 vokális, 27 kvantitatív korrelációval)
- az *e* ↔ *ä* oppozíció
- hosszúsági korreláció (a magánhangzók körében)
- diftongusgazdagság
- gyenge lágyzártkorreláció
- stabil szóhangsúly
- politónia
- szintetikus névszórakozás
- névszórakozási osztályok (pl. a lettben, de kialakult a balti finn nyelvekben is)
- *modus relativus/obliquus* (a szemtanúsági alak).

A **dunai szövetség** jellemző jegyei:

- a hosszúsági korreláció a magánhangzók körében
- a *h* ↔ *x* oppozíció (a magyarban csak a német jövevényszavakban)
- állandó szóhangsúly
- szóvégi zöngétlenedés (német, cseh)
- szintetikus névszórakozás

- háromtagú tempusrendszer
- prefigálás.

Láthatjuk, hogy több olyan jegy is van, amelyek mindkét szövetségre jellemzők. Ezek sorát bővíteni is lehetne - akár az itt felsoroltak köréből is (pl. a prefigálás). DÉCSY nagyobb léptékű, s ezért helyenként óhatatlanul elnagyolt és néha mesterkéltnek tetsző nyelvszövetségeit is jellemzik azonos jegyek, pl.

- első szótagi hangsúly (Wikinger-Bund, Peipus-Bund, Donau-Bund)
- igekötők megléte (Wikinger-Bund, Peipus-Bund, Rokytno-Bund, Donau-Bund)
- analitikus szerkezetek (Wikinger-Bund, Peipus-Bund, Rokytno-Bund, Donau-Bund)
- német hatás (Peipus-Bund, Donau-Bund).

2.4. Közép-Európa nyelveinek státusza

E kérdés kapcsán csupán két jelenségre hívom fel a figyelmet:

- a) a kisebbségi nyelvekre
- b) a nyelv státuszában bekövetkező változásra.

a) Közép-Európa nem csupán a kis népek (és nyelvek) övezete, hanem a kisebbségeké (és a kisebbségi nyelveké) is. Kétféle kisebbségi nyelvet kell megkülönböztetnünk:

- a fennmaradás szempontjából kritikus lélekszám fölött
- a kritikus lélekszám alatt.

Mindkét csoport esetében figyelembe kell venni, hogy az adott kisebbségi nyelvnek van-e anyaországi háttere. Így pl. a magyar mint Magyarország szomszédos államainak (egyik) kisebbségi nyelve anyaországi háttérrel rendelkező nyelv, de beszélőinek száma pl. Burgenlandban a kritikus létszám alatt van, míg másutt (Románia, Szlovákia) a kritikus létszám fölött. A legrosszabb azon nyelvek helyzete, amelyeket kritikus létszám alatti tömeg használ, s nincs anyaországi háttere sem (pl. lív, vót).

b) Közép-Európa nyelveinek egyike-másika hosszabb ideje államnyelv. Több nyelv azonban - az utóbbi évtizedek, esetleg évszázadok történelmi körülményei miatt - egyáltalán nem, vagy csak ideiglenesen tölthette be ezt a funkciót. A közelmúlt politikai eseményeinek hatására e téren a leglátványosabb változás abban következett be, hogy a nemzetiségi nyelvként számon tartott és funkcionált nyelvek a multinacionális államalakulatok fölbomlásával keletkezett nemzeti államokban államnyelvekké váltak (ld. pl. szlovák; horvát; szlovén; lett, litván, észt). Ebből a helyzetből számos tudományos, jogi és politikai feladat adódik. Ezekre majd az írás végén térek ki.

3. Homogenizálódási folyamatok az övezet nyelveiben

Mint már fentebb láthattuk, az övezet különböző nyelvszövetségekbe sorolható nyelveit számos azonos vonás jellemzi. Ezek egy része areális kapcsolatok következtében alakult ki. A nyelvek közeledése másként megy végbe azonos, ill. eltérő típusú nyelvek között. Megállapítható, hogy azonos típusú nyelvek esetében: *morfológiai*, *morfoszintaktikai*, *szókészleti*, *frazológiai* közeledés következik be (ld. az észak-eurázsiai nyelvi övezet nyelveit /PUSZTAY 1990, 1995; a Volga-Káma area nyelvi kapcsolatait /BERECZKI 1983/). Eltérő típusú nyelvek esetében a homogenizálódás a *morfológiára* nem vagy csak

csekély mértékben terjed ki, annál erősebb viszont a morfoszintakszisban, a szókészletben és a frazeológiában (ld. a magyar nyelvet a flektáló környezetben). Mivel Közép-Európa nyelvei típusukat tekintve nem egységesek, a régióban a második típusú homogenizálódási folyamatok játszódnak le.

LEWYnek a magyarra vonatkoztatott megállapítását (ti. a magyar "zentral-europäisiertes Finnisch-ugrisch" /LEWY 1942/) az egész régióra kiterjesztve azt mondhatjuk, hogy a régió nyelveiben egy középeurópaizálódási folyamat megy végbe. Ennek a folyamatnak a kiváltója és garanciája a latin és - főleg - a német nyelv.

Nézzük, meg hogyan jelentkezik a középeurópaizálódás

- a morfoszintakszis és a szintakszis, valamint
- frazeológia területén.

3.1. Középeurópai vonások a morfoszintakszisban és a szintakszisban

3.1.1. Az igekötő-rendszer

A régió nyelveiben fejlett az igekötő-rendszer. (A jelenségről pl. az észt kapcsán terminológiai vita folyik, van aki adverbiumnak nevezi az igével egyébként össze nem írt igekötőt, míg mások az igekötős igét *Partikelverb*ként fogják föl /erről ld. HASSELBLATT 1990/.)

Az igekötő-használat párhuzamait hadd érzékeltesse az alábbi néhány példa, kontroll-nyelvként a finnt használva föl. (A finnben nincs igekötőrendszer, bár vannak igekötős alakok *allekirjoittaa* 'aláírni'/, továbbá egyes adverbiumokat - valószínűleg idegen hatásra - igekötőszerűen használnak, ami elsősorban az adverbialis igei szintagmákból képzett főneveken manifesztálódik, pl. *uloskäynti* 'kijárat', *sisäänkäynti* 'bejárat' stb.)

m. *fel-áll* n. *auf-stehen* é. *üles tustma* l. *pie-celtis* f. *nousta*
ki-ad *aus-geben* *vājla andma* *iz-dot* *antaa (ulos)*
 (m. = magyar, n. = német, é. = észt, l. = lett, f. = finn)

A magyar és az észt összehasonlítása azt mutatja, hogy

- ha az igekötőnek szemantikai jelentése van, akkor nagyfokú egyezés tapasztalható (ld. a fenti két példát), s ez akár azonos nyelvi logikával, s ennek alapján azonos nyelvi fejlődéssel is magyarázható, ti. az igekötők adverbialis eredetűek;
- ha az igekötőnek grammatikai funkciója van (pl. *Aktionsart* kifejezése), az egyezés lehet ugyan azonos nyelvi logika következménye, mégis valószínűbb az idegen hatás, pl

m. *le-lő* é. *maha laskma* vö. n. *ab-schiessen*
le-ég *maha pölema* vö. *ab-brennen*,

ti. az észtben német hatásra alakult ki az igekötő-rendszer, s a grammatikai funkciók kifejezése az igekötőkkel másodlagos jelenség. A grammatikai funkciót jelölő magyar igekötőnek az igekötővel nem rendelkező nyelvekben puszta ige-tő felel meg; s erre az észtben is találunk példát:

m. *be-fejez* é. *lőpetama*.

3.1.2. A vonzatok

3.1.2.1. A vonzatok neutralizálódása

Az uráli nyelvekre jellemzők a dinamikus (latívuszi, ablatívuszi) vonzatok. A *hagy*, *marad*, *hal* stb. igeik után latívusz, a *keres*, *talál*, *vesz* stb. igeik után ablatívusz áll. A magyarban - feltehetően a régió hatására - a dinamikus vonzatokat felváltja a statikus lokatívusz, azaz neutralizáció következik be. Mindössze állandósult kapcsolatokban marad meg az eredeti vonzat.

Pl. *hagy vhol* ~ é. *kuhugi* (illatívusz) *jätma*, de vö. magyar *odahagy*;
talál vhol ~ é. *kuskilt* (ablatívusz) *leidma* stb.

3.1.2.2. Vonzatok kialakulása idegen hatásra

Vö. szerbhorvát *interesovati/intereserovati se za* < német *sich interessieren für* 'érdeklődik vmi iránt', vö. az eredeti szláv insztrumentáliszi vonzatot (orosz *interesovat's'a čem*).

3.1.3. A participiális szerkezetek átalakulása mellékmondatá

Pl. a magyarban (MünchK.) *egebec mongac vala az angal neki zoltat* > *egyebek mondták, hogy az angyal szólt neki*. Számos participiális szerkezetet azonban ma is használunk, pl. *jöttömkor, álltában, a szemem láttára* stb. Az észtenben a *Näen sind tulevat* 'Látom, hogy jössz' (tkp. látlak téged jövőt) szerkezet is átalakul: *Näen, et sa tuled* (RIESE 1996).

3.2. Szókapcsolatok, frazeologizmusok

3.2.1. Frazeológiai egységek

3.2.1.1. Teljes azonosság

m. *szőröstül-bőröstül* ~ **n.** *mit Haut und Haaren* ~ **é.** *koos naha ja karvadega* ~ **f.** *nahkoinen karvoineen*.

3.2.1.2. Részleges azonosság

A részleges azonosság két változata mutatja a nyelvi homogenizálódás folyamatát.

a) (finn eltéréssel) **m.** *kosarat ad vkinek* ~ **n.** *jm einen Korb geben* ~ **é.** *korvi andma*; **f.** *antaa rukkaset* (tkp. 'kesztyűt ad')

b) (finn és észten eltéréssel) **m.** *zsákbamacskát vesz* ~ **n.** *die Katze im Sack kaufen*; **é.** *siga kotis ostma* (tkp. 'zsákban disznót vesz') ~ **f.** *ostaa sika säkissä* (ua.).

3.2.2. Egyéb szókapcsolatok

3.2.2.1. Német hatásra kialakult kifejezések (vö. HADROVICS 1989)

n. *die Prüfung ablegen* ~ **m.** *leteszi a vizsgát* ~ **horvát** *položiti ispit*

n. *es liegt auf der Hand* ~ **m.** *kézenfekvő* ~ **szlovén** *leži na roki*

3.2.2.2. Lokatíviszi szerkezet ↔ jelzős szerkezet

Figyelemre méltó a magyar-észti közeledés, s ezzel együtt az észti távolodása a genetikailag hozzá közel álló finntől:

m. *véres volt az orra* ~ **é.** *nina oli verine*, de **f.** *nenä oli veressä* (tkp. 'az orr vérben volt')

3.2.2.3. Külső és belső helyjelölés

A magyarban és a balti finn nyelvekben egyaránt megkülönböztetik a külső és a belső helyjelölést, vö. **f.** *-(h)Vn* (Illativus) -- *-lle* (Allativus), *-ssa* (Inssivus) -- *-lla* (Adessivus), *-sta* (Elativus) – *-lta* (Ablativus), s hasonlóan az észti is. A magyarban a külső helyjelölésen belül két ragsor alakult ki aszerint, van-e érintkezés, így tehát *-be* – *-ra* – *-hoz*, *-ben* -- *-Vn* – *-nál*, *-ből* -- *-ről* – *-től*.

Bár a finn és az észti között e téren sok az azonosság, az észti itt is megkezdte az elszakadást a finntől, s közeledik a középeurópai nyelvek felé, pl.

f. *ajasta aikaan* (belső helyjelölés) - **é.** *aeg-ajalta* ~ **m.** *időről időre* (külső helyviszony)

f. *sanasta sanaan* (belső helyjelölés) - **é.** *sõna-sõnalt* ~ **m.** *szóról szóra* (külső helyviszony)

f. *tulimme kokouksesta* (belső helyjelölés) - **é.** *tulime koosolekult* ~ **m.** *a gyűlésről jöttünk* (külső helyjelölés).

3.3. Az area-váltás mint a nyelvfejlődés meghatározója

A nyelvek fejlődéstörténete nagy mértékben megegyezik az areális kapcsolatok történetével. Ennek szemléletes példája éppen a magyar nyelv, amely mind genetikailag, mind tipológiailag eltér környezete nyelveitől, s amely a többinél később került jelenlegi területére. A magyar nyelv történetét röviden úgy összegezhethetnénk, hogy az egy olyan folyamat, amely az északeurázsiai nyelvi övezetben kezdődött, s végül - több, hosszabb-rövidebb ideig tartó közbülső szakasz után - a Kárpát-medencében folytatódik. A magyar nyelv rövid jellemzése így adható meg:

- szibériai morfológia
- elfinnugorosodott alapszókincs
- középeurópai morfoszintakszis és frazeológia.

Fejlődéstörténetének vizsgálata éppen ezért lehet modellértékű mind a nyelvtipológia, mind az areális nyelvészet, mind pedig a történeti-összehasonlító nyelvészet számára.

4. Kutatási feladatok

Ebben a pontban csak címszavakban jelölök meg néhány kutatási témát.

4.1. Areális nyelvészet

Az areális nyelvészetben belül a közvetlen és a közvetett nyelvi kapcsolatokra hívom fel a figyelmet.

Tovább kell kutatni

- a szubrégiók nyelveinek kapcsolatait

- a szubrégiók közötti kapcsolatokat
- a szubrégiók periferiáján lévő, az átmenetet biztosító nyelveket.

Különlegesen izgalmas e tekintetben az egymással nem érintkező, de egy areán található rokon nyelvek vizsgálata.

A közvetett kapcsolatok a latin és a német valamint a régió nyelvei között figyelhető meg (bár a németek közvetlen kapcsolatai is vannak a régió több nyelvével). E kérdéskör vizsgálata fontos kultúrtörténeti szempontból is.

4.2. Nyelvtörténet

A nyelvtipológia és az areális nyelvészet bevonásával új alapokra kell helyezni az egyes nyelvek fejlődéstörténetének vizsgálatát. (Az uráli nyelvek esetében erre már láthatunk kezdeményezéseket, vö. HELIMSKIJ 1982, PUSZTAY 1995).

4.3. Kontrasztív nyelvészet, alkalmazott kutatások

- nyelvoktatás
- nyelvelsajátítás
- hibaelemzés.

Itt is külön kiemelem az egy areán beszélt, egymással azonban nem érintkező rokon nyelvek vizsgálatának fontosságát.

4.4. A Borostyánkőút-program

Hadd ejtsék szót azokról a programokról, amelyeket a fentiekben bemutatott Közép-Európa nyelvi kérdéseinek szenteltünk. A Berzsényi Dániel Tanárkép-

ző Főiskolán fokozatosan építjük ki az ún. *Borostyánkőút-programot*, amely sajátosan középeurópai oktatási-kutatási program.

A program nyelvészeti részét az Uralisztikai Tanszék koordinálja, de a főiskola adottságainak megfelelően számos tanszék érdekelt benne (pl. a Politológia-Szociológia Tanszék, a Szlovén és a Horvát Tanszék stb.).

A nyelvészeti programon belül folyik

- alapkutatás (pl. magyar-észt, magyar-lett, magyar-finn kontrasztív vizsgálatok)
- alkalmazott kutatás (pl. a régió nyelveit bemutató monográfiák elkészítése; eddig megjelent *A könyv az észt nyelvről* c. monográfia /PUSZTAY 1994/, elkészült s fordítás alatt van az első magyar nyelvű lett leíró nyelvtan /Daina NITINA munkája/)
- gyakorlati kézikönyvek elkészítése (kétnyelvű szótárak: megjelent az első észt-magyar, ill. magyar-észt kisszótár, készül az első lett-magyar, ill. magyar-lett kisszótár; készül egy észt, ill. lett társalgási zsebkönyv; készül egy magyar-észt-finn frazeológiai szótár; kiadtunk egy kétkötetes cikk- és tanulmánykötetet Észtországról stb.

A program szervesen kapcsolódik a balti országok és Finnország kezdeményezte SCLOMB (Studium Comparativum Linguarum Orbis Maris Baltici)-projekthez, amelynek a közelmúltban volt Szombathelyen a konferenciája.)

5. A kérdések aktualitása

5.1. Közép-Európa mint kutatási terület gyakorlatilag fehér folt. A történelmi változások révén kialakult helyzetben számos tudományosan megoldandó kérdés merül föl. Csak néhány, nyelvi vonatkozású, ezek közül:

- a nyelvek státusza (nemzetiségi nyelvből államnyelv),
- a nyelvek alkalmassá tétele új, kiteljesedett, ill. megváltozott funkcióik ellátására (analóg példa: az egykori NDK-ban használt német nyelv politikai-társadalmi rendszerhez kötődő sajátosságainak ki-
gyomlálása, az egységes német nyelv megteremtése)
- a nyelvek identitása (pl. az egykori szerbhorvát nyelv"jogutódai" a szerb és a horvát, ezek egymáshoz való viszonya; a szlovén és a vend identitás kérdése).

A kérdések megoldásához idő kell, és ideológiamentes tudományos tevékenység.

5.2. Európa számos országában, így Magyarországon is vannak ún. Európa-stúdiumok (*European Studies*), ám ezek nem Közép-Európával foglalkoznak. Ideje volna kialakítani, akár nemzetközi összefogással is, egy ún. *Central-European Studies* programot, amely rólunk szól - nekünk és másoknak is. A bajok és a katasztrófák egyik legfőbb oka a tudatlanság, s az ebből fakadó tévhit és előítélet. A tudománynak egyik legfontosabb feladata, hogy a tudatlanságot megszüntesse. S ennyiben, de csakis ennyiben, szolgálja ki a politikát.

IRODALOM

- BERECZKI, GÁBOR 1983: A Volga-Káma-vidék nyelveinek areális kapcsolatai. - In: Areális nyelvészeti tanulmányok, szerk. Balázs János, Budapest, 207-236.
- DÉCSY, GYULA 1973: Die linguistische Struktur Europas. Wiesbaden
- HAARMANN, HARALD 1876: Aspekte der Arealtypologie. Tübingen
- HADROVICS, LÁSZLÓ 1989: A magyar nyelv kelet-közép-európai szellemi rokonsága. - In: Nyelvünk a Duna-tájon. Szerk. Balázs János, Budapest, 7-46.
- HASSELBLATT, CORNELIUS 1990: Das estnische Partikelverb als Lehnübersetzung aus dem Deutschen - Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 31, Wiesbaden
- HELIMSKIJ, JEVGENIJ 1982: Drevnejšie samodijsko-vengerskie paralleli. Moszkva
- JAKOBSON, ROMAN 1931: Über die phonologischen Sprachbünde. - In: Travaux 4, 234-240.
- LEWY, ERNST 1942: Der Bau der europäischen Sprachen. Dublin
- PUSZTAY, JÁNOS 1990: Nyelvek bölcsőjénél. Budapest
- PUSZTAY, JÁNOS 1993: Das sprachliche Bild der Bernsteinstraße-Region. - In: Das sprachliche Bild der Bernsteinstraße-Region. Savaria University Press, Bernsteinstraße, szerk. Pusztay János, Szombathely, 68-76.
- PUSZTAY, JÁNOS 1994: Könyv az észti nyelvről. Folia Estonica 4, Szombathely
- PUSZTAY, JÁNOS 1995: Diskussionsbeiträge zur Grundsprachenforschung (Beispiel: das Protouralische). - Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 43, Wiesbaden

- RIESE, TIMOTHY 1996: Ész-magyar tipológiai osztályozás: jelzői, határozói és tárgyi szerepben fellépő főnevesült igei szerkezetek. - Folia Estonica IV, Savariae (Szombathely)
- SKALICKA, V. 1968: Zum Problem des Donausprachbundes. - Ural-Altaische Jahrbücher 40, 3-9.
- ŠUVCANE, VALDA 1993: Liven im 20. Jahrhundert. - In: Die Wege der finnisch-ugrischen Völker zur politischen, kulturellen und sprachlichen Autonomie. Specimina Sibirica VIII, Szombathely, 163-167.

A NYELVPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE ÉS TUDATOSULÁSA

Bárdos Jenő

1. A nyelvtanítás a kilencvenes években

Bár a tudomány a kilencvenes években jelentős erőfeszítéseket tett a homály felszámolására, mégis úgy tűnik, hogy a nyelvtanulás valóban lényegi, minőségi mozzanatai továbbra is spekuláció és belátás, ösztön és józan ész között oszcillálva jelennek meg a mindennapi tanári munkában. Egyszerűbben szólva, hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuíció között. (Ezzel persze a kortárs nyelvtanítás minden olyan kreatív osztálytermi újítását, amely direkt módon a kutatási eredményekkel vagy elméleti megfontolásokkal nem magyarázható, egyöntetűen az intuíció körébe soroljuk.) A tanári intuíció szó, mint gyűjtőfogalom, azokat a sejtéseket vagy éppen művészi megfontoláson alapuló megoldásokat jelenti, amelyeket ez az erősen pragmatikus és performatív jellegű szakma sugall. Ezek a megsejtések távolról sem lekezelendők, elég, ha felidézzük Prendergast módszerét, amelyben mondatgenerálással tanít nyelveket a múlt század második felében. (Megsejtésében Chomsky transzformatív-generatív nyelvtana rejlik, de a tudományos leírásra még közel száz évet kellett várni.) Hasonlónak tekinthetjük Gouin cselekvéssorait, amelyek nemcsak a cselekvésben való tanulás, hanem a memória fejlesztésének és a fizikai mozgásnak látványos egybekapcsolásai. (A tudományos magyarázat megint később jelentkezett és közel száz év múlva vált népszerűvé egy hasonló elvű módszer: Asher cselekedtető módszere, a Total Physical Response.)

A szűkebb szakma számára az elmúlt két évtized első számú meglepetése kétséggkívül az volt, hogy a kommunikatív elvű módszerek ilyen jól tartják

magukat, (bár a jelenlegi eklektikában a hetvenes évek végének ortodox kommunikatív nyelvtanítása már csak alapelveiben ismerhető fel). Öröndetes ez a tartósság, hiszen korábban éppen a túl sűrű paradigmaváltások, a politikára vagy divatra emlékeztető csapongások voltak azok, amelyek rombolták a nyelvtanítás, mint szakma tekintélyét: nemegyszer a folyamatban résztvevők türelmetlensége, a kitartás és állhatatosság hiánya váltotta ki őket. (Ugyanis a nyelvtanítás történetének közel 40 címkézhető módszere közül legalább 10-15 olyan akad, amelynek segítségével - a módszer nyilvánvaló "hibái" ellenére - számos embernek sikerült nyelveket megtanulnia.) Tekintettel arra, hogy az utóbbi húsz évszázad ismert nyelvtanítási gyakorlata egyben a szakma bölcsességének is hordozója, nagyon nehéz olyan új módszert kitalálni, amelyről ki nem derül, hogy az valójában régi szokások elegye egy kis friss körítéssel. Lehet persze az inga lendülésének gazdasági vagy politikai oka is (vö. Magyarország 1949-1989: az orosz mint idegen nyelv primátusa az iskolában), de a szakember számára a legizgalmasabb mégis csak az a csata, amelyet a nyelvészek, a pszichológusok és a nyelvpedagógusok vívnak egy még egyszerűbb és logikusabb nyelvtanítási elmélet kedvéért. **Az idegen nyelvek tanításának többévszázados mindennapi gyakorlata, mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelynek absztrakciójaként a nyelvpedagógia, mint alkalmazott interdiszciplináris tudományág létrejött.** A jelen dolgozat célja éppen az, hogy bemutassa a nyelvpedagógiai gondolkodás tudatosulását és strukturálódását anélkül, hogy távol kerülne ettől a mindennapi gyakorlattól.

Minden tudomány vagy tudományág, amely megfelelően körülírható szakterülettel rendelkezik és kellőképpen strukturált ahhoz, hogy kidolgozza saját eljárásait az ismeretek megszerzésére, valamint technikáit az ismeretek átadására és alkalmazására, egy olyan folyamaton esik át, amelyet "belső szervülésnek" nevezhetünk. Ennek a folyamatnak az eleje többnyire kevésbé érzékelhető a kívülállók számára. Szinte bizonyos, hogy minden viszonylag új

tudományág kialakulásakor szakadék tátong a belső fejlődés érzékelése és a külső megítélés között, ezért az adott tudományág művelőinek kötelessége, hogy az új terület önállóságát, tartalomszerkezetét, tudományosságát stb. bizonyítsák. A nyelvpedagógia is alkalmazott tudomány, amely még távolról sem fejezte be a túlzott elméletieskedés vagy a szűk prakticismus szélsőségeinek nyesegetését, jóllehet a megfelelő arányok biztosítása nélkül a fejlődés elképzelhetetlen.

2. A nyelvpedagógia kialakulása

2.1. A belső fejlődés néhány állomása

Roger Bacon görög nyelvtana (1272), vagy Erasmus: *Colloquiorum libere-e* (1524), szakmai súlyuk ellenére, csak kettő abból a többszáz, majd később több ezer könyvből, amelynek egyetlen feladata az volt, hogy **segítse a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát**. Hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok (grammatika, retorika) a nyelvtanulás szolgáltatócányaivá váltak. Szerzőiket nem aggasztotta az a gond, hogy megfelelnek-e valamely szaktudomány szigorúsági követelményeinek, minthogy ilyenek még nem léteztek. Így munkáikat a tárgy iránti vonzódás, az elmélet, ismereteik részletessége és - az előbb említetteket is áthatóan - a hasznosság, az "utilis esse" filozófiája mozgatta. A nyelvtanulásnak/nyelvtanításnak ez a központi szerepe egészen a XIX. század végéig fennmaradt, amikor a korábbi századok gazdag gyakorlata ellenére, jelentős beszűküléssel, kialakult egy általánosan elfogadott nyelvtanítási modell, a nyelvtani-fordító módszer prototípusa. Naivitás lenne azt gondolnunk, hogy egy ilyen gazdag gyakorlat során maradt olyan területe a szűkebb értelemben vett metodikának, amely ne körvonalazódott volna (legfejlebb tételesen nem jelentkezett). Külön könyvekben, de integráltan is

tárgyalták a **nyelvi tartalom közvetítésének** főbb területeit: kiejtés, nyelvtan, szókincs; sőt pragmatikai megjegyzések is felbukkantak (vö. praelectio: commentum és glossa). Embrionális formában a **készségek fejlesztésének igénye** is megjelent, bár a középpontban a szövegek olvasása és a társalgás álltak (amennyiben eltekintünk a monologikus beszédől, mint a retorikai vizsgáldások legfőbb tárgyától) Annak ellenére, hogy Marcel már leírta az alapkészségeket, Prendergast megsejtette a szógyakorlás fontosságát és a mondatgenerálást, Gouin felfedezte az ige és cselekvésközpontú nyelvtanulást, azoknak az elveknek jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen.

2.2. A nyelvtanulás folyamatának tudatosulása az új tudományok: a nyelvészet és a pszichológia tükrében

A modern nyelvek nemzeti nyelvekké válása, majd a nyelvrokonság felfedezése alaposan átformálta a hagyományos filológia világát. Megannyi spekulatív és univerzális nyelvtan után valóban üdítően hatott a fonetika rendszeres tanulmányozása, amely mint ilyen, nemcsak egyszerűen a modern nyelvészet szálláscsinálója, hanem a nyelvtanulás/nyelvtanítás tudatosságát jelentősen fokozó friss tudomány. Éppen Henry Sweet volt az, aki a múlt század utolsó évében megírta a nyelvpedagógia alapművét a nyelvek gyakorlati tanulmányozásáról (*The Practical Study of Languages*, 1899). Paul Passy és társai, de maga Henry Sweet is szinte hittérítő fanatizmussal vitték be az új tudomány, a nyelvészet legmarkánsabb ágazatát: a fonetikát a nyelvtanulásba. Először jelent meg az az igény is, hogy a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglaltassék. Így bukkannak fel Henry Sweet-nél a nyelvészet és a pszichológia (főként a fonetika és asszociatív pszichológia), mint a nyelvtanításról szóló gyakorlati és elméleti ismeretek támogatói, rokon és egyben

kritikai tudományok. Az első ábra azt mutatja be, hogy miként határozták meg a kor kiemelkedő teoretikusai a nyelvtanítás elméletéről szóló korai műveikben a nyelvpedagógia interdiszciplinaritását meghatározó legfontosabb tudományterületeket.

1. ábra: a nyelvpedagógia rokon- és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint

Adott mű:

H. Sweet

The Practical Study of Languages (1899)

O. Jespersen

How to Teach a Foreign Language (1904)

H. Palmer

The Scientific Study and Teaching of Languages (1917)

Tudományok:

Nyelvészet + pszichológia

Nyelvészet + pszichológia
+ idegen nyelvek
tanításának gyakorlata

Nyelvészet + pszichológia
+ neveléstudomány

2.3. A huszadik századi módszerek átváltozásai: módszerekből elméletek

A huszadik században a nyelvtanítási szakma gyakorlata (amelyet itt most praktikus megfontolásokból összességében azonosnak tekintek az erre vonatkozó bölcselettel, vagyis az addigi nyelvpedagógiával) olyan mennyiségi és minőségi változásokon esett át, amelyek divatszerű hullámzásokat okoztak a nyelvtanítás technológiáiban. Az előző fejezetben leírtak alapján a század első évtizedeitől fogva már igen nehéz bármilyen nyelvtanulási/nyelvtanítási elképzeléssel előállni úgy, hogy értelmüket, alapelveiket ne kellene kifejeteni a rokon tudományok tükrében, azoknak megfelelő értelmezésben.

Ez az a pont, amikor a módszerfogalom hierarchiájában **külön választhatjuk az egyszerű módszereket és az ún. nyelvtanítási elméleteket.** Az utóbbi annyival több a módszernél, hogy **az adott nyelvtanítási stratégiát magyarázó, értelmező és támogató tudományok elméletei sajátos kongruenciába kerülnek,** amely lehetővé teszi, hogy a módszer hatékonyságát tudományos alapon magyarázzuk. (Olyan összefüggést viszont nem sikerült bizonyítani, hogy a tudományosan leginkább magyarázható módszer feltétlenül a leghatékonyabb is.) A második ábra azt szemlélteti, hogy a rokon és kritikai tudományok miképpen kapcsolódnak egybe a felsorolt nyelvtanítási elméletekben.

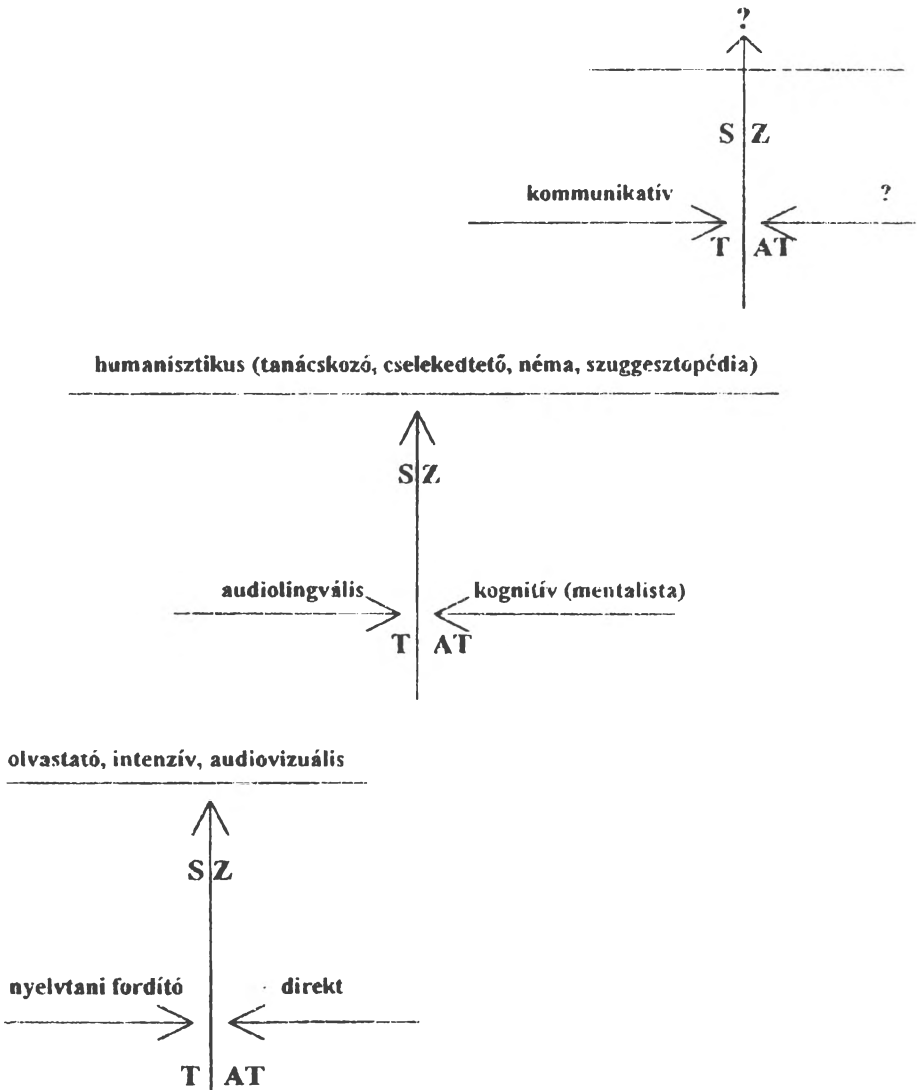
2. ábra: néhány módszer, mint nyelvtanítási elmélet

NYELVÉSZET	PSZICHOLÓGIA	PEDAGÓGIA (DIDAKTIKA- SZAKMETODIKA)
FONETIKA	+ ASSZOCIATÍV PSZICHOLÓGIA	= DIREKT MÓDSZER
STRUKTUALIZMUS	+ BEHAVIORIZMUS	= AUDOLINGVÁLIS MÓDSZER
TRANSZFORMATIV GENERATÍV NYELVELMÉLET	+ KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA	= MENTALISTA MÓDSZER
MAKRO- LINGVISZTIKA	+ SZOCIÁL- PSZICHOLÓGIA	= KOMMUNIKATÍV STRATÉGIÁK

A nyelvtanítási módszerek huszadik századi tökéletesedését némi távlatból könnyen magyarázhatjuk a hégeli tézis-antitézis-szintézis fejlődési menettel. Eszerint a nyelvtani-fordító módszernek tökéletes ellentéte a direkt módszer és ezt az ellentétet oldja majd fel számos kiegyensúlyozottnak tűnő módszer, közöttük talán leginkább az audiovizuális. Egy újabb tézis, antitézis ellentétben csap össze a behaviorista és a kognitív tanuláselmélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichológizáló módszerek oldanak fel, bár szelidségük látszólagos, hiszen a tananyag-centrikusság és a zárt iskola ellen lázadnak. A fejlődés logikája azt sugallja,

hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsőpró tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő.

3. ábra: a módszerek huszadik századi fejlődése



2.4. Az elnevezésekről

Közismert, hogy a huszadik században a már exponált rokon és kritikai tudományok jelentős fejlődésnek indultak, megteremtették a saját szaknyelvüket, amelyet a nyelvpedagógia igyekezett átvenni. Így **kevésbé alakult ki saját terminológiája**: főként az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a didaktika szókinsét használja. Kettős fejlődés tanúi vagyunk, hiszen a nyelvtanulásról/nyelvtanításról szóló elméletek egyre strukturáltabbak és a szakmai gyakorlat is egyre tudományosabbnak akar látszani, viszont a nyelvpedagógia maga, a kritikai tudományok szókinsének használata ellenére, jórészt mégis megmaradt az empiria szorításában. A helyzetet bonyolítja az a tény, hogy a legélesebb csaták éppen akkor lángoltak fel a nyelvtanítási elképzelések körül, amikor a nyelvpedagógiai szakma túlzottan direkt és leegyszerűsített módon fogadta el a nyelvészet és a pszichológia együttes tanácsait (lásd: audiolingvális kontra kognitív módszer). Ugyanakkor bizonyítható, hogy a nyelvpedagógia már elérte a strukturáltságnak és a szakterületek pontos kijelölésének azt a fokát, hogy nagyjából a hatvanas évek vége, a hetvenes évek eleje óta egy kialakult tudományágról beszélhetünk. Az elnevezések mindeközben természetesen a legszélesebb skálán mozogtak az egészen szűk szakdidaktikától kezdve a pedagógiai nyelvészetig (Educational Linguistics).

(Az elnevezések sokféleségén persze nem kell meglepődnünk, hiszen pl. Kant a pedagógiát alkalmazott etikának tekintette és a herbarti rendszerben is filozófiából kifejtett tudományok, nevezetesen a logika, a metafizika és esztétika kategóriájában a legutolsó oszlik művészetekre, illetve etikára. Ennek az etikának az állam szintjén a politika, az egyén szintjén a pedagógia a megvalósítója. Az elnevezések és értelmezések hasonlóan különbözőek az erős herbarti hatás alatt álló magyar klasszikusoknál (Kármán, Fináczy, Weszely, Kornis stb.), Kármán Józsefnél például a pedagógia a kultúra tudománya, Weszelynél a pedagógia a nevelés és a művelődés egymásra vonatkoztatott elmélete stb.

Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a tudományokban szinte mindig lehetséges empirizmus és racionalizmus kettőssége még tovább árnyalja a lehetőségeket, akkor nem meglepő, hogy a didaktikának is megannyi értelmezése ismert, Fináczy Ernőtől Nagy Sándoron át Báthory Zoltánig.)

A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy **a hagyományos idegennyelvi tantárgypedagógia döntően módszerközpontú alkalmazott didaktika, míg a nyelvpedagógia a tanítás tartalmát az eddigieknél sokkal jobban figyelembe vevő alkalmazott tudomány, amely leginkább az alkalmazott nyelvészet (a pszicho- és szociolingvisztika) és a pedagógiai pszichológia didaktikával is érintkező határterületeit ötvözi.** A továbbiakban azt kívánom megvizsgálni, hogy mi is a nyelvpedagógia tényleges tartalma, tartalomszerkezete, legfőbb kutatási és alkalmazási területei.

3. A nyelvpedagógia tartalomszerkezete

3.1. Induktív modellek

Vizsgálódásainkat az egyszerűség kedvéért induktív-empirikus modellekkel kezdjük. A 4. ábra azt szemlélteti, hogy Magyarországon használt leggyakoribb nyolc angolszász nyelvpedagógiai kézikönyv mely tématerületekkel foglalkozik leginkább.

4. ábra: ismert angolszász metodikák tématerképe

FONTOSABB TÉMÁK	ISMERT TELJESKÖRŰ METODIKÁK							
	1	2	3	4	5	6	7	8
INYT. ELMÉLETEK						X		
MÓDSZEREK (TÖRTÉNETI ÉS ÚJ)		X	X					X
TANTERVI TÉMÁK		X						X
INY ELSAJÁTÍTÁS ÉS KÉTNYELVŰSÉG		X				X		
KÉSZSÉGEK	X	X	X		X	X	X	X
DIALÓGUS/SZÖVEG	X				X	X	X	
NYELVTAN	X	X	X			X	X	X
SZÓKINCS		X	X		X	X	X	X
KIEJTÉS	X			X		X		X
DIÁK ÉS TANÁR		X	X				X	X
TESZTELEÉS		X						
OSZT. MUNKA SZERVEZÉS				X	X	X	X	X
AUDIOVIZUÁLIS ESZKÖZÖK				X	X			
HIBAJAVÍTÁS	X			X			X	
GYAKORLÁS				X		X		

1. Rivers - Temperlye; 2. Long - Richards; 3. Celce - Murcia - McIntosch 4. Hubbard - Jones; 5. Willis; 6. Harmer; 7. Lewis - Hill; 8. Nunan

Mint várható volt, a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése viszi el a pálmát, ezeken kívül kiemeltnek tekinthetjük még az osztályter-

mi történésekkel kapcsolatos vizsgálódásokat. A tanár- és diákszerep, a módszerek összehasonlítása vagy a hibajavítás témái második helyre szorultak. Hasonló arányokat mutat az Egyesült Államokban készült 1991-es felmérés, kivéve azt a tényt, hogy a kurzusok ott erősen módszerközpontúak (lásd: 5. ábra). (Ez egyben azt is mutatja, hogy néhány év alatt is jelentősen elmozdulunk a hagyományos, szűkebb értelemben vett idegennyelvi szakmetodika irányából a tágabb értelmű, a pedagógiai tartalomra és folyamatra jobban koncentráló nyelvpedagógia irányába.)

A szakszerűség fokozásának érdekében már most is érzékelhető, hogy jelentős változások következtek be a tanári szerepek megítélésében. A döntéshozó, problémamegoldó szerepeken túlmenően előtérbe került a preventív tanítás, amely megelőz, előre lát, feltár, megold bizonyos problémákat. Ez a szemlélet a tudatosságnak egy sokkal magasabb szintjét tételezi fel, a tanítási folyamatban pedig a személyiségeket külön-külön és együtt is érzékelő reflektív tanári személyiségeket teremt.

A kommunikatív nyelvtanítási irányok eklektikája sem képes elfedni azt a tényt, hogy súlyos hiányosságok érzékelhetőek a kultúra közvetítésének professzionalizmusában. Mint tudjuk, a nyelv kultúrába ágyazott és **a közvetítők iránti magas műveltségi igényt** a nyelvi reprodukció egy viszonylag magas szintjén többnyire adottnak vesszük. Márpedig az idegenajkú műveltség időnként oly távol áll az idegen nyelvek tanáraitól, mint a strukturalizmustól a jelentések világa és a műveltségnek e foghíjasságból eredő beszédhibái az anyanyelvű tanárokat legalább annyira sújtják. Meggyőződésem, hogy a nyelvmesterek kora lejárt, a nyelvidomárok helye a nyelvtanítási piac különféle cirkuszi sátraiban van. **A kultúrából kultúrákba való átlépés élménye személyfüggő ajándék mind a tanár, mind a diák részéről.**

5. ábra: metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban: a résztvevő intézetek száma és az egyes témákra szánt idő (Christine Uber Grosse)

Téma	Intézetek száma	Hetek száma
Hagyományos és új módszerek	34	89
Nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasáskészség	30	32
Beszéd és kiejtés	29	29
Nyelvtan	25	20
Tesztelés	24	19
Hallás utáni megértés	23	19
Tantervkészítés	19	16
Szókincs	19	13
A módszerek általában	19	20
Óravezetés	16	18
Országismeret	13	10
Kommunikatív nyelvtanítás	12	21
Tananyag-értékelés	11	9
Nyelv és tartalom	11	10
Hibaelemzés	10	9
Technológiai újítások	8	8
Szaknyelvoktatás	6	6
4 készség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

3.2. Spekulatív modellek

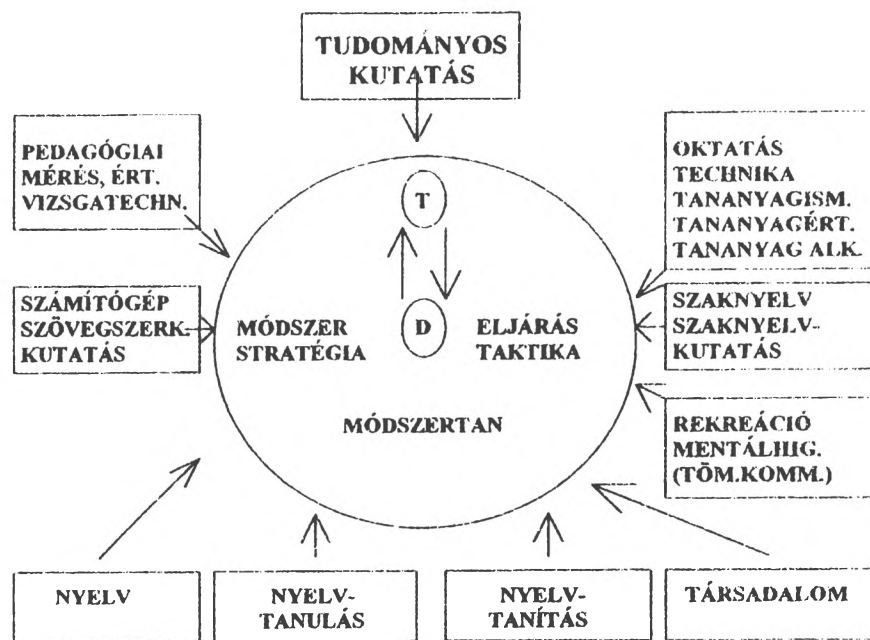
Aki felüt néhány régi metodikát, azt tapasztalja, hogy a szerző(k) a folyamat legfontosabb összefüggéseit kiragadva teremti(k) meg a leírás arányait. Ezt az elmélkedést a legegyszerűbb formájában a 6. ábra mutatja.

6. ábra: az idegen nyelvek tanárainak "közvetlen tudományai"

1. **KI:** a tanár személyisége és a tanári színpad (a beszéd művészete; megjelenés és megjelenítés, kommunikatív készségek).
2. **KINEK:** a diák személyisége, motiváció, életkor, attitűd, tanulási készségek, utánzási készség, nyelvtani érzékenység, a memória fejlettsége stb.
3. **MIT:** pedagógiai nyelvtan, a kultúrába kötött szókincs statikussága és dinamikus változásai, beszédfunkciók és a társalgás forgatókönyvei, a készségek automatizáltsága stb.
4. **HOGYAN:** a metodika célrendszere; tantervek, tanmenetek; módszerek, lépések és folyamatok, nyelvtanítási elméletek; értékelés és visszacsatolás stb.
5. **MINEK A SEGÍTSÉGÉVEL:** az audiovizuális háttér, tárgyak, képek, hang- és videoszalagok, integrált nyelvi laborok, számítógépes nyelvtanítás stb.

Hasonló modell az általam 1986-ban leírt, a tanár-diák interakciót középpontba állító, de mégis módszertan-centrikus modell, amelynek erénye az, hogy bemutatja azokat a területeket, amelyekkel a nyelvpedagógia távolról rokonítható és feltüntet olyan új szakterületeket is, amelyek mindenképpen csatlakoznak az idegennyelvek tanulásának és tanításának pedagógiájához. Ezt a modellt mutatja be a 7. ábra.

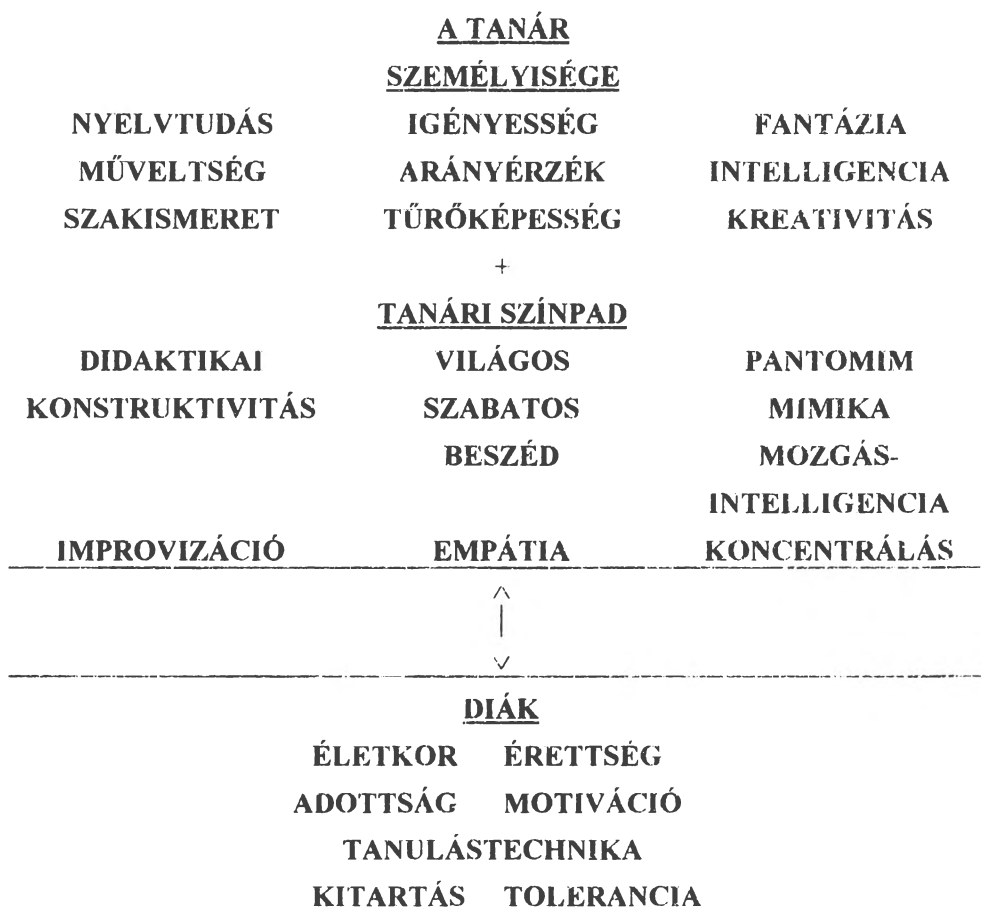
7. ábra: deduktív-rationális-funkcinális modell



NYELVÉSZET	PSZICHOLÓGIA	A NYELVTANÍTÁS	SZOCIOLÓGIA
ALKALM NYELV.	ALKALM.PSZICH.	TÖRTÉNETE	MŰV.TÖRTÉNET
NEUROPSZICH.	PSZICHOLINGV.	PED. DIDAKTIKA	ANTROPOLÓGIA
ANATÓMIA	AGYFIZIOLÓGIA	NEV.TÖRTÉNET	FÖLDRAJZ
(SZAKDIDAKTIKA) ORSZÁGISMERET			

Ebben a leírásban a tanár-diák (T-D) kapcsolat áll a középpontban az osztályterem színpadán. Ennek a kapcsolatnak a legfontosabb jellegzetességeit, legfontosabb tényezőit a 8. ábra szemlélteti.

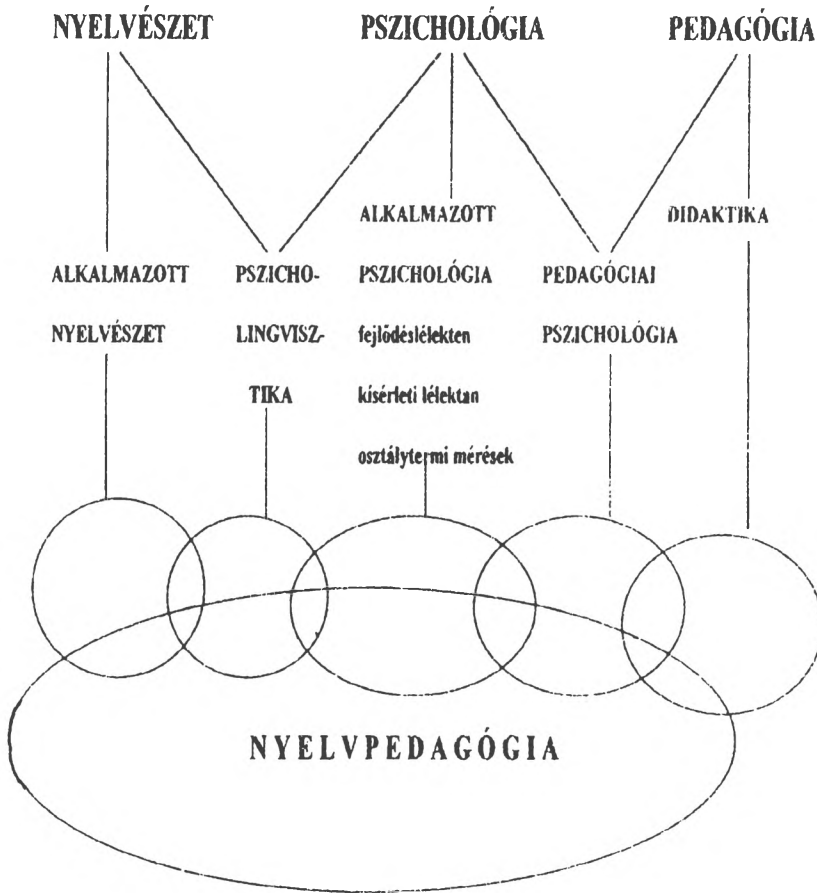
8. ábra: a tanár-diák kapcsolat



A fenti induktív, empirikus és spekulatív modellekből kiderül, hogy a nyelvpedagógia rendelkezik egyértelműen **pedagógiai jellegzetességekkel**, hiszen tárgyalja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Ugyanakkor foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat **pszichológiai tényezőivel is**: a személyiség fejlődésével ebben a folyamatban, a különféle tevékenységi formákkal,

szocializációval és individualizációval mind az osztálytermi munka, mind a módszerek szempontjából. Továbbá nem nélkülözi **az alkalmazott nyelvészeti vonatkozásokat** sem: a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás; egy- és kétnyelvűség nyelvészeti elméleteit, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának különféle kritériumait, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszicholingvisztikáját stb. Eszerint a nyelvpedagógiának egyaránt tárgya az idegennyelvi nevelési helyzet minden neveléslelektani sajátossága, nemkülönben az egész pedagógiai folyamat pszicholingvisztikai törvényszerűségeinek tanulmányozása. **A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanulás/ nyelvelsajátítás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai tanulmányozása**, vagyis a nyelvpedagógia, a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszichológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a pedagógia hámjába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 9. ábra, amely azt mutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan határtudomány, amely az eredeti rokon- és kritikai tudományoktól **viszonylag távoleső alkalmazott tudományokat egyesít**.

9. ábra: a nyelvpedagógia és a rokon tudományok

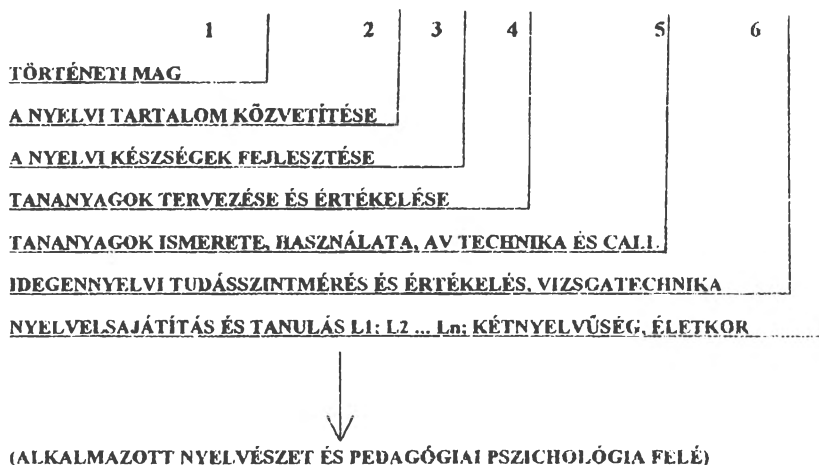


4. A nyelvpedagógia szintjei

A nyelvpedagógia héjszerkezetében a legbelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és félezredes bölcselete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmetodikai szintek, amelyekben a nyelvi tartalom

megragadása és közvetítése, valamint a készségek fejlesztése játszanak döntő szerepet. A következő szinten a tananyagok tervezése, megalkotása, értékelése szerepel a technológiai megoldásokkal, vagyis az oktatástechnikai háttérrel együtt. A következő héj a mérés- értékelés és visszacsatolás, vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. Minél távolabbra kerülünk az empirikus-pragmatikus magtól (a nyelvtanítás történeti bölcséletétől), annál közelebb kerülünk egyes alkalmazott vagy határtudományok mezsgyéihez. Így a nyelvelsajátítás és tanulás az anyanyelvben és a célnyelvben, a kétnyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfejlődésben még az adott nyelvtől valamelyest függő alkalmazott nyelvészeti problematikát jelentenek, ezért a nyelvpedagógia szerves részeként kezelendők.

10. ábra: a nyelvpedagógia héjszerkezete



5. A nyelvpedagógia fogalma

A nyelvpedagógia bizonyos értelemben nem határ, hanem "határokon túli" tudomány, amely a nyelvészettől és a pedagógiától viszonylag távol, de hatásuk alól nem kikerülve értelmezi a nyelvelsajátítás és tanulás (L1; L2; ... Ln) elméletét és gyakorlatát.

Így szakterületéhez tartozik az idegen nyelvek tanításának több mint két évezredes ismert bölcselete; a nyelvi tartalom megragadásának és közvetítésének tudománya, a készségek fejlesztése, a hibajavítás és teljes visszacsatolás: nyelvi tesztelés és vizsgatechnika. A tananyagtervezés és értékelés a kiszemelés és fokozatos elrendezés didaktikai funkcióit érvényesíti; a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchiájában pedig a módszeres eljárás jelentkezik. Az AV technikákban a szakma technológiája teljesül

Mivel a történeti elem műveltséganyaga viszonylag zárt, az erre épülő tantárgypedagógia/szakmetodika szintje is jól strukturált. A tudományos előrehaladás tágíthatja a nyelvpedagógia látókörét mind az alkalmazotti nyelvészet (főként szocio- és pszicholingvisztika) mind az alkalmazotti pszichológia, mind a pedagógia irányában. **A pedagógia primátusát a nyelvpedagógiában** a szakma művelői még nem érzik, nem értik. A nyelvpedagógia mind a didaktikával, mind a neveléssel a különös és az általános viszonyát testesíti meg. A célnyelvi kultúrába kötött nevelési hatás - mint magyarországi egyedi - még szintén feltérképezetlen.

A nyelvpedagógia kutatási módszerei közt megtalálhatjuk a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit, a tudásszint-mérő tesztet, a feltáró és feldolgozó (értékelő) módszerek pszichológiából, szociológiából és pedagógiából ismert változatait, amelyek az utóbbi időben különösen felélénkült osztálytermi kutatásokban realizálódnak. A 90-es években igen népszerűek a kommunikatív kompetenciára, a multikulturális nyelvtanulásra,

az egyéni nyelvtanulási stratégiákra, a motiváció-kutatásra, a tantervféjlesztésre és általában a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó kutatások.

A nyelvpedagógia honi elismertsége tudományos fokozatokban - annak ellenére, hogy több évtizede tantárgy az egyetemeken - elég gyér (8-10). Kíváncsok, hogy a tudományág amúgy nagyszámú művelői számára az ország egy-két létező műhelye Ph.D.-programot indítson e nagymúltú diszciplína tudományos színvonalának emelése érdekében.

FONTOSABB REFERÁLT MŰVEK

Asher, J.: Learning another language through activities. Sky Oaks Productions, 1982.

Bacon, R.: Greek Grammar (1272) ed.E. Nolan 1902. Cambridge

Bárdos, J.: A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprémi Egyetem, 1993.

Celce-Murcia, M.-McIntosh, L.: Teaching English as a second or foreign language. Newbury House, 1989.

Chomsky, N.: Syntactic Structures, The Hague, Mouton, 1957.

Erasmus: Opera omnia. 10.vols. Leyden (Gregg Reprint, London, 1960).

Gouin, F.: L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as The Art of Teaching and Studyin Languages. London.: George Philip, 1892.

Harmer, J.: The practice of English language teaching. Longman, 1991.

Hubbard-Jones-Thornton-Wheeler: A training course for TEFL. OUP, 1983.

- Jespersen, O.: How to Teach a Foreign Language. London: Allen and Unwin. Translated from the Danish original Sprogundervising by S. Yhlen-Olsen Bertelsen. 1904.
- Lewis, M.-Hill, J.: Practical Techniques for Language Teaching. Language Teaching Publications. Hove, England, 1985.
- Marcel, C.: 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). 1853.
- Medgyes, P.: Non-native Speakers as Teachers and Learners in FLE. Budapest, 1993/95. Akadémiai doktori értekezés, MTA, 1995.
- Nunan, P.: Language Teaching Methodology. Prentice Hall, N.Y. 1991.
- Palmer, H.E.: The Scientific Study and Teaching of Languages. London, Harrap. Reissued in a new edition by Harper. OUP, 1968.
- Passy, P.: De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes. Bourgl-Reine: IPA Paris, Colin.
- Prendergast, T.: The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically. London, R. Bentley (Mastery Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1871, Latin, 1872)
- Rivers, W.-Temperley, M.: A practical guide to the teaching of English. OUP, 1978.
- Sweet, H.: The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners. London: Dent. Also published in the Series Language and Language Learning. Edited by R. Mackin. London: Oxford University Press, 1964.
- Uber Grosse, Ch.: The TESOL Methods Course, Tesol Quarterly Vol. 25, No. 1. 1991. pp. 29-49.
- Willis, J.: Teaching English through English. Longman, 1981.

A NYELVI KÉRDÉS SZABÁLYOZÁSA AZ EURÓPAI UNIÓBAN, A FORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS JELENLEGI GYAKORLATA, A JÖVŐ KIHÍVÁSAI - TANULSÁGOK MAGYARORSZÁG SZÁMÁRA

Szabari Krisztina

I. A nyelvi kérdés az Európai Unióban: szabályozás, jelenlegi gyakorlat

1. Tények, számok

Az Európai Uniónak jelenleg 15 tagállama van, lakosainak száma összesen 368 millió. Az államnyelvek száma 12 (angol, dán, finn, francia, ír (gael), görög, holland, német, olasz, portugál, spanyol és svéd). Belgium, Luxemburg és Ausztria államnyelvei megegyeznek más EU-országokéval. Egyben ez a 12 nyelv alkotja az Európai Unió egyenjogú és egyenrangú hivatalos és munkanyelveit. A 15 tagországban azonban összesen mintegy 45 nyelvet és ezek megszámlálhatatlan dialektusát használják. Ezekkel egy Dublinban felállított központ foglalkozik, feladata a kisebb nyelvek (languages of limited diffusion) érdekeinek védelme. (Összehasonlítás-képpen megemlítjük, hogy a világon jelenleg mintegy 185 állam létezik, melyekben megközelítőleg 5000 nyelvet használnak.)

Európát, így az Európai Uniót is a nyelvi sokféleség jellemzi. A nyelvi pluralitás az európai kulturális örökség meghatározó eleme, a politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális és tudományos életet egyaránt jellemzi. A nyelveknek politikai jelentőségük is van, hiszen az emberek jellemző módon általában egy bizonyos nyelvet beszélnek a legjobban, így óhatatlanul hátrányos helyzetbe

kerülnek, ha valaki vagy valami megakadályozza őket ennek a nyelvnek teljes körű használatában azokkal szemben, akik az általuk legjobban ismert nyelvet használhatják. A nyelv tehát fontos politikai és gazdasági fegyvert is jelent, ahogyan erre a történelem során vagy akár a jelen Közép-Európájában is számos példát találunk.

2. Az EU nyelvi szabályozásának háttere és kialakulása

A nemzetközi szervezetek általában csak bizonyos számú hivatalos és munkanyelvet határoznak meg, általában az adott szervezet országaiban a legtöbb ember által beszélt nyelveket, így az ENSZ hivatalos nyelvei az angol, arab, francia, kínai, orosz és spanyol. Az Európatanácsban is csak egy bizonyos számú nyelvet használnak, a hivatalos nyelvek az angol és a francia, de munkanyelvként időnként használják a németet és az olaszt is. Vannak olyan nemzetközi szervezetek, amelyek egyetlen hivatalos nyelvben állapodnak meg, mint pl. a Nemzetközi Postai Unió a franciában.

Az Európai Uniót megelőző Európai Gazdasági Közösségek három szervezet az 1951-ben megalakult Európai Szén- és Acélközösség (Montánunio), az Európai Atomközösség (Euratom) és az 1957-ben létrejött Európai Gazdasági Közösség (Közös Piac) 1967-ben történt egyesüléséből jött létre. A Montánuniót Robert Schuman francia politikus álmodta meg, ő dolgozta ki azt a később Schuman-tervnek nevezett javaslatot, amelynek alapján megkezdődtek a tárgyalások a szervezet létrehozásáról. Az alapító országok Franciaország, Németország, Olaszország és a Benelux-államok voltak. A nyelvi szabályozás kérdése a tárgyalásokon végig fontos szerepet játszott. A francia és a német álláspont ütközött egymással. Abban ugyan egyetértettek a felek, hogy alapvetően a négy nyelv egyenrangú, a franciák azonban, mivel a szerződés francia nyelven született, ahhoz ragaszkodtak, hogy a végrehajtási utasítások és a bí-

róság általi jogértelmezések szintén franciául szülessenek meg, illetve a francia szöveg legyen az irányadó. A német fél ezzel szemben azt javasolta, hogy a szerződés és a bírósági jogértelmezés mind a négy nyelven (francia, német, olasz, holland) önálló, autentikus szöveg legyen, tehát egyik nyelvi változat se legyen mérvadó a többivel szemben, egyik se szolgálhasson összehasonlítási alapul a többi számára. Mivel az álláspontok alapvetően különböztek, a nyelvi szabályozás hosszú ideig nyitott kérdés maradt. A németek számos jogászt és szakértőt bíztak meg annak tanulmányozásával, hogyan szabályozták a nyelvi kérdést a különböző nemzetközi szervezetek illetve milyen a nyelvi szabályozás a többnyelvű országokban. Ennek során elsősorban a svájci, a kanadai, a belga és a dél-afrikai megoldást vizsgálták, a nemzetközi szervezetek közül az ENSZ, a Nemzetközi Bíróság, az Európatanács és a NATO szolgáltak például. Végül a német fél úgy fogalmazta meg javaslatát, hogy a Montánunió esetében a nyelvi kérdés szabályozásánál nem a nemzetközi szervezeteket, hanem sokkal inkább a többnyelvű államokat kellene alapul venni. Végül 1952-ben a külügyminiszeri konferencia a német javaslatot fogadta el, és az ott született jegyzőkönyv kimondja a négy nyelv egyenjogú- és egyenrangúságát. Ez azt jelenti, hogy mind a négy nyelv autentikus szerződésnyelvnek számít, egyik sem mérvadó a másikkal szemben.

Ez az elv mindvégig megmaradt a későbbi fejlődés és bővülés során is, így emelkedhetett a hivatalos és munkanyelvek száma időközben 12-re. Ez azt jelenti, hogy az EU-szerződések minden nyelven "eredeti szöveg"-nek minősülnek, hogy az EU különböző irányelvei, törvényei, határozatai, ítéletei mind a 12 nyelven "megszületnek", egyik nyelvi szöveg sem minősül valamelyik másik fordításának. Természetesen ez a gyakorlatban nem így van, azonban a jogalkotás és jogalkalmazásban ennek az elvnek meghatározó jelentősége van.

Az Európai Uniónak a hagyományos nemzetközi szervezetekkel ellentétben lényegi eleme, hogy jogi előírásai beépülnek a tagállamok nemzeti jogrendjébe, ezt a folyamatot nevezzük összefoglaló néven jogharmonizációnak.

3. A jelenlegi nyelvi szabályozás főbb pontjai

A nyelvi kérdéssel kapcsolatosan az 1957-ben elfogadott EGK-szerződés 217. cikkelye az Európai Tanácsot hatalmazza fel, dolgozzon ki erre vonatkozóan szabályozást a bíróság eljárásjogának csorbítása nélkül. Mivel ezzel kapcsolatban a Montánunióban már megszületett a döntés, így a Tanács azt átvéve alkotta meg az 1958. évi I.sz. rendeletét, amelyet az EU ún. Nyelvi Chartájaként szoktak emlegetni. Ezt természetesen a EK minden bővüléskor megfelelően módosították. A Charta 8 cikkben szabályozza a nyelvhasználatot az Európai Unióban, rögzíti az Unió 12 hivatalos és munkanyelvét. Kimondja, hogy a tagállamok illetve a tagállamok polgárai az általuk választott hivatalos nyelven fordulhatnak az Unióhoz, és az Unió ezen a nyelven köteles válaszolni nekik. Ha az Unió fordul valamilyen megkereséssel egy tagállamhoz vagy annak valamely polgárához, köteles ezt az adott állam hivatalos nyelven megtenni. Az Unió rendeletei és egyéb általános érvényű írásos dokumentumai mind a 12 nyelven megszövegezésre kerülnek. A németül ill. angolul használt ige az abfassen ill. draft, tehát a fordítás szó nem szerepel a szerződésben. Az Unió hivatalos lapja mind a 12 hivatalos nyelven megjelenik. A Charta minden részében kötelező érvényű, és közvetlenül érvényes minden tagállamban, azonban további lehetőségeket ad az Unió szerveinek a részletesebb szabályozásra ügyrendjeik keretében.

A Miniszteri Tanács ügyrendjének 8. cikke pl. kimondja, hogy a Tanács csak olyan írásos anyagokat és tervezeteket vitat meg, amelyek minden a nyelvi

szabályozásnak megfelelően érvényes nyelven rendelkezésre állnak, hacsak sürgősségi okoknál fogva a Tanács nem határoz egyhangúan másként.

A Bizottság 1963-ban elfogadott ügyrendje úgy határoz, hogy a különböző üléseken vagy írásbeli eljárás keretében hozott határozatok minden olyan nyelven megjelennek az elnök és a főtitkár aláírásával, amelyek kötelező érvényűek.

Az Európai Parlament ügyrendjének 79. cikkében a következő áll: a parlament írásos anyagát minden hivatalos nyelven meg kell szövegezni, továbbá az egyik hivatalos nyelven tett nyilatkozatot minden hivatalos nyelvre és minden az elnökség által szükségesnek tartott egyéb nyelvre le kell fordítani.

Az Európai Bíróság munkanyelve történelmi okoknál fogva a francia, azonban az eljárásrend 6. fejezete foglalkozik a nyelvi kérdéssel, és kimondja, hogy a felperesnek joga van a 12 hivatalos nyelv közül kiválasztani az eljárás nyelvét. Ezt a nyelvet kell használni az írásbeli érintkezésben, a felek közötti szóbeli kommunikációban és a jegyzőkönyvekben is. A döntés is ezen a nyelven születik.

4. A hivatalos nyelv és a munkanyelv fogalma

A hivatalos és munkanyelv fogalmát egyik említett dokumentum sem definiálja pontosan. A jogi szabályozás csupán annyit mond ki, hogy mind a 12 nyelv hivatalos és munkanyelv.

Hivatalos nyelven a gyakorlatban azt a nyelvet értjük, amelyet a jogi érintkezésben kifelé, a kívülág felé irányuló kommunikációban használnak. Ezeken a nyelveken jelennek meg a különböző dokumentumok, közlemények, pályázati

kiírások stb. A munkanyelv a hivatalos üléseken kívüli, az előkészítés során, a belső megbeszéléseknek, illetve az EU-tisztviselők napi munkájában használatos nyelv.

5. A jelenlegi nyelvhasználati gyakorlat és a háttérben dülő nyelvi harc

a. Az elsőszámú munkanyelvek

A szabályozás értelmében tehát mind a 12 nyelv egyenjogú és egyenrangú hivatalos és munkanyelv. A gyakorlat azonban sok esetben másképp alakul, minden virtuális egyenlőség ellenére bizonyos nyelvek nyilvánvalóan aktuálisan előnyre tesznek szert.

A Bizottságban kezdetben a francia volt a leghasználatosabb, márcsak a brüsszeli székhely okán is, az 1972-es angol csatlakozás után azonban az angol is felzárkózott mellé, és ez a két nyelv vált az elsőszámú munkanyelvekké.

b. A német kérdés

A német egység 1990-es megvalósulása óta a németek is egyre jobban szorgalmazzák, hogy nyelvüket vegyék fel a használt munkanyelvek közé, fáradozásait azonban eddig kevés siker koronázta. Bár 1993. szeptember 1-én német kérésre a Bizottság formálisan megerősítette, hogy a belső használatra szánt bizottsági dokumentumok a jövőben az angol és a francia mellett németül is rendelkezésre állnak majd, a gyakorlat ennek mind a mai napig nem felel meg. A kifelé és befelé irányuló kommunikációban egyaránt az angol és francia a meghatározó. A levelezés ezen a két nyelven történik, az előkészítő anyagok, a munkaanyagok szintén csak franciául és angolul állnak rendelkezésre. A szakértői tárgyalásokon, megbeszéléseken szintén ezt a két nyelvet használják.

Mivel a brüsszeli EU-szakértők és tisztviselők mindegyike beszél vagy legalábbis ért angolul és franciául, a tárgyalások általában tolmácsolás nélkül folynak, úgy, hogy mindenki az általa jobban beszélt nyelvet használja, a másikon elhangzottakat viszont megérti.

A német Bundesrat (Szövetségi Tanács), a parlament második kamarája, a tartományok képviselője 1994. május 20-án határozatot fogadott el, amelyben felszólította a Bizottságot, hogy biztosítsa a német nyelv számára az azt megillető jelentőséget, lévén a legtöbb uniós polgár által beszélt nyelv, nem beszélve arról, hogy Németország az EU legnagyobb nettófizetője. "A német nyelvről az Európai Unióban" szóló határozatában (Entschliebung des Bundesrates zur deutschen Sprache in der Europäischen Union) a Bundesrat üdvözi az 1993. évi döntést arról, hogy a német nyelv a franciával és angollal egyenrangú munkanyelvvé lép elő, panaszolja azonban, hogy mindez a gyakorlatban nem valósul meg. Kiemeli a határozat, hogy a német nyelvet gyakran éri hátrány a bizottsági munka során vagy a gazdasági körökkel és a hatóságokkal való kapcsolattartásban. Felhívja a figyelmet arra, hogy a németnyelvű térség az Európai Unió legjelentősebb gazdasági térsége, amellyel az EU belső kereskedelmének egynegyede bonyolódik. Ha a német nyelv továbbra sem kap nagyobb figyelmet, a lakosság körében csökkenhet az EU támogatottsága is. Olvashatjuk továbbá a határozatban, hogy a közép- és kelet-európai nyitás nyomán szintén megnövekedett a német nyelv jelentősége. A Bundesrat további intézkedéseket tart szükségesnek annak érdekében, hogy a német a gyakorlatban is egyenjogú és egyenrangú munkanyelv legyen. Arra kell törekedni, hogy az EU-intézmények minden munkaegységénél a referatúravezető vagy legalább egy munkatársa beszéljen németül. Növelni kell a német fordítók számát, hogy a napi munka során is mindig biztosítani lehessen a német nyelvű anyagokat. Kohl kancellár maga is többször sikra szállt a német nyelv egyenjogúságáért, az EU-nál dolgozó német tisztviselők pl. utasítást kaptak, tagadják meg az

egyes előterjesztések tárgyalását, ha azok nem állnak rendelkezésre német nyelven is. A német gazdaság képviselői szintén hallatták hangjukat, a kis- és középvállalatok többször panaszolták, hogy hátrányban vannak francia és angol versenytársaikkal szemben, akik hamarabb hozzáférnek a különböző szabályozási dokumentumokhoz, és azokat már a születésük idején megismerhetik, míg nekik ki kell várniuk a hivatalos fordítás megszületését, ami a bürokratikus ügyintézés miatt sokszor nagyon hosszú időt vesz igénybe.

Érdekes eredményt mutatott a német nyelvvel kapcsolatosan egy felmérés is, amelyet 1990-ben végeztek az EU különböző szerveinél dolgozó gyakornokok körében. Arra a kérdésre, milyen hatása lenne Lengyelország, Csehszlovákia és Magyarország esetleges EU-csatlakozásának a nyelvek jelentőségére és rangsorára, a megkérdezettek 53 százaléka úgy válaszolt, hogy ez egyértelműen a német nyelv jelentőségét növelné az Unióban.

c. A francia nyelvtörvény

A franciák eközben mindent megtesznek saját nyelvi pozícióik védelmében. Ők kezdettől fogva fontosnak tartották a nyelvi kérdést, a németek a Közösség megalakulásánál önként vállalták, hogy munkanyelvként hajlandók idegen nyelvet használni, és franciául vagy angolul beszélnek, ezzel is európaiságukat kívánták demonstrálni. A franciák és angolok mindig jobban ragaszkodtak anyanyelvükhöz. Mitterand elnök 1993-ban pl. levelet intézett Delors bizottsági elnökhöz, amelyben panaszolta, hogy a francia egyre inkább háttérbe szorul az angol mögött.

Ebben az összefüggésben említhetjük meg az 1994-ben elfogadott új francia nyelvtörvényt, pontosabban a francia nyelv alkalmazásáról szóló törvényt, amelynek egyes cikkelyei szakemberek szerint ellentétesek az Európai Unió

különböző dokumentumaival is. A törvény a francia nyelvet privilegizált összekötő kapocsként határozza meg a frankofon államok között (1. cikk). A törvény szerint minden a közvélemény tájékoztatását szolgáló felirat és hirdetés csak francia nyelvű lehet (3. cikk). A közszolgálat területén született szerződéseket franciául kell elkészíteni, és szövegük nem tartalmazhat olyan idegen kifejezéseket, amelyeknek van francia megfelelőjük (5. cikk). A törvény előírja pl., hogy a francia állampolgárok vagy szervezetek által szervezett franciaországi rendezvényeken, konferenciákon minden résztvevőnek joga van franciául beszélni, és az összefoglaló programját és dokumentumait franciául közzétenni. Amennyiben eleve más nyelvű a rendezvény, a dokumentumokat fordítással vagy francia nyelvű összefoglalóval kell kiegészíteni (11. cikk).

d. Ausztria EU-csatlakozása

A nyelvi kérdést Ausztria is fontosnak tartotta a csatlakozási tárgyalások során. Egyrészt mindent megtett annak érdekében, hogy önálló "osztrákságát" bizonyítsa. Németország kifogásolta is, hogy Ausztria nem száll síkra vele együtt a németnek mint munkanyelvnek egyenjogúságáért, és hivatalos kapcsolatait inkább angolul vagy franciául intézi. A Die Presse c. osztrák napilap 1993. február 11-én pl. a következő címmel közölt cikket: "Unfreundliche Österreicher: Vranitzky und Mock sabotieren Einsatz Kohls für die deutsche Sprache". (Barátságtalan osztrákok: Vranitzky és Mock nem állnak Kohl mellé a német nyelv érdekében.) Másrészt azonban Ausztria a csatlakozási tárgyalások során mindvégig ragaszkodott ahhoz, hogy az EU-kommunikációiban az ún. ausztrócizmusok is használatosak legyenek, természetesen ez csak akkor biztosítható, ha a kommunikáció német nyelven folyik. Az osztrák tárgyaló delegáció végül is elérte, hogy 23, főleg a kulináris szókincs körébe tartozó ausztrócizmust EU-szinten is elismertek. Ilyenek pl. Erdapfel (burgonya, Németországban "Kartoffel"), Topfen (túró, "Quark"), Weichsel (meggy,

"Sauerkirsche") vagy Fisolet (zöldbab, "grüne Gohne"). A bécsi bevezető autópálya mentén az osztrák EU-népszavazás előtt hosszú ideig olvashattuk plakátokon, hogy "Erdapfelsalat bleibt Erdapfelsalat", vagyis a krumplisaláta a jövőben is krumplisaláta marad, és az osztrák német nyelv megőrizheti "önállóságát" majd az EU-tagság során is.

e. Gyakorlati kérdések

1995. januárjában az Európai Parlament is foglalkozott a nyelvi kérdéssel. Megállapította, hogy "a nyelvek számának csökkentése csak növeli az Európai Unió polgárai és szervei közötti távolságot, amely már eddig is nyugtalanító méreteket öltött". A nyelvek számának csökkentése sem technikai sem költségvetési érvekkel nem igazolható. A tagállamok hivatalos és munkanyelveinek egyenjogúsága az Unió alapvető eleme. Az Európai Parlament ezért ellenszegül minden nyelvi diszkriminációra tett kísérletnek és ragaszkodik ahhoz, hogy az Unió polgárai minden az Unióval folytatott írásbeli és szóbeli kommunikációban a saját nyelvüket használhassák.

A 12 hivatalos nyelv már jelenleg is technikai problémákat vet fel, hiszen azt jelenti, hogy összesen 122 nyelvi irányban kell biztosítani a fordítást és tolmácsolást. Mindig mindennek minden nyelvről minden nyelvre történő tolmácsolása és fordítása gyakorlatilag lehetetlen, így van ez már most is, nem véletlenül alakultak ki az ún. elsőszámú munkanyelvek. Gondoljunk bele, mennyire hatványozódik a nyelvi probléma, ha a bővítés következtében pl. Csehország, Lengyelország, Szlovénia és Magyarország csatlakozásával 15-re emelkedik a hivatalos és munkanyelvek száma. Ebben az esetben már 210 fordítási ill. tolmácsolási iránnyal kellene számolni. A konferenciateremben 15 tolmácskabint kellene elhelyezni, ami már fizikailag is lehetetlen. A 15 kabinban 45 tolmácsnak kellene dolgozni, ha a tolmácsolást közvetlenül akarjuk biztosítani a szó-

nok nyelve és a többi hivatalos nyelv között, és így is egy tolmácsnak legalább négy nyelvből kellene tolmácsolnia. A fordításnál is hasonló a helyzet. Ha mindig minden tervezetet, munkaanyagot minden nyelven biztosítanának, rendkívül meghosszabbodna mindennek az átfutási ideje, a munka gyakorlatilag ellehetetlenülne. Ezek után nézzük meg, hogyan alakul a tolmácsolás és fordítás jelenleg az Európai Unióban.

II. Az Európai Unió nyelvi szolgálatai, a tolmácsolás és a fordítás jelenlegi gyakorlata

1. A tolmács- és a fordítószolgálat különválasztása

Érdekes módon az Európai Uniónak nincs olyan nyelvi szolgálata, amely fordítással és tolmácsolással együttesen foglalkozna. A tolmácsolás szervezése a konferenciaszervezés része. A fordítás és tolmácsolás külön területeket alkotnak, más-más főigazgatóságok, referatúrák hatáskörébe tartoznak. Olyan nyelvi szolgálat szintén nem létezik, amely az Unió minden szervét kiszolgálná. Általában külön szervezet tartanak fenn a Bizottság, az Európai Parlament és az Európai Befektetési Bank. A következőkben a Bizottság tolmács- és konferenciaszolgálatát illetve fordítószolgálatát mutatjuk be, lévén ezek végzik a legátfogóbb tevékenységet.

2. Konferencia- és tolmácsszolgálat

A Bizottság konferencia- és tolmácsszolgálatát általában a francia elnevezés (Service Communautaire Interpretation et Conference) rövidítésével említik, általánosan használt elnevezése tehát SCIC. (Angolul: Joint Service

Interpretation-Conferences, németül: Gemeinsamer Dolmetscher- und Konferenzdienst der EU-Kommission).

a. A SCIC felépítése és feladata

A SCIC az egyes rendezvények technikai szervezője, tehát nemcsak a tolmácsolásról gondoskodik, hanem a konferenciatermek beosztásáról és a technikai berendezések biztosításáról is. Feladata az EU-bizottság, a Tanács, az Európai Befektetési Bank és számos egyéb szervezet üléseinek megszervezése és azok zavartalan lefolyásának biztosítása. Évente mintegy 10-12 ezer nemzetközi találkozót szervez, melyek mindegyikén legalább 10 delegáció vesz részt. A SCIC éves költségvetése 1992-ben kb. 90 millió német márka volt, az összeg azóta arányosan növekedett. A SCIC a világ legnagyobb konferencia-szervezője és a világ legnagyobb munkaadója konferenciatolmácsok számára. A SCIC által biztosított tolmácsnapok száma 1970-ben 29 551 volt, 1991-re ez a szám 108 093-ra emelkedett. 1995-ben 10 647 rendezvényen biztosítottak tolmácsolást, a tolmácsnapok száma pedig meghaladta a 120 ezret. A tolmácsolás 17 nyelvről 11 nyelvre történt, hiszen sokszor voltak jelen nem tagállamok képviselői, akik szintén anyanyelvükön szólhattak, de számukra nem biztosítottak tolmácsolást az ő nyelvükre. Tehát Magyarország képviselője fel szólalhatott magyarul, de a többi résztvevő felszólalásait csak valamely EU-nyelven hallgathatta. Egy átlagos konferencianapon a teljes körű tolmácsolás összköltsége kb. 17 ezer ECU. A SCIC-nél jelenleg 450 főállású, EU-tisztviselőként alkalmazott tolmács dolgozik, ők azonban egyedül nem győzik a munkát, rendszeresen alkalmaznak szabadúszó tolmácsokat is.

A SCIC egyike a Bizottság 23 főigazgatóságának. Vezetője hosszú éveken keresztül René van Hoof-Haferkamp asszony volt, aki szakértelme révén legendás hírnévre tett szert. Ő szervezte meg a szolgálatot 1958-ban Hallstein akko-

ri bizottsági elnök felkérésére. A szolgálat 11 főállású tolmáccsal kezdte meg munkáját. A SCIC két igazgatóságból tevődik össze, az A igazgatóság a pénzügyi kérdésekkel, a tolmácsképzéssel, a főállású tolmácsok felvételével és a szabadúszók alkalmazásával foglalkozik. A B igazgatóság további 12 referatúrából áll, melynek a konferencia- és tolmácsszervezéssel foglalkoznak. Itt történik az üléstermek, a tolmácsok beosztása. A szervezés bonyolult feladat, ma már messzemenően számítógép segítségével végzik.

b. A tolmácsolás irányelvei

A tolmácsolás legfontosabb alapelve a SCIC-nél, hogy a tolmácsok csak az általuk legjobban beszélt nyelvre, az ún. A-nyelvükre tolmácsolhatnak, amely általában az anyanyelvnek felel meg. Az idegen nyelveket B, C, D-nyelvvel jelölik, attól függően, milyen jól ismeri őket a tolmács, a legjobban ismert idegen nyelv tehát a B-nyelv, ezt követi a C- illetve a D-nyelv. Kivételes esetben két A- ill. B-nyelvet is elismernek. A tolmácsok általában három-négy idegen nyelvet ismernek. A tolmácsolás során aktívan csak az A-nyelvüket használják, erre tolmácsolnak a B-, C-, D-nyelveikből.

A tolmácsolás során igyekeznek kiiktatni az ún. relés tolmácsolást, tehát azt az esetet, amikor úgy fordítanak pl. portugálból dánra, hogy a dán A-nyelvű tolmács nem az eredeti portugálból, hanem a portugálból angolra fordított szövegből tolmácsol dánra. A kisebb nyelvek esetében azonban ez gyakran nem küszöbölhető ki, ilyenkor általában az angol vagy a franca az ún. közvetítő relé.

c. Tolmácsképzés a SCIC-nél

A SCIC maga képezi ki az általa foglalkoztatott tolmácsokat, saját tanfolyamok, az ún. "stage"-ok keretében. Főállásban csak olyan tolmácsokat alkalmaz, akik elvégezték az általa szervezett hat hónapos intenzív tanfolyamot, szabadúszóként is csak olyanokat foglalkoztat, akik vagy elvégezték ezt a tanfolyamot vagy vizsgát tettek egy a SCIC által összeállított bizottság előtt.

A SCIC nem foglalkozik kutatással, fordítástudománnyal, kizárólag tréning-jelleggel képez konferenciatolmácsokat, és nagyon büszke az évek során kialakított módszereire. Konferenciatolmácsoláson konszekutív és szimultántolmácsolást egyaránt ért, alapelve, hogy a kettő kiegészíti egymást, nem létezhet jó szinkrontolmács konszekutív tolmácsolási ismeretek nélkül. A SCIC meghatározónak tartja az alkalmassági vizsgát, mert úgy gondolja, bizonyos emberek alkalmatlanok a tolmácsolásra, tehát a jó tolmács sok veleszületett adottsággal rendelkezik, amelyek nem sajátíthatók el később. (Interpreters are born not made.)

A képzés intenzív tanfolyam keretében történik. A hallgatóknak egyetemi vagy főiskolai végzettséggel kell rendelkezniük, általában jogászokat, közgazdászokat és természettudósokat vesznek fel. A tanfolyam tehát posztgraduális és az oktatást kizárólag gyakorló konferenciatolmácsok végzik, akik megfelelő pedagógiai ismeretekkel rendelkeznek. A résztvevők konszekutív és szimultántolmácsolást egyaránt tanulnak, nagy súlyt fektetnek az ún. hosszú szakaszos tolmácsolásra, 10 percnyi szöveg értelemszerű visszaadását várják el a tanfolyam végén, az ún. mondatról mondatra történő tolmácsolással nem foglalkoznak. Jegyzeteléstechnikát nem tanítanak, elvük, hogy a tolmácsoknak azt maguknak kell kialakítaniuk saját maguk számára. A képzés első hónapjában azonban jegyzetelni nem szabad, a fő cél a memóriafejlesztés és az értelemszerű

gondolat-visszaadó hosszúszakaszos tolmácsolás gyakorlása (theorie de sense, D. Seleskovitch). A csoportok összetétele általában homogén, tehát ügyelnek az azonos nyelvi felkészültségre. A tanfolyamon mindvégig meghatározó szerepe van az értékelésnek, a tolmácsolás már a gyakorlatok, a tréning során is mindig bizonyos céllal történik (skopos-elmélet, H.J. Vermeer), amelyhez viszonyítva végzik az értékelést, a verbális és nonverbális szintet egyformán fontosnak tartva. A hallgatók később egyre többet vesznek részt konferenciákon, ahol oktatóikat hallhatják dolgozni, később maguk is "élesben" próbálkozhatnak, így a képzésből lassan észrevétlenül belenőnek a munkába.

Említettük már, hogy a képzésben meghatározó szerepe van az alkalmassági vizsgának. A SCIC Európaszerte számos egyetemmel és intézménnyel áll kapcsolatban, amelyek segítenek neki megtalálni a megfelelő jelölteket. Az elmúlt 30 évben mintegy 30 ezer jelentkezőt vizsgáztattak és mintegy 400 főt képeztek ki. A jelentkezés feltétele az egyetemi végzettség mellett legalább három hivatalos EU-nyelv ismerete az anyanyelven kívül. A felvételi ill. alkalmassági vizsgára a SCIC külön megoldást alakított ki, amely véleménye szerint a gyakorlatban nagyon jól bevált.

A vizsga általában egy egész napot vesz igénybe, 9-től délután 4-ig tart. Minden jelölt (vizsgázó) végig jelen van, a meghallgatás tehát nem egyenként történik. Az első feladat konszekutív tolmácsolás a passzív nyelvekből az aktív A-nyelvre. Általában valamely hosszabb, szóban, élő beszéd formájában elhangzó szöveget kell az A-nyelven összefoglalni, jegyzetelni lehet. A jelöltek végighallgatják egymást, az értékelés is közösen történik. Az értékelésnél nem elsősorban a tolmácsolást magát és a jegyzetelést vizsgálják, ezekkel majd a tanfolyam során foglalkoznak. Az értékelés fő szempontjai a következők: milyen közszereplő (public speaker) a jelölt, milyen a beszédtechnikája, fellépése, megjelenése, milyen a nyelvtudása, mennyire tudatos a nyelvhaszná-

lata. A második feladat rövid beszéd tartása az A-nyelven megadott témáról felkészülés után. Az értékelés fő szempontja, mennyire logikus a beszéd felépítése, mennyire strukturáltan fogalmaz a jelölt. A harmadik feladat során azt vizsgálják, mennyire ismerik a jelöltek az Európai Uniót, illetve milyen az általános műveltségük. Ez általában kérdés-felelet formájában történik, ahol a jelölteknek B-, C-, D-nyelveiket is aktívan kell használniuk. A vizsga tehát egésznapos rendezvény, azonban emögött is tudatos megfontolás rejlik, fontos megtudni ugyanis, milyen állásszilárdsággal rendelkeznek a jelöltek, mennyire tűrik a folyamatos stresszállapotot, milyen fáradékonyak, mennyire ingadozik teljesítményük.

Mit vizsgálnak az alkalmassági vizsga során? Milyen jelölteket keresnek? A szempontok a következők: a jelölt legyen jó, biztos fellépésű közszereplő, rendelkezzen a megfelelő beszédkészséggel, beszédtempóval, hanggal, hangsúllyal stb. Fontos a jó elemző és szintetizáló képesség, a logikus gondolkodás. Alapvető szempont az A-nyelv tökéletes, tudatos ismerete, valamint megfelelő idegennyelvismeret (A-, B-, C-, D-nyelv). További vizsgálati szempontok: koncentrációképesség, figyelemmegosztás, memória, kitartás, állóképesség, stressztűrő-képesség, általános műveltség, világra való nyitottság, kíváncsiság, érdeklődés, csapatszellem, humorérzék. Ha a jelölt mindezekkel a tulajdonságokkal rendelkezik, a hat hónapos tanfolyam során jó konferenciatolmácsot faragnak belőle.

3. A fordítószolgálat (Translation Service, Übersetzungsdienst)

Ebben a részben a Bizottság mellett működő fordítószolgálatot mutatjuk be, lévén ez a legnagyobb, itt végzik a legtöbb munkát.

a. A Fordítószolgálat felépítése és feladatai

A szolgálat két szakosztályra és nyolc logisztikai referatúrára oszlik. A szakosztályok egy része Brüsszelben, másik része Luxemburgban dolgozik. Minden szakosztály több főigazgatóság és egyéb szolgálatok számára dolgozik, tehát azok szövegeit fordítja. Minden szakosztályhoz tizenegy referatúra tartozik, tehát minden hivatalos nyelvnek külön referatúrája van. A referatúrákon fordítók, lektorok és leírók dolgoznak tisztviselői beosztásban.

A logisztikai referatúrák közvetlenül a szolgálat főigazgatója alá tartoznak, és általában terminológiával, igazgatással és szervezéssel foglalkozó szakembereket foglalkoztatnak.

A fordítószolgálat nemcsak olyan anyagokat fordít, amelyek végül elvezetnek a kötelező érvényű jogforráshoz, tehát nemcsak a különböző jogszabálytervezeteket, -javaslatokat. Működési területe sokkal szélesebb, hiszen itt fordítják a különböző beszédeket, sajtóközleményeket, nemzetközi egyezményeket, politikai közleményeket, az Európai Parlamenttől érkező kérdésekre adott válaszokat, műszaki tanulmányokat, pénzügyi jelentéseket, igazgatási dokumentumokat valamint a különböző szervekkel folytatott levelezést, beleértve a tagországok minisztériumait, szövetségeit, vállalatait, polgárait. A fordítószolgálat fordítja különböző nyelvekre az Unió propaganda- és reklámanyagait, ismertető füzeteket, és ezeket gyakran nemcsak a hivatalos nyelvekre, hanem egyéb európai vagy akár Európán kívüli nyelvekre is. Számos kiadvány pl. magyar nyelven is megjelent.

b. A fordítás gyakorlata

Természetesen nem minden dokumentumot fordítanak le minden nyelvre, a fordított anyagok mennyisége azonban évről évre rohamosan nő. 1958-ban

mintegy 200 ezer oldalt fordítottak, 1993-ra már 900 ezerre nőtt a fordított oldalak száma. Naponta mintegy 4-5 ezer oldal fordítására érkezett megbízás a fordítószolgálatához. 1995-ben 1 millió oldal fordítás született. Ezt összesen 1400 főállású fordító végezte szabadúszó kollegáikkal közösen. A lefordított anyag 70 százaléka az EU-n kívül is használatra került, 40 százaléka jogi kötelezettségen alapult, tehát hatályos joganyagként jelenik meg, 30 százaléka politikai szöveg volt és 27 százaléka pedig az operatív munkát szolgálta.

A kiindulási nyelvet vizsgálva a legtöbbet franciából fordítanak (43,8%), ezt követi az angol (36,4%). A célnyelv szempontjából a német, az angol és a francia vezet, első helyen a német áll 14 százalékkal. A legkevesebbet dánra fordítanak (9%). A fordítók között a legnagyobb részt a németre fordítók képviselik, számuk 160, angolra és franciára 140-140 fordító dolgozik, a többiek a maradék 9 hivatalos nyelv között oszlanak meg.

c. A fordítókkal szembeni elvárások, fordítók alkalmazása

A jelölteknek anyanyelvüket illetve A-nyelvüket tökéletesen kell ismerniük, továbbá ismerniük kell az EU hivatalos nyelvei közül legalább hármat. A fordítók kizárólag A-nyelvükre fordítanak.

A főállású fordítójelölteknek vizsgát kell tenniük, ez helyszíni fordításból és egy többválasztásos teszt kitöltéséből áll, amely az Európai Unióval kapcsolatos és általános témakörökkel foglalkozik.

A fordítókat először kilenc hónap próbaidőre alkalmazzák, és csak ezután kapják meg a tisztviselői kinevezést.

A fordítóknak széleskörű általános műveltséggel kell rendelkezniük, egy területen pedig megfelelő szakismerettel is. A logikus gondolkodás és a megfelelő ítélőképesség szintén a megkívánt kvalitások közé tartoznak.

III. A nyelvi kérdés a jövőben

Így néz ki tehát a jelenlegi gyakorlat, a 12 nyelv már ma is komoly nehézségeket okoz. Az eddiegiekből az is kiderült, hogy a háttérben szinte minden országban és az EU különböző szerveiben is komoly mozgások érzékelhetők a nyelvi kérdéssel kapcsolatban, amely egészen biztosan napirendre kerül a torinói kormányközi konferencián is az intézményi reform keretében.

1. EU-alkotmány: nyelvi alapjog

Az Európai Unió több ízben deklarálta, hogy a nyelvet a nemzeti és személyes identitás részének tekinti, és nem áll szándékában mesterséges euro-nyelvet és euro-identitást kialakítani. A nyelvek a kulturális örökség részét képezik, melyet ápolni és gondozni kell. A Bizottság transzparens, demokratikus társadalomra törekszik, amelyben az egyéni, helyi, regionális és nemzeti tulajdonságok megmaradnak. Ezen az alapelven nem kívánnak változtatni, bármekkora is nőjön az Unió.

Az EU intézményes reformját előkészítő torinói kormányközi konferenciával kapcsolatosan annyit már ma is tudni lehet, hogy komolyan fontolgatják egy ún. nyelvi cikkely felvételét a jövő "európai alkotmányába". Ez összefüggésben áll azzal is, hogy szükség van-e ebben az alkotmányban az ún. alapjogok rögzítésére. Az integráció elmélyítése nem képzelhető el, ha az Unió a polgárok körében nem talál széleskörű elfogadásra. Ezt a pszichológiai szempontot

semmiképpen sem szabad alábecsülni. A polgárok érdekeit a kormányközi konferencia sem hagyhatja figyelmen kívül, és az EU elfogadottságát nagyban növelhetné, ha EU-szinten is elfogadná az alapjogok katalógusát. E között az alapjogok között kaphatna helyet a nyelvi szabadsághoz való jog mint a szellem szabadságának központi előfeltétele és az egyén alapvető szabadságjoga. A nyelvi alapjog lényegi tartalma, hogy minden polgár írásban és szóban szabadon használhatja anyanyelvét.

2. Megoldási javaslatok a nyelvhasználatra vonatkozóan

Természetesen a nyelvi alapjog rögzítése mellett továbbra is szükség lesz az EU-intézményeken belüli nyelvhasználat szabályozására. Ezzel kapcsolatosan a legkülönbözőbb, helyenként bizarr javaslatok hangzottak el.

Az előremenekülő idealisták egy mesterséges nyelv bevezetését javasolják, pl. az eszperantót vagy egy holt nyelv felélesztését, pl. a latinét. Ez a megoldás éppen a lényegét hagyná figyelmen kívül, tehát a nyelvi sokféleség, a kulturális örökség biztosítását.

Vannak olyanok, akik minden áron egyenlőségre törekednek, nem hajlandók elismerni, hogy bizonyos nyelvek elterjedésüknél fogva gyakrabban használatosak. Ők azt javasolják, hogy az Unióban senki ne beszélhessen az anyanyelvén, mindenki beszéljen idegen nyelven, akkor legalább mindenkinek egyformán rossz.

Az utópisták azt gondolják, a nyelvi probléma csak átmeneti jellegű, a számítógép és a gépi fordítás minden gondot meg fog oldani.

A formális megoldásokat kedvelők azt mondják, a fordítás és a tolmácsolás biztosítása a protokolláris rendnek megfelelően történjen. Tehát az állam- és kormányfők akkor részesüljenek ebben a szolgáltatásban, ha esetleg nem is

igénylik, míg alsóbb szinteken, pl. szakértői tárgyalásokon mindenki boldoguljon, ahogy tud.

A dilemma tehát nagy, természetesen a felsorolt megoldási javaslatok egyike sem képviselhető jó szívvel. Bízni talán abban lehet, hogy a gyakorlat, a pragmatikus megközelítés kialakít bizonyos elfogadható megoldásokat, ezek azonban mindenképpen kompromisszumokon fognak alapulni.

Nem érdemes tagadni, hogy vannak bizonyos általánosan elterjedt érintkezési nyelvek, amelyek ismeretére a jövőben fokozottan szükség lesz.

Mivel azonban általános törekvés, hogy mindenki tanuljon idegen nyelveket, és számos nyelv értése nem okoz gondot a nagyon közeli rokonnyelveket beszélők számára (cseh és szlovák, svéd és norvég, spanyol és portugál stb.), bizonyára sok esetben el lehet tekinteni a tolmácsolástól és fordítástól. Az elv inkább az kell legyen, hogy akinek valahol szüksége van a saját nyelvére történő fordításra vagy tolmácsolásra, az azt az adott időben és helyen meg is kapja. A probléma ezzel kapcsolatban mindössze csak az, hogy ezt nehéz a központi szolgáltatón keresztül biztosítani. Valószínűleg egyre nagyobb szükség lesz tehát arra, hogy a tagállamok is kialakítsák saját nyelvi szolgálataikat. Természetesen a központi ellenőrzés, a terminológia felügyelete Brüsszelben maradna, hiszen ha az egyes törvényszövegeket nem központilag, hanem a tagállamokban fordítják, nagyobb a lehetősége annak, hogy értelmezési különbségek merülnek fel. Ezt azonban, lévén minden nyelven kötelező érvényű joganyagról szól, mindenképpen meg kell akadályozni.

Itt jegyezzük meg, hogy a központi fordítószolgálattal kapcsolatban is számos fenntartás hallható. Ha ugyanis minden fordítás a jövőben is Brüsszelben történik, hosszú távon az ott használt nyelv óhatatlanul el fog szakadni a nemzeti nyelvtől, hiszen hiányzik az igazi nyelvi közeg, mivel a fordító egyfajta ele-

fántcsonttoronyban dolgozik. A nyelvhasználat nem lesz polgárközele, megnő a nyelv elbürokratizálódásának a veszélye. Már ma is érik olyan vádak az Uniót, hogy érthetetlen nyelvezetet használ (eurospeak), amelyet csak a beavattak értenek.

A nyelv azonban nem statikus rendszer és az egyre növekvő csere óhatatlanul a gondolkodásmódok közeledését és ezzel a nyelvi kifejezésmódok egymáshoz való idomulását eredményezik. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a fordítás és tolmácsolás egyre könnyebbé válik.

3. Az információs társadalom kihívásai

További kérdés, hogyan alakul majd a nyelvhasználat az információ társadalomban. Már ma is megfigyelhetjük, hogy az embereket információ áradat éri egy bizonyos számú nyelven. Hogyan védhető és erősíthető a többi nyelv pozíciója? Az információs technológiák, az információ alapú szolgáltatásokon keresztül történő kommunikáció (telebanking, teleshopping stb.) nem egyértelmű az anyanyelv használata. Félő, hogy a globális kommunikáció a globális nyelv fejlődését segíti elő a kis nyelvek rovására. Fontos feladat tehát a nyelvi diverzitásnak a technológiába történő beépítése, a számítógépes programok adaptálása, filmek, videoanyagok szinkronizálása stb. Ez óhatatlanul a fordítás szerepének, jellegének megváltozásával jár, a fordítást egyre inkább felváltja majd a lokalizáció, a helyi viszonyokhoz történő adaptáció.

4. Költségek

Az egyik fontos kifogás a pénz. A fordítás és a tolmácsolás bizony komoly összegekbe kerülnek. Ellenérvként említhetjük, hogy az EU-agrárkiadásaihoz

viszonyítva ezek az összegek elenyészőek, viszont legalább olyan fontos célt szolgálnak.

IV. Kérdések és tanulságok Magyarország számára

1. A magyarországi fordítási és tolmácsolási gyakorlat EU-összehasonlításban

Ha az elmondottakat összevetjük a magyarországi fordítói és tolmácsolási helyzetével valamint a fordító és tolmácsolási gyakorlattal, könnyen megállapíthatjuk, hogy nem vagyunk EU-kompatibilisek.

A fordítás és tolmácsolás nálunk nem válik ilyen élesen ketté. A nyelvi közvetítők általában tolmácsolást és fordítást egyaránt vállalnak. Ez talán nem is baj, sok érv szól amellett, hogy a fordítás és tolmácsolás együttes végzése mindkettő javára válik. A magyarországi gyakorlatra az jellemző, hogy a jó tolmácsok általában jó fordítók is, a jó fordítók azonban nem feltétlenül jó tolmácsok.

A jelenlegi magyar fordítói és tolmácsolási piacot meglehetősen kaotikus állapotok jellemzik. Az ún. pragmatikus szövegek fordításának minősége sok kívánnivalót hagy maga után. Nem alakultak ki igazi mércék a minőségellenőrzésre, a társadalom nagy része, így a fordítást megrendelők is, nem tudatos nyelvhasználók, nem tudják, mit várhatnak el tolmácsolástól és fordítástól, a fordítás minőségét még saját szempontjaik alapján sem képesek ellenőrizni.

A tolmácsolás hasonló helyzetben van, sokan igyekeznek tolmácsolásból megélni megfelelő képzés és végzettség nélkül, és noha időközben komoly tol-

mácsrutinra tettek szert, teljesítményük gyenge, mert vagy nem rendelkeznek megfelelő nyelvismerettel vagy általános műveltségük hiányos.

A magyar tolmácsok jellemző módon csak egy idegen nyelvet ismernek, viszont arra a nyelvre is tolmácsolnak magyarról. Ezt a gyakorlatot nevezi a tolmáctársadalom "oda-visszázásnak". Ez azonban ellentétben áll az EU előbbiekben ismertetett gyakorlatával. Itt kell megjegyezni, hogy általános tapasztalat szerint a magyarról mint B- ill. C-nyelvükről A-nyelvükre fordító tolmácsok teljesítménye gyenge, illetve komoly értési nehézségekkel küzdenek, és noha kerek, megfelelő szerkezetű mondatokat alkotnak, a mondanivaló gyakran torzul. A magyar anyanyelvű tolmácsok azonban, akik esetleg idegen akcentussal, nyelvi hibákkal beszélnek, az üzenetet képesek átvinni B- illetve C-nyelvükön is. Mindennek bizonyítására természetesen tudományos vizsgálatokra lenne szükség, és itt hatalmas a lemaradásunk a nyugati országokban folytatott tolmácsoláskutatáshoz képest.

További különbség a magyar és a nyugati tolmácsolási gyakorlat között, hogy nálunk az ún. hosszú szakaszos tolmácsolást alig igénylik. A megbízók bizalmatlanok, legszívesebb félmondatonként megállnak, és várnak a tolmácsolásra, hogy megbizonyosodjanak, tényleg egyetlen szavuk sem vész el. A tolmácsolást gyakran igénybe vevő nyugati politikusok és üzletemberek bíznak a tolmácsban, és csak a gondolat lezárása után adják át neki a szót.

Jellemzője a magyar tolmáctársadalomnak, hogy nem fordít megfelelő gondot a magyar nyelv ismeretére, tudatos használatára. Öszintén be kell vallanunk, hogy ebben a képzés is hibás.

A gyakorlati és elméleti szakemberek alig állnak kapcsolatban egymással, a fordítók számára nincs megfelelő továbbképzés. Ez az EU-csatlakozás során bizonyára komoly hátrányt jelent majd.

2. Fordító- és tolmácsképzés

Magyarországon számos helyen folyik tolmács- illetve szakfordítóképzés, graduális és posztgraduális szinten egyaránt. Az EU-gyakorlattal ellentétben a képzés egy idegen nyelvre korlátozódik, és az egyes intézmények tananyaga között óriási a különbség. További problémát jelent, hogy a képzést elsősorban nyelvtanárok végzik, akik a legnagyobb igyekezet mellett sem tudják pótolni azt, amit a gyakorló és mellékesen didaktikailag is felkészült szakember tud nyújtani. Ilyen szakemberekből azonban hiány van, a jó fordítók és tolmácsok nem vállalnak oktatást, és sok esetben didaktikai felkészültség híján nem lennének arra alkalmasak.

3. A fordítás és a tolmácsolás jogi szabályozása

A fordítással és tolmácsolással kapcsolatos jogi szabályozás rendkívül hiányos. Az egyes rendeletek különbséget tesznek pl. fordítás és szakfordítás között, sehol nem találunk azonban definíciót arra vonatkozóan, melyiken mit kell érteni. Az országos tolmács- és szakfordítói vizsgára felsőfokú végzettség nélkül is lehet jelentkezni, a tolmácsvizsgálathoz még csak érettségire sincs szükség. A "piacon" az így szerzett tolmácsképesítés gyakorlatilag egyenértékű a posztgraduális képzés keretében kapott képesítővel.

A tolmácsolást és fordítást megbízásba adók az egyébként is hiányos rendeleteket nem tartják be, a gyakorlatban tehát az számít fordítónak és tolmácsnak, aki annak mondja magát. Ez természetesen a hiányos szakmai érdekvédelem következménye is. Létrejött már ugyan a Magyar Fordítók és Tolmácsok

Egyesülete, feladatának azonban eddig még nem tudott igazán megfelelni, nem működik igazi érdekvédelmi szervezetként, amely védené a szakmát a kontárok ellen.

4. A fordítástudomány helye, szerepe, feladatai, kutatás- és fordításpolitika

A kedvező fejlődési irány kialakításában meghatározó szerepet játszhat az alkalmazott nyelvészet, illetve a fordítástudomány. Felmérésekre, helyzetelemzésre, minőségbiztosítási rendszerek kidolgozására stb. van szükség az előrelépéshez, ez pedig csak rendszeres és módszeres kutatás eredményeképpen érhető el.

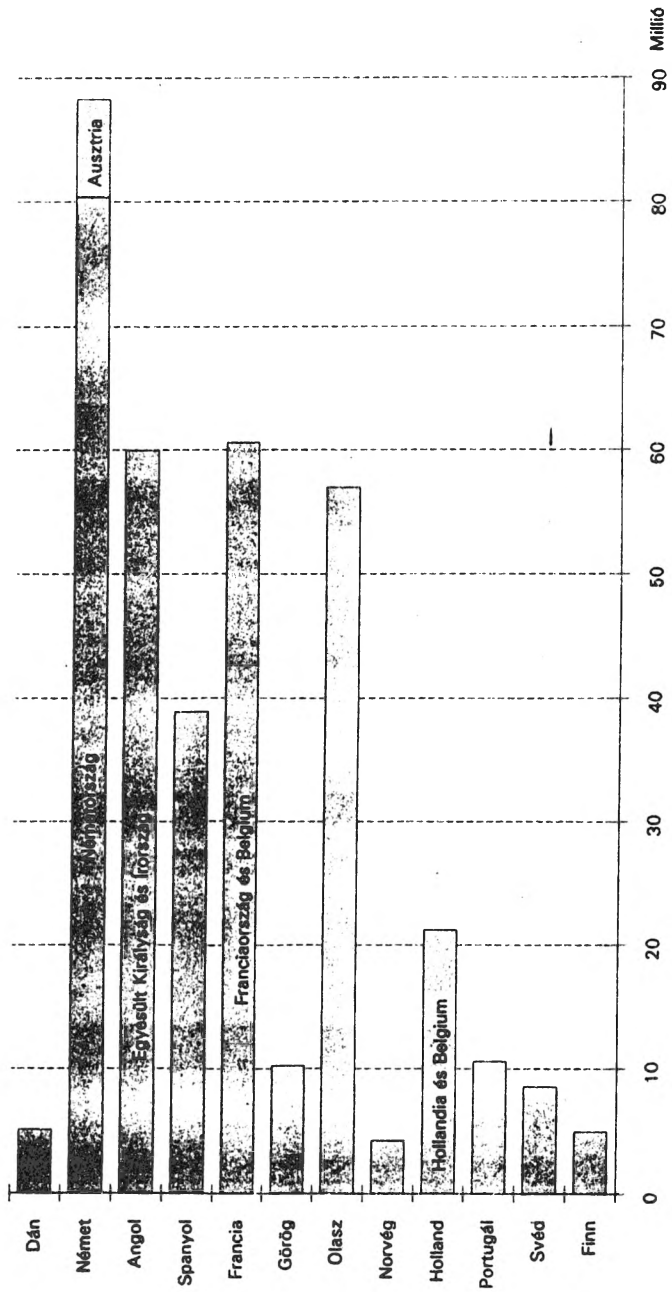
Fontos az elmélet és gyakorlat egymáshoz közelítése. Kíváncsú lenne, hogy a gyakorló fordítók és tolmácsok is végezzenek néha fordítástudományi kutatásokat, leírják tapasztalataikat, rendszerezék az évek során felhalmozott ismereteiket, és tegyék azokat hozzáférhetővé oktatási célokra is.

Szükség lenne megfelelő fordításpolitika kialakítására is. El kell dönteni, mi az, amiről végleg lemondunk, hogy magyarul is hozzáférhető legyen. Nem hagyhatjuk, hogy az esetlegesség jegyében illetve adminisztrátori szinten dőljön el, mit fordítatunk le magyarra illetve idegen nyelvre. Fejleszteni kell az idegennyelvtanulást, azonban nem a magyar rovására. Nem a magyar helyett kívánjuk használni az idegen nyelvet, hanem mellette. Nekünk kell biztosítani a magyar nyelv megfelelő fejlődését és nemzetközi jelenlétét is.

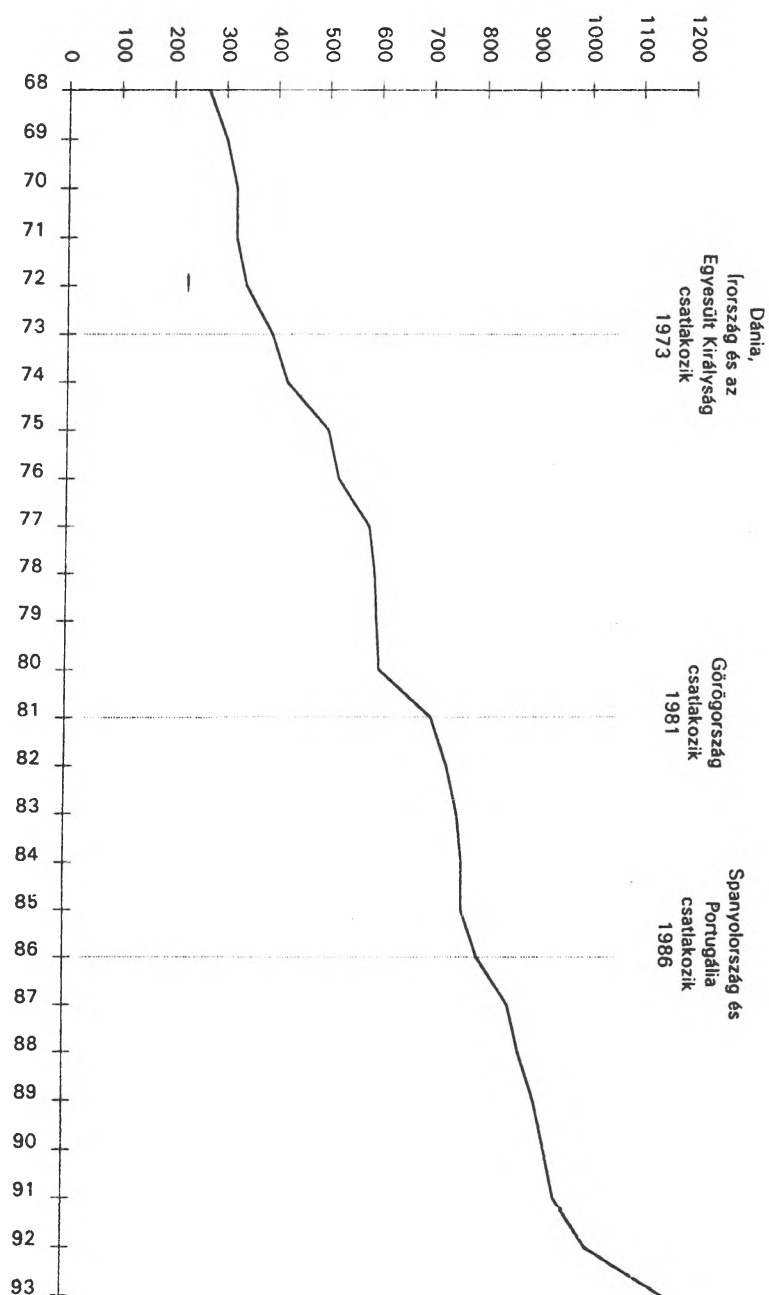
**Ausztria a következő ausztróciizmusok EU-szintű használatát vívta ki
a csatlakozási tárgyalások során:**

1. Beiried (Roastbeef)	"felsál"
2. Eierschwammerl (Pfifferling)	"rókagomba"
3. Erdapfel (Kartoffel)	"burgonya"
4. Faschiertes (Gehacktes)	"fasírozott"
5. Fisole (grüne Bohne)	"zöldbab"
6. Grammel (Griebe)	"töporlyú"
7. Hüfterl (Hüfte)	"fartó"
8. Karfiol (Blumenkohl)	"karfiol"
9. Kohlsprossen (Rosenkohl)	"kelbimbó"
10. Kren (Meerrettich)	"torma"
11. Lungenbraten (Filet)	"bélszín"
12. Marille (Aprikose)	"sárgabarack"
13. Melanzani (Aubergine)	"padlizsán"
14. Nuß (Kugel)	"dió"
15. Obers (Sahne)	"tejszínhab"
16. Paradieser (Tomate)	"paradicsom"
17. Powidl (Pfalumenmus)	"szilvalekvár"
18. Ribisel (Johannisbeere)	"ribizli"
19. Rostbraten (Hochrippe)	"rostélyos"
20. Schlögel (Keule)	"comb"
21. Topfen (Quark)	"túró"
22. Vogerlsalat (Feldsalat)	"madársaláta"
23. Weichsel (Sauerkirsche)	"meggy"

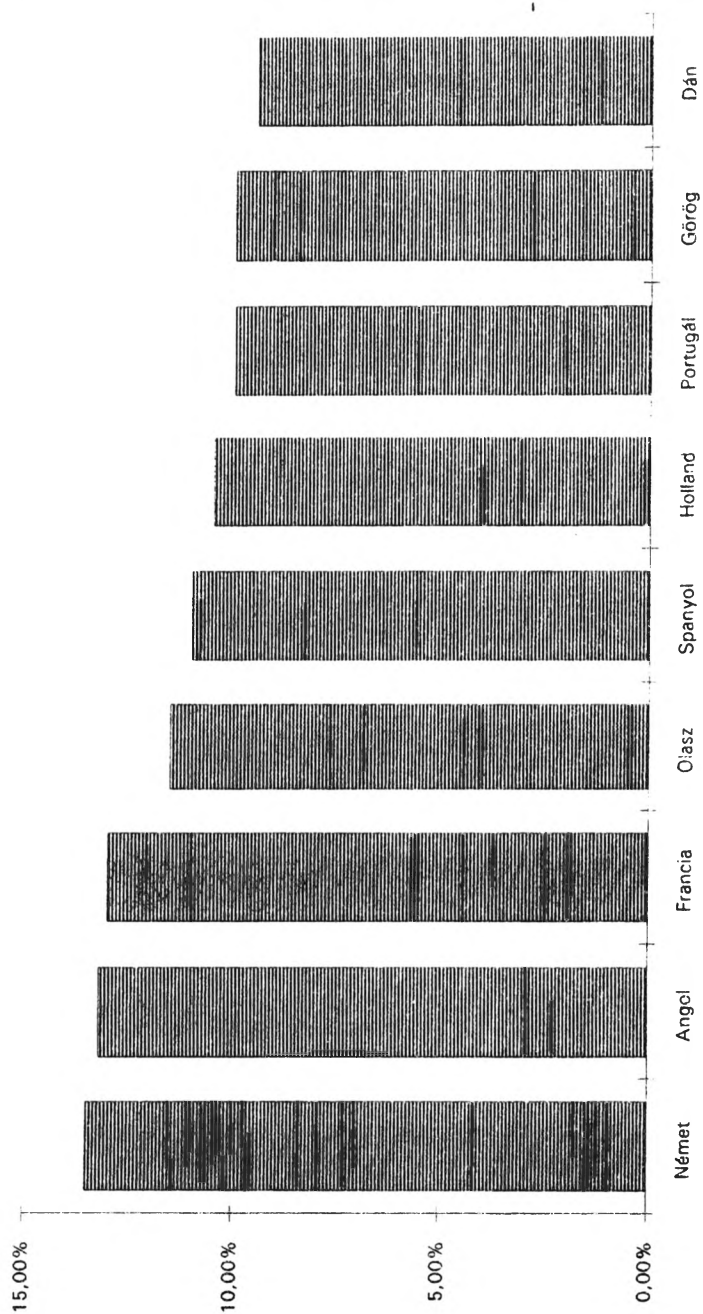
Potenciális célnyelvi címzettek száma nyelvenkénti bontásban



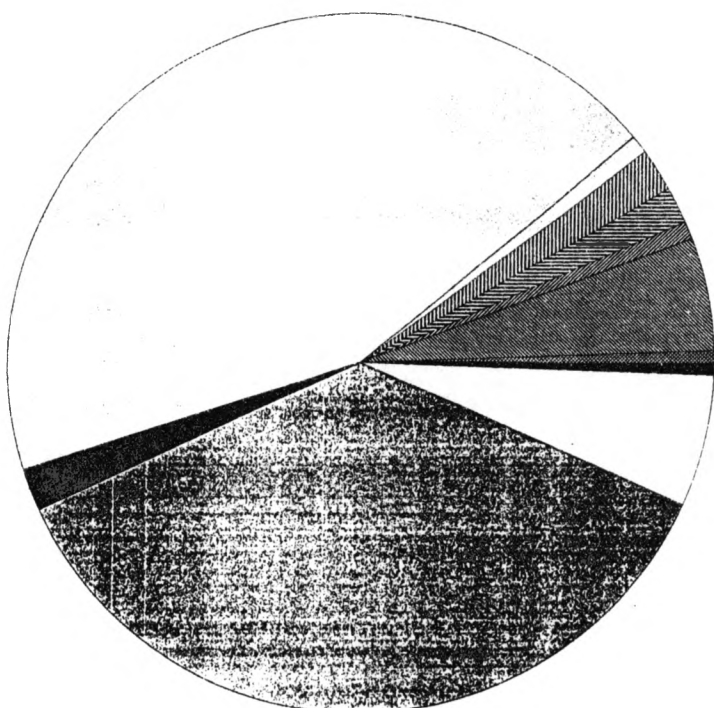
A nyelvi alkalmazottak száma



A fordítások célnyelv szerinti megoszlása (1993)

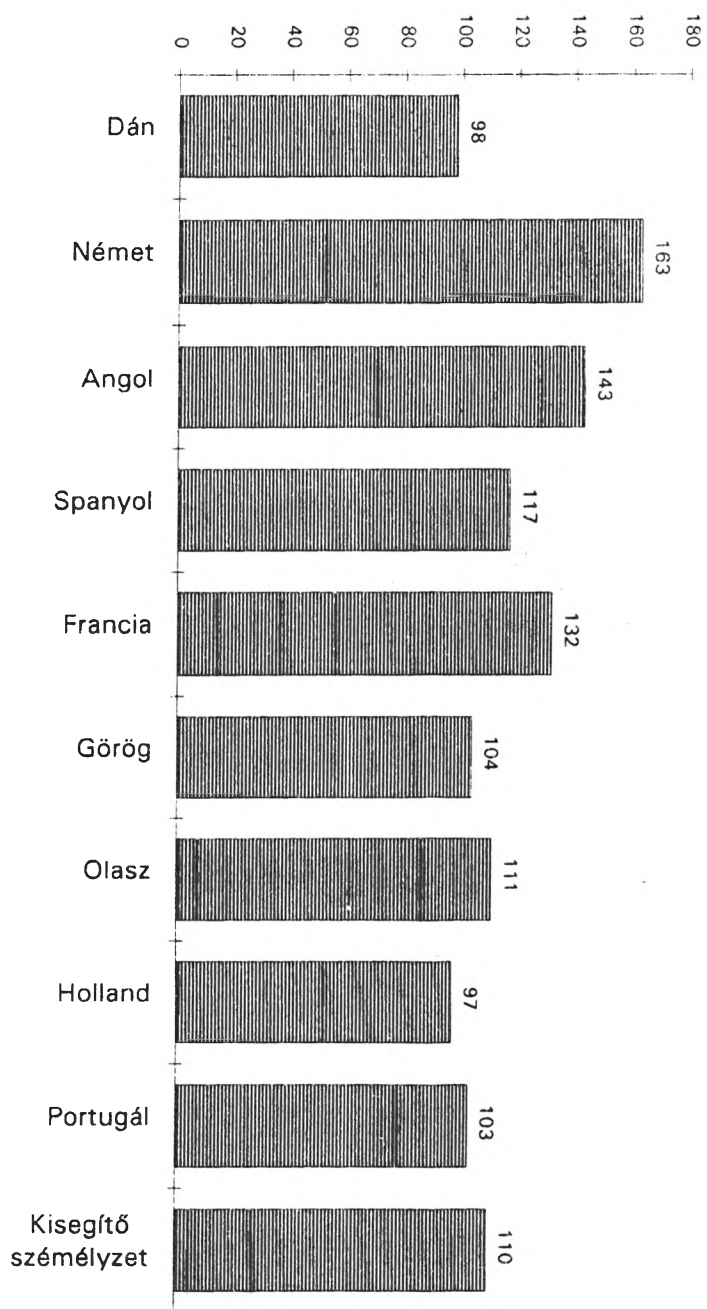


A fordítások forrásnyelv szerinti megoszlása (1993)

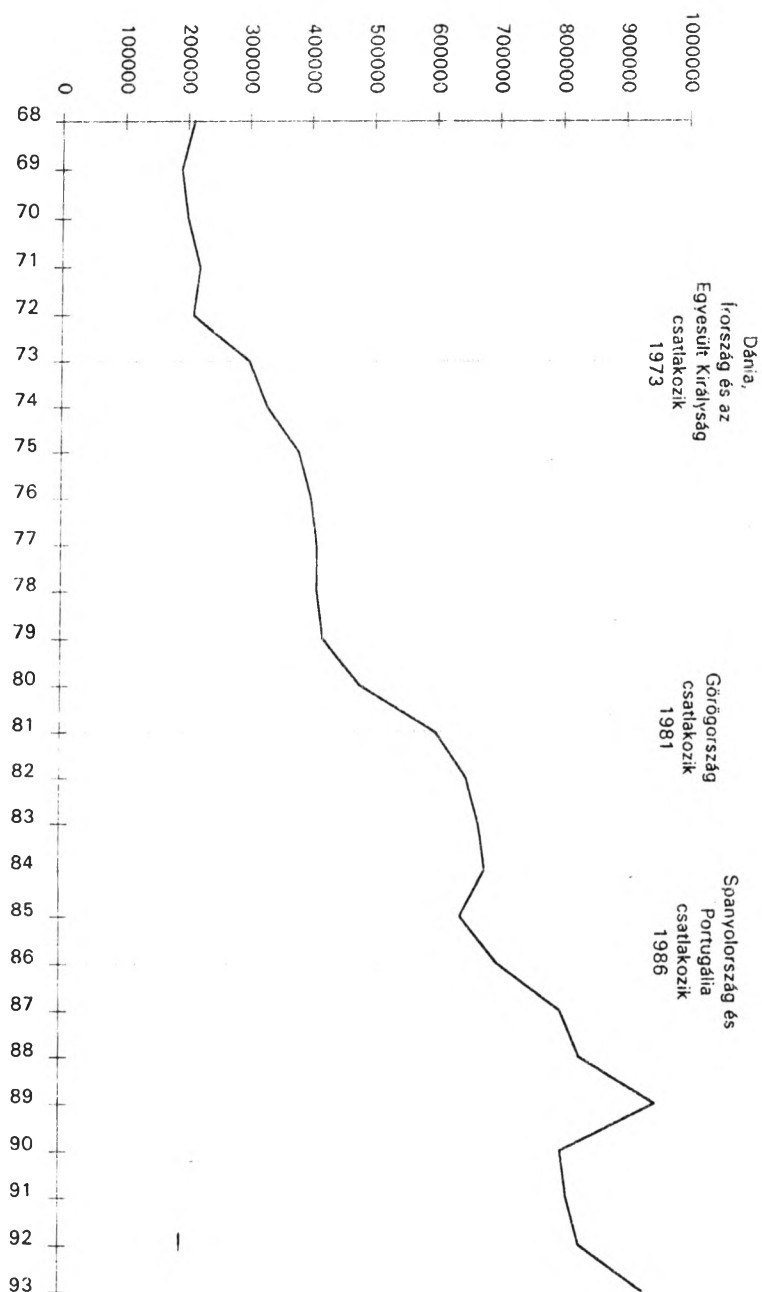


■ Dán	0,8%
□ Német	5,9%
▤ Angol	36,4%
■ Spanyol	2,0%
□ Francia	43,8%
□ Görög	1,0%
▤ Olasz	2,0%
▤ Holland	1,6%
▤ Portugál	0,9%
▤ Többnyelvű	5,2%
▤ Egyéb nyelvek	0,4%

A főállású fordítók száma célnyelvenként



Az évente fordított oldalak száma



AZ I. ÉS II. IGERAGOZÁS TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI KÜLFÖLDIEK SZÁMÁRA

Fancsaly Éva

Az utóbbi öt-hat évben öröndetes módon több magyar nyelvkönyv jelent meg külföldiek számára, itthon és határainkon kívül egyaránt.¹ Dolgozatomban elsősorban a német anyanyelvűeknek készült nyelvkönyvek alapján vizsgálom meg és hasonlítom össze az I. és II. igeragozás tanításának módszerét, időbeli elhelyezését a grammatika tanításán belül.

Az általam vizsgált nyelvkönyvek két csoportra oszthatók: egy részük nem törekszik rendszeres, egymásra épülő grammatikai összefoglalásokra. Ezeknek a nyelvkönyveknek a "nyelvtani anyagát a túlélési stratégia szabja meg". Így ezekkel a nyelvkönyvekkel nem foglalkozom.²

A nyelvkönyvek másik típusa azonban rendszeres, egymásra épülő grammatikai koncepció alapján építi fel a leckéket. A II. igeragozás szempontjából elmondható, hogy mindegyik általam tárgyalt nyelvkönyv különválasztja a két igeragozás tanítását, s általában a könyv közepe táján foglalkoznak vele, a helyjelölő esetragok és a birtokos személyjelek tanítása után. Ugyanígy mindegyik tankönyv az első leckék egyikében megtanítja már a névelőket és az *ez*, *az* mutató névmásokat is. A vizsgált tankönyvek egy fontos dologban térnek el egymástól, nevezetesen a tárgyeset megtanításában. A tárgyas ragozás szempontjából azonban nagyon fontos, hogy a tárgyeset és a tárgyas ragozás tanítása között mennyi idő telik el.

¹ Ld. bibliográfia. A közölt nyelvkönyvek elsősorban a német nyelvűeknek készültek.

² Ide sorolhatók: Forrás; Fülei-Szántó: Magyar nyelv külföldieknek

Az általam vizsgált nyelvkönyvek ebből a szempontból két csoportba oszthatók: egy részük³ együtt tanítja a tárgyesetet a tárgyas igeragozással⁴, más részük⁵ az első leckék egyikében megtanítja a tárgyesetet, majd jóval később a tárgyas igeragozást. Ha a két nyelvtani jelenség megtanítása között ez az idő jelentős, akkor a tanár rendkívül nehéz helyzetbe kerülhet, hisz a diákok nagyon sok hibás mondatot képezhetnek. Igaz, általában meg lehet "tiltani", hogy határozott névelős akkuzativuszt használjanak, de ezzel még nem küszöböltük ki teljesen a hibás mondatok számát (mivel a tulajdonnevek előtt nem használunk névelőt - *Évát látok, Szeretek Budapestet, Évát várok* ...). Ráadásul a névelő használatával elég "szabadon bánnak" a diákok. M. Korchmáros Valériával érthetünk egyet abban, hogy "Az idegen anyanyelvűek névelőhibái nem tekinthetők elhanyagolható pongyolaságnak" ... "A határozott névelő első megjelenésétől kezdve ügyelni kell arra, hogy a hallgató érezze, mi a különbség az egyébként azonos mondatok jelentése között aszerint, hogy használ, illetve nem használ határozott névelőt"⁶. Azok a nyelvkönyvek tehát, melyek a tárgyesetet 5-10 leckével a II. igeragozás előtt megtanítják, módszertanilag nehéz helyzetbe hozzák a tanárt. Ráadásul az általuk megtanított igék között is sok a tranzitív, tehát szinte "kényszerítik" a diákokat a hibás mondatok képzésére.⁷ Természetesen egy "beszédközpontú"

³ Ide sorolhatók: Ginter-Tarnói: *Ungarisch für Ausländer*; *Hungaro lingua* 1; Itt magyarul beszélnek; Színes magyar nyelvtan

⁴ Ebben az esetben azonban csak a nyelvkönyvek közepe táján fordul elő a tárgyeset és a tárgyas igeragozás.

⁵ Ide tartoznak: 1000 szó magyarul; Szalay-Szili: *Lépésről lépésre*; Szili: *Begegnung auf Ungarisch*; Seidler-Szajbély: *Szia!*; Halló, itt Magyarország!;

⁶ M. Korchmáros Valéria: A tárgyas ragozás tanításával kapcsolatos problémákról. 456 p.

⁷ Természetesen a nyelvkönyvek vigyáznak arra, hogy hibás mondatok ne forduljanak elő bennük, de a kreatív tanuló maga alkot a megtanult szavakból mondatokat (pl.: *Kit vár Éva?* - ezt a kérdést már a 3. lecke szavai alapján felteheti a diák, de a választ csak a 13. leckében tudja rá helyesen megadni. (Halló, itt Magyarország!))

nyelvkönyvben hamar elő kell, hogy kerüljön a tárgyeset (étterem, presszó, vásárlás ...), de akkor a tárgyas igeragozás tárgyalását is előbbre kell hozni.⁸

Nyelvtanításom során megpróbálkoztam azzal, hogy a két igeragozást egyszerre tanítsam, párhuzamba állítva a köztük lévő különbséget. A továbbiakban módszerem előnyeit és hátrányait, illetve eredményességét mutatom be.

A bécsi egyetemen elsősorban a Szia! c. nyelvkönyvből folyt az oktatás. Ennek a nyelvkönyvnek az 1/2. leckéjében szerepel a tárgyeset, s a 7/1-es leckében a tárgyas igeragozás. Tehát a két grammatikai eset megtanítása között 23 (!) lecke különbség van. Ráadásul a tárgyeset tanítása egy presszó-jelenet szituációjában jelenik meg, ahol az alábbi mondat is elhangzik: "Jó, akkor azt kérek."⁹ Ez a mondat szinte "sugallja" a diákoknak a mutató névmás tárgyeseti használatát egyéb esetekben is.¹⁰

Tankönyvként ezt használtam én is, hisz a tárgyeset és a sok tárgyas ige lehetővé tette, hogy már az elején együtt tanítsam a két igeragozást. Így az 1/2. leckétől kezdve állandó kiegészítésekkel ellátva tudtam használni a könyvet. Módszerem a következő volt: először is ismertettem a diákokkal a két igeragozás közti különbséget, rámutatva arra, hogy a magyarban ez egyrészt logikai¹¹ - ehhez kiválóan használható M. Korchmáros Valéria említett cikke¹², mely a Színes magyar nyelvkönyvben is megtalálható-, másrészt

⁸ Mint teszi ezt az Itt magyarul beszélnek és a Hungaro lingua, melyek együtt tanítják a tárgyesetet és a tárgyas igeragozást, de már a 4. ill. az 5. leckében.

⁹ Szia!, 11 p. Bár nem valószínű, hogy a diák a tárgyas ragozás tanításakor még emlékezne erre a rendhagyó esetre - amikor az azt nem mutató névmás szerepet tölt be, hanem "olyan, olyasféle" jelentésben szerepel - tehát nem zavarja meg a tárgyas ragozás használatában.

¹⁰ Mindezt "segítik" a tárgyas igeragozás előfordulásáig tömegével megjelenő tranzitív igék (vár, csinál, kér, olvas, ír, tanít, készít, zár, nyit, tart) már az 1/1-4 leckékben is.

¹¹ Ide sorolom azokat az eseteket, mint pl.: a mutató névmás tárgyesete, a határozott névelős tárgy, a sorszámnév tárgyesete ...

¹² M. Korchmáros Valéria: A tárgyas ragozás tanításával kapcsolatos problémákról 455-459.

grammatikai.¹³ A diákok számára a logikai határozott tárgy passzívan sokkal könnyebben érthető, s elsajátítható volt, mint a grammatikai határozott tárgy. Miután a paradigmák megtanulása s elkülönítése "zavarhatja" a helyes ragozás használatát, ezért azt a módszert követtem, hogy egyrészt minden óra előtt a tábla egyik sarkában szerepelt a két paradigma külön-külön, másrészt alatta mindazok az esetek, amikor használjuk őket, s melyek már előfordultak. Ez a táblázat tehát állandóan bővült. A beszélgetés közben lehetőségük volt a diákoknak kiválasztani a megfelelő paradigmát, s így csak a két ragozás elkülönítésének eseteire koncentrálhattak. (Amikor már úgy ítélt meg, hogy erre nincs szükség - tíz-tizenkét óra után - akkor is használhatták a diákok a saját maguk készített "puskát").

Nagyon fontosnak tartottam hangsúlyozni azt is, hogy a tárgyas ragozás megjelenése általában megváltoztatja a nem hangsúlyos mondatok szórendjét is.¹⁴ (Természetesen ettől kezdve a helyes szórend is felkerült a táblára.) A tárgyas ragozással egyidőben megtanítottam az előforduló igék legfontosabb igekötős alakjait is. Itt külön felhívtam arra a figyelmet, melyet már Naumenko-Papp is megemlít¹⁵, hogy a magyarban az igekötő nélküli igék használata statikus-sá teszi a szituációt, az elbeszélés különálló "montázsok" sorozata lesz; a mondatok közti kohéziót az igekötős igék gyakori használatával érhetjük el.

Az igekötős igék korai megjelenésének véleményem szerint nemcsak a fentebbi előnyei vannak, hanem a névelő helyes használatának elsajátításában is segít.¹⁶

¹³ Ide sorolom azokat az eseteket, amikor nem világos a logikai határozottság fogalma pl.: engem, téged - alanyi; őt, őket - tárgyas; mit, kit - alanyi; mindent - alanyi, mindet - tárgyas; magamat, egymást - tárgyas ...

¹⁴ A nem hangsúlyos mondatokban az ige általában az utolsó a mondatban (SOV), míg a tárgyas ragozású igék szokásos helye az utolsó előtti (SVO).

¹⁵ Naumenko-Papp Ágnes: A magyar szórend fő rendező elvéről. Nyör. 111: 433-444.

¹⁶ Ld. Szili Katalin: Magyar nyelv I: 196 p.: "A magyar nyelvben igekötős igét nem használhatunk névelő nélküli tárggyal (...) Mari leckét ír - Mari megír leckét (rossz mondat!!)"

A 3-4. igeragozási órán megtanítottam a birtokos személyjeleket is. A diákok - lévén finnugor szakosok - hamar észrevették a két paradigmásor közötti hasonlóságot, melyet jól tudtak hasznosítani tanulmányaik során is.

Milyen előnyökkel és hátrányokkal járt ez a módszer?

Általános tapasztalatom az volt, hogy azok a diákok, akik kezdettől fogva e módszer szerint tanultak, kevesebb ragozási és szórendi hibát követtek el, mint a más módon tanult társaik. Sokkal hamarabb megértették a két igeragozás közti különbséget, s jobban figyeltek a névelő használatára is.

Ugyanakkor nem tagadhatom, hogy a diákok egy része megijedt a váratlan nehézségektől, s "átpártolt" a párhuzamos csoportba. Elsősorban a grammatika iránt érdeklődők maradtak meg, kiket nem zavart, hogy "nem haladunk a könyvvel". A két ragozás együtt tanítása ugyanis rendkívül nagy terhet ró a diákra: egyszerre kell figyelni az igei személyragra, a helyes névelőhasználatra, a szórendre, a helyes igekötők megválasztására.¹⁷ Bár az eredmény nem teljesen negatív, mégis úgy érzem, hogy a két igeragozást külön kell tanítani, de egymástól nem messze. Számomra az Itt magyarul beszélnek! módszere elfogadható. Korán, már a 4. leckében megjelenik a tárgy és a tárgyas ragozás, amit később követ csak a birtokos személyjel. Sokat foglalkozik a szórenddel, s a szórend megváltozásával is. Csupán azzal egészíteném ki, hogy már az első órán közlöm, hogy két igeragozás van a magyarban, s ez egyrészt a határozott és határozatlan névelő használatától is függhet. A logikáját elmondom a rendszernek, de a II. ragozás igei paradigmáját csak 3-4 órával később. Ezenkívül próbálok olyan "szabályokat" adni nekik a használathoz, mely praktikus szempontból az esetek nagy részére igaz, ugyanakkor tudományosan "megalapozatlan".¹⁸ Ezáltal talán elsajátíthatóvá válik a tanulók számára a

¹⁷ Itt az *el-, meg-* igekötők okoznak elsősorban problémát, a többi irányjelölő igekötőt jól használják. E két igekötő esetében azonban feltétlenül utalni kell arra, hogy gyakran csak az alapigében kifejezett cselekvés befejezettségét fejezi ki (Szili Katalin: Magyar nyelv I. 199 p.). Mindez még jobban megnehezíti a tanulók dolgát.

¹⁸ Itt elsősorban olyasmire gondoltam, mint "az -iket tartalmazó névmások után mindig tárgyas igei rag következik (melyiket, mindegyiket, semelyiket,

magyar nyelv egyik legnehezebben elsajátítható része úgy, hogy még a kedve is megmarad.

Bibliográfia (a felhasznált nyelvkönyvek)

Bánhidi Zoltán - Jókay Zoltán - Szabó Dénes: Lehrbuch der ungarischen Sprache. Budapest, 1966.

Erdős József - Prileszky Csilla: Halló, itt Magyarország! Budapest, 1992.

Ginter Károly - Tarnói László: Ungarisch für Ausländer. Budapest, 1974.

Itt magyarul beszélnek!

Magyar nyelvkönyv. Hungarolingua 1. Debrecen, 1991.

Seidler, Andrea - Szajbély, Gizella: Szia!. Wien, 1992.

Somos Béla: 1000 szó magyarul. Budapest, 1994.

Szili Katalin: Begegnung auf Ungarisch. Bad Sauerbrunn, 1992.

Szili Katalin - Szalay Zsuzsa: Lépésről lépésre. Wien, 1990.

Színes magyar nyelvtan.

hányadikat ...), míg a (-)mit, (-)kit tartalmazók után mindig alanyi ragozást használunk (kit, valakit, valamilyent, senkit, mindenkit ...); a tárgyas ragozású igealakok általában igekötősek ... stb.

M E L L É K L E T

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Tranzitív igék</u>	<u>Igekötős ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<u>Begegnung auf Ungarisch</u>	<u>2.</u>	2. kér, csinál, tanul 3. főz, néz, olvas, eszik, iszik, hoz, mos, süt, mond, hallgat	5. megmutat 9. feltesz 10-12. mozgást jelentő igék	15-16	<u>15-16</u>	Már a 2., 3. leckétől kezdődően előfordul- hatnak II. igeragozási hibák, az 5. leckétől kezdve szórendi hi- bák (igekötős igék helye a neutrális mondatban). 13-14 leckén keresztül kell elkerülni a II. iger- agozást!
<u>1000 szó magyarul</u>	<u>5.</u>	3. beszél, csinál, rajzol, tud, tanul 5. felel, vesz, vásárol, kér	7. mozgást jelentő igék	<u>9.</u>	<u>12.</u>	Az 5. leckétől kezdő- dően előfordulhatnak II. igeragozási hibák (csinál, rajzol, tud ...). A 9. leckétől kezdve a Px-es alakok megjelenésével elke- rülhetetlenek a hibás mondatok!!

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgv- eset</u>	<u>Transzitiv igék</u>	<u>Igékötös ige</u>	<u>Birtokos személvjel</u>	<u>II. igeragozás tárgvas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<u>Halló, itt Magyarország!</u>	<u>3.</u>	1. tanul, ül, vár 2. fizet, kér, olvas 4. bérel, keres, csinál, gépel, ír, hallgat, néz, olvas, vesz, mos, mosogat	7. mozgást jelentő igék	<u>9.</u>	<u>13-14.</u>	A 3. leckétől kezdő- dően előfordulhatnak II. igeragozási hibák (vár, néz, fizet, kér ...). A 9. leckétől kezdve a Px-es alakok megjelenésével elke- rülhetetlenek a hibás mondatok!!
<u>Hungaro lingua I.</u>	<u>5.</u>	1. tanul 2. csinál	3. mozgást jelentő igék	10.	5.	A diák " <u>nem tud</u> " hi- bás igeragozású mon- datokat képezni, mert a tárgyesetet és a tár- gyas ragozást egysze- re tanítja meg, s a Px is csak a 10. lec- kében kerül elő. Egyetlen hiba: a tár- gyas ragozás megta- nításakor nem utal az eltérő szórendre.

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Tranzitív igék</u>	<u>Igeközös ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<i>Lehrbuch der ungarischen Sprache</i>	6.	5. tanul, rajzol, olvas, ír, vár, kérdesz, felel, akar, szeret	8. mozgást jelentő igék	10.	7.	A diák " <u>nem tud</u> " hibás igeragozású mondatokat képezni, mert a tárgyesetet és a tárgyas ragozást egyszerre tanítja meg, még a Px előtt. Jó, hogy a tárgyas rago- zás megtanításakor utal az eltérő szó- rendre is.

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Tranzitív igék</u>	<u>Igeközös ige</u>	<u>Birtokos személviel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<u>Lépésről lépésre</u>	<u>2.</u>	2. csinál, eszik, iszik, fizet, kér, néz, olvas 3. tanul, vár	8. mozgást jelentő igék	9-10.	9-10.	Már a <u>2. lektétől</u> kezdődően előfordul- hatnak II. igeragozási hibák (néz, olvas, vár ...). A Px együtt kerül elő a tárgyas ra- gozással, ez jó. Szintén jó, hogy fog- lalkozik a névelős s névelő nélküli tárgy s az igeekötős ige szó- rendi helyével is ne- utrális mondatokban.

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Transzitiv igék</u>	<u>Igeközös ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<u>Szia!</u>	<u>1/2.</u>	1. kér, csinál 2. vár, olvas, ír, csinál	7/3 a fontosabb igekötők együtt a mozgást jelentő igékkel	<u>6/1-4</u>	<u>7/1-2</u>	Már a 2. leckétől kezdődően előfordul- hatnak II. igeragozási hibák (kér, olvas, vár ...). A Px is 4 leckével megelőzi a tárgyas ragozás tanítását. Nem szerencsés a tár- gyas ragozás tanítását az <i>enni, inni</i> ige ragozásával tanítani!! A szórenddel egyálta- lán nem foglalkozik, csak az igekötők elválásával hangsúlyos monda- tokban.

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Transzitiv igék</u>	<u>Igeköötős ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
Színes magyar nyelvkönyv	10.		4. mozgást jelentő igék.	8.	10.	A diák "nem tud" hibás igeragozású mondatokat képezni, mert a tárgyesetet és a tárgyas ragozást egyszerre tanítja meg. A Px megelőzi a tár- gyas igeragozást, de csak 1-2 órával. A tárgyas ragozás megtanításakor nem utal az eltérő szó- rendre, s az igeköötős igékénél is csak a hangsúlyos helyzetű- ekkel foglalkozik.

<u>Nyelvkönyv</u>	<u>Tárgy- eset</u>	<u>Tranzitív igék</u>	<u>Igekötős ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<u>Itt magyarul beszélnek!</u>	4.		3. mozgást jelentő igék		4.	A diák " <u>nem tud</u> " hibás igeragozású mondatokat képezni, mert a tárgyesetet és a tárgyas ragozást egyszerre tanítja meg, még a Px előtt. Nagyon jó, hogy foglalkozik a tárgy helyével, az igekötős ige szörendjével és a targyas ragozású ige helyével is a neutrális mondatokban.

<u>Nvelvkönyv</u>	<u>Tárgv- eset</u>	<u>Tranzitív igék</u>	<u>Igekötös ige</u>	<u>Birtokos személyiel</u>	<u>II. igeragozás tárgyas</u>	<u>Lehetséges "hibás" mondatok</u>
<i>Ungarisch für Ausländer</i>	10.		7. mozgást jelentő igék	8.	10.	A diák "nem tud" hibás igeragozású mondatokat képezni, mert a tárgyesetet és a tárgyas ragozást egyszerre tanítja meg. A Px megelőzi a tár- gyas igeragozást, de csak 2 órával. A tár- gyas ragozás megia- nításakor nem utal az eltérő szörendre, s az igekötös igéknél is csak a hangsúlyos helyzetűekkel foglal- kozik.

A fenti táblázatban röviden összehasonlítom, hogy a II. igeragozás szempontjából fontos grammatikai esetek mely leckeiben fordulnak elő.

A tranzitív igéknél azokat közlöm, melyek alkalmasak arra, hogy hibás mondatokat képezzen velük a diák. Amennyiben ez "lehetetlen", úgy ott hiányzik ez a sor.

¹ 52. oldal. 5. feladat: ki kell egészíteni a hiányzó ragokat "A barátom tegnap érkez Budapestre. Jól utaz. A pálvaudvaron vár.....(én)". Az aláhúzott mondat "természetes" befejezése csak tárgyas igei személyraggal történhet (*várom - (öt)*). Az alanyi személyrag használata statikusá teszi a képet, mintha a mondatok között nem lenne kapcsolat. Ráadásul ez a külföldiek számára a legnehezebben megtanulható tárgyas ragozású alak, amikor csak logikailag jelenik meg a határozott - pedig ez a németek számára nem lenne nehéz, ha szó szerint lefordítaná az anyanyelvében használt szerkezetet.

AZ IGÉBŐL KÉPZETT -ÁS/-ÉS VÉGŰ FŐNEVEK ÉS SZERKEZETEIK TANÍTÁSA KÜLFÖLDIEKNEK

Aradi András

Az -ás/-és képzős főnevekkel alkotott szerkezetek elemzéséhez alapvetően a grammatika következő részterületei adhatnak szempontokat: a főnévi csoport belső szerkezete, a nominalizáció és a deverbális nomenképzés kérdésköre, a magyar nyelv mondatértékű szerkezeteinek felépítése és funkciói. Ez utóbbi részterület összefogja nyelvoktatásunk alapelveit, s a tanítandó nyelvi anyag kiválasztásának szempontjait. Tanítási gyakorlatunkat a BME-n a mérnöki szakmát magyarul tanuló külföldi diákok haladó szintű nyelvoktatása jelenti, melynek Kigyóssy Edit által kidolgozott tananyagát és a nyelvi jelenségek bemutatásában alkalmazott módszereit felhasználom a címben szereplő szerkezetek vizsgálatában.

A deverbális nomenképzés területét nem lehet pusztán lexikai kérdésként kezelni a tanítás során, hanem külön figyelmet kell fordítani az igei alaptagú szintagma átalakításával járó szintaktikai, mondat szerkezeti változásokra is. Az -ás/-és képzővel végzett nominalizáció két ilyen alapvető funkcióváltással jár együtt. Egyrészt: az intranszitiv ige alanya, ill. a tranzitiv ige tárgya a nominalizált szerkezet birtokos jelzője lesz: A hőmérséklet változik / A hőmérsékletet változtatjuk. → a hőmérséklet(nek a) változása/változtatása; másrészt: az ige határozója az igéből képzett főnév jelzője lesz. A jelzősítés formája a határozó típusától függ: a) A hőmérséklet gyorsan változik → a hőmérséklet gyors változása; b) A hőmérséklet két érték között változik → a hőmérséklet két érték közötti/két érték között való változása; c) A hőmérséklet 10 fokkal változik → a hőmérséklet 10 fokkal való változása. A bemutatott funkcióváltások szabályos, képletszerűen leírható és tanítható szintaktikai

változások Mint láttuk, a való (és történő) igenevek a ragos névszóval kifejezett határozók jelzősítését végzik, és végezhetik a névutós szerkezetek jelzősítését is a főnévi szintagmában.

A témakör itt vizsgálendő szűkebben vett alapkérdése az, hogy az igei állítmányú alapmondat határozói milyen szerkezeti formákban épülhetnek be az igés szerkezetből alkotott főnévi alaptagú szintagmába, mondatértékű szerkezetbe. Másrészt: milyen szabályszerűségek érvényesülnek - akárcsak tendenciaszerűen - a jelzősítés szerepét betöltő való/történő igenevek használatára, ill. elhagyására, elkerülésére vonatkozóan. Megjegyzem, hogy nem szándékszem didaktikailag kidolgozott módszertani útmutatást adni a vizsgált szerkezetek tanórai, tananyagként való feldolgozásához, ehelyett azokat a grammatikai jelenségeket és nyelvi-nyelvhelyességi szempontokat igyekszem szemrevételezni, összegyűjteni, amelyek ismerete és átgondolása nélkülözhetetlen e szerkezetek haladóbb szintű tanításakor.

Az elemzéseket elsősorban az alábbi melléklet példasorai alapján fogom végezni:

- (1) A gázok megakadályozzák a napsugarak eltávozását a Föld légköréből.
- (2) a. a csapadéknak az oldószertől való elkülönülése
b. a csapadék elkülönülése az oldószertől
- (3) a. Megfigyelhettük a csapadék elkülönülését az oldószertől.
b. ?Meggyőződhattünk a csapadék elkülönüléséről az oldószertől.
- (4) * A magyarok őseinek letelepedését Kínában cáfolták a szakemberek.

- (5) a. Jánosnak Péterrel való vetélkedése az első helyért
b. a csapadék hűtés utáni elkülönülése az oldószertől
c. az uránatom plutóniummá való átalakulása a gyorsreaktorokban
- (6) a. János Pestre érkezése
b. a kerék tengelyre szerelése; a csiga állványra rögzítése; az adatok számítógépbe táplálása; a hallgató vizsgára bocsátása; a kapott értékek táblázatba foglalása; a gépkocsi árokba borulása; az űrrepülőgép földre érése; a megolvasztott fém formába öntése
- (7) a. * János Pestre megérkezése
b. * a kerék tengelyre felszerelése
c. a kerék tengelyre való felszerelése
d. a kerék felszerelése a tengelyre

A témakör vizsgálatában alapvető forrásaim a következők voltak: a BME-n tanuló külföldi mérnökhallgatók magyar nyelvi tananyaga és az oktatás során szerzett tapasztalatok; a magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezeteit nagyobb szöveganyagban vizsgáló munkacsoportunk kutatási eredményei; a kérdéskör nyelvészeti szakirodalmából mindenekelőtt az újabb, strukturális szemléletű mondattani kutatásokat vettem figyelembe, elsősorban Laczkó Tibor tanulmányait, akinek elemzéseivel - a mi, főként empirikus anyagra támaszkodó - következtetéseink nagymértékben megegyeznek.

1.

Elsőként nézzük azt az alapesetet, amikor az intranszitiv vagy tranzitív ige^{nek} egyetlen határozói bővítménye van az előzménymondatban: pl. A napsugarak eltávoznak a Föld légköréből. A megfelelő nominalizált szerkezet összetevői kétféle szórendi elrendezést követhetnek, kétféle szórendi elrendezésben léphetnek a befogadó mondatba. 1. A korábban bemutatott módon, a *való* igenévvel szerkesztve, vagyis jelzősített formában: a napsugaraknak a Föld légköréből való eltávozása. 2. A határozó hátravetésével létrehozott formában, amelyben a nominalizált főnév bővítménye jelzői értékű határozó: a napsugarak eltávozása a Föld légköréből. Ez utóbbi változatot képviseli a melléklet (1) mondata, mely egyébként egy külföldi hallgató felmérő dolgozatának egyik feladatából származik. A mondat jólformáltsága, azt hiszem, nem kétséges. A (2) a., b. szerkezetpárja tehát a két grammatikus alapformát és a nyelvhelyességi szempontból is leginkább elfogadható két szerkesztésmódot mutatja. Képletszerűen:

a) Jb(-nak/-nek) - H(való) - N (-ás/-és)

b) Jb(-nak/-nek) - N (-ás/-és) - H

A *leginkább elfogadható* megszorítással arra utalnék, hogy beszélt nyelvi formaként nem kizárható egyéb megoldás sem: pl. az oldószertől való elkülönülése a csapadéknak. Nem ajánlott, tanítandó forma, de a grammatikalitáson belül van, a jólformáltságnak alacsonyabb fokán áll.

Vannak-e feltételei a (2) b. szerkesztésmódnak, a határozó hátravetésének a nominalizált szintagmában? Úgy tűnik, kétféle fő tényező befolyásolja a szerkezet és a vele alkotott mondat jólformáltságának megítélését. 1. Az ige^{től} átörökölt bővítmény vonzatjellege, az, hogy a bővítmény milyen szorosan tartozik az alapige jelentésszerkezetéhez, mennyire tekinthető valódi vonzatnak, ill. szabad határozónak. 2. Másik tényező az -ás/-és végű főnév mondatrészi szerepe. Ez is befolyásolhatja az elfogadhatóságot, vagyis az, hogy a

képzett főnév milyen mondatbeli funkciót kap a befogadó mondat ragozott igéjétől.

Nézzük kissé részletesebben az említett két tényezőt. A határozó hátravetése, az -ás/-és végű főnév jobbra bővítése akkor igazán természetes, ha a határozói bővítmény az alapige vonzata; minél szorosabban hozzátartozik a határozó az ige szótárban is reprezentált jelentésszerkezetéhez, annál elfogadhatóbbnak tűnik a hátravetés. Tehát a jólformáltság fokozatai a hátravetett bővítmény szempontjából: kötelező vonzat, fakultatív vonzat, szabad határozó. Az alábbi példákban vonzat és szabad határozó váltakozik: a) A rendőrség megakadályozta a bűnözők eltávozását a Duna-parton álló épületből. E mondat lényegében (1) szerkezete más tartalommal, melyet jól formálnak ítéltünk. Kevésbé jó mondatoknak tartjuk a következőket, melyekben a bővítmény szabad határozónak minősíthető: b) A rendőrség megakadályozta a bűnözők eltávozását a Duna-parton várakozó gépkocsikkal (itt a kétértelműség veszélye is fennáll); c) A rendőrség megakadályozta a bűnözők eltávozását az épület hátsó lépcsőjén. Ilyenkor - b), c) esetében - inkább mellékmondat használata ajánlható, de a jelzősítés is megfelelőbbnek látszik, mint a hátravetés.

Vizsgáljuk meg a másik szempontot, az -ás/-és végű főnév mondatrészi szerepének jelentőségét. Úgy látszik, hogy a hátravetéses szerkesztésmód akkor a legtermészetesebb, ha az -ás/-és végű főnév a befogadó mondat alanya vagy tárgya, kevésbé elfogadható, szokatlanabb, ha a mondat határozóragos bővítménye. Példánk a melléklet (3) a., b. mondata. A (3) b. mondattípus elleni kifogás indoka lehet a szerkesztésmód nehézkessége, a nem igazán jó hangzás, de gyakran az a nyelvtani indok is, hogy a két szomszédos toldalékolt forma mondatbeli funkciója és szerkezeti hovatartozása felől bizonytalanságban hagy az így szerkesztett mondat. Különösen nehézkes a mondat és kerülendő a szerkesztésmód, ha a ragozott ige bővítményeként a nominalizált főnév ugyanazt a toldalékot veszi (venné) fel, mint a hozzá tartozó határozó, melyet az előzménymondatból örökölt: pl. Mindenki sokat foglalkozott az igazgató

kibékülésével a fiatal munkatársakkal. (Nyilván ép nyelvérzékű anyanyelvi beszélő nem ír le ilyen mondatot, de azért szóbeli megnyilatkozásokban találkozhatunk hasonló típusokkal.)

2.

Következő részütemaként azt az esetet vizsgáljuk, amikor a főnévképzés alapjául szolgáló igének két határozói bővítménye van: pl. Az uránatom plutóniummá alakul át a gyorsreaktorokban; János az első helyért vetélkedik Péterrel (Laczkó T. példájával párhuzamos példa). Ilyenkor a legtermészetesebb elrendezési mód a nominalizáció során a határozói bővítmények szimmetrikus elhelyezése, vagyis mindkét lehetőség: a jelzősítés és a hátravetés egyidejű kihasználása; lásd melléklet (5) a., b., c. Úgy tűnik, a két bővítmény helye felcserélhető, különbséget a hangsúlyviszonyokban, a hangsúlyozás lehetőségében érzünk. Azt mondhatjuk, hogy a *való* előtt álló bővítmény nyomatékosítható, relative erősebb értelmi nyomatékot kaphat, mint a másik bővítmény.

Lehetséges-e a bővítmények ilyen szimmetrikus elrendezésén kívül más szerkesztésmód is? Bár jóval ritkább és véleményünk szerint kevésbé jól formált a szerkezet, nem zárható ki az -ás/-és végű főnév kettős jobbra bővítése sem. Ez esetben mindkét bővítmény hátravetett határozóként jelenik meg a szerkezetben: pl. az uránatom átalakulása plutóniummá a gyorsreaktorokban; János vetélkedése Péterrel az első helyért. Az adott szórendi változatok azt is érzékeltetni kívánják, hogy a kettős hátravetés esetén elfogadhatóbb, helyesebb a szórend, ha a főnevet közvetlenül a vonzatszerű bővítmény követi; vagy ha két fakultatív, azonos értékű vonzatunk van, az ige jelentéséhez szemantikailag erősebben kötődő határozó áll közvetlenül a főnév után: pl. az igazgató vitája (vitatkozása) az újságírókkal a közleményről.

3.

Harmadikként még egy sajátos szerkezetípussal foglalkozom. Jellegzetessége az, hogy benne a határozói bővítmény az -ás/-és végű főnév elé kerül, mégsem kötelező a jelzősítés, sőt természetesebb a szerkezet, ha a jelzősítő *való/történő* igenév nem lép be a főnév és a határozó közé, esetleg a *való* használata nem is lehetséges, mert nem-grammatikus szerkezetet eredményez. Szemléltető példáink (6) a., b., valamint (7) a-d. A példák viszonylag nagy száma a mellékletben azt kívánja jelezni, hogy nem valamilyen esetleges, csak egy-két igei szerkezetre, ill. nominalizált formájára érvényes szerkesztésmódról van itt szó.

Milyen feltételei vannak ennek a - szokatlanabb és a korábban bemutatott szabályszerűségnek ellentmondó - szerkesztésmódnak? Láthatjuk, hogy igen szoros szintaktikai és szemantikai kapcsolat van az ige és határozója között: állványra rögzít(és), vizsgára bocsát(ás), méretre vág(ás). Némelyikük állandósult kifejezést alkot (méretre vág, bérbe ad), mégsem mondanám, hogy e szerkezetek körébe többnyire szótározott frazeológiai egységek tartoznak, s ez az azonosság adná a kulcsot viselkedésük magyarázatához. A példák azt mutatják, hogy lazább jelentéskapcsolatban álló szintagmák is találhatók itt: árokba borul, földre ér, stb.

A szerkezet legfőbb jellemzőjének és a szerkesztésmód alapvető feltételének azt tarthatjuk, hogy az igei alaptaghoz tartozó határozók *lativusok*, ill. lativusi toldalékot felvevő vonzatok. Megjelenhet az eddigi példákból hiányzó allativus is: a megállapodás feltételekhez kötése.

A szerkezet létrejöttének előbbi, eléggé formálisan meghatározott feltétele azt hiszem összhangban van azzal a jellemzéssel, mely a szintagma dinamikus jelentését és a valamerre irányuló mozgás kifejeződését hangsúlyozza (vö. Laczkó 1985: 111). Ez a jellemzés lényegében alkalmazható arra a további esetre is, amikor nem lativus, hanem -vá/-vé ragos *translativus* a szerkezet

határozója: a terv valósággá válása, a politikus elnökké választása, az egyesület párttá alakulása. (A fenti szabály alóli kivételként egy-két esetben locativusi határozó is jelzésítés nélkül bővítheti a képzett főnevet: a levelek postán maradása, a küldöttség vidéken tartózkodása.)

Még egy - az ígére, ill. a belőle képzett főnévre vonatkozó - szigorú feltételt kell említenünk: az ige és derivátuma e szerkezeti formában nem kap hat ige kötőt: (7) a.-d. mondatok. Ha ige kötőt vesznek fel, melyek vagy irányt jelölnek vagy perfektíválnak, tehát nem jelentést változtatnak, kötelező a jelzésítés vagy a határozó hátravetése a főnév után. Úgy tűnik, ez utóbbi megoldás esetén lazul a szintagmát összetartó szoros jelentésbeli és szintaktikai kapcsolat a főnévi alaptag és a határozó között.

Még két adalék a szintagma sajátos viselkedéséhez, és a határozó és a főnévi alaptag szoros összetartozásához. Nem tűnik igazán zavarónak, ha az -ás/-és végű főnév mondatba épülve ugyanazt a lativusi rangot kapja, mint a közvetlenül előtte álló határozója: pl. A hallgató vizsgára bocsátására még várni kell; A kapott értékek táblázatba foglalásába hiba csúszott. S egy talán még szokatlanabb jelenség e nominalizált formák körében, melyre csak szóbeli megnyilatkozásokban találtam példát. A jelzett forma különlegessége, hogy a lativusi határozó elé egy való-val kapcsolt bővítmény kerül. Jólformáltsági minősítése, azt hiszem, nem csillag, de valószínű: kérdőjel lehetne. Példáink: Az áruk kamionokkal való külföldre szállítása; A lakás két évre történő bérbe adása. Más szerkezetekben a való igenévvel kapcsolt bővítmény ilyen elhelyezése egyértelműen nem-grammatikus mondatot eredményez. A jelzett szerkesztésmód lehetőségének a lativusszal bővített -ás/-és végű főnév esetén az lehet a magyarázata, hogy a két szó szinte szóösszetételt alkot, egy nyomatékkal, a lativust hangsúlyozva ejtjük őket. Olyasmi történik itt, mint a valódi összetétel esetén, amikor az összetétel második tagja -ás/-és képzős főnév, és az összetétel természetes módon veszi fel a való igenévvel kapcsolt jelzős

szerkezetet: műszerekkel való/történő méretellenőrzés, elektromos órákkal való időmérés.

Irodalom

Aradi András, 1985: A mondatközpontúság grammatikai elve a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: *Folia Practico-Linguistica* XV. 1. sz. BME Nyelvi Intézet. 111-126.

Berényi Katalin - Erdős József, 1992: *Haladó magyar nyelvkönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Hársné Kigyóssy E. - Szöllősy-Sebestyén A. szerk. 1983: *A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei.* *Folia Practico-Linguistica* XIII. 2. sz. BME Nyelvi Intézet.

Kigyóssy Edit, 1972: *Magyar nyelv I., II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Laczkó Tibor, 1985: *Deverbal Nominals and Their Complements in Noun Phrases.* In: *Approaches to Hungarian* I. ed. István Kenesei. JATE, Szeged, 93-118.

Laczkó T., 1995: *On the Status of Való in Adjectivalized Constituents in Noun Phrases.* In: *Approaches to Hungarian* V. ed. I. Kenesei. JATE, Szeged. 125-152.

Szabolcsi Anna - Laczkó T., 1992: *A főnévi csoport szerkezete.* In: *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Szerk. Kiefer Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest. 179-298.

NÉHÁNY ÉRDEKESSÉG AZ IDŐHATÁROZÓK KÖRÉBŐL - ELMÉLET ÉS GYAKORLAT A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

Hegedűs Rita

1. Az időhatározók problémaköre - akár elméleti, akár gyakorlati megközelítésből - igen sokrétű, nehezen körülhatárolható. A MID tanítása során többször kerül előtérbe: egyfelől a tanulás különböző nehézségi fokain, másfelől - elméleti megközelítésben - a nyelvi rendszer különböző részszerkezeiben. Előadásomban egyrészt igyekszem mindenképpen az alkalmazás szempontjait szem előtt tartani, ezért le kell mondanom a teljes elméleti áttekintésről; másrészt e terjedelmes és még korántsem teljes mértékig kiaknázott témának csak néhány kis szeletét szándékozom nagyító alá venni.

Bármennyire is középponti helyet foglal el az elméleti kutatásban az *aspektus* és *akcióminőség* vizsgálata, a gyakorlati módszertanban még nem foglalta el az őt megillető helyet. Ebbe a komplex problémakörbe többek között az időhatározók tanításánál is minduntalan beleütközünk, s eddig még nem sikerült kimerítő, elméletileg megalapozott s módszertanilag kidolgozott magyarázat- és gyakorlatrendszer kidolgozni. Az *időhatározói kötőszók* - ahogy nevük is mutatja - az összetett mondatokban tagmondatoknak egyrészt időbeli egymásutánját mutatja, másrészt az aspektus és akcióminőség szempontjaitól meghatározott szabályok szerint kapcsolják össze a predikációkat. Az általánosan használt magyar nyelvkönyvekben általában a múlt idő bevezetésénél találkozunk először az időhatározók ill. időhatározói kötőszók némi rendszerességre törekvő bemutatásával; másfelől az időhatározói összetett mondatoknál. Sajnálatos, hogy a többféle megközelítés nemigen áll össze egységes, kimerítő rendszerre.

A vizsgálandó tárgygal nem újkeletű a bensőséges kapcsolatom: **A Magyar nyelv I.**¹ c. jegyzet írásának első percétől kezdve - tehát jó egy évtizede - kis lépésekben ugyan, de próbálom finomítani a kollégáimmal oly sokszor megvitatott rendszert. Következő alkalommal az 1989-90-es berlini lektorkodásom alatt próbáltam megfogalmazni az időhatározók néhány sajátosságát német összevetésben²; a jelenlegi előadásommal ezt a gondolatmenetet folytatom.

1.1. Mindenféle idegen nyelv tanulásánál ill. tanításánál a rendszer megismerésében segítséget nyújtanak a vizuálisan is jól elrendezett táblázatok. Nagyon élveztem, hogy a német időhatározói mellékmondatokat az elő- ill. utóidejűség tekintetében szépen el lehet rendezni az igeidők - pontosabban a befejezett ill. folyamatos igemódok - szerint (ha előbb nem, itt biztosan tisztázódik a **Tempus** és **Temporalität** közötti különbség). Időnként kicsit strukturalista észjárásommal valami ilyesmit igyekeztem megvalósítani a MID tanításában is. Ekkor ütköztem az első nehézségbe: az időhatározók bemutatásánál szükségesnek láttam az **IDŐPONTOT** és **IDŐTARTAMOT** élesen megkülönböztetni. Jegyzetünkbe³ végülis kolléganóm, Szili Katalin verziója került - az időpont és időtartam nincs élesen elkülönítve, csak a grafikus ábrázolás igazít útba. Bármennyire is kedves nekem saját szellemi termékem, az állandóan javított, módosított táblázat⁴ - el kell ismernem: a pontszerűség és a durativitás bizony néha nehezen elkülöníthető, különösen akkor, ha előzőleg nem tisztáztam tökéletesen: *a megadott időt (tartam? pont?) vagy a cselekvés aspektusát és akcióminőségét* veszem-e figyelembe. S hogy előre utaljak a -ra/-re raggal kifejezett időhatározók okozta nehézségekre, az sem mindegy, hogy melyik cselekvésről ill. állapotkifejezésről van szó (ld. később).

2.1. Az a) *Egy órán belül megírja a levelet* ill. az

b) *Egy óra alatt megírja a levelet*

időtartam ill. időpont értelmezésének problémáira sokáig nem találtam magyarázatot. A táblázat készítésekor az általam oly sokszor kárhoztatott nyelv-érzékre hagyatkoztam - azt próbáltam bizonygatni, hogy az a) mondatban a magyar beszélő sokkal inkább a *kész levélre* ill. a *levél készenlevésére* figyel, ezt érzi fontosnak, míg a b) mondatban nagyobb figyelmet szentel annak a folyamatnak, ami a kész levelet megelőzi. A magyarázatot évekkel később, a Vendler-féle⁵ klasszifikáció megismerésével találtam meg. [(Linguistics in Philosophy. 1957, 67) Az egész VP-t vizsgálja, a szituációkat temporális tulajdonságok szerint osztályozza, az igerendszerhez hasonlóan idősémát állít fel.]

A Vendler-féle klasszifikáció a szituációs típusokat 4 csoportba sorolja:

STATE:	[-tel], [+ punkt] <i>know, believe, be</i>
ACTIVITY:	[-tel], [- punkt] <i>run, draw, push a car</i>
ACHIEVEMENT:	[+ tel], [+ punkt] <i>reach the top, win the race, recognize</i>
ACCOMPLISHMENT:	[+ tel], [- punkt] <i>run a mile, draw a circle</i>

Az a) és b) típusú mondatok igéje, tárgya ugyanaz, de a különböző időhatározók különböző szituációs típust hoznak létre:

A *vmin belül* időhatározóval alkotott mondatok VP-je az ACHIEVEMENT kategóriába, a *vmi alatt* időhatározóval alkotott mondatok VP-je az ACCOMPLISHMENT kategóriába tartozik.

Az időhatározó a keretet adja meg, amelyre az ACHIEVEMENT ill. ACCOMPLISHMENT szituáció áll (vö.: Kiefer 154)⁶. Ezért megfontolandónak tartom, hogy az időhatározók között az *időpont* és *időtartam* mellett ki kellene dolgozni az időkeret kijelölésére szolgáló határozók rendszerét is.

2.2. A *-ra/-re* időhatározói használata szintén a nehezen megmagyarázható, lefordítható jelenségek csoportjába tartozik. 1990-es tanulmányomban a némettel összevetve a következő megfigyeléseket tettem: alapvetően kétféle *-ra/-re* időhatározó létezik:

- a) *Két órára megjött az orvos.*
- b) *Két hétre elutazott Debrecenbe.*

a) jelentése, használata: a *-ra/-re időpontot* jelöl: csak perfektív szituációban használható, ill. maga a *-ra/-re* perfektíválja a szituációt: *Hétre ma várom a Nemzetinél ...*; valamely, a szituáció előzményeként megadott, tervezett, szándékolt esemény ill. spontán állapot végpontjának időpontját jelöli: *Hétfőre megbetegedett* - előtte egészséges volt; *Kettőre elkészült* - előtte három óra hosszat öltözködött. A felsorolt esetekben a *-ra/-re* sublativus rag funkciója a célhatározóé felé közelít - ugyanez a párhuzam figyelhető meg azoknál a *-ra/-re* vonzatú igéknél is, amelyek a mellékmondatban konjunktívussal állnak:

Arra vár, hogy elmenjek. (*-ra/-re* ragos vonzat - határozói alárendelés)

Azért vár, hogy elmenjek (vele, innen stb.) (célhatározói alárendelés)

Mindkét mondatban - s ugyanígy a *-ra/-re* ragos időhatározóknál is - közös az előre tervezettség, a szándék, a valami elérendő cél felé igyekvés momentuma. [A vice poénja épp a *-ra/-re* idő- és célhatározói polifunkcionalitásából adódik:

- Mama, adj ötszáz forintot!
- Mire, kisfiam?
- Mire hármat számolok]

Nem használható előzmény nélküli szituációban - pillanatnyi cselekvést kifejező (mozzanatos) igéknél: *Hétre megvillant a lámpa.

2.2.1. A további vizsgálódás során megpróbáltam pontosítani a b) típusú mondatok időhatározójának funkcióját és használati szabályát. Ezek szerint b) esetben a *-ra/-re körülhatárolt időtartamot ad meg* - ezzel perfektiválja a szituációt. A perfektív szituációként való értelmezést nézetem szerint alátámasztja Herweg "Granulátum-elmélete"⁷ (52) - azaz: "Egy reális szituációnak homogén vagy nem homogén szituációként való leírását elsősorban a nyelvhasználó által választott perspektíva dönti el"⁷. A b) mondatot homogén perfektív szituációnak érzem.

A *-kor*-ral az a) vethető össze:

<i>-kor</i>	<i>-ra/-re</i>
időpont kifejezése	időpont kifejezése
egy imperfektív szituációnak egy adott pontjára vagy perfektív szituációra vonatkozik	perfektív szituációban alkalmazható: nem fér meg a mozzanatos igékkel, ingresszív szituációkkal; inchoatív-egresszív szituációban használható; mozgásigéknél fontos kritérium a végállapot kifejezése
STATE, ACTIVITY, ACHIEVEMENT, ACCOMPLISHMENT szituációkban	csak ACHIEVEMENT szituációban

A *-ra/-re* használatának szabályba foglalásánál különösen fontosnak tartom, hogy ne az *ige* perfektivitásáról beszéljünk, hanem Kiefer meghatározása szerint "az aspektus ... mondatok tulajdonsága, nem pedig lexikális elemeké. ... Az ige alakján kívül döntő mértékben még a következő tényezők járulnak

hozzá a mondat aspektusához: *a)* időhatározók, *b)* helyhatározók, *c)* az ige valenciastuktúrája ..., *d)* a főnévi csoportok szerkezete (Kiefer 149-150)⁸. Amennyiben belátom, hogy maga a *-ra/-re* perfektiválja a szituációt, az ige végpontjává, lezárásává válik egy előző szituációnak - ezzel magyarázhatók a *Hétre várom* ..., *Nyolcra jön* ..., *Kettőre lesz ebéd*-féle mondatok, amelyekben az igét önmagában, lexikai egységként vizsgálva semmiképpen sem tudtuk összeegyeztetni a perfektivitással.

2.3. Eredeti terveim szerint foglalkozni akartam még az időhatározói összetett mondatokkal, de ez a kérdéskör sokkal fontosabb, összetettebb és érdekesebb annál, hogy néhány odavetett megjegyzéssel elintézzem. Az egyszerű mondat időhatározóinak vizsgálatánál felmerült szempontokon kívül:

időpont, időtartam ill. időkeret megkülönböztetése

a teljes szituáció aspektuális vizsgálata,

a Vendler-féle szituációs típusok szerinti vizsgálata -

az időhatározói összetett mondatoknál tisztázni kell az

elő-, utó- és egyidejűség kritériumait,

a fő- és mellékmondatban megadott szituációk aspektusbeli viszonyát,

a fő- és mellékmondat grammatikai és logikai alanyának viszonyát.

Explicit, a tanításban jól felhasználható szabályokat s erre épülő gyakorlatrendszereket csak a fenti szempontok figyelembevételével lehet alkotni.

Irodalom

1. Hegedűs Rita - Kálmán Péter - Szili Katalin: Magyar nyelv I. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1990.
2. Einige Fragen des Zusammenhanges zwischen den Zeitadverbien und der Aspektualität im Ungarischen (Az időhatározók és az aspektualitás összefüggésének néhány kérdése a magyarban). in: Berliner Beiträge zur Hungarologie. 5. Berlin-Budapest 1990. 157-169.
3. Hegedűs Rita - Kálmán Péter - Szili Katalin: Magyar nyelv I. Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1990. 207-209.
4. Einige Fragen des Zusammenhanges zwischen den Zeitadverbien und der Aspektualität im Ungarischen (Az időhatározók és az aspektualitás összefüggésének néhány kérdése a magyarban). in: Berliner Beiträge zur Hungarologie. 5. Berlin-Budapest 1990. 166-169.
5. Herweg, Michael: Zeitaspekte: die Bedeutung von Tempus, Aspekt und temporalen Konjunktionen. Wiesbaden, 1990. 35.
6. Kiefer Ferenc: Az előfeltevések elmélete. Bp., 1983.
7. Id. 5. 52.
8. Id. 6. 149-150.

MAGYAR NYELVOKTATÁS A HAMBURGI EGYETEMEN

Fazekas Tiborc

1. Bevezető

A Hamburgi Egyetem Finnugor Szemináriumában, a finnugrisztika szak keretében több évtizede folyik magyar nyelvoktatás. Németország más egyeteméhez hasonlóan itt is felnőtt emberek kezdenek iskolai előképzettség nélkül magyarul tanulni, sajátos körülmények között. Ugyanis nem kimondottan kommunikációs, gyakorlati célzatú nyelvtanítás folyik, hanem a magyar nyelv tanítása filológiai képzés formájában zajlik, a finnugor szakos tananyagnak csupán egy részét jelenti a magyar nyelv megismerése, több más finnugor nyelv mellett. Természetesen a diákok egy jelentős része kifejezetten magyarul szeretne megtanulni, ám ehhez az adott képzési keretek és óraszám mellett csupán az alapokat szerezheti meg. A nyelvtanulás ugyanis a magyartól, mint célnyelvtől távol eső vidéken, "nyelvi környezet", magyar nyelvű rádió- és TV-adások híján, igen eltérő szintű és jellegű motivációval, viszonylag alacsony óraszámban (egy tanéven át heti 4, majd egy további tanéven át heti 3 órában), erősen elmaradott technikai segédeszközök és anyagok igénybe vétele mellett folyik. Ebben a helyzetben a nyelvoktatói munkát alapvetően négy körülmény befolyásolja:

- a képzés szervezeti-tartalmi rendje (nyelvoktatás, vagy szakoktatás; egyetemen, főiskolán, népfőiskolán, vagy magániskolában; intenzív, vagy kevésbé intenzív formában stb.)

- a képzés anyagi technikai feltételei (tankönyvek; nyelvi laboratórium; video- és más anyagok a tanításhoz stb.)

- a nyelvoktató és a nyelvet tanulók közötti kapcsolat (egyéni, vagy csoportos oktatási forma; motivációk a tanulók körében stb.)

- az anyanyelv és a célnyelv közötti távolság (a nyelvet tanulók anyanyelve és a célnyelv közötti genetikus illetve kontrasztív viszony, szerkezeti hasonlóság).

2. A képzés szervezeti-tartalmi rendje

A finnugor szakos egyetemi képzés alapját természetesen a nyelvoktatás adja, amely a tanulás első két szemeszterében heti 4-4, a harmadik-negyedik szemeszterben heti 3-3 tanórát jelent a magyar esetében. A hallgatók minden szemeszter végén nyelvi tesztet írnak, ezzel szereznek jogot a következő nyelvi kurzus látogatására.

Részben már a nyelvoktatással párhuzamosan, de többnyire csak azt követően látogatják a hallgatók azokat a speciális tanórákat, melyek kettős célt követnek: egyfelől tovább kívánják fejleszteni a hallgatók idegen nyelvi tudását, másfelől további, mélyebb szakmai, filológiai ismereteket is nyújtanak. Ebbe az óracsoporthoz tartoznak mindennek előtt a különböző nyelv- és stílusgyakorlatok, fordítási és társalgási órák, melyek a magyar nyelv és irodalom történetének és jelenének legváltozatosabb kérdéseit, rétegeit és műfajait egyaránt fellelelik. Megfelelő szöveggyűjtemény sajnos ehhez a tananyaghoz sem áll rendelkezésünkre, a korábban, akár az emigrációban, akár idehaza hasonló céllal megjelentetett gyűjtemények a válogatás során olyan szempontokat érvényesítettek, hogy a beszerzés nehézségei mellett gyakorlati okok miatt is e művek nem használhatóak a modern felsőfokú filológiai képzésben.

A nyelvoktatás, de egyben a szakmai képzés csúcspontját a következő, záró tanulmányi szakaszban megjelenő, **magyar nyelvű tanórák** csoportja jelenti, ahol a magyar irodalom-, zene- és kultúratörténet kérdései, vagy az újabb magyar

filmművészet kiemelkedő alkotásainak megtekintése és elemzése, megvitatása mellett az egyes nyelvtudományi részdiszciplínák (nyelvtörténet, nyelvjárás-tan, nyelvészociológia, sajtónyelv stb.) jelentik a tanítás anyagát, természetesen mindig aktuális, a csoportban tanuló diákok egyébként sem egységes nyelvi tudásszintjének megfelelő tananyag-változatokban.

A nyelvoktatás nem ad, a vázolt keretek között nem is adhat teljes, felsőfokú magyar nyelvi ismereteket. Ezt csak a későbbi tanulmányok során, főképpen a magyar szakirányt választó diákok esetében tudjuk segíteni, elsősorban a DAAD (a Deutscher Akademischer Austauschdienst) és a magyar Művelődési és Köznevelési Minisztérium egyéves ösztöndíjainak segítségével.

3. A képzés anyagi technikai feltételei

Noha az utóbbi években számos, németeknek írt magyar nyelvkönyv jelent meg, egyetlen egy sincsen közöttük, amely kizárólag a felső szintű, egyetemi oktatás céljainak megfelelő tartalmat közvetítené felnőttoktatási módszerekkel. Mindez együttesen indokolja, hogy miért játszik olyan rendkívül döntő szerepet a tanításban a tanár-diák kapcsolat, valamint az oktatás módszertana.

A nyelv tanításához ugyanis egyelőre nincsenek könnyen beszerezhető tankönyveink, mert ami könnyebben elérhető (pl. Ginter-Tarnói: *Ungarisch für Ausländer*; Langenscheidt's *Praktisches Lehrbuch: Ungarisch*), az nem alkalmazható gond nélkül a hamburgi tanterv elképzeléseinek megfelelően, ami pedig újabban, főleg Magyarországon jelent meg a magyar nyelvkönyvek körében (pl. Mikesy Sándor: *Ungarisches Lehrbuch*; *Hungarolingua* - a Debreceni Nyári Egyetem nyelvi anyagai; Halló, itt Magyarország; *Színes magyar nyelvkönyv*; *1000 szó magyarul*; *Lépésről lépésre* stb.), az gyakran csak körülmenyesen és drágán szerezhető be, és csak egyikük-másikuk, pontosabban

mindegyiküknek egyes részletei illenek csak jobban a képzés kereteibe, mint az először említett tankönyvek.

Gyakorlatilag ugyanis a tanár, jelen esetben a magyar lektor az (s nem csak Hamburgban, hanem szinte mindenütt Németországban, ahol magyar nyelv-
oktatás folyik, egyetemi csoportokban, népfőiskolákon, magán-nyelviskolák-
ban egyaránt), aki kénytelen a mindenkori diákcsoport nyelvismereti szintjé-
nek, igényeinek és képességeinek, az oktatás kereteinek (intenzív kurzus -
egyéni, vagy csoportos oktatás stb.) megfelelően **saját maga összeállítani a
tankönyvet**. Nem számolhatunk e helyzet alapvető megváltozásával még a
könyvkiadók újabban tapasztalható rugalmassága ellenére sem a közeli jövő-
ben, mert az érintettek, a potenciális vevők köre oly kicsiny, hogy egy részük-
re készült tankönyv az általa biztosított bevételekkel semmiképpen sem fog
tudni eleget tenni a kiadói tevékenységet meghatározó gazdaságossági követel-
ményeknek.

Alapvetően tehát a továbbiakban is a nyelvet oktatók személye, szakmai igé-
nyessége és elkötelezettsége határozza meg a nyelvoktatás eredményességét.
Az elmúlt évtizedben kialakult hazai szakmai intézmények sokat tehetnek a
külföldön oktatókért és tanulókért, ám hogy mit és hogyan, azt maguk az érín-
tettek tudják csak meghatározni. Sajnos a "magyar, mint idegen nyelv"-kon-
cepcióval nem jutunk sokra: mindig a konkrét esetekre, egészen pontosan be-
határolt kérdésekre kell összpontosítanunk, s ez egyben azt is jelzi, hogy a
tényleges tanórán megjelenő diákoktól és tanáruktól térben-időben távol lévő
intézmények csak korlátozottan képesek javítani a fennálló helyzetet.

4. A nyelvoktató és a nyelvet tanulók közötti kapcsolat

A csoportos nyelvoktatási formák leglényegesebb vonása az a dinamika,
amely minden egyes tanórát, még ha ugyanazt a tananyagot dolgozza is fel,

megismételhetetlenül egyedivé teszi. Ez feltételezi, hogy az oktató annyira rugalmasan kell felkészülnön az órákra, amennyire azt a tananyag egyáltalán megengedi. A játékos, könnyed, oldott megközelítések mellett szükséges más csoportok és tananyag esetében egészen száraz, drillszerű módszerek alkalmazása is.

Különösen fontos a nyelvvoktatás kezdő szakaszában a magyar nyelv szerkezeti sajátosságai miatt oly hosszú magyarázó, értelmező órákat feloldani, megtanítani a diákokat arra, hogy a sikerélmény nem csak helyes mondatok papagájszerű ismételtetése révén, de az egyszerűbb, morfológiai jellegű analógiák felismerésével és helyes alkalmazásával is elérhető. Mondhatnám azt is, hogy **a tananyaggal, a magyar nyelvvel szembeni szerénységet** kell oktatónak és hallgatónak egyaránt gyakorolnia ebben az időszakban.

A leírt feltételek mellett a magyar nyelv oktatása azért jelent különlegességet, mert hasonló idegennyelv-elsajátítási élménye (az egyetlen latin tanulásának kivételével) nincsen a diákoknak, hiszen anyanyelvükön közvetít a tanár számukra egy ismeretlen, sokszor igen távoliként ható nyelvet. A latint holt nyelvként, nem gyakorlati célzattal tanulták korábban, az élő nyelvek középiskolai oktatása pedig egészen más célokkal és módszerekkel folyik, mint az egyetemi magyartanítás. Ez a körülmény is hangsúlyozza, hogy az oktató-diák viszonyt kiemelten fontos tényezőként fogjuk fel.

Az oktatónak egyébként igen gyakran az anyanyelvi oktatás hiányosságait is pótolnia kell, hiszen a magyar nyelv szabályait képtelenség lenne az anyanyelv törvényeinek ismerete nélkül megtanulni. Tapintattal és lehetőleg humorral azonban ez a gond is sikeresen áthidalható, s mindez fontos előfeltétele annak, hogy sem a tanár, sem a diák ne érezzen a szükségesnél nagyobb mértékű feszültséget a nyelvóra közeledtekor.

5. Az anyanyelv és a célnyelv közötti távolság

Közismert, hogy a nem az indogermán nyelvcsaládba tartozó magyar nyelv oktatása a nyugat-európai nyelveket anyanyelvükként beszélők számára nem kis nehézséget okoz a nyelvek közötti szerkezeti és szellemi, felfogásbeli különbségek miatt. Ugyanakkor éppen ezen különbségek adják a magyar nyelv tanulásához az egyik legizgalmasabb motívumot is: a másság megismerésének örömét. Tapasztalataim szerint az, aki még képes örömét lelteni annak felismerésében, hogy **ugyanaz másképpen is lehetséges**, az szinte "játszva" képes megbirkózni nyelvünk nehézségeivel.

A magyar nyelv szigorúan logikus és ökonomikus megoldásait át- meg átszövik a nyelvünk múltjáról tanúskodó, s ezért a szabályoktól eltérő "kivételek" zárványcsoportjai. Színezi mindezt a német nyelvhez képest a beszédhangok gazdagsága, a hangrendi illeszkedés szabályozottsága, a kiejtés sokkal tisztább, artikuláltabb módja, a magyar helyesírás példás rendje és még sok más izgalmas sajátosság, amelyek együttesen gyakran keltik a laikus, vagy rosszabb esetben már kudarcot megélt tanulóknál a megtanulhatatlanság érzését. Erre alkalomadtán mi magunk is büszkén utalunk, de valamennyien jól tudjuk, hogy a német helyesírás, a német kiejtés kivételeihez, az ige- és főnév-alakok különlegességeihez, a mondattan bonyolultságához képest a magyar nyelv nehézségeit nem nehezebb elsajátítani.

A nyelveink közötti kontraszt pedig kifejezetten alkalmas pedagógiai ösztönző eszköz, diákjaink élménye, hogy másféle logika szerint gondolkodva és cselekedve adott esetben pontosabb, vagy szebb eredményekhez juthatunk, immár az egyszerű nyelvoktatásban rejlő nevelési lehetőségeket érzékelteti.

6. Összegzés

Előadásomban röviden igyekeztem tájékoztatást adni a magyar nyelv Hamburgban folyó oktatásának kereteiről, céljairól, tartalmának felépítéséről, s érintőlegesen kitérhettem a magyar és a német nyelv különbségeiből adódó különleges nehézségekre is. Remélem, hogy azon nyelvtanítási tapasztalataim, melyekről szót ejthettem, s amelyek nem csupán a magyar-német nyelvoktatás viszonyában és nem egyedül Hamburgban érvényesek, hanem általában, a magyar, mint idegen nyelv oktatása során bukkannak fel, a Magyarországon, vagy másutt a magyar nyelv oktatásával foglalkozó kollégáimnak is tanulságokkal szolgálnak.

MAGYAR NYELVKÖNYVEK FINNEKNEK

Révay Valéria

1. A magyar nyelv finnugor voltáról szóló első hivatalos híradás, SAJNOVICS Demonstratioja után lassan megélénkülnek a magyar–finn kapcsolatok. HUNFALVY, aki kora számos kiemelkedő finn személyiséggel állt levelezésben, 1853-ban Lönnrottal eszmét cserél arról, hogy a finneknek és magyaroknak jóval többet kellene egymás nyelvét tanulniuk (MIKKO KORHONEN: A finnugor nyelvtudomány kezdeti szakaszai. In.: Barátok, rokonok. Bp. 1984. 37).

Ezt a hiányt pótolja az első, finneknek szánt magyar nyelvkönyv, amelyet a kiváló finnugor és magyar nyelvész, SZINNYEI JÓZSEF készített finn társszerzőjével, ANTTI JALAVÁval, aki a magyar nyelv első lektora volt a Helsinki Egyetemen 1881-1909 között. Az Unkarin kielen oppikirja a Finn Irodalmi Társaság sorozatában jelent meg 1880-ban. Ez a nyelvkönyv MATTI KIVEKÄS 1912-ben kiadott szöveggyűjteményével (Lukemisto) és SZINNYEI magyar nyelvtanával (Unkarin kieliooppi) több mint fél évszázadon át szolgálta a magyarul tanuló finneket. Az első magyar nyelvkönyv megjelenése óta eltelt 116 év alatt 15 nyelvkönyv, szöveggyűjtemény és társalgási zsebkönyv jelent meg Finnországban. Emellett két teljes magyar nyelvtan, a magyar nyelv története, valamint több kisebb-nagyobb szójegyzék és szótár. A könyvek szerzői részben a magyar–finn kulturális kapcsolatok keretében finn egyetemeken tanító magyar lektorok, másrészt a Finnországban letelepedett magyar tanárok, valamint néhány könyv társszerzőjeként finn tanárok is.

1.1. Nyelvkönyvek

JÓZSEF SZINNYEI – ANTTI JALAVA: Unkarin kielen oppikirja. Helsinki, 1880. 332 p.; IRÉN SEBESTYÉN-NÉMETH: Unkarin kielen opas. Helsinki, 1932; ZONGOR ENDRE: Suomesta Unkariin. Unkarin kielen oppikirja. Kerava, 1942. 172 p.; ÖDÖN LAVOTHA – VILJO TERVONEN: Unkarin oppikirja. Helsinki, 1961. 157 p.; ISTVÁN NYIRKOS. Nykyunkarin oppikirja. Helsinki, 1972. 172 p.; SÁNDOR CSÚCS: Unkarin alkeet. Turku, 1973. 148 p.; IMRE SZENTHE: Unkarin kielen alkeiskurssi. Jyväskylä, 1975. 112 p.; TAMÁS MÁRK: Tessék magyarul. Unkarin kielen peruskurssi. SKS. 1978. 233 p.; Uő.: Tessék magyarul. Unkarin kielen peruskurssi 2. Helsinki, 1980. 232 p.; LÁSZLÓ KERESZTES: Jó napot. Yleisradion opetusohjelmat. 1983. 56 p.; ÉVA GEREVICH-KOPTEFF – MÁRTA CSEPREGI: Unkaria suomalaisille. Loima, 1990. 194 p.; Lisää unkaria. 1990. 176. p.

Mivel a szöveggyűjteményekkel és társalgási könyvekkel itt nem foglalkozom, azokat csak a lábjegyzetben adom meg.¹

2. A nyelvkönyvek

A magyar és a finn nyelv tanítása Magyarországon és Finnországban sajátos helyet foglal el az idegennyelv-tanításban, hiszen rokon nyelvként elsősorban a

¹ Szöveggyűjtemények: MATTI KIVEKÄS: Lukemisto. Helsinki, 1912.; GYÖRGY LAKÓ: Unkarin lukemisto. Helsinki, 1940. 240 p.; ISTVÁN NYIRKOS: Unkarin lukemisto sanastoneen. Helsinki, 1965. 288 p. (valamint SZINNYEI és ZONGOR említett nyelvkönyvének egy-egy fejezete.) Társalgási könyvek: LÁSZLÓ SZABÓ: Käytännön unkaria. Elämä – kulttuuria – huumoria. Helsinki, 1969. 142 p., valamint ZONGOR könyvének harmadik, Matkaopas című (137-167) fejezete.

magyar és a finn szakos hallgatók nyelvészeti tanulmányainak részét képezi. Így a finnországi finn, később pedig a finnugor szakos hallgatók képzésében mint a finn nyelv távolabbi rokon nyelvét tanítják a magyart, amely a nyelvrokonság bizonyításához és az összehasonlító nyelvészeti tanulmányokhoz szolgálatot alapot egy vagy két féléves képzés keretében. A finneknek szánt nyelvkönyvek íróinak tehát két fontos szempontot kellett szem előtt tartaniuk: a) a leckékhez felhasznált szókincs lehetőleg minél több rokon szót tartalmazzon; b) a feldolgozott nyelvtan minél átfogóbb képet adjon a teljes magyar nyelvtanról, hogy az összehasonlító nyelvészeti előadások minél nagyobb mértékben támaszkodhassanak a magyar nyelvi és nyelvtani példákra. Ezért nem véletlen, hogy a finnek magyar nyelvkönyvei – gyakran még az egészen újak is – erősen nyelvtanközpontúak. Több nyelvkönyv végén nemcsak nyelvtani táblázatok, hanem részletes magyar nyelvtan található (I. SZINNYEI – JALAVA, LAVOTHA – TERVONEN, GEREVICH – CSEPREGI). Nyelvtani összefoglaló táblázatot ad CSÚCS és NYIRKOS könyve.

A 70-es évektől megjelenő nyelvkönyvek – a kor igéneinek megfelelően, a szaporodó turistautak, a Finn–Magyar Társaság és az élénkülő testvérvárosi kapcsolatok következtében – egyre inkább gyakorlati jellegűek.

2.1. A finneknek szánt nyelvkönyvek terjedelme elég változatos. Ha csak egy-egy kötetet veszünk figyelembe – a leckék száma alapján – a maga 40 leckéjével és 303 + 20 lapnyi terjedelmével SZINNYEI – JALAVA könyve a legvaskosabb és természetesen a legsokoldalúbb. MÁRK TAMÁS két kötetes tankönyve összesen 55 leckét tartalmaz, de a fokozatos előrehaladás elvét tartva szem előtt, eléggé széthúzza a nyelvtani anyagot; így lényeges nyelvtani ismeretek (jövő idő, fokozás vagy a tárgyas ige ragozása felszólító módban) a második kötetbe kerül. A két teljes kötet elsajátítása viszont az emeltebb óraszámokban tanuló finnugor szakosok számára sem lehetséges egy tanév alatt. Ez

pedig késlelteti és nehezíti a természetes beszédhelyzetek és beszédssituációk gyakorlását.

A finn szakosok rokon nyelvi tanulmányainak sajátos igényeit szem előtt tartva, még gyakorlati ismereteket is nyújtva 22, illetve 18 egységre bontja az anyagot NYIRKOS, illetve LAVOTHA – TERVONEN könyve. ZONGOR ugyan nem leckékre, hanem hetekre bontja a tananyagot, de ő is 20 egységben tárgyalja az alapvető magyar nyelvtant és szókincset. GEREVICH – CSEPREGI szintén két kötetre bontja szét a magyar nyelv alapjait, de az előzőektől eltérően semmiféle tagolást nem alkalmaz, így az egységek nemigen különíthetők el egymástól – ami a nyelvtanulóknak zavaró lehet –, de ha alaposabban megvizsgáljuk a tananyagot, ott is kb. 20-22 egység rajzolódik ki. Egészen tömör, legfeljebb egy félévre – egyetemi finn szakosoknak szánt -- tankönyv CSÚCS 14 leckéből álló könyve. KERESZTES Jó napot! c. magyar nyelvleckéi a Finn Rádió számára készültek. Elsősorban gyakorlati célokat szolgáló tananyag, amely a turistáknak szükséges szókincset és nyelvtant 10 leckében foglalja össze.

2.2. A nyelvkönyvek szerkezete

SZINNYEI – JALAVA könyvének kivételével mindegyik tankönyvben vannak rövidebb vagy hosszabb olvasmányok vagy párbeszéddek, valamint a bennük előforduló nyelvtani jelenségek magyarázata. Az egységek felépítésére jellemző a rövid, összefüggő szöveggel vagy párbeszéddel való indítás (LAVOTHA – TERVONEN, NYIRKOS, CSÚCS, MÁRK és KERESZTES). A nyelvtani anyagot példamondatokkal vagy szószerkezetekkel bemutató egység megelőzi a párbeszéddek szövegeket GEREVICH -- CSEPREGI és ZONGOR könyvében. Az előbbiben csak az önálló nyelvtani

fejezetben találjuk meg a részletes nyelvtani magyarázatokat, az utóbbi viszont minden egységet nyelvtani ismertetőkkel zár.

SZINNYEI könyvében nincsenek összefüggő szövegek; a ragozási sorokat és a részletes nyelvtani magyarázatokat mindkét irányban való fordítás követi.

2.3. Nyelvtan

Mivel a magyarul tanuló finn szakos diákoknak meg kell ismerniük a magyar nyelv szerkezetét, természetes, hogy ezek a tankönyvek a szokásosnál nagyobb figyelmet szentelnek a nyelvtannak, s mivel nem feltétlenül cél a beszélt nyelv elsajátítása, hanem inkább az egyes nyelvtani jelenségek felismerése a fontos, ezért némelyik lecke elég jelentős mennyiségű nyelvtant is tartalmaz.

A határozott és a határozatlan névelő használata – mely a finnből hiányzik – mindjárt az első leckében megtalálható. De míg SZINNYEI könyvében természetes példákat találunk (*A gyermek kicsiny; Egy szép és vig leány jár ott*), addig MÁRK és GEREVICH – CSEPREGI túlzottan crölteti a határozatlan névelő használatát, amiből természetellenes példamondatok erednek: *"Egy rétes és egy villa lesz"* (MÁRK 12); *"Ez egy könyv"* (GEREVICH – CSEPREGI 20).

A névszói állítmány főleg az újabb könyvekben kerül a nyelvtani tananyag élére: *"A finn fiú jó"* (LAVOTHA – TERVONEN, 7); *"Ki ez? Ez egy férfi"* (NYIRKOS, 13). MÁRK és GEREVICS – CSEPREGI a létige Sg3-t is beveszi az első leckébe, SZINNYEI viszont mindjárt az elején megtanítja az alanyi ragozás személyragjait, a fordításra szánt mondatokban azonban inkább csak a 3. személyű, ragtalan alakokat gyakoroltatja: *Ilona énekel; Sándor beszél* (i. m. 4). Így elkerüli a névszói állítmányú mondatok természetellenes és mesterkélt használatát.

A finnek számára szokatlan és ismeretlen tárgyas igeragozást a vizsgált nyelvkönyvek kb. a tananyag egyharmadának elsajátítása után vezetnek be, természetesen közvetlenül előtte megtanítják az accusativust is. SZINNYEI (8, 9), CSÚCS (5, 6), KERESZTES (8, 9), GEREVICH – CSEPREGI (7, 8), egymást követő leckékben tárgyalja őket, ZONGOR és LAVOTHA ugyanabban a leckében, míg NYIRKOS és MÁRK elválasztja őket egymástól, s a tárgyas ragozás csak jóval az accusativus megtanítása után következik (NYIRKOS: 8-9 és a 14.; MÁRK: 8. és 29. leckében). Ez persze oda vezet, hogy sokszor nyakatekert, kényszeredett mondatokkal kell beérnünk, és bizony nem könnyű egy éven át olyan magyar mondatokat fabrikálni, amelyekben véletlenül sem fordul elő a tárgyas ragozás.

A belső és külső helyhatározóragok és az irányhármasság elkülönítése viszont nem okoz gondot a finneknek, még akkor sem, ha a külső, közelségben létet kifejező esetek (*-nál, -tól, -hoz*) a finnből hiányoznak. SZINNYEI három egymást követő leckében tárgyalja a belső, majd a két külső helyhatározórag-sort, a későbbi szerzők viszont inkább a hol?, honnan?, hová? irány szerint vonják egy leckebe a helyhatározóragokat. MÁRK viszont indokolatlanul szétszórja őket: *-ban, -on* (5), *-ba, -ra* (10), *-ból, -ról* (10), *-nál, -tól, -hoz* (22), NYIRKOS pedig öt leckében: *-ban, -on* (3), *-ba, -ról* (5), *-tól* (7), *-hoz* (8), *-nál* (10), és nem is a megszokott csoportosításban találjuk őket.

A *nekem van* szerkezet is teljesen megfelel a finn *minulla on* szerkezetnek, a magyarban azonban a birtokszónak a birtokos személyraggal való ellátása miatt viszonylag későn kerül sorra (SZINNYEI: 11, NYIRKOS: 8, CSÚCS: 3, 4), MÁRKnál ez is csak a 27. leckében.

A múlt időt LAVOTHA (4, 5), NYIRKOS (5, 15) és ZONGOR (7) korán bevezeti, SZINNYEI könyvében viszont csak a 21. leckében, MÁRKnál pedig csak az első kötet utolsó leckéiben kerül sorra a tananyagban.

Érdemes egy pillantást vetni a felszólító módra, amit SZINNYEI csak a 33. leckében és nem túl részletesen tárgyal, a többi szerzőnél viszont a

nyelvtani anyag közepe tájára került az imperativus. Ugyanakkor a régi nyelvtanítás hagyományainak megfelelően a felszólító mód bizonyos használatát (pl. *tanuljak*) a conjunktívus körébe sorolja.

Nyilván a finn nyelvben lévő 4. mód, a potentialis hatása tükröződik abban, hogy a finneknek szánt magyar nyelvkönyvek (LAVOTHA: 130-132; NYIRKOS: 123, 131-133; CSÜCS: 34) nemcsak jelen időben adják meg a ható ige képzőjével ellátott igék teljes ragozási sorát, hanem a potentialis feltételes jelenét és múltját vagy imperativusát is teljes paradigmaként mutatják be a módok és idők különböző használatai között. A finn *-ne* módjellel alkotott lehetőségi módnak a magyar ható igével való egybemosása több szempontból is zavaró. A finn nyelvtani alapokból kiinduló tanuló számára elgondolkodtató lehet, hogy a potentialisnak hogy lehet imperativusa vagy conditionalis imperfektuma; másrészt a magyar ható ige jelentésének megértését és pontos fordítását is zavarja, mivel a létige lehetőségi módja, a finn *lienee* 'lehet, talán van' ugyan egybeesik a magyar *lehet*, múlt ideje a magyar *lehetett* jelentésével, de a magyarban pl. a *mehet* igealaknak nem a finn *menenee*, lehetőségi módjellel ellátott igealak, hanem a *voi*, *saa mennä* segédigékkel kifejezett forma felel meg.

Összegezve a finneknek szánt magyar nyelvkönyvek vizsgálatának tapasztalatait, megállapíthatjuk, hogy SZINNYEI több mint száz évvel ezelőtti megjelent nyelvkönyve igen sok modern vonást tartalmaz. Alaposan tanulmányozva a fordítási feladatokban elrejtett utalásokat, a zárójelbe tett megjegyzésekből kis kontrasztív magyar-finn mondattant állíthatnánk össze: *okom van rá (siihen)*, *a bor öreg embernek használ (dat.)*, *mitől (mistä)*, *puihin (subl.) fákra*, *pelloissa (superess.)*. Hasznos és a magyar nyelv tanulásában szinte nélkülözhetetlen egy-egy szó teljes ragozási sorának áttekintése, amit szintén mindig megtalálunk SZINNYEI könyvében. Bizonyára nem véletlen, hogy ez a magyar nyelvkönyv olyan hosszú éveken át időtállóan bizonyult.

EGY VARIÁCIÓ MIKROSZÖVEG FELDOLGOZÁSÁRA

H. Laborc Júlia

1. A magyar nyelv külföldieknek való tanítása a nyelv új szemléletét követeli a tanártól. Előtérbe kerülnek a nyelv működésbeli törvényszerűségei és a nyelvi rendszer funkcionális vizsgálata, s a grammatika és lexika tanítása során mintegy "automatizálható" nyelvhasználati szabályok, a beszéd működésbeli szabályainak birtokába juttatjuk a tanulókat. A legjobb objektív és szubjektív feltételek mellett sem tudjuk megtanítani az egész nyelvet – munkánk az anyanyelvi tudáshoz képest mindig valamelyest redukált nyelvtudást közvetít.

Nyelvtan tanításunk központja a mondat, a nyelv- és beszédtanítás központja a szöveg, amely mondategységnyi terjedelemtől hosszabb gondolat-sort összefogó mondat-sorig terjed. A szöveg bizonyos logikai, gondolat- és jelentéshordozó egység, melynek tartalmi megértése ugyanolyan fontos, mint nyelvi megformálása, szabályainak megértése. Mindennek gyakorlati célja van: tanulmányaik során a hallgatóknak is rendszeresen több mondatból álló, egymással kapcsolatban álló írásos és szóbeli szövegeket kell megérteniük és alkotniuk is.

Célunk a tanítás folyamatában fokozatosan egyre nehezebbé váló szövegek tanításával az, hogy hallgatóink elsajátítsák (főképp) a szakmai szöveg által nyújtott információk megértésének képességét, és eljussanak a tanári irányítással történő szövegfeldolgozástól az önálló megértésig, ill. új szakmai szövegek tartalmi reprodukálásáig.

A szövegek megértéséhez csak elvétve van szükségük nyelvtani szabályok tétel-es ismeretére, gyakran csak gyakorlati tapasztalaton alapuló, a felismerés és

azonosítás szintjén működő funkcionális ismeretre, mely lehetővé teszi a szöveg megértését.

A szövegben a nyelvtan és a szókincs komplexen jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtani jelenségek a szövegben egymással összefonódva, szerkezeteket alkotva fordulnak elő, a szavak jelentése pedig gyakran függ a szövegkörnyezettől, s villant fel a szokásostól eltérő árnyalatot.

2. A különböző nehézségű, hosszúságú, tematikájú szövegek feldolgozása tehát a külföldieknek magyar nyelvet oktató tanár munkájának középpontjában áll.

Sajátos helyet foglalnak el a különböző szakmai és kiegészítő olvasmányok, szövegek között az ún. mikroszövegek. Ezek aránylag rövid, 10-12 predikatív szerkezetből, azaz kb. 3-5 mondategységnyi szövegből állanak, melyekkel a nagyobb szegmentum felől a kisebb felé haladva gyakoroltathatjuk a szövegek kisebb egységekre való bontását majd újbóli összerakását megadott szempontok szerint. Mindannyian alkalmazunk munkánk során ilyen szövegfeldolgozást. A BME Természet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja 1988-ban kiadott egy jól használható, ötletgazdag könyvecskét "Szövegfeldolgozási feladatsorok" címmel. Ebben rövidke szakszövegek találhatók változatos, szöveg előtt, olvasás közbeni és utáni gyakorlatsorokkal, melyekből a gyakorlati munka számára sok ötletet merítettem.

Munkám során az elmúlt években közgazdasági szakirányú, majd újabban a természettudományi kar legkülönbözőbb szakjain tanuló diákokat oktattam. Tankönyveikre, szakmai szövegeikre ugyanazok a sajátosságok voltak jellemzők: bizonyos elvont, elméleti, tárgyyszerű jelleg, személytelen hangvétel, száraz, névszói és 3. személyű állítmányokkal zsúfolt mondatok, sok szenvedő és határozói igeneves szerkezet, nagy számú idegen és összetett szó a szövegben, hosszú, többszörösen összetett mondatok.

A szövegfeldolgozás "könnyítettebb" változatát tette lehetővé az ugyancsak bonyolultabb szerkezeteket tartalmazó, de témáinál fogva figyelemfelkeltő és érdeklődésre joggal számot tartó újságnyelvi mikroszövegek kiválasztása.

Általános tapasztalat, hogy míg a hallgatók a szorosan vett szakmai szókinccset elég jó ütemben elsajátítják szakmai óráikon, a diákzsargont a kollégiumban, a mindennapi élethez szükséges legszűkebb fogalomkört a hétköznapi életben – az árnyaltabb köznyelv, a publicisztika és irodalmi nyelv szókinccset tekintve – számottevő hiányosságaik vannak.

Tanítási munkám során ezért fordult figyelmem a mini újságcikkek ill. a napilapok színes hírcsokrai felé. A rendszeres feldolgozási gyakorlatban sokszor követtem az ismert, bevett sémákat is – de kialakult egy sajátos szövegfeldolgozási sorrend, methodus is, melyet a következőkben bemutatnék.

3. A szöveg tehát *újságnyelv*, többnyire nem adaptált, kb. 3-5 összetett mondatnyi. Témája akármi lehet, érdeklődést felkeltő úgynevezett "kis színes". Szókincsbővítő céllal és stílusismereti szempontból néha az egyedinek tűnő szóhasználaton sem változtatok.

4.1. A szöveg feldolgozása során szinte mindig szükség van *lexikai előkészítésre*. Annak az eldöntése azonban, hogy a csoport tudása és a téma figyelembevételével a tanár mit tartson a diák számára ismeretlennek, meglehetősen nehéz. Néha ugyanis az ismert szó új jelentésben fordul elő, máskor az újnak tűnő szóalak ismert jelentést takar. Elegendőnek bizonyul azonban a lényegi tartalmat hordozó kulcsszavak hangsúlyossá tétele, melyek nélkül a megértés lehetetlen (Lomb Kató soknyelvű szinkrontolmács örökbecsű szavai szerint "mindegy, hogy a gyilkos galagonya- vagy kőkénybokor mögül figyelileendő áldozatát ..."). A szövegbeli mondatokat a hallgatóknak olyan szinten kell megérteniük, hogy az egész szöveg megértését lehetővé tegye, ráirányítva

a figyelmet a mondaton túl olyan szintaktikai és szemantikai mozzanatokra is, amelyek részt vesznek a mondatok szöveggé szervezésében. El kell sajátítottunk a hallgatókkal a globális szövegértés és szintetikus olvasás készségét.

4.2. A lexikai előkészítés után az egész szöveg *bemutató olvasása* következik. A szöveg maximális megérthetőségét biztosítandó, ezt a tanár végzi el.

4.3.1. Ezután a szöveget kisebb *részekre bontva* a hallgatók olvassák el. Ennek során tudatosul, hogy a szöveg részekből áll, s a mondat, a mondatrész is a szöveg része.

4.3.2. A továbbiak során - és ezt a mozzanatot általában érdekesnek tartják, élvezik a hallgatók - megpróbáljuk a mondatokat annyi - *lehető legrövidebb* - információra, tömondatra, predikatív *szervezetre bontani*, ahányra csak lehetséges. Ezen gyakorlat során sok új kapcsolódás, szövegbeli rejtett összefüggés tárul fel.

4.4. A szöveg megértésének igen hasznos eszközeként a továbbiakban az elemzésnél megismert *kérdő struktúrákat* alkalmazzuk. Először alanyi és állítmányi szerkezetekre bontjuk a mondatot, majd ezen részekben belül megke-restetjük az egymás mellé vagy egymásnak alárendelt szerkezetömböket, melyeket kérdésekkel tovább bontva eljutunk a végső építőkövekig, a szavakig. Ezzel világossá tesszük a mondatok szavainak mondatrészi szerepét, rávilágíthatunk a hangsúlyos mondatrész szórendi helyére, láncszerű kérdésekkel feltárjuk a bonyolultabb felépítésű szintagmák, mondat szerkezetek elemeinek összefüggését. Ezen gyakorlással a hallgatók képessé válnak a bonyolultabb mondattagok lebontására, az elemeik közötti viszonyok pontos felismerésére, és ezáltal egy adott mondat teljes megértésére.

4.5. A kérdő struktúrákkal párhuzamosan, ill. néha csak akkor, amikor a jobb megértés érdekében szükség van rá, alkalmazzuk a *transzformáció* grammatikai módszerét is. Ennek gyakoroltatása sok haszonnal jár. Világossá teszi egyes mondatok és szerkezetek egymáshoz való viszonyát, egymással való átalakíthatóságuk láttatása elősegíti a beszédben való alkalmazhatóságukat is.

4.6. Ha a mikroszöveg jelentése már teljesen világos, következik a *szinonímák* használata. Ahol csak lehetséges, megpróbáljuk a szavakat egy adott szövegösszefüggésben egyenértékű lexikai elemmel helyettesíteni. Természetesen, ahol szükséges, transzformációt is alkalmazunk.

A felsorolt szövegfeltáró gyakorlatok nyomán a tartalom teljesen világossá vált, s ezt a folyamatot szókincsbővítés, bizonyos nyelvtani ismeretek felelevenítése és megszilárdítása kísérte.

4.7. Hogy ezt a tudásanyagot ne veszítsük el, kísérletet teszünk a szöveg *reprodukálására*. Ezt többféle változatban szoktuk végezni. Lehet szó mechanikus, mondatonkénti, akár szó szerinti ismétlésről (nem vagyok esküdt ellensége a jó helyen alkalmazott memoriternek-); végezhető a gondolatoknak saját, tetszőlegesen választott szavakkal, szerkezetekkel való megismétlésével; avagy több lépésben: először a szöveg témájának, majd 1-2 mondatos tartalmának, szakaszvázlatpontjainak, majd az egész szövegnek egybefüggő megismétlésével. A jó reprodukció megfelel a szöveg felépítésének, gondolatmenetének részleteiben is, a szükséges lexikát használja, és nyelvi szerkezeteiben, nyelvi megformálásában is változatos, pontos, kifejező.

5. A szövegeknek ezen feldolgozása a fenti készségeken kívül fejleszti a hallgatók kombinációs és logikai készségét (pl. ismeretlen szavak intuitív megértése), a szintetikus olvasást, segítséget ad a nyelvtani és lexikai jelenségek gyors elemzéséhez, szókacspolatok felismeréséhez, szövegek szerkezetének

áttekintéséhez, elősegíti a lényeglátást, a szövegek funkcionális felfogását. A hallgató mindezek által gondolatait változatosabban tudja kifejezni, és magasabb szinten képes alkalmazni a maga számára könnyebb vagy legalább ismertebb nyelvi formát. Tudása aktívabb lesz, nyelvhasználata gördülékényebb, és végül azt a célt segít megvalósítani, hogy a megértett gondolatot-jelentéstartalmat képes legyen saját nyelvi szintjén reprodukálni szóban vagy írásban. Segít abban is, hogy képes legyen szöveget, szövegrészeket könnyebben átcsoportosítani, végül önálló szöveget alkotni.

Végezetül megjegyzem, hogy a mikroszövegek ilyen "elemzése" írásbeli ellenőrzésre is felettebb alkalmas.

6. Melléklet

Mellékelek egy kis szöveget és a feldolgozás néhány pontjára pár lehetséges "megoldást" (nem teljes megoldási sor).

SZÖVEG: Washingtoni nyár

Az amerikai fővárosban november derekára beköszöntött a nyár: vasárnap kora délután 25,5 fokra szökött fel a hőmérő higanyszála. Aki csak tehetett, rövid nadrágra és ingujjra vetkőzve töltötte a napot Washington parkjaiban, a mindenki előtt nyitott sportpályákon vagy az árnyas erdei sétányokon.

4.3.2. (rövid információkra bontás)

Beköszöntött a nyár.
November derekára köszöntött be.
A hőmérő magasat mutatott.
A higanyszál felszökött.
A hőmérőben emelkedett a higanyszál.
25,5 fokra emelkedett.
Vasárnap történt mindez.
Kora délután történt.
Az emberek rövid nadrágban voltak.
Az emberek ingujjra vetkeztek.
Mindez Washingtonban történt.
Az emberek a parkokba mentek.
A sportpályára is mentek.
A sportpályákat mindenki használhatja.
Az emberek az erdőkbe is mentek. stb.

4.4. (kérdő struktúrák)

Mi köszöntött be? ...
Mikor ...? Mikorra ...?
Hol ...? stb.

4.5. (Transzformáció)

A beköszöntő nyár ... meleget hozott.
A hőmérőben magasra emelkedő higanyszál ... 25,5 fokot mutatott.
Az emberek ingujjra vetkőztek ... stb.

4.6. (szinonimák)

Amerika fővárosát november közepén nyári időjárás jellemezte. A hét végén kevéssel dél után 25,5 fokos meleg volt. Mindenki shortban és rövid ujjú ingben sétált a parkokban, az árnyas fák alatt, az ösvényeken, vagy sportolt a szabadon igénybe vehető sporttelepeken.

Irodalom

Aradi András: A nyelvtani anyag tanítása. FPL VIII. 1978.

Aradi András: Szöveg - nyelvtan - szókincs. FPL X/1. 1980. 45-50. p.

Dr. Estók Tivadarné: Egy készülő mikroszöveggyűjteményről és a hozzá kapcsolódó szövegfeldolgozási gyakorlatokról. FPL XV/2. 1985. 25-49. p.

Hársné Kígyóssy Edit: A magyar idegen nyelvként való tanítása. FPL VIII. 1978. 35-40. p.

Horváth Imre: A magyar nyelvű műszaki szakszövegek általános jellemzői. FPL X/1. 1980. 33-37. p.

Mészáros László: A reprodukció szerepe, szintjei, formái. FPL X/1. 109-116. p.

Seregy Lajos: A kérdőstruktúra alkalmazása. FPL IX/1. 115-121. p.

Szóllósy-Sebestyén András: Módszertani irányelvek a szövegek és a lexika tanításához. FPL VIII. 45-52. p.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV GRAMMATIKÁJA KOMMUNIKATÍV KERETBEN

Szűcs Tibor

A nyelvoktatás "posztkommunikatív" és "posztkontrasztív" korszakában élünk. Némi távlatból visszatekintve ma már realisabban tudjuk megítélni mind a kommunikáció-központú, mind a kontrasztív alapú nyelvtanítás marandó értékeit. A "poszt-" előtaggal tehát azt érzékeltetem, hogy miután a föltétlen teljes hódolat divathullámának, az egyedül üdvözítő és egyeduralkodó forrongásnak leáldozott, itt az ideje annak, hogy fölmérjük, mi az, ami utánuk már nem lehet olyan, mint előttük, s mi az, amivel mai továbbélésük hatásával gazdagíthatja, megtermékenyítheti a jelenlegi differenciáltabb törekvéseket, vagyis hogy kikristályosodott változataik miként kerülnek szintézisbe, s hogy e mai kép tarkaságának sokat emlegetett módszertani eklektikája mennyire szerves ötvöződéseket, mennyire harmonikus polifóniát jelent.

Annak idején, amikor felfutóban még kirekesztő igénnyel túlzott várokozásokat keltett mindkét megközelítés, alapján belülről indultak a finomítás módosítási kezdeményezései, sőt eközben ösztönzően visszahatottak a metodikai kereten túlmenően a pszicholingvisztika, illetve a nyelvtipológia elméleti kérdésföltevéseire is. Nem véletlen, hogy velük párhuzamosan és velük kapcsolatban épült ki az az egyre árnyaltabb koncepciót tükröző terminológiai rendszer, amely a kommunikatív nyelvoktatással összefüggésben a nyelvi kompetencia és performancia Chomsky-féle párosa mellé felsorakoztatta aztán a Hymes-féle kommunikatív kompetencia, majd az interkulturális, a metanyelvi kompetencia fogalmát, a nyelvi kompetencián belül megkülönböztet grammatikai és szemantikai, receptív és szaknyelvi kompetenciát stb., és tiszt-

tázni igyekszik mindezek egymáshoz való viszonyát. A kontrasztív nyelvoktatással összefüggésben pedig tovább töltődött a hibaelemzés, a transzfer, az interferencia és újabban az ún. köztes nyelv ("interlanguage") kategóriarendszere.

Az optimizmus a nyelvoktatás mindkét említett irányában lankadt, a csodavárás elmúlt, a fenntartások kiegyensúlyozták a helyzetet, s ebben az újítások legjava mára megállapodott, immár klasszikus közkincsként alkotó alkalmazásra vár. Ebből kiindulva vetődik föl a kérdés: hogyan hasznosítható a kommunikatív és a kontrasztív keret a magyar mint **idegen** nyelv tanításában? A háttérben pragmatikai tényezők működnek, hiszen a nyelvhasználók bizonyos körének szempontjából minősítjük idegen nyelvnek ezúttal a magyart, és az ő számukra tárjuk fel az összevetés tanulságait, miközben ők nyelvtanulóként viszonyulnak a magyarhoz mint célnyelvhez. A kommunikatív kompetencia fejlesztését megcélzó idegennyelv-oktatás alapvetően pragmatikai indíttású; a nyelvészeti pragmatika elméleti újdonságaiból így válhattak operatíván alkalmazható kategóriákká a pragmatikai adekvátság szövegszintű kritériumai, a komplex szituáció, illetve kontextus mércének megtett tényezői, a beszédaktusban megvalósuló nyelvi cselekvés funkcionalitása a közlés szándékának és hatásának megfelelően.

Éppen ezt az eszményt vallja magáénak a modern nyelvoktatásban elterjedt kommunikatív irányzat, csakhogy látnunk kell bizonyos kompromisszumokra kényszerítő korlátaikat is: egyrészt – különösen kezdő szinten – a nyelvtan biztos megalapozásával célszerű kiegészíteni, másrészt a magyar morfológia – elsősorban nyelvünk tipológiai alkatából adódóan – különösen sok nehézséget tartogat a valamely indoeurópai nyelvet beszélő külföldi számára. Így tehát gyakran szükség van kontrasztív szempontú elemzésekre és legalább utalásszerű feltáró magyarázatokra, márpedig ezek megakasztják a szintaktikailag egyébként gördülékenyebben alkalmazható kommunikatív fel-

datsorokat, amelyek különben is a mondat–szövegrész–szöveg folytonosságában haladnak természetük szerint.

Összeegyeztethető-e a nyelvtan-központú kontrasztív szemlélet meta-nyelvisége a kommunikáció-központú funkcionális szemlélet természetes közegeivel? Több szempontból is paradoxonokat tartogató dilemma. A kommunikációhoz nélkülözhetetlen a nyelvtanulás, viszont nyelvet tanulni leginkább éppen kommunikálva lehet. Ebből gyakran adódnak kényszerű fáziseltolódások: már viszonylag kezdő szinten is jól tudhatnánk kommunikálni, de a nyelvtani kompetencia adott esetben még valamely köztes tanulói változat kezdetleges fokán áll. Ilyenkor ez a köztes változat átmeneti kikerülő és áthidaló megoldásokkal oldja fel a feszítő ellentmondást, mégpedig vagy pragmatikus alapon (például témaváltással, a kérdéses szituáció kerülésével), vagy nyelvi jelleggel (például körülírással, egyszerűséggel). Mindenesetre fontos, hogy a nyelvtanuló ebben a stádiumban ne nyugodjék bele a könnyen megkövüléshez vezető félmegoldásba, hanem kritikus hiányosságainak ismeretében, folytonos önellenőrzéssel távlatilag dinamikusan kezelje a szabályokat. (Valószínű egyébként, hogy a kiejtésben és a szintaxisban elért szintváltozat jobban ki van téve a megkövülés, a helytelen megrögzülés veszélyének, minthogy e téren ritkábban szembesülünk spontán partneri helyesbítésekkel is. A hiányos szókincs inkább nyilványalóvá válik magának a nyelvtanulónak a számára is.)

A dilemma elméletileg általános nyelvészeti érdekű: benne a kód és a szöveg konfrontálódik, amennyiben itt a statikus grammatikai rendszert strukturális összevetésben vizsgáló kontrasztív nyelvészet kerül párba a dinamikus szövegkeret funkcionális működési elvével. Ezen a szinten különülnek el a mai kontrasztív nyelvészet és a modern fordításelmélet keretei is, ugyanis az összevetés elvileg a "langue" kotextusból kiragadott konstruktumaira összpontosít, a fordítás viszont gyakorlatilag a "parole" szövegmondatait veszi szemantikai–pragmatikai alapul. Struktúra és funkció eltérő aránykezeléséről tanúskodik tehát ez a szembeállítás is. A kommunikáció-központú szemlélet alapvető új-

donsága kétségtelenül az, hogy a feszebben szabályozott és sok-sok esetre általánosítható szintaktika mellett következetesen előtérbe helyezi a pragmatika szempontjait, de bizonyára akkor jár el helyesen, ha meghagyja e három szemiotikai dimenzió elválaszthatatlan egységét, egymásban foglaltságát. A három egymásra utalt dimenziót nem volna szerencsés egyoldalúan kezelni, így még a csak pragmatikai értelmezési törekvés sem volna teljes. A kontrasztív és a kommunikatív szemlélet tehát szintén nem zárják ki egymást, csak éppen más-más dimenzióban van a súlypontjuk. Minthogy a nyelvtani ismeretrendszer és a kontextuális föltételek tudáskerete nem mindig határolható el élesen, jelentős átfedési területek vannak -- különösen a szemantikai referenciában -- a nyelvi és a kommunikatív kompetencia között.

A kommunikatív nyelvoktatás funkció → struktúra irányú modelljének mind a tantervi stratégia építkezésének makrokeretében, mind pedig az adott taktikai egység mikro-helyzetében érvényesülnie kell, ha alapelveihez következetes akar maradni. A funkciótól a struktúra felé haladó elrendezési elvnek az is előnye, hogy a tananyagot nem formális koncentrikussággal építi, hanem figyelembe képes venni az adott funkcióhoz hozzárendelhető szerkezetváltozatok összetettségét, s ezáltal fokozatosan igazodni tud a mindenkori tanulói változatok fejlettségi szintjéhez. A kommunikációban lényeges pragmatika szerinti előrehaladás és a nyelvtan számára kívánatos rendszerközpontú továbbépítkezés optimális esetben párhuzamos, de összhangjuk könnyen megbomlik, amint a kifejezendőhöz még nem állnak rendelkezésre a megfelelő nyelvtani formák. A tananyag hosszú távú elrendezésében célszerű az elsődlegesnek tekintett kommunikatív funkcióknak megfelelően súlypontokat alkotni, s minden nyelvtani kérdést lehetőleg az arra különösen alkalmas funkcionál bevezetni. A minimális követelmények deklarálása (lexikai minimum, nyelvtani minimum) a makro-keret távlatából szemlélve csak rövid távú szükséges rossz, hiszen a kommunikatív kompetencia mint keretcél nem csorbítható; engedményeket legfőljebb procedurális szakaszokra vonatkozóan tehetünk,

miközben azonban folyamatos tökéletesítésre törekszünk az ideális kiteljesítés távlati igényével. Arra viszont ügyelnünk kell, hogy alapvető kommunikációs funkciókat még akkor se halogassunk túl sokáig, ha a nyelvtani megformálás szembetűnő nehézségeket tartogat. Ezért vitatható például az 1990-es (Bécsben kiadott) **"Lépésről lépésre"** című kezdő nyelvkönyvben az, hogy még az utolsó (17.) leckében sem jut el a felszólító módig, így a 18. függelék-szövegben (Örkény István Választék című egypercesében) kénytelen a megcsillagozott *mutasson* szóalakot lábjegyzetes fordításban magyarázni. A felszólító módot csak az 1993-ban megjelent folytatás, a haladóknak szánt **"Egy lépéssel tovább"** című kötet középső (5.) leckéje vezeti be. Mindannyian tudjuk, hogy a felszólító mód a magyarban valóban rendkívül bonyolult alaktani paradigmák elsajátítását kívánja meg, de bevezetését ennyire kitolni akkor sem szabad. A felszólítás a beszélő alapvető igénye már kezdő szinten is, ez a szándék akár a legegyszerűbb beszédhelyzetekben is adódik. A németajkúaknak írott újabb kezdő nyelvkönyvekben, például az 1992-es (bécsi kiadású) **"Szia!"** és az 1994-ben (Münchenben) megjelent **"Szituációk"** című anyagban a kommunikatív elv ilyen szempontból már következetesebb.

A mikro-keret kisebb kommunikatív anyagegységei a helyzetgyakorlatokból, a szerepjátékokból adódnak. Ezek alaptermészetük szerint közvetlen módon a mondat és a szöveg nyelvtani vonatkozásait teszik próbára. Nem mintha ez a szint már problémátlan volna a magyarban, hiszen viszonylagosan szabad szórendünk is idegen a külföldinek, s rá kell jönnie, hogy itt is szigorú szabályok vezérlik a változatosságot, ám ezek nem szorosan érvényesülő nyelvtani sémák, hanem többnyire viszonyított ponthoz igazodó mozgó szabályok, amelyeket éppen a kommunikatív kontextusban ragadhatunk meg. Így a szórend tanítása kiválóan beilleszthető a helyzet- vagy szerepjátékok kérdés-felelet sorozataiba, mégpedig több fontos nyelvtani jelenség együttható gyakoroltatásával: kiegészítendő és eldöntendő kérdésekre adott rematikus és teljes szerkezetű válasz megfelelő téma-réma tagolásban, kérdőszó, az igekötő

helye, hangsúly és hanglejtés stb. (A kérdésekre adott teljes válasz a nyelvi kompetencia szórendi vonatkozásáról, a helyzetnek megfelelő tömör válasz pedig a kommunikatív kompetencia kontextuális működéséről árulkodik.)

Az eddigiekben úgy próbáltam összhangba rendezni, hogy hallgatólagosan osztatlannak tekintettük a négy alapkészséget. Azonban sokkal egyszerűbb dolgunk van akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a gyakorlati igény sokszor tiszta helyzeteket teremt, hiszen a nyelvtanulói motiváció, illetve cél adott egyértelműsége megkönnyíti a dolgunkat: az illető tudja, mit miért akar elérni, mire van vagy lesz szüksége.

A MAGYAR AZ EURÓPAI UNIÓS NYELVEK KÖZÖTT

Nemzetközi nyelvviszga magyar mint idegen nyelvből

Háry László

Az Európai Unió különféle szervezeteiben, testületeiben a tagállamok közötti együttműködés elősegítése érdekében folyamatosan napirenden van az *egységesítés*, a társadalmi–gazdasági–politikai–kulturális élet különféle szféráit szabályozó rendelkezések *harmonizálása*. Ez a törekvés érvényesül az EU nyelvpolitikájában is: különféle projektek anyagi támogatásával egységes rendszert dolgoznak ki a mobilitás, az információcsere egyik rendkívül fontos feltételének és eszközének, a *teljesítőképes nyelvtudásnak* mérésére és minősítésére, azaz a *nyelvvizsgáztatásra*. •

1989-ben az Európai Unió tagállamai *London* központtal *konzorciумot* hoztak létre, amely az ERASMUS, a LINGUA, majd a LEONARDO támogatásával azt a feladatot kapta, hogy segítse az egyes tagállamok nyelvének kölcsönös megismerését és elsajátítását, továbbá hogy dolgozzon ki egy *egységes nyelvviszsgarendszert* az Európai Unió tagállamainak nyelvéből. Az egységesítési törekvésekkel összhangban a tagállamok ezáltal azt kívánják elérni, hogy az egyes nyelvekből lehetővé nyelvviszgák mindenféle "honosítási" *procedúra nélkül* könnyen összevethetők legyenek egymással.

A hivatalos angol nevén "*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*", rövidítve "*ECL*" nyelvviszgák Európa-szerte egyre terjednek, tagállamonként egy-egy neves egyetem kapott felkérést az adott nyelvből a vizsgatesztek összeállítására, illetve a vizsgahely feladatainak ellátására. Jelenleg angolból, németből, spanyolból, franciából, hollandból, görögből, olaszból és magyarból lehet ECL vizsgát tenni. A konzorcium arra törekszik, hogy a nyelvviszgákat belátható időn belül

kiterjessze az EU valamennyi további hivatalos nyelvére is (dán, portugál, svéd, finn).

Bár Magyarország jelenleg csak társult tagja az EU-nak, a konzorcium 1994-es granadai ülésén Magyarország hivatalos képviselőjeként felvette a *JPTE Idegen Nyelvi Titkárságát* tagjai sorába, megbízta *magyarból* a tesztek kidolgozásával, a magyarvizsgák megszervezésével Magyarországon és az EU tagállamaiban, továbbá a magyarországi ECL-vizsgahely működtetésével.

Közismert, hogy a magyar állami nyelvvizsgát külföldön nem fogadják el a nyelvtudást igazoló hivatalos okmánynak. A JPTE konzorciumi felvételével lehetővé vált, hogy *magyar mint idegen nyelvből* nemzetközileg elfogadott nyelvvizsgát tehessenek az érdeklődők, ráadásul olyat, amelynek követelményei összhangban állnak az EU tagállamok nyelvéből kidolgozott nyelvvizsgák követelményeivel.

Az *egynyelvű* ECL nyelvvizsgák *4 szintűek*, mind a 4 (A, B, C, D) szinten mérik és minősítik a *négy* nyelvi alapkészséget: a hallás utáni értést, a szövegalkotási (fogalmazási) készséget, az olvasott szöveg megértésének készségét és a beszédkészséget.

A vizsgafeladatok tartalmát és formáját a szakértők alapos vizsgálatok, a nagyhirű nyelvvizsgaközpontok tapasztalatainak tanulmányozása, valamint mintatesztek speciális célcsoportokon történő előzetes kipróbálása után határozták meg. Az ECL nyelvvizsga azt méri, hogy a jelölt képes-e a nyelvet a mindennapok során eltérő szintű és komplexitású *gyakorlati*, a foglalkozással, a hivatással összefüggő, valamint személyes/magánéleti *situációkban* felhasználni.

Az általános elvek között a konzorcium valamennyi nyelvre vonatkozóan megfogalmazta vizsgaszintenként az *egységes* elvárásokat: nyelvi készségenként a célkitűzéseket, a kommunikációs feladatokat, az írás- és a szóbeli kommunikáció témaköreit, és pontosan meghatározta a tesztek formáját, tartalmát, értékelésének módját, továbbá az eredményes vizsga feltételeit. Ezek

illusztrálására álljanak itt az "A" szint általános, valamennyi nyelvre érvényes követelményei.

Kommunikációs feladatok

1. Kommunikáció létesítése és fenntartása szóban és írásban.
2. Társas kapcsolatok létesítése (*üdvözlés, bemutat(koz)ás, köszönetnyilvánítás, figyelemfelhívás*).
3. Személyes információcsere.
4. Személyek, helyek és dolgok térbeli meghatározása, azonosítása és leírása.
5. Személyes viszonyulás (*kedvelés/szeretet, elutasítás, tetszés-nemtetszés, előnyösség/dicséret*), összehasonlítás kifejezése.
6. Ajánlat/javaslat, kérés, meghívás, engedély megfogalmazása; elfogadás-visszautasítás kifejezése
7. Események időbeli elbeszélése
 - múltbeli eseményekről és cselekvésekről szóló információk nyújtása és megértése
 - szokványos eseményekről és cselekvésekről információk adása és megértése
 - jövőbeli eseményekre és cselekvésekre utaló információk adása és megértése
8. Bocsánatkérés.
9. Adatokra, időpontokra, mennyiségekre, számokra, árakra, időjárásra stb. vonatkozó sajátos információk adása és megértése.

Példák a kommunikációs feladatok témaköreire:

- személyi adatok; a személyre vonatkozó információk
- lakás(körülmények), társas kapcsolatok
- utazás, közlekedés
- bevásárlás; használati cikkek
- kommunikáció (levél, levelezőlap, telefon stb.)
- szolgáltatások (bank, posta, étterem stb.)
- szórakozás
- idő, időjárás

A vizsgafeladatok leírása

1. Hallott szöveg megértése

Időtartam: 25 perc (az eligazítással együtt)

Arány: 25%

Terjedelem: kb. 400 szó

Az azonosítandó információk száma: összesen 15 egység

A meghallgatandó szövegek magnóról hangzanak el.

(a) Nyilvános közéleti jellegű szöveg 5-10 azonosítandó információs egységgel. A meghallgatandó szöveget kétszer kell lejátszani. Az első meghallgatás után bizonyos idő áll rendelkezésre a feladatok kidolgozásához.

(b) Két anyanyelvi beszélő párbeszéde(i) 5-10 azonosítandó információs egységgel. A meghallgatandó szöveget kétszer kell lejátszani. Az első meghallgatás után bizonyos idő áll rendelkezésre a feladatok kidolgozásához.

2. Szóbeli kommunikáció

Időtartam: 10-15 perc

Arány: 25%

Eljárási módja: két jelölttel történő közvetlen beszélgetés

(a) egy-két témakörre szorítkozó beszélgetés

(b) monológ; a beszéd indítéka valamely vizuális inger (kép), amelyet a vizsgáztató választ meg, s a jelölteknek csakis a vizsga keretében mutat be (azaz nem előzi meg semmiféle előkészítés a vizsgáztatás helyszínén kívül).

3. Olvasott szöveg megértése

Időtartam: 30 perc

Arány: 25%

Két szöveg:

- az egyik a közélet, a másik a magánélet témaköréből
- összesen kb. 400 szó; a két szöveg ezen belül hozzávetőleg azonos terjedelmű
- összesen 15 azonosítandó információs egység

4. Írásbeli kommunikáció

Időtartam: 35 perc

Arány: 25%

Két feladat:

- az egyik irányított, a másik szabadabb szövegalkotás (ez utóbbi hagyjon némi mozgásteret a saját kreativitás számára)
- összesen kb. 150 szó
- baráti levél, levelezőlap vagy közlemény formájában

Mindez természetesen érvényes a magyarvizsgákra is. A nyelvspecifikus követelmények az alábbiak szerint kerültek megfogalmazásra:

"A" szint

Szintaxis

- állító és tagadó kijelentő mondatok
- kiegészítendő és eldöntendő kérdések
- körülírásos felszólítások (Tessék + Inf.); körülírásos jövő idő kifejezése (jelen idővel)
- ige és bővítményei/vonzatai
- melléznevek használata
- hely-, idő- és módhatározószók használata
- határozott és határozatlan tárgyas szerkezetek
- módbeli segédigék használata
- mellérendelő összetett mondatok
- kötőszók: és, de, vagy, tehát, ugyanis; hanem; mert
- számok; egyeztetés igei, névszói és összetett állítmány esetén
- birtokos szerkezetek (1. birtokos jelző; 2. dativus possessivus)
- az egyszerű mondat szórendje (különös tekintettel a kérdés-felelet szövegrészek rematikus és részletező kiemelésére)

Morfológia

- határozott és határozatlan névelő
- létige
- tagadás (nem/sem, nincs/sincs, senki/semmi); kettős tagadás
- személyes, birtokos, kérdő-, általános és határozatlan névmás

- a morfémahatárok hangtani törvényszerűségei (hangrendi illeszkedés; hasonulás, összeolvadás)
- igei személyragozás (határozott és határozatlan) jelen és múlt időben (kijelentő módban)
- *ikes* igék; a leggyakoribb igekötők
- birtokjel; névszói (birtokos) személyragozás
- névszói viszonyragozás (esetek, határozóragok); a többes szám jele
- névutók

Lexika

- az "A" szintre meghatározott kommunikatív feladatokhoz és témakörökhöz szükséges alapszókincs

"B" szint

Szintaxis

- *"hogy"* kötőszós mellékmondatok
- vonatkozó mellékmondatok
- (hely/idő/mód/ok/cél-) határozói mellékmondatok
- feltételes mellékmondatok
- az *-e* kérdőszócsonka és az igekötők szórendi helye
- igei vonzatszerkezetek
- a főnévi igenév funkciói

Morfológia

- mutatónévmás (egyeztetés az "ez/az a ..." szerkezet alakváltozataiban)
- igei személyragozás jövő időben
- felszólító és feltételes mód
- további igekötők
- a melléknév fokozása
- birtoktöbbsesítő jel
- a leggyakoribb képzők
- visszaható és kölcsönös névmás
- vonatkozó névmás
- a főnévi igenév személyragozása
- a személyes névmás kiegészült alakjai (bennem, alattam stb.)
- melléknévi igenév

Lexika

- a B szintre meghatározott kommunikatív feladatokhoz és témakörökhöz szükséges alapszókincs

"C" szint

Szintaxis

- alá- és mellérendelő összetett mondatok, sajátos jelentéstartalmú (feltételes, megengedő, következményes, hasonlító) alárendelések
- bővített igeneves szerkezetek
- mondat szerkezetek átalakítása (pl. mondatrész - tagmondat)

- bonyolultan összetett jelentéstartalmak kifejezése
- szórendi árnyalatok érzékelése; helyesen alkalmazott mondat- és szövegfonetikai (prozódiai) eszközök
- az "A" és "B" szintű mondattan megszilárdítása

Morfológia

- valamennyi esetrag
- valamennyi igemód és -idő
- rendhagyó (tőváltoztató) névszói és igei paradigmák
- biztonságos eligazodás a tőváltozatok és toldalékkapcsolódások hangtani kérdéseiben (hangrendi illeszkedés, hasonulásos jelenségek)
- a toldalékok (képző, jel, rag) funkciói
- az igekötők árnyalt használata
- határozói igenév
- passzív jelentéstartalmak kifejezése
- az "A" és "B" szintű alaktan áttekintése

Lexika

- a mindennapi személyes társalgási kereteken túlmutató (a valóság tágabb kontextusára is kiterjedő) szókészlet
- a "C" szintre meghatározott kommunikatív feladatokhoz és témakörökhöz szükséges alapszókincs

"D" szint

Szintaxis

- az "A-B-C" szintű mondattani problémák áttekintése
- (írott és beszélt) szövegszerkezetek megértése
- az írott és beszélt szöveg koherenciájának és kohéziójának szerkezeti elemei (utalásrendszer, névmásozás stb.)

Morfológia

- az "A-B-C" szintű alaktani problémák áttekintése
- morféma- és alakváltozatok szó- és írásbeli használatának tökéletesítése
- valamennyi szóalkotási mód önálló alkalmazása
- bonyolult toldalékkombinációk helyes használata

Lexika

- kiterjedt és igényes nyelvhasználatot lehetővé tevő széleskörű szókészlet
- a "D" szintre meghatározott kommunikatív feladatokhoz és témakörökhöz szükséges alapszókincs

A vizsgák értékelése valamennyi nyelvből, így *magyar mint idegen nyelvből* is, egységes elvek alapján történik. Részkészségenként 25-25, összesen 100 pont szerezhető az ECL vizsgán, amely akkor eredményes, ha a jelölt *részkészségenként és összességében* is megszerzi a megszerezhető pontszám *legalább 60%-át*.

A szóbeli vizsga kéttagú bizottság előtt zajlik: egy meghatározott témakörökről folytatott *irányított beszélgetést* követően az egyszerre vizsgáló két jelölt választhat *szituációs feladat* vagy *kép* alapján történő *önálló témaki-fejtés* között. A másik három részkészség tesztelése *írásban*, magnó, illetve feladatlapok segítségével történik.

Mind a négy nyelvi részkészség méréséhez két-két feladatot kap a vizsgáló, így akár 8 különféle témakörben is bizonyíthatja, hogy nyelvtudása megfelel az általa választott szinten előírt követelményeknek, és nem kell félnie attól, hogy egy szerencsétlenül kapott vagy húzott téma szóanyagának nem kellő ismerete miatt nem sikerül a vizsgája.

A konzorcium valamennyi tagintézménye maga felelős a *saját* nyelven írott tesztek kidolgozásáért és javításáért, továbbá a nyelvvizsga-bizonyítványok kiadásáért. Hogy a nyelvvizsgák maximális megbízhatóságát biztosítani lehessen, valamennyi vizsgaanyagot előzetesen kipróbálnak, a vizsgaanyagok készítőit és a javítókat minden vizsga előtt felkészítik, és a *kettős* javítás elvét alkalmazzák. Egy bizottság, amely az egyes nyelveket képviselő szakértőkből áll, felügyeli a *tesztírást*, a *javítás* és a *bizonyítványkiadás* egységességét, hogy a nyelvi szintek közötti összehasonlíthatóság valamennyi nyelvre vonatkozóan biztosított legyen.

A JPTE Idegen Nyelvi Titkárságán 1993 óta számos jelölt tett már ECL nyelvvizsgát *németből*, illetve *angolból*. 1996 májusától az említett két nyelv, illetve az olasz mellett *magyarból* is vizsgázhatnak "A" és "B" szinten az érdeklődők. A vizsgák lebonyolításához szükséges tesztek, hangfelvételek és egyéb vizsgaanyagok elkészültek, a nemzetközi szakértői bizottság a vizsgaanyagokat véleményezte és jóváhagyta. "C" és "D" szinten a magyarvizsgákra első alkalommal 1996 decemberében kerül sor. Mivel már eddig is több intézmény és nyelviskola jelezte érdeklődését a vizsgák iránt, szándékunkban áll egy országos *ECL vizsgahely-hálózat* kiépítése. Külön is örömdetesnek tartom, hogy az ELTE Magyar Nyelvi Lektorátusa és a HONT is jelezte

együtműködési készségét a magyar nyelvi vizsgaanyagok kidolgozásában, a vizsgadolgozatok javításában és a szóbeli vizsgáztatásban. Szeretnénk az együtműködésre megnyerni mindazokat a hazai és külföldi intézményeket, amelyek elkötelezték magukat a magyar nyelv oktatása iránt. Már az első külföldi információkérés is megérkezett: Marosvásárhelyről érdeklődött egy alapítvány az ECL nyelvvizsgák iránt.

Annak ellenére, hogy a *magyar mint idegen nyelv* oktatására szakosodott hazai intézmények többsége saját vizsgakövetelményeket dolgozott ki hallgatói számára, biztosak vagyunk abban, hogy az ECL nyelvvizsgarendszer keretében kidolgozott magyarvizsgának is meglesz a helye és funkciója a magyar mint idegen nyelv oktatásának és az elsajátított nyelvtudás mérésének hazai és külföldi rendszerében.

ОБ УЧЕБНИКАХ ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ

Федосов В. А.

В 50 - 80-ые годы XX века в Венгрии и России было издано несколько учебников венгерского языка для русскоговорящих. Русскоговорящие - это не только русские, но и все, кто владеет русским языком. По сути дела это все население бывшего Советского Союза. Учебники венгерского языка сыграли важную роль в установлении культурных контактов между Венгрией и народами бывшего Советского Союза. Ниже, в хронологической последовательности появления этих учебников, дается их краткий обзор; обращается внимание на лингвометодические принципы, на которых эти учебники построены.

Автору этих заметок пришлось самому изучать венгерский язык по этим учебникам и на себе испытать их достоинства и, к сожалению, имеющиеся в них недостатки. Автор - специалист по методике преподавания иностранных языков: возможно, его замечания будут полезны для составителей новых учебников венгерского языка учебников нового поколения.

Заметим, что ниже речь пойдет только об учебниках практического характера - преследующих цель научить учащихся практическому владению венгерским языком. Существуют также и книги о венгерском языке теоретического характера (на русском языке), по которым можно изучать венгерский язык (его фонетику, морфологию, синтаксис, лексику) с чисто образовательными или научными целями, - о них надо говорить особо.

1. Наиболее известным учебником венгерского языка для русскоговорящих является (точнее - являлся, так как на его место пришли уже другие известные учебники) "Учебник венгерского языка", составленный *Ш. Деаком*. Первое издание этого учебника вышло в 1958 г., а последнее, пятое издание - в 1972 г. (все издания осуществляло издательство "Танкёневкиадо" в Будапеште). Количество изданий свидетельствует о том, что в этом учебнике была большая потребность, что желавших изучать венгерский язык в 50-70-е годы было много. Учебник состоит из трех томов, с усложнением учебного материала от одного тома к другому; предназначается, как говорится в подзаголовке учебника, "для группового и индивидуального (заочного) обучения".

Учебник Ш. Деака - типический учебник иностранного языка, построенный на грамматико-переводном принципе. Такой учебник имеет следующее строение. В центре урока находится текст - для чтения и перевода. После текста дается краткий словарь, с помощью которого можно переводить текст. Есть послетекстовые вопросы, на которые надо отвечать по-венгерски. Затем идет, занимая основную часть урока, изложение грамматического материала. Грамматика может даваться и перед текстом, что является более обоснованным, так как задачей текста является употребление определенных грамматических форм, и текст переводится более успешно, если учащиеся предварительно знакомятся с грамматикой.

Из практических упражнений на первом месте в каждом уроке стоят грамматические упражнения, точнее - лексико-грамматические упражнения, так как в них используется не только грамматика, но и лексика, относящаяся к теме данного текста. Упражнения требуют от учащихся в основном вставить вместо точек пропущенные грамматические формы. На втором месте из практических упражнений стоит перевод с русского языка на венгерский - текста, составленного по

материалу основного текста. В конце урока в обязательном порядке предлагаются "контрольные вопросы" по грамматике; список этих вопросов обычно очень большой и требует от учащихся довольно глубокого знания грамматики; вопросы задаются по-русски, отвечать на них тоже надо по-русски. Заметим, что вся грамматика и все грамматические задания излагаются на русском языке.

При составлении учебных текстов Ш. Деак обнаруживает высокое мастерство. В достаточно большом по объему, хорошо связанном по содержанию тексте ему удастся употреблять почти всю основную лексику, относящуюся к теме, удержавшись от того, чтобы не употреблять лексику, не относящуюся к данной теме. Хорошо подается в тексте и грамматика: одна и та же лексема может фигурировать в разных грамматических формах.

Но, как уже замечено, учебник Ш. Деака — это классический учебник иностранного языка, построенный на грамматико-переводном методе. Такой метод, к сожалению, не создает благоприятных условий для практического овладения языком. В учебнике нет коммуникативных упражнений — учащиеся не ставятся в ситуации, имитирующие естественное общение. В итоге обстоятельно усвоенная грамматика, сравнительно большой запас слов, навыки перевода могут оказаться у учащихся в дальнейшем не востребованными. Оказавшись в ситуации естественного общения, учащийся, не обученный элементам этого общения, может не "привести в движение" накопленный им материал.

2. В 1961 г. в Москве был издан "Учебник венгерского языка", составленный *В. С. Ивановым*, адресованный студентам филологических факультетов университетов СССР, а также всем лицам, которые хотели самостоятельно овладевать венгерским языком. Как говорится в предисловии, основная задача учебника — "заложить основы владения

венгерским языком". В учебнике имеется большой фонетико-грамматический раздел (на 12 уроков), после изучения которого учащиеся приступают к изучению основного раздела (на 24 урока). Основной раздел содержит тексты, задания на перевод, грамматические упражнения. К учебнику приложен венгерско-русский словарь.

По-видимому, этот учебник давал студентам неплохое филологическое образование в области венгерского языка - что как раз и требовалось прежде всего студентам-филологам университетов. Что же касается практического овладения венгерским языком, то, построенный на той же грамматико-переводной основе, этот учебник вряд ли мог обеспечивать хорошие навыки владения языком. Для этого требуются специальные коммуникативные упражнения и разговорная практика, например в венгерской речевой среде.

3. После учебника Ш. Деака самым популярным учебником венгерского языка был "Курс венгерского языка", составленный Э. Сий ("Танкёневкиадо", Будапешт). Эта объемистая, в 630 страниц, в обложке зеленого цвета книга хорошо знакома многим, кто изучал венгерский язык в 80-90-ые годы.

В предисловии к книге говорится, что учебник адресован широкому кругу лиц, "которые желают научиться читать, писать и говорить по-венгерски", причем осуществить это свое желание эти лица могут "приблизительно за полтора года" - как под руководством преподавателя, так и без него.

Во введении к "Курсу" кратко излагается история венгерского языка и венгерского народа, сообщаются сведения о венгерском алфавите, о венгерских гласных и согласных звуках, о том, как читать венгерские буквы, как их транслитерировать посредством русских букв. Раздел этот в высшей степени полезен, но, из-за краткости и

отсутствия упражнений, учащиеся могут не усвоить произношение некоторых трудных, отсутствующих в русском языке венгерских звуков, например: *A, É, Ö, Ű* и нек. др. А именно с этих звуков, точнее - со слов, содержащих эти звуки, и начинается первый урок учебника: *térkép, fénykép, szép, öreg tanár, fiatal tanárnő* и нек. др.

Каждый урок в учебнике Э. Сий строится в основном так же, как и в учебнике Ш. Деака. В центре урока находится текст на венгерском языке, который надо перевести на русский язык. После текста помещается список встречающихся в тексте слов (с переводом на русский язык), которые в конце книги (занимая треть книги) помещаются еще раз в виде венгерско-русского и русско-венгерского словарей. Есть и вопросы к тексту, на которые надо отвечать, есть и русский текст, который надо переводить на венгерский язык. И конечно, в каждом уроке очень много грамматики, которая помещается и до текста, и после текста - с обстоятельными разъяснениями на русском языке. В конце книги имеется грамматический указатель, с помощью которого можно отыскать в книге нужный раздел грамматики.

Основными упражнениями в каждом уроке являются грамматические упражнения: образовать грамматические формы, вставить "вместо точек", просклонять, проспрягать и др. Есть и упражнения творческого характера: опишите картинку, напишите сочинение, расскажите о... и др.

Что же касается упражнений непосредственно коммуникативного характера, то их в учебнике, к сожалению, очень мало, и они очень однообразны: составьте диалог на тему, продолжите диалог и др. Выполнять такие задания с одной стороны, трудно, так как предварительно не даются образцы их выполнения, не сообщаются речевые обороты, которые надо употребить, не указываются составные части задания и т.д.; у учащегося может не хватать речевого материала, чтобы

выполнить такие задания, несмотря на то, что он как будто бы уже "прошел" соответствующую лексику и грамматику. Но с другой стороны, выполнять такие задания легко. Первые фразы учащегося уже можно считать за выполнение задания, ведь заранее не определялось, каким должно быть задание в речевом и сюжетном отношении, что должно быть в начале, середине и в конце и т.д.

На наш взгляд, "Курс венгерского языка" Э. Сий во многих отношениях (по содержанию текстов, по разнообразию упражнений) является более совершенным, чем "Учебник венгерского языка" Ш. Деака. И это понятно, так как Э. Сий могла использовать опыт не только учебника Ш. Деака, но и других учебников иностранного языка. В то же время, по-видимому, можно сказать, что, являясь учебником для нового поколения людей, желавших изучать венгерский язык, "Курс" Э. Сий по своим лингво-методическим принципам все-таки не стал учебником, который можно назвать учебником нового поколения.

4. В 1982 г. в Москве в издательстве "Высшая школа" вышел новый учебник венгерского языка - "Практический курс венгерского языка", автор - *А. Науменко-Палп*. Предшествующие учебники тоже были "практическими" - преследующими цель научить учащихся практическому владению венгерским языком, а не теоретическому анализу грамматического материала, однако на этот раз о практической цели учебника сказано специально - уже в заголовке книги. Уровень практического владения в учебнике определяется вполне реалистически: "Научить читать, писать по-венгерски, понимать венгерскую речь, а также вести беседы, охваченные курсом". В самом деле, заговорить на иностранном языке, после прохождения обычного учебника, на все темы, в том числе на темы политики, экономики, философии, культуры, военного дела невозможно. Можно заговорить только на темы, которые

изучались. И учащегося надо об этом предупреждать. Автор "Курса" гарантирует, что после изучения его учебника учащийся может вести беседы на следующие, "охваченные курсом" темы: семья, квартира, магазин, почта, ресторан, визиты, экскурсии, посещение врача, достопримечательности города, краткие исторические сведения о Венгрии и др.

Учебник начинается с обстоятельного фонетико-грамматического раздела, где, помимо алфавита и правил чтения венгерских букв, даются подробные сведения об артикуляции венгерских звуков речи, для чего изображается речевой аппарат. С использованием схем и фотографий губ описывается произношение наиболее трудных венгерских гласных и согласных, предлагаются специальные фонетические упражнения на отработку произношения этих звуков. Сообщаются сведения об ударении в слове, о гармонии гласных в венгерском языке, об ассимиляции согласных, об интонации предложения - всё это в сопровождении соответствующих упражнений. Сообщается здесь же и о некоторых типологических особенностях венгерской грамматики, которыми она отличается от русской грамматики (агглютинация, отсутствие грамматического рода, порядок слов и нек. др.) - тоже с соответствующими упражнениями.

В учебнике тексты для чтения построены так, что в них рассказывается об одних и тех же действующих лицах: о московском инженере Борисе Иванове, который приехал в Будапешт в командировку, а заодно и в гости к своему венгерскому другу Иштвану Биро. Эти персонажи "проходят" через все тексты. Получается единый, целостный рассказ, разбитый на части в соответствии с разговорными темами. Учащийся читает учебник, как роман с продолжением.

Лингво-методический принцип учебника остается, на наш взгляд, традиционным. Главные упражнения в учебнике - это

упражнения грамматические и упражнения на перевод. Правда, упражнения эти имеют разнообразный характер. Автор умело использует особенности грамматического материала, с тем чтобы разнообразить грамматические задания. Это не только задания типа "вставить вместо точек пропущенные...", но и задания на перефразирование предложений, сочетаний слов. Грамматические упражнения по своему назначению являются не только посттекстовыми - непосредственно не связанными с текстом, но и предтекстовыми - готовящими восприятие текста. Сама грамматика, с комментариями и примерами, излагается отдельно от текстов, от уроков, занимая вторую часть книги в виде самостоятельного "Грамматического справочника", в связи с чем грамматику можно изучать специально, отдельно от текстов.

Разнообразны в учебнике творческие задания, которые даются в связи с содержанием текста: ответить на вопросы, составить вопросы к тексту, пересказать текст, рассказать о себе в связи с темой текста и др. Однако коммуникативных заданий, предполагающих употребление определенных речевых формул, определенных речевых оборотов, в учебнике мало. Обычно они касаются самых элементарных случаев речевого поведения, например: поприветствуйте женщину (мужчину), попросите прощения у кого-нибудь, предложите гостю блюдо, поблагодарите за подарок; что сказать, входя в комнату и др. Несомненно, что это очень полезные задания, способствующие практическому овладению венгерским языком. Но они очень просты с точки зрения своего выполнения: достаточно сказать соответствующую речевую формулу - и задание выполнено (при условии, конечно, если учащийся знает эту формулу). Общение же обычно не состоит из одной фразы, например - из одного приветствия (с приветствия общение только начинается). Поэтому, формулируя задания, следовало бы сообщать учащимся несколько типических образцов развития подобного рода диалогов - в

зависимости от типических обстоятельств общения. Недостаточно, например, дать учащимся такое задание: "Узнайте, где находится почта"; учащийся может сказать одну фразу - и задание формально будет выполнено. Между тем, спросить о том, что где находится, можно по-разному (существует несколько речевых формул), ответить тоже можно по-разному (тоже есть несколько формул), при этом подобного рода диалоги почти всегда имеют развитие, например: как добраться до этого места, на чем добраться и т.п. Это значит, что помимо образцов диалога, которые должны специально даваться предварительно, необходимо указывать и возможные пути развития этих диалогов, в том числе и с помощью рисунков, схем, карт, маршрутов и т. д.

Грамматических упражнений в учебнике значительно больше, чем их требуется для выполнения коммуникативных заданий. Часть грамматических заданий становится, вследствие этого, заданиями "теоретического" характера. Разумеется, последние тоже очень полезны, но в учебнике с практической направленностью "теоретического" анализа должно быть меньше. Ведь каждый учебник, помимо изложения материала, должен решать также и задачи экономии учебного времени и т.п.

В учебнике, составленном А. Науменко-Папп, несомненно больше присутствует заданий на развитие практической венгерской речи, чем в предшествующих учебниках, однако и в нем их все-таки недостаточно для того, чтобы заключать, что данный учебник построен на коммуникативной основе.

5. В 1991 г. на Украине в Ужгороде вышел небольшой учебник "Венгерский язык для начинающих", авторы - *Горват Е. И.* и *Лизанец П. И.* Учебник составлен в соответствии с грамматико-переводным методом, который, как уже отмечалось, не является самым

эффективным методом при решении практических задач овладения языком. Практические цели с помощью этого учебника, конечно, достижимы, если учебник использовать под руководством преподавателя, который помимо имеющихся в учебнике заданий по грамматике, по переводу, заданий выучить тексты наизусть, некоторых творческих заданий, - будет давать учащимся также и коммуникативные задания, которых в учебнике очень мало.

6. В заключение остановимся еще на одном учебнике венгерского языка, который, на наш взгляд, можно отнести к учебникам нового поколения, так как он строится уже не на грамматико-переводном, а на коммуникативном методе. Главной составной частью подобного рода учебников являются упражнения на выработку у учащихся умений и навыков общения в различных жизненных ситуациях. В качестве такого учебника мы хотим назвать учебник "Halló, itt Magyarországon", авторы - *Й. Ерő* и *Ч. Прилаци*. Учебник состоит из двух частей; вышел уже двумя изданиями: первое издание - в 1992 г., второе - в 1995 г. (издательство Akadémiai Kiadó, Budapest).

Надо сказать сразу, что этот учебник не адресован русскоговорящим. Он адресован всем не говорящим по-венгерски, которых авторы учебника берутся научить говорить по-венгерски. В учебнике, посвященном венгерскому языку, нет другого языка. По возможности учащиеся не должны переключаться на родной язык, а быть в сфере изучаемого языка постоянно. Это есть один из принципов коммуникативной методики.

Все тексты учебника, все его диалоги, все основные задания (в том порядке, в каком они присутствуют в учебнике) записаны на магнитофонную ленту (к учебнику прилагается две аудиокассеты). Один и тот же речевой материал учащиеся, таким образом, могут не только

читать, но и слушать - обучаться сразу двум видам речевой деятельности: чтению и аудированию. Слушая же магнитофонную запись, они обучаются также и говорению - правильному произношению. Кроме того, все упражнения они, разумеется, могут выполнять не только устно, но и письменно. В итоге, имея дело с данным учебником, учащиеся обучаются всем видам речевой деятельности (это тоже требование коммуникативного метода). Наличие магнитофонной записи обеспечивает и самостоятельную работу с учебником.

Как и в традиционных учебниках, важной частью данного учебника являются тексты, каждый из которых посвящается отдельной разговорной теме. Но в отличие от традиционных учебников, эти тексты строятся из диалогов, тесно связанных друг с другом по смыслу (по сюжету). Эти диалоги одновременно являются для учащихся и типическими образцами общения на данную тему в различных ее типических ситуациях. В связи с каждым диалогом дается картинка, на которой делаются необходимые надписи, помогающие понять содержание текста, его страноведческие особенности. Текст, разумеется, надо переводить на родной язык - с помощью преподавателя или пользуясь обычным венгерско-русским словарем (после текста не помещается обычных маленьких словариков). В конце каждого урока даются списки слов и выражений (без перевода), которые учащиеся должны запомнить в связи с данной разговорной темой.

Но самая важная часть каждого урока - это упражнения на развитие речи. Построены они следующим образом. Дается рисунок некоторой речевой ситуации (с надписями), в которой действуют (разговаривают) два-три персонажа, а под рисунками приводится диалог этих персонажей, типический для данной ситуации общения. Рядом дается еще несколько аналогичных рисунков, в связи с которыми учащиеся должны построить свои собственные диалоги, производя

некоторые изменения в образцовом диалоге (заменяя имена лиц, предметов, место действия, время и т.п.). Затем аналогичным способом предлагается для усвоения новый диалог, типический для новой ситуации общения по данной теме и т.д. Авторы учебника обнаруживают большое мастерство и находчивость для того, чтобы сделать задания разнообразными, используя все возможности и особенности разговорной темы. Наряду с рисунками в учебнике помещаются карты, схемы маршрутов, расписание движения транспорта, дорожные знаки, календари, даты жизни людей, анкеты, бланки, меню, реклама, объявления, театральные афиши, номера телефонов различных служб быта и т.д. Все это служит не только как средство организации коммуникативных заданий, но и как источник страноведческой информации.

В учебнике есть и грамматическая информация, и сопутствующие ей грамматические задания, помещаемые в конце каждого урока. Грамматика излагается с использованием таблиц, с помощью сопоставления и выделения слов и форм, с использованием схем и рисунков. Какой-либо язык, венгерский или родной язык учащегося, для изложения грамматики не используется.

Выше кратко охарактеризованы шесть учебников венгерского языка, пять из которых непосредственно адресованы русскоговорящим, а шестой - не имеет непосредственного адресата. Три учебника изданы в Венгрии, три в бывшем Советском Союзе. Все эти учебники, кроме последнего, построены на грамматико-переводном методе, который являлся предовым для своего времени, но который в наше время уступил другому - коммуникативному - методу. В заключение еще раз подчеркнем не только важное лингвистическое и методическое значение этих учебников венгерского языка, но и их важное культурное и общественное значение.

Литература

Деак Шандор. Учебник венгерского языка. 1-3. Tankönyvkiadó, Budapest, 1958. 5. kiadás 1972.

Иванов В. С. Учебник венгерского языка. Москва, "Высшая школа". 1961.

Сий Энико. Курс венгерского языка. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979.

Науменко-Папп А. Практический курс венгерского языка. "Высшая школа", Москва, 1983.

Горват Е. И., Лизанец П. Н. Венгерский язык для начинающих. "Патент", Ужгород, 1991.

Erdős József, Prileszky Csilla. Halló, itt Magyarország! 1-2, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. 2. kiadás 1995.

AZ ÚJ KÖZGAZDÁSZ SZAKIRÁNYÚ NYELVKÖNYV

Chikán Ildikó

A Kodolányi János Intézet – a régi NEI – Magyar Nyelvi Tagozatán intenzív magyar nyelvtanítás folyik annak érdekében, hogy a szeptemberben magyarul még egyáltalán nem tudó, de magyar egyetemekre pályázó külföldi diákok a következő év júniusában sikeres egyetemi felvételi vizsgát telessenek magyar nyelvből és magyar nyelven szaktárgyakból.

Az első félévben a különféle szakokra készülő hallgatók azonos tankönyvekből¹ sajátítják el a magyar nyelv alapjait. A második félévben azonban választott pályájuknak megfelelően ún. szakirányú nyelvkönyvekből tanulnak. A szakirányultság elsősorban a szókincsben, a feldolgozandó szövegek témájában mutatkozik meg. A nyelvtani jelenségek megtanítását tekintve a tankönyvírók igyekeznek összhangot teremteni a különféle szakirányú nyelvi könyvek között.

A szakirányú nyelvkönyvek írásának és használatának több évtizedes hagyományai vannak intézetünkben. A hetvenes évek elején ún. orvosi, műszaki és társadalomtudományi² sz. i. nyelvkönyvek készültek. (Ez utóbbiból tanultak a leendő közgazdászok.) Ezeket a '80-as évek elején újabbak váltották fel, amelyek mint alapra az 1980/81-es tanévben először használt SzMNY-re épültek. Ekkor már önálló könyvek készültek az agrár, a bölcsész, a közgazdász, a műszaki és az orvosi sz. i. számára.

Az 1982-re elkészült ún. "közgazdász nyelvkönyv"³ történelemmel és gazdasággal foglalkozó szövegei a kor szellemének megfelelően a marxista

¹ Erdős- Kozma - Prileszky - Uhrmann: Színes Magyar Nyelvkönyv vagy Kovács Mária: Itt Magyarul Beszélnek

² Szerzők: Andrassy - Seregy - Uhrmann

³ Szerzők: Chikán - Giay - Kovácsné - dr. Réczei M. - Pákozdyé

történelem- és gazdaság szemléletet tükrözték. Több szöveg a '70-es évek végén fennállt gazdasági helyzetet tárgyalta. Az évek múlásával az adatok elavultak, a politikai változások a történelmi-gazdasági szemléletben is változásokat eredményeztek. Már a '80-as évek végén kiegészítő anyagot kellett készíteni a könyvhöz az elavult adatok időszerűsítésére, illetve a kieső szövegek pótlására, újabban felmerülő témák (pl. környezetvédelem) tárgyalására.

Természetesen nemcsak a szövegek elavulása, hanem az intenzív nyelvtanítás közben felgyűlt újabb tapasztalatok is sürgettek arra, hogy új nyelvkönyvet írjunk a leendő közgazdászok számára. Az egy éve indult munkát hárman végezzük: Garay Melinda, Csonka Csilla és jómagam.

A körülbelül húsz tanítási hétre, azaz 260-280 tantervi órára tervezett nyelvkönyv tizenkét leckéből áll majd, esetleg kiegészítve néhány szakszöveggel. Az egyes leckék két-két szöveget tartalmaznak, az első az emberiség történetének egyes korszakait vizsgálja gazdaságtörténeti szempontból (pl. Ipari élet a középkorban, A merkantilista világkép), a második pedig egy-egy, a közgazdászok érdeklődési körébe tartozó nemzetközi szervezetet mutat be (pl. ENSZ, GATT, IMF, EGK).

Az elmondottakból következik, hogy a szövegek a hozzájuk csatlakozó lexikai gyakorlatokkal elsősorban a szakszókincset bővítik. Ugyanakkor a megismertetendő újabb nyelvtani anyag bemutatására is szolgálnak. Itt és most nem a szövegekkel, hanem a könyv nyelvtani anyagával szeretnék foglalkozni, mely a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítók számára esetleg egy-két újdonságot is tartogat.

A második félévi nyelvkönyv feladata az első félév során lefeketetett nyelvi alapok erősítése, a régi ismeretekből kiindulva az ismeretek bővítése. Mi az ismétlést, bővítést rendszerező összefoglalással kapcsoltuk össze többféle módszert ötvözve, s nem titkolt célunk volt az, hogy könyvünk egyfajta nyelvtani kézikönyv is legyen hallgatóink számára, amelyet későbbi tanulmányaik során is elővehetnek, ha valamiben kétségeik lennének. E kézikönyv

jelleget szolgálják a különféle összefoglaló táblázatok és a pontokba szedett szabályok.

A nyelvtan a nyelvtani gyakorlatokkal együtt kívánja elérni e sokrétű célt: a nyelvi rendszer és a szabályok megértését és begyakorlását. Itt újra ki kell térnem a szókincsre. A szakszövegek értelemszerűen kevés lehetőséget nyújtanak a köznyelvi szókincs bővítésére. Így a nyelvtani rész elsősorban a köznyelv szavaival dolgozik, új szavakat is bevezet, míg a nyelvtani gyakorlatok a kétféle – köznyelvi és szakmai – szókincset forgatják, gyakorolják.

A nyelvtan felosztása konzervatívnak tűnhet, mivel nagy vonalakban a leíró nyelvtan rendszerező módszerét alkalmazza. A formát kitöltő tartalom azonban már arra összpontosít, mi a fontos az idegen ajkúak számára.

Indulásként az 1. leckében táblázatokban rendszerezzük az első félévben tanultakat, emellett foglalkozunk olyan helyesírási és kiejtési kérdésekkel is, mint a régi nevek írása-kiejtése, szótagolás és a magyar elválasztási szabályok, az írás és kiejtés eltérő volta a hasonulás eseteiben. Hangsúlyozottan foglalkozunk az indulatszavakkal, a felkiáltó és óhajtó mondattal mint a köznyelv elengedhetetlen elemeivel, melyekkel korábban hallgatóink alig-alig találkoztak. Az első leckében kezdjük el a még ismeretlen névszörágok, névutók bevezetését és a szóképzés több leckén át húzódó bemutatását, gyakorlását.

A 2. leckében az igenevek képzését és használatát foglaljuk össze. Az alapfokú tanulmányokra visszautalva szabályokba foglalva ismételjük az igekötős igék szórendjét önmagukban és az "akar, tud" és hasonló igékkel alkotott szerkezetekben. Bőven foglalkozunk a melléknévi igenevek jelzői és állítmányi szerepén túl főnevesült és összetett szavakban előforduló alakjaival is köznyelvi és szaknyelvi szavakban (mosógép, hűtőszekrény, törvényalkotó, stb.).

A létigéből képzett "levő" és "való" igenevek tárgyalásánál újdonság a korábbi közgazdász nyelvkönyvekhez képest a "való" igenév minden jelentésének megismertetése a diákokkal. A 3. lecke további része összefoglaló

táblázatokat tartalmaz a névutókról és újszerű táblázatokat a határozószavak és egyes igekötők kapcsolatáról, a határozószavak (névutók) ragos, jeles és képzett alakjairól. E táblázatok egyes elemeit igen-igen nagy munkával vagy egyáltalán nem tudnák a diákok szótáraikban megtalálni (pl. bentről, bent, be-, beljebb, legbeljebb, benti, benső; hátulról, hátul, hátra, hátrébb, hátsó).

A rendszerezve, összefoglalva új ismereteket adás elve érvényesül a 4. leckében is, ahol felsoroljuk a lehető legtöbb igekötőt. A különféle funkciók tárgyalásán túl egy-egy igének példamondatokkal mutatjuk be a lehető legtöbb igekötős alakját. E lecke igen fontos táblázata az, amely az igekötős igéket a szoros szókapcsolatokkal (frazológiai egységekkel) együtt tárgyalja. A frazeológiai egységek előtagjai tárgy- vagy határozóragos főnevek, amelyek az igekötőkkel azonos szórendi szabályokat követnek. Néhányuk már igekötős igévé vált gyakorlatilag. (Vö. egyetért - szert tesz vmire).

Kiszalad a kertbe.

Valóra válik az álmod.

Nem szaladsz ki a kertbe.

Nem válik valóra az álmod.

Az 5. lecke a tárgyas és tárgyatlan ige- és szoros szókapcsolat-párokra vonatkozó ismereteket bővíti és foglalja össze. Igyekszünk ezeket az ismereteket is aktívvá tenni a lehetséges átalakítások bemutatásával, gyakorlásával. Pl.: Új kapcsolatok jöttek létre. Új kapcsolatokat hoztak létre.

A 6. lecke tömören pontokba szedi az alanyi és a tárgyas igeragozás használatának szabályait, és igen részletes, bármikor elővehető táblázatot ad a határozatlan és határozott tárgyról.

A következő apró újdonság a 8. leckében található, ahol az alárendelt mondatok tárgyalása okán sok köznyelvi mondatkezdő panelt adunk meg: Azt hiszem, ... Úgy látom, ... stb.

Eddigi nyelvkönyveink csak a tárgyi alárendelt mondat időviszonyait tárgyalták (Azt mondta, hogy elmegy/elment.), holott más esetekben is gondot

okozhat idegen ajkúak számára az anyanyelvükben finoman kifejezett időviszonyok visszaadása magyarul. (Például jövő a múltban.) Könyvünkben próbáljuk megtenni az első lépéseket e problémakör kidolgozásának hosszú útján. (Pl.: Most nyugodt lenne, ha segítettél volna neki/ha segítenél most neki, ha segítenél majd neki.)

A 9. leckében a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatokat és a mellérendelt mondatokat tárgyalva gyakorlati szempontból foglalkozunk a különféle formai átalakításokkal azonos tartalmú mondanivaló esetén: következményes és következtető, megengedő és ellentétes, következtető és magyarázó viszonylatban.

A feltételes és a felszólító módé a 10. lecke. Részletesen kitérünk azokra az esetekre, amelyekben e "szubjektív" igemódok a kötőmód szerepét töltik be, túlmenve természetesen az alapfokú nyelvkönyvekben megadott eseteken. Rámutatunk azokra a helyzetekre is, amikor a beszélő választhat, hogy érzése, véleménye kifejezésére melyik igemódot használja (Pl.: Nem valószínű, hogy eljön/eljönne/eljöjjön), tehát objektív ténynek véli, amit mond, vagy megengedi magának a tévedés lehetőségét.

A továbbiakban a korábbi közgazdász nyelvkönyvben megkezdett utat követve foglalkozunk az előre- és visszaütalás összefüggő beszédben, szövegben használatos eszközeivel. A névmások, személyragos névutók, stb. tanulásakor természetesen utaltunk már szerepükre az ismétlések elkerülésében. E végső összefoglalás tudatosítása kíván lenni mindannak a sok gyakorlati tapasztalatnak, amelyet a több havi közös munka során hallgatóink szereztek.

Az utolsó nyelvtant is tartalmazó lecke ritka vagy régies nyelvi jelenségeket, apró kérdéseket tárgyal, s még egyszer, utoljára felhívja a figyelmet a helyes szótárhasználatra olyan többjelentésű, azonos vagy hasonló alakú szavak segítségével, melyek az év során újra és újra felbukkantak. (Pl.: a "tart" ige vagy a "szín, szint, szinte, szintén" szavak)

Úgy gondolom, munkánkban több olyan nyelvi kérdést vetünk fel, melyek továbbgondolása minden magyart mind idegen nyelvet tanító kolléga számára szükséges és hasznos volna. Ehhez a továbbgondoláshoz kívánok jó munkát szerzőtársaim - Csonka Csilla és Garay Melinda - nevében is.

VAJDASÁGI SZERB TANNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBŐL VÉGZETT LEXIKAISMERETI MÉRÉSEK TANULSÁGAI

Varga Zoltán

A magyar mint idegen nyelv tanítása a szerb (1990-ig szerbhorvát) tannyelvű iskolákban, illetve tagozatokon egyik formája az ún. kétnyelvű pedagógiai tevékenységnek. A "kétnyelvű pedagógiai tevékenység" megnevezés viszonylag újabb keletű a vajdasági oktató-nevelő munkában, és az ötvenes évek végétől használatos.

A magyar mint idegen nyelv elnevezés helyett "a magyar mint a társadalmi környezet nyelve" elnevezés alakult ki a korábbi Jugoszláviában, és a *környezetnyelv* elnevezést nemcsak a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában használták. Így nevezik a vegyes lakosságú területeken a két- (esetleg több-) nyelvűség körülményei közt tanult nem-anyanyelvet, amely egyaránt lehet a többségi nemzet vagy a nemzetiség (nemzeti kisebbség) nyelve. A környezetnyelv fakultatív jellegű volt. A magyar mint környezetnyelv tanításának elsorvasztása 1990-ben kezdődött meg, és ma már csak azokon a településeken tanítják, ahol jelentősebb számú magyar nemzetiségű, illetve anyanyelvű polgár él, és magyar többségű az önkormányzat is. Az 1987/88-as tanévben még a Vajdaság területén 71 általános iskolában tanították.

A környezetnyelv sajátosan ötvözi a forrásnyelvi és a célnyelvi környezet bizonyos jellegzetességeit. A forrásnyelvit, hisz miként az idegen nyelv esetében, a tanuló anyanyelvének közegében folyik az oktatás; a célnyelvit, mert a második nyelv tanulásához hasonlóan, de persze korlátozott mértékben lehetőséget nyújt a célnyelvnek valóságos kommunikációs helyzetekben – rokonokkal, ismerősökkel, utcabeli gyerekekkel, szomszédokkal – történő

használatára. Sajátos nyelvi helyzet ez, mert hat rá a forrásnyelv közegének interferenciája, ugyanakkor az idegennyelvi szituációval sem azonos, mert táplálja a célnyelvihez hasonló környezet adottsága. A környezetnyelv volta-képpen se nem anyanyelv, se nem idegen nyelv. A környezetnyelv fogalma mégsem határolható el élesen az idegen nyelv fogalmától, mivel a nyelvsajátítási folyamat mindkét esetben azonos, vagy nagyon hasonló. Társadalmi funkcióját illetően pedig az anyanyelvhez áll közelebb, sok bennük a közös vonás, s mindkettő lényegesen különbözik az idegen nyelvtől.

A magyar mint környezetnyelv viszonylatában igen kiegyensúlyozatlanok a nyelvi előismeretek, és igen nagyok a szélsőségek. Igen nagy számban iratkoznak szerb tannyelvű tagozatra magyar anyanyelvű tanulók, vegyes házasságból származók, környezetükben bizonyos nyelvi előismeretet szerzők; végül azok a tanulók zárják a sort, akik nulla pontról indulnak, és az iskolában találkoznak először a magyar nyelvvel. Számukra a magyar idegen nyelv, de mégsem azonos azzal az idegen nyelvvel (angollal, némettel stb.), amelyet az általános iskola negyedik osztályában kezdenek tanulni, mert az órán kívül is érhetik, és érik is környezetnyelvi hatások.

A magyart mint környezetnyelvet tanító pedagógus így egy-egy osztályban öt-het vagy annál is több tudásszinttel találkozók, és ez kötelezővé teszi számára a differenciált környezetnyelv-oktatást.

A társadalom, a közösség joggal elvárta, hogy a magyar mint környezetnyelv oktatása társadalmilag is érzékelhető eredményeket mutasson fel, ugyanakkor ítelt is, mert eredménytelenséget érzékelt. A társadalom objektíve és szubjektíve ítélkezik az eredmények dolgában. Objektíve, mert az elvárható eredmény nem észlelhető tömeges méretekben a tanulás produktumában, – szubjektíve, mert a legilletékesebbek se tudják meghatározni a produktumok színvonalát, éppúgy, mint a szélesebb társadalmi közösség tagjai sem.

Ahhoz, hogy pontosabb képet alkothassunk, tudásszintmérésre van szükség. Mérésre, amely kvantitativ és kvalitativ diagnosztizálja a tudásszintet. Csak az így kapott diagnózis alapján indulhat meg a terápia.

A felmérésre 1988. június 5-én került sor a Vajdaságban, 18 általános iskolában. A mérőlapok elsősorban az elemi magyar mondat szerkezetek, mondatmodellek ismeretét és használatát, az ún. kifejezésbeli "szekunder" jártasságot és készséget mérték, de tartalmaztak egy lexikaismereti mérésre szolgáló feladatsort is. Ellenőrző mérésre a szabadkai Pedagógiai Akadémia (Tanítóképző Főiskola) Gyakorló Általános Iskoláját jelöltem ki.

A tudásszint mérését két szinten végeztem. Cikluszáró mérést végeztem az általános iskola negyedik osztályaiban, és iskolafokozatot záró mérést a VIII. osztályokban. A mérőlapok mind a receptív, mind a produktív szókincs ismeretét mérik.

A IV. osztályos lexikaismereti mérőlap hét feladatot tartalmaz. Az 1. feladat a tanuló produktív szókincsét méri fel. Öt melléknév (*fekete, jó, meleg, szép, okos*) ellentétes értelmű szavát kellett leírni. A feladat tehát öt információs, illetve alternatív egységből állt.

A 2. feladat a tanulók receptív szókincsét méri fel. A feladat feleletválasztásos jellegű, és négy válaszlehetőséget kínál fel. A feladat így hangzik: Az *erős* ellentétes jelentésű szava a(z) a) *hosszú*, b) *gyenge*, c) *alacsony*, d) *édes*.

A 3-5. feladat feleletválasztásos, és mindegyik egy-egy szó kapcsán öt válaszlehetőséget kínál fel. Mindhárom feladat a tanulók receptív szókincsét méri fel. A 3. feladat tíz magyar főnevet (*dió, falevél, fürdő, fogorvos, harcos, kendő, jég, kerítés, legény, színész*), a 4. tíz melléknévet (*visok, mršav, vreden, star, tužan, hrabar, umoran, interesantan, žedan, prljav*), az 5. kilenc igét (*preskočiti, razbiti, hvaliti se, buditi, prepoznati, zviždati, lečiti, podeliti, sakriti*) tartalmaz. Valamennyi lexikai egység szerepel a tantervvel ellátott lecke szövegekben.

A 6. feladatban a **szép** és **megy** szavak három-három rokon értelmű szavát kellett leírni.

A 7. feladat az ún. helyzetmondatok (szokványos társalgási fordulatok) ismeretét méri fel. A megadott állandósult szókapcsolatokat magyarul kellett leírni, méghozzá a következőket: a) *U redu je.*, b) *Izvolite, šta želite?*, c) *Izvinjavam se.*, d) *Budite ljubazni, recite!*

A VIII. osztályban csak a tanulók produktív szókincsét akartam felmérni. A lexikaismereti mérőlap három feladatot tartalmaz.

Az 1. feladat a **kiabál**, **öreg**, **megy** szavak rokon értelmű szavainak, szinonimáinak összegyűjtését adta feladatul.

A 2. feladat az **izgalamas**, **kellemes**, **vidám**, **beteg**, **barátságos**, **sós** szavak ellentétes értelmű szavának a leírását adta feladatul.

A 3. feladat tematikus szavak gyűjtését tűzte ki feladatul. A feladat így hangzott: Írd le, mi található egy általános iskolás táskájában! A táskában van: ...

A felmérési eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a környezetnyelv oktatásában a legtöbb esetben nem kerül sor az órákon a szókincs programozott és tudatos fejlesztésére, és az adott lexikai anyag számonkérése még elavult módszerekkel (szavak listászerű kikérdezésével) sem történik. Nem az új szavak megfelelő szemantizációjának hiányában látom a súlyos problémák gyökerét, hanem a tanult szókincs állandó gyakorlásának hiányában.

A szókincs tervszerű gyakorlása elsősorban tankönyvelméleti kérdés. A tankönyv olvasmányainak, leckeszövegeinek és gyakorlatainak, feladatainak kell elsősorban biztosítania a szókincs állandó ismétlődését.

A lexikaelsajátítás foka a IV. osztályban

A lexikaismertet foka %-ban kifejezve

Az iskola neve																
	1. feladat								2. feladat		3. feladat		4. feladat		5. feladat	
	a	b	c	d	e	Átlag										
1. Sonja Marinković	70,00	70,00	66,66	83,33	56,66	69,30	70,00	72,66	74,66	63,10	13,88	24,44	50,00	43,33	26,66	23,33
2. Ivan Milutinović	100,00	83,33	79,16	83,33	95,83	88,33	66,66	64,58	62,50	45,83	22,22	48,61	58,33	58,33	33,33	25,00
3. Jovan Mitic	56,00	40,00	56,00	50,00	28,00	48,00	32,00	65,60	59,20	54,66	5,33	4,00	36,00	28,00	12,00	20,00
4. VIII. Vajdasági Rohantör-géd	73,33	53,33	70,00,	53,33	40,00	57,99	33,33	61,33	69,66	63,70	13,33	13,33	56,66	46,66	43,33	30,00
5. Kizur István	42,85	46,42	46,42	42,85	42,85	44,27	32,14	70,35	75,00	65,47	7,14	8,33	60,71	50,00	42,85	39,28
6. November 11	52,38	42,85	52,38	38,09	28,57	42,85	52,38	55,23	60,00	65,07	14,28	7,93	47,61	47,61	42,85	23,80
7. Április 20	50,00	21,42	35,71	25,00	14,28	29,28	50,00	50,71	56,07	41,66	2,38	5,95	25,00	39,28	25,00	14,28
8. Cséhi Karoly	93,33	76,66	86,66	66,66	53,33	75,32	80,00	81,00	83,66	75,55	25,55	24,44	63,33	63,33	63,33	43,33
9. Karizsa	86,36	81,81	86,36	81,81	77,27	82,72	72,72	77,27	79,09	74,74	45,45	56,06	72,72	77,27	77,27	72,72
10. Vuk Karadžić	33,33	3,70	22,22	7,40	3,70	14,07	0,00	49,25	50,00	34,15	1,23	0,00	14,81	14,81	11,11	7,40
11. Nikola Djurkovic	45,45	13,63	31,81	13,63	9,09	22,72	54,54	57,72	36,36	36,86	7,57	4,54	22,72	31,81	22,72	18,18

Az iskola neve	A lexikaismeret foka %-ban kifejezve															
	1. feladat						2. feladat	3. feladat	4. feladat	5. feladat	6. feladat		7. feladat			
	a	b	c	d	e	Átlag					a	b	a	b	c	d
12. Bratstvo-Jedinstvo	87,50	93,75	93,75	81,25	87,50	88,75	81,25	97,50	97,50	84,02	95,83	100,00	93,75	100,00	87,50	93,75
13. Vladimir Nazor	47,61	42,85	52,38	42,85	38,09	44,75	9,52	61,90	52,38	38,62	3,17	3,17	33,33	23,80	38,09	4,46
14. Moša Pijade	76,92	46,15	69,23	46,15	38,46	55,38	30,76	51,53	44,61	40,17	2,56	0,00	30,76	15,38	15,38	15,38
15. Bratstvo-Jedinstvo	47,05	41,17	52,94	35,29	58,82	47,05	29,41	77,64	81,76	82,35	29,41	43,13	58,82	58,82	41,17	29,41
16. Vuk Karadžić	66,66	26,66	60,00	66,66	0,00	43,99	40,00	58,00	42,00	17,77	0,00	6,66	20,00	53,33	33,33	6,66
17. Matija Gubec	90,47	19,04	23,80	14,28	42,85	38,08	90,47	50,00	45,23	51,85	19,04	17,46	38,09	71,42	4,76	4,76
18. Pionir	76,47	52,94	58,82	70,58	88,23	69,40	88,23	73,52	70,00	90,19	25,49	5,88	58,92	41,17	23,52	5,88
Gyakorló Iskola	90,00	60,00	83,33	66,66	86,66	77,33	70,00	83,00	78,66	66,89	13,33	10,00	50,00	36,66	33,33	23,33

A lexika-elsajátítás foka a VIII. osztályban

Az iskola neve	Színónimaszám tanulónként			Lexikaismeret foka %-ban kifejezve							Szómenyiség tanulónként
	a	b	c	a	b	c	d	e	f	átlag	
1. Sonja Marinković	0,46	0,38	0,61	11,53	30,76	26,92	23,07	26,92	15,38	22,43	4,96
2. Ivan Millitnović	0,86	0,24	0,75	24,13	34,48	55,17	41,37	31,03	3,44	31m60	4,20
3. Jovan Mikić	0,44	0,16	0,50	16,66	16,66	22,22	16,66	5,55	5,55	13,88	0,77
4. Vajdasági Rohambrigád	1,00	0,42	1,71	14,28	52,38	28,57	52,38	33,33	19,04	33,33	3,23
5. Kizur István	1,00	0,54	1,04	45,83	45,83	54,16	50,00	37,50	12,50	65,27	3,45
6. November 11	1,20	0,23	1,90	20,00	66,66	73,33	73,33	40,00	13,33	47,77	4,53
7. Április 20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8. Cseh Károly	1,15	0,52	1,05	42,10	47,36	36,84	47,36	26,31	26,31	37,71	3,10
9. Kanizsa	1,40	1,00	2,04	72,72	68,18	81,81	72,72	63,63	0,00	59,84	4,59
10. Vuk Karadžić	0,40	0,04	0,54	0,00	40,90	50,50	0,00	0,00	0,00	15,15	4,95
11. Nikola Djurković	0,57	0,35	0,21	35,71	0,00	35,71	28,57	0,00	21,42	20,23	3,00
12. Bratstvo-Jedinstvo	2,75	1,91	1,75	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	25,00	87,50	5,50
13. Vladimir Nazor	0,30	0,13	0,26	17,39	17,39	8,69	21,73	13,04	4,34	13,76	1,47

Az iskola neve	Színvonalas szám tanulónként			Lexikai ismeret foka %-ban kifejezve							Szómenyiség tanulónként
	a	b	c	a	b	c	d	e	f	átlag	
14. Moša Pijade	0,33	0,00	0,58	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	8,33	1,75
15. Bratstvo-Jedinstvo	1,30	1,00	1,00	30,00	60,00	30,00	60,00	50,00	0,00	38,33	4,40
16. Vuk Karadžić	0,00	0,00	0,00	0,00	23,07	15,38	23,07	15,38	0,00	12,61	1,15
17. Matija Gubec	0,26	0,16	0,26	10,00	3,33	10,00	6,66	0,00	13,33	7,22	0,76
18. Pionir	0,69	0,53	0,73	11,53	15,38	11,53	19,23	11,53	26,92	16,02	1,88
Gyakorló Iskola	0,15	0,05	0,10	0,00	0,00	15,00	10,00	0,00	0,00	5,83	0,80

A FONETIKA TANÍTÁSA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Palkó Ágnes

I. Bevezetés

A Debreceni Nyári Egyetemen 1990-ben a magyar nyelv tanításában jelentős szerkezetváltás történt. Több változás mellett ekkor vezették be a délutáni fakultációs órákat, melyek közül az egyik a fonetika. Ezekhez az órákhoz, és persze a diákok otthoni, önálló tanulásához nyújtanak segítséget azok a fonetikai tananyagok, melyek a nyári egyetemen folyó kiadói munka eredményei. Egyrészt a *Hungarolingua 1.* és *Hungarolingua 2.* tananyagcsomagokhoz tartozó fonetikai munkafüzetek és kazetták¹, másrészt pedig a Debreceni Nyári Egyetem új sorozata, a *Hungarolingua Fonetika*, melynek három köteté fin, olasz és angol anyanyelvűek számára nyújt segítséget², nemcsak kiejtési és megértési gyakorlatokkal, hanem az adott nyelven írott magyarázatokkal is.

A fonetika oktatását több szempontból közelíthetjük meg. Ezek közül az alábbiakban három lehetőséget említek meg. Először: a *fonetika* szón

¹ *Hungarolingua 1.*

Maticsák Sándor – Palkó Ágnes: *Fonetikai Füzet*. Debreceni Nyári Egyetem, 1992. *Hungarolingua 2.*

Maticsák Sándor: *Fonetikai füzet*. Debreceni Nyári Egyetem, 1993.

² *Hungarolingua Fonetika*

Báthory Ágnes – S. Varga Pál: *Fonetikai gyakorlatok finnneknek*. Jyväskylä Yliopiston Hungarologian Instituutti. Debreceni Nyári Egyetem, 1993.

Báthory Ágnes – Giorgio Pieretto: *Fonetikai gyakorlatok olaszoknak*. Debreceni Nyári Egyetem, 1995.

Palkó Ágnes: *Fonetikai gyakorlatok angol anyanyelvűeknek*. Debreceni Nyári Egyetem, 1995.

különböző készségek fejlesztését értjük, a kiejtési és a hallás utáni megértési készségeket. De ezeket is tovább lehet részletezni: a kiejtésen belül megkülönböztethetjük az egyes hangok pontos formálását és a folyamatos beszédet, amihez az intonáció, a mondathangsúly, szünetek is tartoznak. A hallás utáni megértés is legalább kétféle lehet: a szokásos szövegmegértési feladatok mellett fontosnak tartom az egyes hangok megkülönböztetésére szolgáló gyakorlatokat is. Másodszor fontos megvizsgálnunk, hogy milyen keretekben történik a fonetikai felkészítés: speciális fonetikai órákat szervezhetünk, de ha erre nincs mód, be kell építenünk a fonetikát a nyelvtanulás szokásos folyamatába. Harmadszor pedig lényegesnek tartom annak hangsúlyozását, hogy különbözőképpen kell fonetikát tanítani a nyelvtanulás más-más szintjén álló diákoknak.

II. Kiejtés

Amikor egy külföldi elszánja magát, hogy magyarul tanuljon, már kezdetben szembetalálja magát a kiejtés problémájával. Közismert, hogy a magyar hangzórendszer gazdagabb, mint a legtöbb európai nyelv, így természetes, hogy bizonyos hangokat külföldi diákjaink nehezen tudnak kiejteni.

Az első fontos dolog (angol anyanyelvűek számára különösen az) a betű-hang megfeleléseket tisztázni. Szintén az első alkalommal tudatosítani kell a tanulóknak az első szótagon lévő szóhangsúlyt, és azt a sajátosságát a magyar nyelvnek, hogy nem redukáljuk a hangsúlytalan szótagok magánhangzóit.

A magánhangzók kiejtése a legtöbb külföldinek általában is gondot okoz, s talán a legtöbb nehézség forrása a hosszú-rövid korreláció. Nagyon fontos már kezdetben felhívunk a diákok figyelmét arra, hogy ezek önálló fonémák a magyar nyelvben. Ebben nagy segítségünkre lehetnek az ún. minimálpárok, pl. *papa-pápa*, *kerék-kérek-kerek*. De nemcsak a hosszú-rövid

korrelációs párokat kell szembeállítanunk egymással, hanem a nyelv vízszintes és függőleges mozgása szerint is érdemes bemutatnunk a magánhangzókat. Sok hallgatónak ugyanis gondot okoz az *a–o* vagy az *o–u* megkülönböztetése, ez a hármasság ugyanis egyetlen európai nyelv hangrendszerében sem létezik. Az oppozíciók mellett fontos, hogy a hang különböző fonetikai helyzetekben, vagyis szó elején, szó végén stb. is előforduljon. Szintén nagy figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a hosszú magánhangzókat ne diftongusként ejtsék. A hosszú–rövid magánhangzók gyakoroltatására remekül megfelelnek a ritmikus kis versikék, mondókák.

A mássalhangzók közül alig van néhány, ami nem okoz különösebb problémát a külföldieknek: az *m*, *n*, *f*, *v*. Nagyon nehezek a szibilánsok és az affrikáták, s még inkább a palatális mássalhangzók. Rögtön az elején tudatosítanunk kell a diákokban, hogy a kétjegyű mássalhangzók egy hangot jelölnek. Az *r* hangot nagyon hosszú gyakorlással ugyan, de el lehet sajátítani. Az angol anyanyelvűek számára az *l* kiejtése is nehéz, ilyen esetben érdemes előbb az *l*-t gyakoroltatni, csak utána, hozzákapcsolva az *r* hangot. A zárhangok angol és német nyelvűekre jellemző hehezetes ejtése ugyan nem gátolja a megértést, de próbálkozzunk a helyes kiejtés megtanításával. Az összeolvadást, hasonulást, rövidülést logikusabb lenne akkor tanítani, mikor az egyes hangok kiejtése már nem okoz különösebb gondot, de a gyakorlatban ez a probléma sokkal hamarabb felmerül.

A gyakorlás egyik módja a különálló szavak ismétlése. Ezt általában magnetofon segítségével csináltatjuk a diákokkal. Ilyen típusú gyakorlatok találhatók a Hungarolingua 1. tananyagcsomag fonetikai kazettáján és a Hungarolingua Fonetika minden részében, ez utóbbiakban az adott nyelvet beszélők számára legnehezebben elsajátítható hangokra megkülönböztetett figyelmet fordítva.

Tapasztalataim szerint azonban órai munkában a gyakorlatoknak egy részét jobb, ha a tanár mondja előre. Gyakran előfordul, hogy a diákok a

magnó után nem tudják elismételni a szót, de a tanár után igen. Nyilvánvaló, hogy ebben a szájmozgás megfigyelésének (és persze a személyes kontaktusnak) van igen nagy szerepe. A magnetofon különösen az otthoni ismétlésben lehet hasznos. A különálló szavakon alapuló gyakorlatok legtöbbször mechanikusak. Ennek van előnye és hátránya is. Előnye, hogy ráirányítja a tanuló figyelmét az adott hangra, hátránya, hogy közben más problémás hangokra nem figyelnek (*sál, szál*), és hogy a szavakat szöveggörnyezetükből kiszakítva gyakoroltatja. Ezt kiküszöbölhetjük azzal, hogy más típusú gyakorlatokkal vegyesen használjuk ezeket a drilleket.

Az angolok számára írt fonetikában minden hang drillszerű gyakorlati után van néhány mondat, amelyekben az adott hang gyakrabban szerepel. Ezeket érdemes háromszor-négyszer egymás után elmondadni a hallgatókkal. A finn és olasz tanulók számára készült anyagban ilyen gyakorlat ugyan nincs, vannak azonban egyszerű, hasznos kis dialógusok, melyek betölthetnek hasonló szerepet.

A szavaknak mondatokban való gyakorlását összekapcsolhatjuk a különböző intonációtípusok bemutatásával is. A Hungarolingua 1. fonetikai kazettáján az első öt leckéhez készült ilyen jellegű gyakorlat: a leckékben előforduló intonációs típusokat gyakoroltatja, de nem csoportosítja őket. A Hungarolingua Fonetika mindhárom kötete külön leckében magyarázza el a különböző típusokat. Elkülönítik az ereszkedő intonációjú mondatokat (kijelentő mondatok és kiegészítendő kérdések), az eldöntendő kérdéseknél pedig két típust: a három szótagnál hosszabb és a három vagy kevesebb szótagból álló kérdéseket. Ezek komoly nehézséget jelentenek az idegen anyanyelvűek számára, nem lehet eleget gyakorolni, és nem lehet elégszer felhívni a figyelmüket a dallam jelentésmegkülönböztető szerepére. A *vagy* kötőszóval, az *ugye* kérdőszóval alkotott kérdések intonációját is gyakorolhatják a hallgatók, valamint a hosszú mondatokat, az összetett mondatokat, és az érzelmi töltéssel bíró mondatokat

is. A mondathangsúly gyakorlására is van mód, ezt együtt kell tanítanunk a nyelvtannal, a szórendről szóló résszel.

A nyelvoktatás egyik alapvető stratégiai kérdése, hogy tanítsunk-e "elméletet", a fonetika oktatásában is felvetődik. Hallgatóink között lehetnek olyanok, akik még azt sem tudják igazán, mi a magánhangzó és a mássalhangzó, de lehetnek körükben kifejezetten nyelvészeti érdeklődésűek is. Az utóbbiaknak feltétlenül, de talán mindenkinek érdemes nemcsak bemutatni, de el is magyarázni a hangok képzését. A magánhangzónál állítsuk szembe a nyelv függőleges és vízszintes mozgását, az ajkak állását. A mássalhangzónál pedig beszéljük meg, hol képezzük az akadályt. Sokaknak segíthetnek a nyelv, ill. ajkak helyzetéről készült rajzok, fotók is. (Ezekben a magyarázatokban azonban nem kell mindenáron nyelvészeti kifejezéseket használnunk.)

III. Hallás utáni megértés

A kiejtési gyakorlatoktól nem lehet elválasztani azokat a feladatokat, amelyeknek célja az egyes hangok hallás utáni megkülönböztetése. A kezdők-nél ez az első legyőzendő probléma: ne várjuk, hogy tanítványunk ki tudja mondani az ű-t, ha nem is hallja, hogy különbség van az ú és a ű között. Még a haladó nyelvtanulóval is gyakran előfordul, hogy azért nem ért meg valamit, vagy azért nem találja az új szót a szótárban, mert rosszul "fordította le" magának a hallott hangokat. Ilyen típusú gyakorlatok szép számmal szerepelnek a Hungarolingua Fonetika angol anyanyelvűek számára írott kötetében. Ezeket többször megcsináltathatjuk a hallgatókkal, újra és újra visszatérhetünk hozzájuk.

A másik nagyon hasznos gyakorlat e készség fejlesztésére a diktálás. Diktálhatunk korrelációs párokat, egy-egy hangra kiélezett mondatokat, de e célnak megfelelnek a tankönyv mondatai vagy egyszerű mondókák, közmon-

dások is. Kezdetben, hogy a megértés hiánya ne nehezítse a feladatot, neveket, helyneveket is használhatunk ilyen célra. A javítást legalább az első néhány alkalommal a tanár végezze, mert általános tapasztalat, hogy például az ékezetek írásában sokan nem pontosan másolnak a tábláról.

A hallás utáni megértés leggyakoribb formája a szövegértés. A Hungarolingua 1-hez tartozó kazettán minden témakörhöz kapcsolódnak ilyen kisebb–nagyobb szövegek, nagyrészt dialógusok s a hozzájuk tartozó kérdések. A Hungarolingua 2. fonetikai anyaga pedig kizárólag ilyen jellegű megértési gyakorlatokból áll. Ebben már nemcsak kérdésekkel, hanem többféle gyakorlattal is ellenőrizhető, valóban megértették-e a szöveget. Hallgassuk meg a szövegeket többször is, szükség esetén meg-megállítva a magnetofont, válaszoljunk a kérdésekre, s csak azután engedjük hallgatóinkat olvasni is. Ezeknek a gyakorlatoknak nagy előnye, hogy mindig az adott tananyag szavait, nyelvtani szerkezeteit használják, s ezzel segítik a megértési készség fejlesztését, sikerélményhez juttatva a tanulót, s egyben gyakoroltatva is az új anyagot. Ugyanakkor más oldalról ez hátrány is lehet. A való életben ugyanis a tanuló a legritkább esetben találkozik ilyen "könnyített" szövegekkel. A kazettán szereplő dialógusokat igyekeznek pontosan, szóról szóra megérteni, s nem alakul ki bennük az a nagyon fontos készség, hogy egy nehezebb, nem teljesen érthető szövegből kihámozzák a legfontosabb információkat. Ebben segít kezdő szinten a Hungarolingua Fonetika. Mindhárom kötetében szerepelnek rövidebb–hosszabb dialógusok, mesék, szövegek, a megértésüket segítő feladatokkal együtt, melyek ugyan nem túlságosan nehezek, szókincsük, kifejezéseik mégis túllépnek a tankönyv szövegein.

IV. Fonetikaórák

A fonetikaórák nálunk, a Debreceni Nyári Egyetemen vagy fakultatív, délutáni órák lehetnek, vagy az intenzív kurzusokon az órarend szerves részei. Fonetikaórát lehet tartani hagyományos tanteremben, magnetofonnal (szükség esetén anélkül is), de lehet gyönyörűen felszerelt nyelvi laboratóriumban is. Minden esetben arra kell törekedni, hogy a fonetikai órák határozott célok alapján épüljenek fel: a legfontosabb dolgokat gyakoroljuk a legtöbbet. Ha a csoport tagjainak közös az anyanyelve, akkor könnyebb helyzetben vagyunk. Az adott nyelvből kiindulva tudhatjuk, mire kell a legfőbb hangsúlyt fektetni, és mi az, ami elhanyagolható. Például egy angol anyanyelvű csoportban az *i-i* kivételével minden magánhangzót alaposan gyakorolnunk kell, míg német vagy finn társaságnál az *ö* és *ü* gyakorlatokat nyugodtan elhagyhatjuk. Ha azonban különböző anyanyelvűek a diákok, valószínű, hogy más-más hangokat kell gyakorolnunk velük. A nyelvi laboratórium ideális az ilyen csoportokhoz, mert két-három részre oszthatjuk a társaságot. A laboratórium másik, talán még fontosabb előnye a fonetikai foglalkozásokon, hogy a tanulók felvehetik saját kiejtésüket is a kazettára, s az eredeti felvétellel párhuzamosan vissza is hallgathatják. Sokan egészen addig nem értik, miért javítjuk ki állandóan a kiejtésüket, amíg meg nem hallanak egy-egy ilyen felvételt.

Az is fontos, hogy az egyes órák felépítése ne legyen túlságosan egyhangú. Lényegi egyneműsége miatt talán kissé unalmas a fonetika, mégis igyekeznünk kell különböző típusú gyakorlatokkal érdekesebbé tenni. A drillek közé mindig beilleszthetünk néhány mondatot, nyelvtörőt, kisebb verset, de mindig kapcsolódva az aznapi anyaghoz.

Ha pl. egy tanfolyamon két héten keresztül minden nap van fonetika (ez lenne az ideális), törekedjünk arra, hogy a tanulók ez idő alatt tanuljanak meg egy-két rövid verset, esetleg kisebb szöveget könyv nélkül. Ez néha a hallgatók ellenállásába ütközik, ezért csak akkor érdemes ilyesmire kérni őket,

amikor már többször is elmondták az adott szöveget, és a kiejtésük többé-kevésbé jó. Azt tapasztaltam, hogy az ilyen megtanult szövegek nagyon sokat segíthetnek a jó kiejtés elsajátításában. Ha a csoport hajlandó, énekeljünk is! Sokkal könnyebb például leszoktatni a diákokat a redukált ejtésről, ha sokat énekelünk. Ebben jó szolgálatot tehetnek a megzenésített versek. A Hungarolingua Fonetikában ilyeneket használtunk az egyes leckék lezárásához.

V. Fonetika a nyelvtanítás folyamatában

Gyakran nincs lehetőségünk arra, hogy külön fonetikai órákat tartunk. Ilyenkor a fonetikát bele kell építenünk a hagyományos nyelvórába. A legfontosabb talán az első néhány óra. Ha valaki az ábécével kezdi a tanítást, az ma már unalmasnak, ódivatúnak tűnik. Pedig ez nagyon fontos, hiszen írni-olvasni már az első órán szoktunk. Az elején rossz kiejtéssel rögzült szavakat nagyon nehéz lesz később kijavítani. A megoldás talán az lehet, hogy nem tételszerűen soroljuk fel az ábécét, hanem az első órán megtanulandó kifejezésekből indulunk ki. A *Jó napot kívánok! Kovács Béla vagyok. Köszönöm. Viszontlátásra!* típusú mondatok remek példaként szolgálhatnak a magánhangzók és a mássalhangzók bemutatására. Ráadásul ezek a legtöbbet használt kifejezések, ezért is érdemes rászánni egy kis időt, hogy valóban begyakoroltassuk a helyes kiejtésüket.

Az első néhány órán nem kell rögtön belekezdeni a fonetikai kazetták hanggyakorlataiba, érdemesebb csak az intonációs gyakorlatokat használnunk. Kezdetben maga a tankönyv is szolgál fonetikai célokat, hiszen még jó ideig az olvasást is gyakorolni kell. Később aztán módszeresen, lehetőleg minden órán vegyük sorra az egyes hangokat, akár a fonetika füzet sorrendjét követve, akár a hallgatók igényéhez igazítva. Az új anyaghoz kapcsolódva érdemes újra meg újra visszatérni egyes problémákra. Például már az elején gya-

korolni kell az *a*-*á*, *e*-*é* közti különbséget. Erre vissza lehet térni, mikor az első ragokat tanuljuk, a szóvégi *a* és *e* megnyúlásánál (*Róma, Rómában*). A Hungarolingua Fonetika angol anyanyelvűek számára ehhez is segítséget nyújt. Később, mikor a felszólító és a feltételes módot tanuljuk, megint ismételtethjük-e fonetikai jellegzetességet, ezzel is segítve a nyelvtan rögzítését (*várjak-várják, tanulnak-tanulnák*). A hosszú mássalhangzók gyakorlása kezdettől fogva elengedhetetlen az angol, német anyanyelvű diákokkal, de ismételtethjük ezt pl. a *-val/-vel* rag tanulásakor is. Ilyenkor a fonetikai gyakorlatok kissé könnyedebbé tehetik az órát, pihenést jelenthetnek a fárasztó nyelvtan után, másrészt azonban mégiscsak ugyanazokat a formákat segítenek rögzíteni.

Új anyagot lehet szövegértési gyakorlatként bevezetni, az új szavakkal lehet fonetikai jellegű játékokat játszani, hogy segítsük a memorizálást (pl. keressünk ugyanolyan magánhangzókra vagy mássalhangzókra épülő szavakat), és persze minden tananyagot felolvashatunk, és fel is olvastathatunk a diákokkal. Keressünk a tankönyv szövegében ritmikusan olvasható mondatokat! Rakjuk sorba a hosszabb, nehezen kiolvasható–kimondható szavakat, csináljunk belőlük kis versikéket! Az az általános elv, hogy beszédgyakorlat, szituációs játékok közben ne javítsunk, ne szóljunk közbe, nem igazán segíti a kiejtés fejlesztését. A nyelvtani jelenségeket valóban meg lehet beszélni utólag is, a kiejtésbeli hibákat már nehezebb. Ezért javaslom, teremtsünk néha olyan szituációt is, amikor kifejezetten a fonetikán van a hangsúly (pl. félreértést okoz a szó hangalakja, az intonáció stb.).

Természetesen a nem kifejezetten fonetikai jellegű órákon is gyakran énekelhetünk, ha a csoport elfogadja ezt a tanulási módot.

VI. Fonetika a haladó csoportokban

A Hungarolingua első és második kötete kezdő és középhaladó nyelvtanulók számára készült. A Hungarolingua Fonetika kötetei az alapfokú szintnek felelnek meg. Azt hihetnénk, hogy a haladóknak már nincs is szükségük ilyen gyakorlatokra (sokszor a diákok maguk is így gondolják). Pedig általában az a jelenség, hogy valaki már egészen jól beszél magyarul, de rossz kiejtéssel. A haladó nyelvtanulókkal tapasztalatom szerint már sokkal nehezebb az ún. drillezést csinálni, nem fogadják el, túl könnyűnek találják. Néha valóban egészen jól ejtik a különálló szavakat, folyamatos beszédben mégis sok hibájuk van.

Ezen a szinten egyelőre sajnos nincs tananyagunk, nincs fonetikai anyagunk sem, mindig a csoport igényéhez, és a többi órán tanultakhoz kell igazítani a fonetikaanyagot. A népmesék nagyon jó alapanyagot szolgáltathatnak ehhez. Szövegmegértési gyakorlatként használhatjuk őket, később ugyanazt a mesét párbeszédes formában, különböző szereposztással felolvashatjuk. Játéknak nagyon jók a nyelvtörők, de vigyázzunk, ne vigyük túlzásba! Hiszen némelyiket még nekünk, magyar anyanyelvűeknek sem könnyű végigmondani. Sok verset olvastathatunk velük, kifejezetten a ritmusra ügyelve, a hosszú-rövid hangok gyakoroltatása végett. Rádióból felvett híreket is érdemes hallgatni, bár ez sokszor túl nehéznek bizonyulhat. Különösen ezen a szinten fontos az a fajta megértési készség, amiről már szoltunk: tudatosítsuk a diákokban, hogy nem kell minden egyes szót érteniük ahhoz, hogy a szöveget egészében megértsék.

HOGYAN TANULTAM MEG MAGYARUL KÜLHONBAN?

Nyikos Katalin

Mikor magyarul beszélek olyanokkal, akik még nem ismernek, sokszor észreveszem rajtuk a fokozott érdeklődést. Mosolyogva rá is kérdeznak: Honnan jön ez az izes magyar beszéd? Talán Szegedről?

Igen. Az Alföldről, Amerikán keresztül. Édesanyám Kecskeméten, édesapám Makón született, és a szegedi egyetemen ismerkedtek meg. A második világháború vége felé menekülniük kellett, először Ausztriában találtak menedéket, majd 1949-ben kénytelenek voltak még messzebb menni a hazától – mindentől, amit szerettek, mindentől, amit értékelték.

Mind a hat gyerekük már külföldön született, és Amerikában nőtt fel. Hogyan érték el szüleim, hogy mind a hat gyermek megtanult magyarul, annak ellenére, hogy magyar szót a lakáson kívül máshol nem hallott?

A kérdésre a válasz egyszerű és összetett. Otthon csak magyarul beszéltünk. Ennek szükségességét és fontosságát még gyermekfejjel is megértettük, de nem volt könnyű... Szüleim sok-sok kitartással, szeretettel és mégis következetesen, szigorú szabályokat követve foglalkoztak velünk.

1996 február óta vagyok itt Magyarországon. Fulbright ösztöndíjas-ként tanítok Baján és Pécsen. A bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának igazgatója felkért arra, hogy március 15-e jöttével – minthogy e dátum a legnagyobb nemzeti ünnep – beszéljek arról, hogyan tartottuk meg magyarságunkat Amerikában.

Minderről egy videokazetta készült olyan szerkesztésben, hogy a tanuló számára érthető, tanulságos, ugyanakkor a gyermek lelkéhez szóljon, élményt is nyújtson. Egyszóval, ha átéljük mindazt, amiről mesélek, azt pontosan

értsék és értékeljék. A következőben úgy jeleníteném meg mondanivalómat, ahogyan a beszélgetés előszóban a gyerekekkel zajlott. Közvetlen kapcsolatot sikerült kialakítani azzal, hogy egyszerűen, színesen meséltem el, adtam elő gyerekkori élményeimet arról, hogy hogyan tanultam meg magyarul. Megértették azt, hogy a család sorsa milyen nehéz volt, milyen problémákkal kellett megküzdenni. Mindez azért volt számomra oly mesés, mert a családban szerzett szeretet, melegség – mint egy sziget – biztonságot nyújtott.

Emlékeim közé tartozik a meghitt karácsony esti ima, a várva várt húsvét ünnepe, a szeretetteljes születésnapok, névnapok, ünnepek. Minden, ami a családon belül intim és legbelsőbb szívünk ügyéhez tartozott, mind-mind egy építkezés része volt... Minthogy mindez magyar nyelven "történt," ez az őszinte kapcsolattartás a családon belül tiszta magyarsággal párosult.

Hogy én itt és most el tudom mondani gondolataimat, annak köszönhető, hogy szüleim nagyon nagy magyarok. Ugyanezt vallottam a videokazetta bevezetőjében is. Azért hangsúlyozom, mert akkora kincset ajándékoztak lelkemnek, hogy egy életre megtanultam, mit jelent magyarnak lenni. Gyermekkoromra emlékezvén alig tudom kiválasztani azt az emlékezetes és fontos tanulságot, amit nap mint nap kaptam szüleimtől. Minthogy ők tudták, mit jelent számukra a hazát elhagyni, bennünk is tudatosítani akarták ugyanakkor azt, hogy a magyar nyelv mindenkor és mindenhol élni tud, mert élnie kell...

Így volt ez gyermekkoromban. Olyan szeretettel adták tudtomra mindezt, hogy el tudom sorolni azokat a fontos "követeléseiket", melyek meghatározták a magyar nyelv elsajátítását, használatát.

Nagyon fontos részfeladatok voltak ezek, amelyek meghozták a kitarító munka gyümölcsét.

Édesapám mint nyelvész nemcsak a magyar nyelvre tanított, hanem szigorú és következetes neveléssel megtanított magyarul gondolkodni. Ez azért volt fontos, mert olyan helyre kerültünk, ahol más magyar nem volt; a külső

hatások érintése folytán kellett az a fajta tenniakarás, ami biztosította a tiszta és érthető magyar nyelv elsajátítását. Ezt igazolja az a fontos hat követelmény, ami a hétköznapiakban oly jól működött. Mint egy belépőkártya a tanuláshoz, így szólt az első:

1. Küszöbön át: magyarul!!!

Amikor iskolába kerültem, a külső világban szerzett élmény, tapasztalat és minden onnan jövő hatás megérintett. Magamban cipeltem mindezt. Amikor elértem házunk küszöbét, és beléptem a mi szigetünkre, a szerzett élmény, a napi külső hatások kavargtak bennem, mert most jött a feladat, amit meg kellett oldanom: magyarul. Nem volt ez megoldhatatlan, hisz a második "szabály" ezt mondta:

2. Ha nem tudod magyarul, kérdezd meg!

Hatalmas türelemmel, odaadással voltak a szüleim, mert nehéz volt megtalálni a megfelelő kifejezést, hiszen minden élmény, ami nem a családon belül történt, az mind angolul volt. Semmi nem szólt segítségemre: mindig fordulhattam a szüleimhez. Ha édesapám nem tudta, akkor az értelmező szótár állt rendelkezésére.

3. A két nyelvet nem szabad keverni!

Az idő múlásával ez mind nagyobb kísértést és veszélyt jelentett. Óhatatlanul olyan helyzetbe kerültem, – ahogyan szókincsem gyarapodott és fejlődött mindkét oldalról –, hogy becsempészttem (inkább próbáltam volna) egy-egy angol szót, de jött a figyelmeztetés és a felszólítás... Ennek legfőbb oka az volt, hogy mindinkább az angol nyelvet voltam kénytelen használni, hisz a körülöttem lévő világ egyre szélesedett! A szabadidőmből mind több és több jutott az angol nyelv használatára és gyakorlására. A kezdeti egyensúly felborult a két nyelv használata közt. Így küszködni kellett, hogy ne legyen oly nagy az eltérés.

4. Minden hibát könyörtelenül kijavítunk!

Ez a kitétel szoros kapcsolatban áll a fenti szabállyal. Annál is inkább, hisz az angol szó megfelelőjét kellett mondani, ám helyesen. Akár hangsúly, szórend avagy a kifejezőbb szóhasználat is előfordulhatott javításkor. Mit jelent az, hogy "könyörtelenül?" A mondat szerkesztése nem válhatott mindig folyamattossá, mert a hibák javítása megszakította. Mivel nem volt elég példa gyakorlatban, csak szüleink, így ezt a feladatot töretlenül kellett elvégezni.

5. Ha kijavítanak, ismételd el!

Ez azért volt fontos, mert a javítandó szót, mondatrészt, mondatot nemcsak kijavítottuk, de kötelező volt ismételni. Ez nagy türelmet igényelt mindkét oldalról. Hosszú távon a türelem néha kevésnek bizonyult, de úgy éreztem, bíznom kell abban, hogy tényleg csak így tudjuk elérni a szinte lehetetlent.

6. Ha dolgozunk, népdalt tanulunk!

Ez kedves szabály volt. A népdal a magyar nép szomorúságát, életét, örömét, szerelmét, fájdalmát fejezi ki. Hangvétele elárulja, hogy miről van szó. Amikor megtanultunk egy új népdalt, életünk, hétköznapijaink részévé vált. Örömmel tanultuk és énekeltük, hiszen annyira sokat mondott nekünk. A dalok által megismertük a népi szokásokat, és összekötött bennünket a családban és a tőlünk oly messze lévő hazával is.

Nemcsak népdalokat ismertem meg szüleimtől, hanem sok-sok mesét, történetet hallgattam végig. Egy külön világba csöppentem, ami keveredett a valósággal. Az idő múlásával rájöttem, hogy a mesék, a népdalok, a versek, a történetek a magyar nyelv tanulásakor ablakot nyitottak magyarságom igazára. Ráéreztem, miközben a nyelvet beszéltem. Oly dallamos, oly muzsikáló, és mesél akár jót, akár rosszat: mind az enyém, az én kincsem, varázslatos.

A videokazettát azzal fejezem be, hogy felteszek egy kérdést. Megérte ez a sok küszködés? Amikor felnöttem, végre sikerült találkoznom Magyarországon a nagyszülőkkel Kecskeméten. Ez a találkozás azért volt könnyes és csodálatos, mert amikor egymást szólítottuk, én magyarul alföldi tájszólással köszöntöttem nagyanyámat. Pont ezt a célt akarták szüleim elérni, mert hitték, hogy hallani fogom egyszer a kecskeméti öregtemplom nagyharangját, és ajándékul vihetem oly messziről az ízes, szívet melengető magyar beszédet.

POSTGRADUATE 'MA' DEGREE IN APPLIED LINGUISTICS IN DEBRECEN

László Hunyadi and Béla Hollósy

The increased professional and social importance of foreign language teaching is marked by the fact that the Catching up with European Higher Education Fund (CEF), supported by the World Bank has taken a special interest in modernising the intellectual and material foundations of foreign language teaching. The various programs involving the majority of the domestic higher education establishments are bound to come to an end in 1996, thus it is about time those concerned in the programs surveyed the steps taken towards modernisation, their achievements and results, which also pave the way for the future.

The Centre for Applied Linguistics at Lajos Kossuth University of Debrecen has won awards from the fund to realise its wide-ranging programs in foreign language development in all four rounds. Of these programs, especial emphasis was laid on launching a new type of postgraduate degree course in applied linguistics, which had not existed in this country before. Below, we set out to review the goals, structure and most important substantive features of this course.

Our primary goal in launching this new, postgraduate course was to train specialists in applied linguistics who, relying on their shorter or longer academic experiences, will be able to acquire professional knowledge in applied linguistics serving the special interests of language teaching and to convey that knowledge on university, college or school level. For it was obvious that the training of foreign language teachers at universities and colleges did not address itself to the practical aspects of teaching in a major

way, and, furthermore, that effective foreign language teaching could not after all dispense with theoretical and practical preparations for such 'target-oriented' teaching. By making the course postgraduate, we wished to create a situation in which short but intensive training would result in effective acquisition of knowledge, also relying on the practical experiences having been gained by the candidates.

When planning the course, we relied on two sources:

(a) One of our starting points was our undergraduate training in general and applied linguistics having been in operation for several years. This minor presupposes a close connection between general (theoretical) and applied linguistics and prefers such branches of applied linguistics that draw on theoretical linguistics more directly, as, for example, computational lexicography, machine translation, or experimental phonetics. Language teaching is supported expressly by our courses aimed at computer-assisted language learning. Although it is evident that students who graduate from this course do not as yet have knowledge which would serve practical foreign language teaching, the training here received may serve as a good basis for further specialisation.

(b) We studied patterns of training in Anglo-Saxon countries, with special attention to those in Great Britain when this postgraduate form of training was planned as a specialisation of the undergraduate course described above. These courses tend to take one year or eighteen months and presuppose practical teaching practice as preliminary experience. The course consists, as a rule, of compulsory exams, and defending a 15-20.000 word dissertation successfully. These programs give an MA degree in applied linguistics, which

proves the attainment of qualifications as practical language teachers according to a professional standard.

At the planning stage, we assumed that the time would come in this country too when schools could exercise their choices among foreign language teachers applying for a job, and that schools would increasingly need teachers with such a degree.

The duration of the training here is somewhat longer than that in the British system of education taken as an example. The primary reason for this is that students receive classroom instruction only once a week: all students must spend eight contact hours as part of their training in our institution (3x2 seminars and 1x2 independent research).

Instruction is modular, which means that students may choose free options in addition to the group of compulsory subjects and that of compulsory options. The character of modules offered within the course is shaped by three factors: the characteristics of MA courses in Anglo-Saxon countries, the practical and timely needs of students as well as teaching capacity available at this university. Having taken all this into consideration, we aimed at ensuring the greatest possible degree of compatibility between the course offered here and an (idealized) foreign degree course.

The number of teaching hours for a particular course is 16+4 hours, which means 8x2 hours of contact teaching, language lab or computerized lab sessions as well as 4 hours of consultation and independent library research.

The subjects taught in the course of the MA course in applied linguistics are as follows:

First Year

Group A Compulsory subjects (8 out of 8 courses to be taken)

Semester 1: Syntax, Semantics, Theory of EFL Methodology, and Psycholinguistics, followed by a Comprehensive Exam.

Semester 2: Phonetics and Phonology, Discourse Analysis, Sociolinguistics, Syllabus and Materials Design, followed by a Comprehensive Exam.

2nd Year

Group B Compulsory options (6 out of 9 courses to be taken)

Lexicology, Computational Linguistics, Computer-Assisted Language Learning, Language Testing, Practical EFL Methodology, English for Academic/Specific Purposes, Research Methodology, Contrastive Linguistics, Multimedia

Group C Free options (4 out of 8 courses to be taken)

Audio-visual aids, Training Language Teachers, Linguistic Typology, Pragmatics, Stylistics, The Structure of English, The Structure of German, The Structure of French.

There was considerable interest towards this MA degree course in Applied Linguistics right from the start, even from beyond our borders. Ten students enrolled in the first year, whose number included teachers from primary and secondary schools having either a first five-year 'university' or a first four-year 'college' degree in English, and young linguist colleagues from this university. Most of these students were awarded their postgraduate degrees in 1995. The composition of the present final year (many of them trainee supervisors) justifies our preliminary plans that in the beginning it is especially important

to ensure the special postgraduate training of colleagues working as language teachers or trainee supervisors in the affiliated schools.

Commencement of this programme was greatly facilitated by the fact that a number of foreign lecturers contributed to the teaching of some courses for shorter or longer periods, took part in the preliminary curriculum design or the subsequent shaping of the course. A number of young colleagues joined the staff teaching in the course after having obtained their MA degrees in applied linguistics courses abroad, thus the group of specialist teaching staff gradually expanded.

This new form of training, which is now in its third year, can be said to have found its place in the university curriculum and to have added variety and further possibilities to our foreign language education set-up. It is firmly integrated into applied linguistics training by serving as a higher level form of supplementary postgraduate training in applied linguistics to the well-established undergraduate major in general and applied linguistics. For the first time in the history of the Faculty of Arts at this university, within the Centre for Applied Linguistics established as a result of our successful applications for CEF funds, teaching has been carried out with joint efforts and the efficient use of resources of the Centre (Department of General and Applied Linguistics, Department of English Language and Linguistics, Centre for English Teacher Training). Furthermore, as a first domestic initiative, we express our hope that, in order to meet realistic demands everywhere, another postgraduate course serving expressly the needs of practical language teaching and offering further, internationally recognized qualifications for colleagues who do not wish to read for a doctor's degree will be possible to launch in future.

GONDOLATOK A FORDÍTÁSOKTATÁS SZEREPÉRŐL

Lehovics Viktória

Előadásomban a fordításoktatás jelentőségéről, hasznosságáról és érdekességéről szeretnék beszélni. Sajnos, úgy látom, hogy az idegennyelv-oktatásban a fordításnak nem tulajdonítanak nagy fontosságot.¹ Ennek következtében sem a tanárok, sem a diákok nem tudnak jól fordítani, és nem érzik azt, milyen izgalmas és szép feladatot jelent egy igazán jó fordítás elkészítése. Mindez szorosan összefügg a fordítással, ill. tolmácsolással kapcsolatos, rendkívül elterjedt tévhitekkel, miszerint: aki jól-rosszul beszél valamilyen nyelvet, természetesen tud tolmácsolni is, fordítani is. No, nem szépirodalmat, - az mégis csak művészet! - de minden mást igen. Ki ne hallott volna ilyen és ehhez hasonló kijelentéseket, kéréseket:

- Te úgyis tanultál egy fél évig svédül, mondd már meg mit kell ezzel a virágmaggal csinálni!

Bizonyosak lehetünk benne, hogy ez a feladat nehezen megoldható, még akkor is, ha az illető kertész és éppen van kéznél egy svéd-magyar kertészeti szótár. Vagy egy hitves óhaja:

- Mindig mondom Klárinak, hogy csak annyira tanuljon meg németül, hogy le tudja nekem fordítani azokat a jó kis filmeket, amiket esténként az RTL-en meg a SAT-1-en mutatnak.

Ez a "csak annyira tanuljon meg" azt feltételezné, hogy Klári 1) nagyon magas, majdhogynem anyanyelvi szinten beszéljen németül, 2) sok-sok éves szinkrontolmácsi gyakorlattal rendelkezzen és 3) esténként a lakásban tolmácsberendezés is álljon a rendelkezésére, mert különben Klári a saját hangjától a TV-t nem fogja hallani.²

"Fordítás oroszról magyarra és magyarról oroszra" c. az ELTE BTK Orosz Tanszékén végzett szemináriumi munkámból, valamint többéves tolmácsolási gyakorlatból szerzett tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy a fordítás a nyelvoktatás egyik leghatékonyabb, legérdekesebb, igen változatos eszköze, különösen a haladó szintű nyelvoktatásban. Az eszköz használatának elsajátítása több fázisból álló folyamat eredményeként valósulhat meg.

Nézetem szerint a fordításoktatás folyamatát a következő lépésekből célszerű felépíteni:

- 1) ismerkedés a fordítás történetével, fordításelméleti kérdések felvetése;
- 2) a hallgatók anyanyelvén írott vagy elhangzott szövegekkel való "bíbelődés": a szövegek elemekre való felbontása; különféle szövegek, többek között nem tökéletesen megírt szövegek elemzése; lehetőség szerint a hibák okainak feltárása;
- 3) lefordított anyagok egybevetése, elemzése, problémás helyzetek megvitatása;
- 4) a követendő fordítási elvek megfogalmazása;
- 5) fordítás idegen- és anyanyelvre;
- 6) a fordítások elemzése; lexikai, nyelvtani, stilisztikai, stb. hibák javítása³.

A fordítástanulás nemcsak az idegen nyelv mélyebb ismeretét, pontosabb és helyesebb használatát segíti elő, hanem az anyanyelvét is; hatékonyan fejleszti a nyelvi tudatot, a memóriát és a logikus gondolkodást. Ennek egyik magyarázata abban rejlik, hogy a fordítás a nyelvismeret és nyelvhasználat legtudatosabb szférájához sorolható. Az írás már kicsit kevésbé tudatos nyelvi tevékenység, a beszédet pedig más-más fokú spontaneitás jellemzi leginkább. Ebből következik, hogy a fordításoktatásban többek között ennek a tudatosság-nak, a nyelvhez való tudatos viszonyulásnak az elérése a cél⁴.

Vizsgáljuk meg részletesebben a fordításoktatás egyes fázisaiban rejlő lehetőségeket. Előadásomban, az első két fázisról szeretnék beszélni, míg a többi egy másik tanulmány keretein belül vetném vizsgálat alá.

Túlzás nélkül állítható, hogy a műfordítás azóta van, amióta irodalom. Már a kezdet kezdetén két tendencia alakult ki a szöveg más nyelvre történő átültetése terén: 1) a szó szerinti fordítás és 2) a szöveg tartalmának, lényegének átadása. Ezt bizonyítják a fordítások és a fordításelméleti munkák. E két tendencia tiszta formában egy skála két végleteként értelmezendő, s nem is gyakran fordul elő. A szó szerinti fordítás tiszta formájú példaként a biblia egyes középkori fordításait idézik. Az ok nem annyira az elméleti megfontolásokban keresendő, mint amennyire a Szentírással szemben érzett "szent áhitatban és szent rettegésben", valamint a korabeli fordítók fordítói naivitásában rejlik. A másik irányzat támogatói élesen támadták ezt a gyakorlatot, és a szó szerinti fordítás elvét sokszor annyira elvetették, hogy az a teljesen szabad fordítás elvébe csapott át. Ennek egyik példája a travesztia, "átöltöztetés", amikor a fordító a művet gyakorlatilag átírja, "helyi jelleget kölcsönöz neki, megváltoztatja a szereplők neveit, helyszíneket. A szabad fordítás igen elterjedt volt a XVIII. századi Európában, különösen Franciaországban, ahol a klasszicizmus diktálta "jó ízlés" határai meglehetősen szűk mozgásteret biztosítottak mind az íróknak, mind a fordítóknak. Ennek megfelelően pl. Shakespeare műveinek francia fordításaiban sokszor teljesen megváltoztatták a mű struktúráját, kompozícióját és szüzséjét⁵. A XIX. század elején a nemzeti kérdés előtérbe kerülése, a nemzeti múlt, a népköltészet iránti egyre nagyobb érdeklődés magával hozta a más nemzetek sajátosságaira való odafigyelést is. Ez rányomta a bélyegét a fordítási gyakorlatra is, s a cél immár az eredeti mű sajátosságainak minél pontosabb és teljesebb mértékben történő átadása, egy másik ország, másik kor szak minél pontosabb megjelenítése volt. Így pl. Chateaubriand Milton "Elveszett paradicsomát" pontosan e célból ülteti át franciára prózában. De Madách Imre "Az ember tragédiája" négy francia fordítása is - a negyedik

1960-ban látott napvilágot! - prózában jelent meg⁶. A teljesség ill. pontosság követelménye egyre élesebben vetette fel a fordítási nehézségek problémáját, amely a gyakorlattal ellentétben a fordítással kapcsolatos elméleti munkákban elvezet egészen a fordíthatóság megkérdőjelezéséig. A fordítás lehetetlenségének gondolata végigvezethető Wilhelm von Humboldtól, Moriz Haupton keresztül - aki szerint a fordítás a megértés halála - napjainkig, a dekonstrukcióig.

A fordítástörténet e rövid, találmra kiragadott példák segítségével felvázolt áttekintéséből is kitűnik, milyen mérhetetlenül gazdag kultúrtörténeti anyag áll a fordítást oktató tanár rendelkezésére. Cicero, Dante, Puskin, Goethe, Kosztolányi, esetleg Gadamer és Derrida (a lista tetszés szerint bővíthető, módosítható vagy redukálható) a fordítás kérdéseit, problémáit taglaló műveinek egyes részleteit a hallgatókkal idegen nyelven célszerű megvitatni. Így ezek az órák izgalmas beszédgyakorlatokká válnak, amelyek során kiderül, hogy nem is olyan könnyű egyértelmű választ adni arra a kérdésre: milyen a jó fordítás? Mikor vagy mitől jó egy fordítás? A már említett skála melyik végletétől és mennyire távolodjunk el?

A fordítástörténeti és fordításelméleti kérdések megismerése során elsősorban a műfordítás került a figyelem középpontjába. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a fordításoktatás egész folyamatában a hangsúlyt a műfordításra helyezzük. Éppen ellenkezőleg, a műfordítással való próbálkozást én csak kivételes esetekben és kizárólag egy bizonyos fordítási tapasztalat megszerzése után javaslom.

A fordításoktatás folyamatának első fázisa az a fázis, amikor a kérdések és problémák megfogalmazása a cél. Az imént felvetett általános kérdések megvitatása mellett érdemes egyéb, részletekbe menő kérdéseket, problémákat is megbeszélni. Például azt, hogy milyen munkamódszert alkalmazhatnak a hallgatók: hogyan járjanak el, ha számukra érthetetlen vagy homályos megfogalmazással találkoznak a fordítandó szövegben; milyen segédeszközökhöz folya-

modhatnak, stb. Természetesen felmerülnek majd olyan kérdések is, amelyekre a válaszokat a negyedik fázisban - konkrét szövegek elemzése és fordítások egybevetése után - kíséreljük meg megadni.

A második fázisnak, a hallgatók anyanyelvén írott szövegekkel való "bibelődésnek" nevezett résznek látszólag nem sok köze van a fordításhoz. Viszont ez a fázis hivatott a szöveg iránti alázatot és tudatosságot fejleszteni. A teljesség igénye nélkül néhány példával szeretném illusztrálni a lehetőségeket.

1. Példa: *A kérdés korántsem elméleti, amint azt a majomper is bizonyítja, s annak, aki földrajzilag közelebbi példát keres, a szocializmus magasabbrendűségét hirdető tudományos tétel igazságát tagadókkal szemben indított eljárások aktáit érdemes elővennie.* A mondat aláhúzott részének - a könnyebb megértést célzó - felbontása, szegmentálása többféle módon is megvalósítható, pl. ágrajz, blokksemák, zárójelek, stb. alkalmazásával⁷.

2. Példa: *Szeretnék köszönetet mondani az eddigi sikeres munkájáért és a konferencia tapasztalatait felhasználva kívánom, hogy ezirányú tevékenységük tovább gazdagodjon.* Már első látásra/hallásra kiderül, hogy a mondatban valami nem stimmel. Az előző példában bemutatott módszer segít kideríteni, hogy a probléma a "tapasztalatait felhasználva kívánom" megfogalmazás körül van. A mondat szemantikai elemzése, a kontextus, valamint a józan ész rávezetnek arra, hogy az előadó, azt kívánja a bizottságnak, hogy az használja fel a konferencia tapasztalatait és így érjen el további sikereket. De elképzelhető másik megoldás is: az elnök a konferencia sikereiből "kiindulva" kívánja a sikereket. A pontatlan megfogalmazás lehetséges okainak a kutatása is izgalmas feladatot jelent a hallgatók számára. A következő mondat jó példa erre.

3. Példa: Egy lány, aki éppen 160 km-es sebességgel száguld az autópályán, a barátnőjéről mesél: - *Tizenkilenc évesen ment férjhez, húszévesen született a*

fia. Valószínűleg a nagy figyelemmegoszlást igénylő tevékenység miatt a két lehetséges mondat - 1. "húszéves volt, amikor a fia született"; 2. "húszévesen szülte a fiát" - összekeveredett.

4. Példa: *No, azért mondom!* Ebben az esetben a feladat a mondat jelentésének meghatározása kontextuson kívül, pl. így: "vita vagy szidás utáni reagálás nyugtázása az utolsó szó jogán". Valamint a mondat szituációban való alkalmazása, "rokon értelmű" kifejezések, mondatok gyűjtése, a különbségek kiemelése.

5. Példa: Egy cigányasszony a piacon: - *A papucsokat olcsón reklamálom!* Könnyű rájönni, hogy ebben az esetben az idegen eredetű, az asszony számára valószínűleg érthetetlen "reklamálni" ige helytelenül a "reklám áron" szókapcsolat helyett szerepel. A tévedés oka a hasonló fonetikai hangzás. Ugyanez, ill. a képzettársítás magyarázza a "gyermekszáj" gyöngyszemeit is:

- *Kérek két kis elefántot!* - követeli a gyerek a képviselőfánkot. - *Anyu, ez már a Deákferenciek tere?* - *Pingpongsütő*, - mondja a négyéves kislány és diadalmasan felemeli a tollaslabda-ütőt.

Annak illusztrálásaként, hogy az élet szinte tálcán kínálja a lehetőségeket ahhoz, hogy a fordítási gyakorlatokon elemezzünk, álljon itt minden további megjegyzés nélkül egy újságcikkidézet:

"Ezen ismerőseink közül a legalattomosabbak a vírusokat, baktériumokat nikotinfüstnek álcázva, valójában a füst segítségével towarepítő kollégáink - a füst bár bűdös, azonban káros is, hiszen önmagában is gyengíti az ellenállóképességet, de vírusinvázióval párosulva hatványozottan ártalmas. Igaz ugyan, hogy köztudottnak tetszik, a gyakorlatban mégsem figyelünk oda eléggé a torkunkra. Sokunknak vették ki egyik-másik manduláját, így aztán szabad bejárásuk van a kórokozóknak a torkunkig (a garatunkig, népiesen pharynx-ig). Szinte nem is vesszük észre, milyen gyakran hűtjük le a torkun-

kat: elfelejtünk sálat kötni, megkívánunk egy fagylaltot, vagy jégkrémet (méretei miatt különösen ártalmas vagyok én és a Magnum)..."

Jegyzetek

1. A fordítás legfeljebb egyfajta kiegészítő eszköz a nyelvoktatásban, ami esetenként a szöveg megértésének hozzávetőleges ellenőrzését, valamely nyelvtani szerkezet begyakorlását, a lexikai anyag pontosabb megértését szolgálja.
2. A probléma ott van, hogy ezeket a mondatokat nem csak laikusok, nyelveket nem beszélő emberek fogalmazzák meg, hanem szakemberek is, nyelvészek, irodalmárok, sőt - *horribile dictu* - néha még magukat fordítónak vagy tolmácsnak nevező emberek is, Pedig mind a tolmácsolást, mind a fordítást tanulni kell, tanulni kellene.
3. Nézetem szerint ez a fordításoktatási folyamat nemcsak a felsőfokú nyelvoktatásban hatékony. Megfelelően kiválasztott szövegekkel, az 1) - 4) pontok - akár jelentős csökkentésével - a módszer már a nyelvoktatás korai fázisaiban is alkalmazható.
4. Ahhoz, hogy a mondanivalót, annak tartalmát, nyelvtanát, stilisztikai töltetét, hangulatát, stb., egy másik nyelven adekvát módon visszaadjuk, először magát a mondanivalót kell teljes mértékben megérteni, megfejteni. A fordító valóban kénytelen végiggondolni azt, mit jelent minden egyes szó a mondatban, hogy minden rendben van-e a nyelvtannal, a szószerkezetekkel, nincs-e a mondatban logikai ellentmondás, félreérthetőség, kétértelműség. stb. Minderre, természetesen, írás közben is odafigyelünk, de ott már könnyebben csúszik be egy-egy pontatlanság, ami olvasás közben sem mindig érzékelhető, hiszen a gondolat, a megértés magával ragadja az olvasót is. A beszédre, a rögtönzött nyilatkozatokra jellemző, hogy a beszélőnek sokszor kettő vagy több gondolat is kavarg a fejében, amelyek egyszerre "kíváncsoznak ki". Így a végeredmény esetleg az lesz, hogy a mondatba nem összeegyeztethető lexikai egységek kerülnek, a mondat egyes részei nyelvtanilag nem egyeztetettek, a beszélő stílus-törést követ el vagy egyéb módon sérti meg az adott nyelv normáit
5. Florian a "Don Quijote" francia fordításának előszavában azt írja: "egyetértek azzal, hogy néhány elnyújtott vagy ismételt tréfa, néhány kevésbé kellemes

leírás untathatja az olvasót. Cervantes nem mindig tudta magát függetleníteni századának ízlésétől, nemzetének ízlése pedig nem mindenben egyezik a miénkével ... kénytelen voltam hát tompítani, enyhítve bizonyos képeket, ... erősen megkurtítva az elbeszélő helyeket és gyorsítva a visszaadhatatlan cicomákat. ... az olvasó ... meggyőződhet Cervantes iránti szeretetéről azon rendkívüli figyelem által, amellyel kizárólag a saját művemhez is méltatlannak ítélt helyeket hagytam ki a szerzőéből". (ld.: *Don Quichotte de la Manche. Traduit de l'espagnol de Michel de Cervantes; par Florian. Tome premier. Paris, 1810, 5)-7). I. Péter cár törvényben írta elő, hogy fordítók ne szó szerint fordítsanak, hanem minél értelmesebben fogalmazzák meg a lényegét, különösen a fordítandó művek azon részeiben, ahol a szerző arra tanít, hogyan kell pl. megépíteni egy erődöt. (ld.: Федоров А. В.: Введение в теорию перевода. М., 1953, 29).*

6. Ld.: Szalantai R., Elbert J., "Az ember tragédiája" új cseh, lengyel és francia fordítása: Nagyvilág 6 (1961), 1079.

7. Tehát: aki keres - annak érdemes elővennie az aktákat, milyen aktákat - az eljárások aktáit, milyen eljárásokról van szó - olyanokról, amelyeket elindítottak valakivel szemben, kivel szemben - azokkal, akik egy tétel igazságát tagadták, mit tudunk a tételről - azt, hogy tudományos és a szocializmus magasabbrendűségét hirdette. Ez után a művelet után a hallgatók megértik a mondatot és képesek magyarul megismételni azt, ha nem is szó szerint.

EURÓPAI DIMENZIÓK A TANÍTÓKÉPZÉSBEN - A NYELVTANÍTÓKÉPZÉS ÚJ ÚTJAI

Sárosdyné Szabó Judit

Előzmények

A Budapesti Tanítóképző Főiskolán 1975 és 1987 között orosz nyelvi szakkollégiumi képzés folyt, majd 1987-ben e képzés tapasztalataira alapozva megindult az angol és német nyelvi szakkollégiumi képzés. A nyelvi szakkollégiumi képzés 3 éves képzési időben folyt, és a hallgatókat felkészítette arra, hogy az általános iskolák alsó tagozataiban folyó nyelvoktatás sokrétű feladatait végezzék.

1990-ben intézményünkben megindult a 4 éves német nemzetiségi, majd 1991-ben a 4 éves általános iskolai idegennyelv-oktató tanítóképzés. Ugyancsak 1991-ben vállalkozott intézményünk arra, hogy a már pályán lévő pedagógusokat, 3 éves szakosító idegennyelvi továbbképzés keretében felkészítse a szakszerű kisiskoláskori nyelvtanítói feladatokra. A társadalom és az iskolák részéről óriási igény jelentkezik a kisiskoláskori idegen nyelv tanulása iránt, és a nyelvtanítást jelenleg többségében szakképzetlen, módszertani kultúrában, idegennyelv-tudásban felkészületlen pedagógusok látják el.

Az 1992 szeptemberétől a British Council a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint 12 tanítóképző főiskola részvételével indult projekt célként tűzte ki, hogy a többségében a tanárképzés tárgyait tartalmazó nyelvtanítóképzési struktúrát átdolgozza, és olyan tantervet alakít ki, amely maximálisan figyelembe veszi a kisiskolások (6-12 éves gyerekek) életkori sajátosságait.

A tanítóképzés előnye a tanárképzéssel szemben az, hogy hallgatóinkat ének, testi és pedagógiai alkalmassági vizsga után vesszük fel, a képzés során minden alsó tagozatos tantárgy oktatásának módszertani fogásait elsajátítják, valamint pedagógiából, pszichológiából is felvértezik tanítójelöltjeinket a 6-12 éves korú gyerekek oktatásához szükséges módszertani ismeretekkel.

Közismert tény az is, hogy a 6-12 éves korú gyerek egy pedagógushoz kötődik, aki különböző tárgyakra képes megtanítani, így az is természetes, ha ez a tanító idegen nyelven is tud ismereteket közvetíteni.

A **nyelvtanítóképzés**, amely 1200 órában folyik **három tantárgyi blokkból** épül fel: Az **első blokk** a nyelvi-lexikai ismeretek megszilárdítását szolgálja (a képzési idő 40%-ában: Nyelv- és stílusgyakorlat, Angol nyelvtan, Fonetika, Stilisztika, Irodalmi és civilizációs beszédgyakorlat), a **második blokk** a nyelvtanítói munkára történő módszertani felkészítést (a képzési idő 40%-ában: Módszertan, gyermekirodalom, Tanítási gyakorlat), a **harmadik blokk** pedig a nyelvtanítói gyakorlathoz szükséges háttérismeretet (a képzés 20%-ában: Civilizáció, Irodalom) biztosítja. A tantárgyakat oktatóink úgy oktatják, hogy azzal is modellt adjanak leendő kollégáiknak (loop-imput).

Az egyes blokkokon belül a tantárgyak összevonhatók, integrálhatók. A belépés feltétele középfokú nyelvvizsgaszint, és az általános tanítói szakhoz szükséges felvételi követelmények teljesítése.

A társadalmi háttér

Társadalmunkban a rendszerváltás után rendkívüli mértékben megnőtt az igény az idegen nyelvet beszélő szakemberek iránt, így a legtöbb szülő már óvodában és alsó tagozatban szeretné gyermekét idegen nyelvre tanítani. Az életkori sajátosságok viszont a játékoságot, a nyelvtani szerkezetek lexikai

egységként történő közvetítését, elsajátíttatását teszik kívánatossá. Ezen feladatok megvalósítására alkalmas a jól képzett tanító.

Sokszor halljuk, hogy hazánk csatlakozni kíván az egységes Európához. Ehhez idegen nyelvet jól beszélő, azt ismeretszerzésre és ismeretközvetítésre használni képes felnőttekre lesz szükségünk. Valószínűleg az angol nyelv tölti majd be a középkori latin szerepét, így meg kell tanítani a felnövekvő generációt arra, hogy az angol és egyéb (francia, német) nyelv segítségével hogyan juthat információhoz, hogy folytathat tanulmányokat.

A nyelvtanítóképzés új útjai

A jövőben az idegen nyelvet nem csupán turisztikai célokra használja a felnövekvő nemzedék, hanem ismeretszerzésre, munkavégzéshez az Európai Közösségben. Intézményünk a következő képzési formákban szeretne megfelelni ezen új igényeknek:

I. A nyelvtanítókat felkészíteni arra, hogy az idegennyelv-oktatás során egyéb tantárgyakat is integráljanak az idegen nyelv tanításába.

Például:

- * **környezetismeret:** szivárvány színeivel tanítani a színeket, az élelmiszerek cukortartalmával tanítani a mennyiségeket, számokat (hány kanál cukor lehet egy tábla csokoládében stb.) az állatok jellemzőiről játék (Tud-e az elefánt ugrani stb.)
- * **ének:** idegen nyelven dalok;
- * **rajz, vizuális kultúra:** mesehősöket lerajzolni idegen nyelvi szöveg alapján;
- * **matematika;**
- * **testnevelés:** angol utasítások alapján mozogjanak.

II. A nyelvtanítókat arra képezi, hogy **bizonyos tantárgyak** (környezetismeret, matematika, vizuális nevelés, ének, testnevelés) **egyes témaköreit idegen nyelven** tanítsák, ezzel is felkészítve a felnövekvő nemzedéket arra, hogy az adott nyelven szerezzenek ismereteket.

A tanítóképzésben ezt a feladatot az érintett tanszékek oktatói, valamint az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék munkatársai oldanák meg szoros együttműködésben. A szaktanszékek nyelvet tudó oktatói már eleve idegen nyelven tanítanak a szak módszertant, az Idegen Nyelvi Tanszék pedig nyelvileg és módszertanilag készítené fel a jelölteket.

A kéttannyelvű iskolák sokszor azért nem érik el a kívánt eredményt, mert a pedagógusok vagy olyan anyanyelvűek, akik nem ismerik a magyar tantervet, vagy olyan magyar pedagógusok, akik nyelvileg nem megfelelően felkészültek a feladatra, azaz az ismeretanyag átadására.

Sok ellenzője van a kéttannyelvű iskoláknak, különösen az általános iskoláknak.

Néhány ellenérv:

- *az anyanyelvét nem fogja megfelelő szinten elsajátítani a tanuló, ha kéttannyelvű iskolába jár,*
- *nem lesz tisztában a magyar fogalmakkal,*
- *elit iskola, csak válogatott gyerekek kerülhetnek be.*

Cáfolat:

Amennyiben két nyelven sajátítja el a fogalmakat, úgy magyar nyelven éppúgy képes lesz folytatni tanulmányait, mint idegen nyelven.

Pszichológusok bebizonyították, hogy minél több nyelven képes egy gyerek gondolkodni, annál fejlettebb a gondolkodása, tehát nem gyengíti az anyanyelvet, hanem erősíti azt.

Az elit iskolával kapcsolatban, amennyiben tömögesen képezünk olyan pedagógusokat, akik képesek két nyelven tanítani, egyre több gyerek számára válik elérhetővé a kéttannyelvű iskola, és egyre kevésbé lehet elit képzésnek tekinteni.

Végül elméletünk alátámasztásaként legyen szabad a finn, a svéd, az osztrák modellt példaként említeni, ahol rendkívül magas szinten kommunikálnak a felnőttek idegen nyelveken, és 7 éves korukban kezdik a nyelvoktatást, sok esetben kéttannyelvű iskolákban.

Mivel a személyi feltételek adottak ehhez a képzéshez a tanítókkal, akik minden tantárgy oktatásához értenek, a nyelveket beszélő szaktanszéki oktatókkal a határok már megnyíltak, törekszünk "Európába", így feltétlenül kötelességünk ezen új típusú képzéssel hozzájárulni a megindult felzárkózási folyamat-hoz.

ÚJ UTAK A FRANCIA NYELVI KÉPZÉSBEN A BESSENYEI GYÖRGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

Horváth Márta

Az oktatás valamennyi szintjére jellemző formai és tartalmi megújulásnak időszakában minden oktató és nevelő intézményben dolgozó pedagógus megéli az átmeneti állapot okozta napi gondokat. Így a felsőoktatásban dolgozó tanárok és annak intézményeiben tanuló diákok is érzékelik a változásokat. Az idegennyelvek oktatásának szükségességét, fontosságát az oktatás minden szintjén megvalósuló struktúraváltás sem kérdőjelezi meg. A társadalmi szükségletek terén bekövetkezett eltolódások azonban az idegennyelvi képzésben új utak keresésére ösztönzik a mindezidáig tanárképzéssel foglalkozó felsőfokú intézmények nyelvi szaktanszékeit, így a BGYTF Francia Nyelv és Irodalom Tanszékét is.

Tudjuk, hogy előremutatóan dolgozni csak úgy lehet, ha tisztában vagyunk a jövőben előttünk álló célokkal és ennek megfelelően megvalósítható cselekvési programot tudunk azok szolgálatába állítani. Meggyőződésünk, hogy a jövő útja a több profilú - Nyugat-Európában évek óta sikeresen működő - idegennyelvi képzés lehet. Ennek realizálása a képzési program megújítását igényli. Az első területe a főiskola eddigi profilját meghatározó tanárképzés átalakítása.

I. A BGYTF-án tanszékünk elsőként valósította meg a tanegységrendszerre történő átállást. A KLTE, JATE képzési programjainak figyelembevételével a Nancy, a Grenoble-i, a Tours-i, a Sorbonne egyetemek képzési dokumentumainak tanulmányozása után, az azokban hazai viszonyainkra adaptálható ele-

meket felhasználva tanszékünk kidolgozta és bevezette a megújított francia nyelvi képzést.

A megújított képzés lényege:

Nyugat-európai minta szerint rögzítettük az elvégzendő tanegységeket.

Növeltük az elmélet-igényes szaktudományi órák számát.

Kimunkáltuk a gyakorlati tárgyak, foglalkozások óraszámát.

Új diszciplinákat vezettünk be: lexikológia, szemantika, pragmatika, szövegnyelvészet, civilizációs kurzusok.

Nagyobb teret engedtünk a szabad tantárgyválasztásnak.

Képzési hálónkat nagyban közelítettük az Európai Közösség országaiéhoz.

Az új képzési tervet egyetértőleg véleményezték a KLTE szaktanszékének vezetője és a Francia Nagykövetség nyelvészeti attaséja. Tanszékünk első éves hallgatói az 1995/96-os tanévtől modul rendszerben tanulnak. Úgy látjuk, hogy a nyelvtanárképzés moduljában - a létszámban a mennyiségi visszafogás mellett - a minőség irányában ható korszerűsítésnek kell dominálnia. A Nemzeti Alaptanterv nyomán megjelenő új tartalmaknak, követelményeknek jobban be kell épülniük a pedagógusképzés szakos rendszerébe. Mivel a nyelvtanárképzés szak,- és alapidiszciplináinak szintézise a szak módszertanban valósul meg, fontos, hogy megfogalmazzuk melyek a szak módszertani képzés stratégiai francia nyelvből.

A szak módszertani képzés stratégiai francia nyelvből.

1. Szemléletformálás:

A "Tudd, hogy mit miért tanítasz és kinek" jelszó alatt egyesíthető. Elsőrangú fontosságot tulajdonítunk a célok, követelmények pontos ismeretének, még mielőtt a módszerek kiválasztásához, megismeréséhez kezdenénk. A leendő tanárt ezek kell, hogy orientálják, csak így lehet esélye, hogy a kimenetnél

eredményeket érjen el. Tudnia kell, hogy milyen képességeket szükséges fejlesztenie, hogy a követelmények realizálódjanak és szintenként ismernie kell azokat. A szint szó használata utal arra, hogy már a most III. éves francia szakos tanárjelöltek, amennyiben a pályán helyet találnak maguknak, a készülő Nemzeti Alaptanterv szellemében fogják nyelvtanári feladataikat ellátni. Éppen az átállás megkönnyítése érdekében szükségesnek tartjuk, hogy tanárjelöltjeink megismerjék az alapvető különbségeket, a NAT készülő követelménytervezetét. Azt összehasonlítva francia nyelvből a jelenleg érvényben lévővel, a hallgatóink számára a jövőben követendő utat jelöljük ki és segítünk azon majd elindulni, hiszen az új fejlesztési követelmények azt rögzítik, hogy a kompetenciák és ezek összetevőinek (szokások, motívumok, érzelmek, készségek, képességek, ismeretek) milyen szintű fejlesztése lehetséges és kívánatos. És ezek a kompetenciák nem osztályokhoz hanem szintekhez kötődnek. 1-6., 7-8., 9-10. évfolyamokig, amit ha konkrétan lefordítok az idegennyelv bármelyikére - az alapfokú nyelvtudás elérését jelentik. Az átmenetet a jelenlegi személyi feltétellel, tankönyvekkel, eszközrendszerrel kell megvalósítani.

2. Stratégiánk második kulcsfontosságú pontja a módszerek pluralizmusa címszó alatt fogalmazható meg. Tanárjelöltjeinknek ismerniük kell nemcsak a világszerte alkalmazott nyelvtanítási modelleket, hanem azok realizálódását a különböző hazai és külföldi módszerekben. Főként azokat, amelyeket a hazai francia nyelvoktatásban használunk. Hallgatóink szerencsésnek mondhatják magukat. Gyakorló általános iskoláinkban a Sükösd-Galampos módszer mellett helyet kap az EKP (Értékközvetítő és képességfejlesztő) francia nyelvi program tanítása is, mint ahogy a "P'tit Manuel" a "Diabolo Menthe" és az "Il était une petite grenouille" francia módszerek. Az iskoláinkban tanított hazai és külföldi, főleg francia kiadású nyelvi programok alapos megismerése mellett igényeljük azt, hogy globális ismereteik legyenek más francia módszerekről is. Ne legyen ismeretlen fogalom a "Kangourou", "En avant la

musique", "Allô France", "Farandole", "Pile ou face" "Frère Jacques", "Je lis avec Amélie", "La France en direct", "Le Nouveau sans frontières", "Bienvenue en France", "Victor" stb.

A francia nyelven folyó előadások, szemináriumok, óraelemzések, francia nyelven olvasott szakcikk az eredményezik, hogy leendő tanáraink a szakterminológia ismeretében a külföldi továbbképzéseken nem a néma publikumot gyarapítják, amikor saját nyelvoktatási tapasztalataikról beszélnek, akár véleményt formálnak a kint látott órákról.

3. Az ezirányú felkészítés szükségességét indokolja egy másik tény is, amely a nyitottság, az interkulturális kommunikáció fontosságának felismerésén alapul. A francia kapcsolataink széles kiépített rendszerében a tanszékünk megalakulása óta minden évfolyamunk minden hallgatója két-három hetes részképzésen vett és vesz részt a velünk kapcsolatban álló francia pedagógusképző intézményekben. A Párizs melletti Étioilles-i, Livry-Gargan-i Ecole Normale, Aix-en-Provence, Saint-Germain en Laye-i IUFM fogadták hallgatóinkat és viszonzásként francia hallgatói csoportok érkeztek, hogy tanulmányozzák a magyar oktatási rendszert, megismerjék kultúránkat, ezzel dupla lehetőséget adva a francia szakos hallgatóknak a nyelvgyakorlásra. A cserekapcsolatok meghatározott program szerint zajlanak. Annak egy része a francia iskolarendszer működésbeni megismerése. A hallgatóink kiscsoportos beosztásban ismerkednek meg az óvodától a gimnáziumig bezárólag az iskolarendszer működésével, valamint civilizációs ismereteiket gazdagíthatják. Az átképzésben résztvevő orosz és nem orosz szakos tanáraink hasonlóképpen résztvesznek a külföldi és hazai továbbképzéseken, amelyek elsősorban módszertani jellegűek. Kapcsolataink szélesítését azzal a nem titkolt céllal végezzük, hogy valamennyi nálunk végzett francia szakos diák és tanár legalább egyszer, szervezett keretek között, a diploma megszerzése előtt eljusson a cél-nyelv országába. És majd pályára kerülve képes legyen hasonló kapcsolatok

kiépítésére. Jelenleg egy gyakorló és két városi gimnázium 40 diákja, valamint egyszakos utolsó éves hallgatóink vannak Nîmes-ben és a környező falvakban, hogy bemutassák francia nyelvű műsoraikat. Az ország egyetlen általános iskolája a nyírszölösi, ahol a francia az egyetlen idegen nyelv. Jelenleg tanáraik, volt növendékeink Franciaország felé tartanak tanítványaikkal.

4. A következő stratégiai szempontunk, hogy a kikerülő tanárjelöltjeink képesek legyenek a különböző szinteken eredményesen tanítani a francia nyelvet. Az általánosan képző, 10 osztályos iskolában és az átmeneti időszakban ez fölöttébb hasznos, hiszen napjainkban a tanított nyelvszakos képzésben sokkal kevesebben vesznek részt, mint a nyelv + egyéb szakos képzésben. Amikor a nyelvtanulás iránti igény a szülők részéről már az iskolábalépést követően jelentkezik, akkor a kikerülő nyelvszakos is jó, ha többoldalú képzést kap. Nem beszélve azokról az általános iskolákról, akik áttértek már az új struktúrára, beindítva a gimnáziumi képzést, az esetek nagyon kevés %-ában rendelkeznek egyetemi végzettségű nyelvtanárral. Ott viszont az kell, hogy a nyelvtanár a 15-16 éves korosztállyal is együtt tudjon dolgozni a sikeres nyelvtudás megszerzése érdekében. Hogyan tudjuk ezt megvalósítani? Összhangban a módszerek pluralizmusával lehetőséget biztosítunk a francia szakos hallgatóinknak, hogy szakmai gyakorlatuk során tapasztalatokat szerezzenek a kisgyermekkori nyelvoktatástól kezdve a gimnáziumi nyelvtanításig. Ez a szándék megvalósul az egyszakos tanárképzésben, a kétszakos hallgatók esetében pillanatnyilag redukált formában érvényesíthető.

II. A nyelvtanárképzés megújítása mellett a képzési profil bővítését tartjuk kívánatosnak. A gazdaság mai igényeihez kell igazodniuk. Tudjuk hogy az idegennyelv szakismeretekhez csatolva töltheti be a közlekedő folyosó szerepét az egyéni és gazdasági igények, érdekek összehangolásában. Ezen új képzési

tartalmak beépülése a felsőfokú idegennyelv oktatásba nem lehetetlen feladat. Egy dinamikus, szellemi megújódásra képes csapatmunka a felismert igények és a biztosított lehetőségek alapján sikerrel valósíthatja meg ezt a programot.

1. Főiskolánkon három másik idegennyelvi tanszékkal együtt elkészítettük és akkreditálásra benyújtottuk a kétéves nyelvi alapképzésre épülő, további kétéves szakképzést igénylő általános és külgazdasági-külgügyi szakfordítóképzés tantervi dokumentumait. A program összeállításában a Brüsszeli, Bécsi, Triesti egyetemek Fordítóképző Intézetei nyújtottak segítséget. A szakmai tapasztalatcserék nyomán egy európai színvonalú képzési terv vár megvalósításra. Üdvözljük mindazon szakmai kezdeményezéseket, amelyek szerint az idegennyelvi szakokon- köztük a francia szakon is - a jövőben pedagógium nélkül is lehessen oklevelet kiadni. Ez azt jelenti, hogy csak azok a hallgatók vegyék fel a tanári stúdiumokat, akikben valóban él a pálya iránti elkötelezettség, és aki nem nyelvtanárként akar működni, más területen gyarapíthassa ismereteit.

2. Ennek első lépéseként együttműködve a Nyíregyházi Mezőgazdasági Főiskola, a Francia Nagykövetség, a Francia Kereskedelmi Kamara, a Tokaj környéki francia érdekeltségű borászati cégek szakembereivel, elkezdjük a szőlész-borász képzést. Köztudott, hogy a szőlő- és borgazdálkodásban a francia, mint szaknyelv ismerete elengedhetetlen. Ezzel a munkaerőpiac régióbeli igényeit tudjuk kielégíteni. A túlképzés elkerülésére újabb lehetőségek felkutatása a feladatunk. Meg kell keresnünk szűkebb pátriánkban azokat a területeket, amelyek nyelvigényes munkát kínálnak és a képzésben ezen igényeknek kell elébe mennünk. A szolgáltatások szférája, a turizmus, a kereskedelem még feltérképezetlenek.

III. Tanszéki törekvéseink harmadik területe az egyetemi diploma megszerzése felé irányul. Kísérletet tettünk arra - hogy szervezeten próbáljuk meg végzős hallgatóinkat az egyetemi diploma megszerzésébe bekapcsolni. Volt olyan évfolyamunk, ahol a végzett hallgatók 80%-át sikerült beiskolázni a szegedi JATE francia szakára levelezőként. Ez a törekvésünk felemás eredményt hozott a többi évfolyamok esetében. A pillanatnyi egyéni érdekek - elhelyezkedési, családi gondok inkább blokkoló hatásúak, mint serkentők, még annak tudatában is, hogy az egyén személyes érdeke ezt kívánná. Biztató tendenciaként jelentkezett az utóbbi években, hogy a végzett hallgatóink legjobbjai franciaországi egyetemeken igyekeznek ösztöndíjasként továbbfejleszteni tudásukat.

A Nancy, Tours-i egyetem egyéves képzése az egyetemi diploma megszerzéséhez, a Grenoble-i egyetem a távoktatási programjaiban való részvételhez adja meg a jogot évente két kiemelkedő nyelvet tanító fiatal diplomásunknak.

1966 őszétől kezdve szélesebb lehetőség kínálkozik a pályakezdő és régebben végzett francia szakos tanárainknak az egyetemi diploma megszerzésére. A Sorbonne egyetemmel közösen három féléves képzés indul az egyetemi diplomával egyenértékű "maîtrise FLE" elvégzésére.

Az Université Paris III tanárainak irányítása alatt, tanszékünk tanáraival való együttműködés során levelező képzés formájában 15-20 főiskolai diplomával rendelkező francia szakos tanár kaphatja meg az egyetemi szintű diplomát a megfelelő tanegységek teljesítése után. A diploma hazai hitelesítését az ELTE Francia Tanszéke vállalta.

A Sorbonne egyetemmel kötött szerződés távlataiban nagy lehetőségeket tartogat.

Kollégáimmal hiszünk abban, hogy célkitűzéseinket siker koronázza és a francia szakos hallgatók tanári pályára való felkészítésében és a francia nyelvvel kapcsolatos területek szakembereinek jövőbeli képzésében jelentős előrelépést teszünk.

POST-SECONDARY VAGY PRE-UNIVERSITY MAGYARORSZÁGON?

Németh Attila

I. Az előadás címe némileg módosult azzal, hogy talán hozzátehetnénk az időtartamot is, azaz az ezredfordulóig vagy 2004-ig. Mielőtt témánk taglalását részletekbe menőleg elkezdhetnénk, célszerűnek látszik a magyar felsőoktatás ezredfordulóig vagy azon túlmutató jövőképek felvázolása a készülő Felsőoktatás-fejlesztési Törvénytervezet alapján (10. változat, 1995. január 22.). Az említett időpont óta minden bizonnyal újabb változatok is léteznek, minde mellett, a júniusban valószínűleg Parlament elé kerülő törvénytervezet elvi megállapításai témánk szempontjából rendkívül fontosak.

1. Közép-európai, de különösen magyar specialitás az ezredforduló vége táján, hogy a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók mintegy fele egyetemi diplomát kíván megszerezni, a hallgatók mintegy fele a fővárosban tanul, ahol az épületállomány rendkívül leromlott, aránytalanok az egyes szakterületek elhelyezkedésüket tekintve, és bizonyos szakok rendkívül költségesek. Az amerikai és nyugat-európai általános modell ezzel szemben a rövidebb képzési időt, a fél-felsőfokú vagy főiskolai tanulmányokat preferálja.

2. Bár az elmúlt négy évben a hallgatói létszám növekedett, mégis ismert, hogy a megfelelő korosztály mintegy 17%-a tanulhat a felsőoktatásban, szemben a fejlett országok 30-40%-os vagy magasabb értékeivel.

3. Az intézményhálózat széttagoltsága és túlszakosodása, a rendkívül rossz hatékonyságú finanszírozás, s nem utolsósorban a megfelelő jövőkép hiánya

azt eredményezte, hogy bizonyos területeken (mérnökképzés) a megfelelő szabályozás hiányában - nem indokolt felvételi könnyítésekkel, társadalmilag nem igazolható előnyökre tettek szert egyes intézmények az ún. nem perspektivikus szakokon is.

4. *A felsőoktatás diverzifikálása* érdekében a képzési szinteket az új törvény minden bizonnyal bővíteni fogja azzal, hogy a ma létező három, egymástól jól elzárt képzési szintet négy, egységes kreditrendszerrel rendelkező, egymáshoz illeszthető, és átjárható képzési rendszerre fogja átalakítani. Ezen rendszer első szintje az ún. fél-felsőfokú szintű post-secondary-nek is nevezhető képzés, amely érettségire épülne és maximum két év időtartamú lenne (2. szint: hároméves főiskolai szintű képzés - 3. szint: négyéves egyetemi képzés - 4. szint: doktori szint, a mai PhD program 3 év időtartamban). Dolgozatomban nem kívánom érinteni az országosan bevezetésre kerülő kreditrendszer problémáját, de megemlítem, hogy a törvénynek és a módosított Felsőoktatási Törvénynek végérvényesen rendeznie kell az egységes, egyetemi szintű tanárképzést, amelynek kiemelkedő fontosságú területe a modern nyelvtanárképzés kell, hogy legyen. Az önálló hallgatói munka fontosságának hangsúlyozása - a megfelelő szakmai indokok mellett - természetesen adalék lehet a "Bokros-doktrinák" erősítéséhez, de a felvételi vizsga kormány szintű megváltoztatása is erősítheti az intézményi és szakmai autonómiát. Nyilvánvaló, hogy az új intézményrendszerek működtetése az Országos Akkreditációs Bizottság szakmai kompetenciája nélkül elképzelhetetlen, beleértve a fél-felsőfokú képzés területét is. A post-secondary képzés polgárjogot nyérése azért is biztosnak tekinthető, mert a törvénytervezet az expanzió jegyében rendkívül nagy súlyt helyez az esti, levelező, és távoktatás irányában történő elmozdulásra.

5. *A magyar felsőoktatás fejlesztésének prioritásait*, amennyiben ez lehetséges, a magyar munkaerőpiac előre jelezhető szükségletei határozhatják meg.

Ezek szerint kiemelten kell fejleszteni a gazdasági, a humán, és humán-szolgáltatási, a jogi és államigazgatási, az informatikai, és a modern nyelvtanári képesítésekkel kapcsolatos képzéseket, de nincs szükség orvosi, általában tanári, agrár, és a műszaki területek férőhelyszámának bővítésére.

II. A mai "Post-secondary"-gyakorlat

1. Jelenleg rendkívüli akadályokba ütközik a magyarországi post-secondary vagy nulladik évfolyamos kurzusok pontos számának megállapítása, szakmai területeinek értelmezése. Az egyetemi tájékoztató és a minisztérium adatai alapján közel *55 főiskolai-egyetemi intézményben* folyik ezirányú képzés, kellően heterogén formában, változó létszámokkal és változó anyagi körülmények között. Bár a demográfiai hullám adatai ismeretesek, mégis a továbbtanulási arány általános iskolából középiskolába vagy középiskolából főiskolára, egyetemre az elmúlt években fokozatosan emelkedett, pl. az 1990. évi 52000 főről 1993-ban 67000 főre változott a középiskolát végzettek aránya. A továbbtanulók választhatnak az iskolarendszerű további szakmunkásképzés, a felnőtt szakmunkásképzés, a speciális iskolarendszerű, pl. közgazdasági szakképzés, az iskolarendszeren kívüli szakképzés, pl. vállalati, a tanfolyami szakképzés, és természetesen a post-secondary típusú, ill. az azt követő főiskolai és egyetemi továbbtanulás között. Nem szabad elfelejteni azonban azt, hogy az állami finanszírozás adta lehetőségek, a vállalatok által támogatott továbbképzések egyre inkább kivonulnak ezekből a képzési formákból. Az iskolarendszer belső változásai miatt az érettségit adó középiskolai képzésben továbbtanulók száma továbbra is folyamatosan nő, így ha a felsőoktatási létszámok ezeket az igényeket felvételi kapacitásukkal nem tudják követni, rendkívüli feszültségek várhatók és ebben a vonatkozásban csak az alternatív képzési formák, így a post-secondary képzés enyhíthet a gondokon.

2. *A post-secondary képzésen* az amerikai, de főként az európai országokban azt a középiskolát befejezett, ill. érettségivel, középfokú szakmai képesítéssel rendelkezők képzését értik, amely nem egyetemi szintű továbbtanulási lehetőséget jelent, és/vagy az egyetemre történő felkészítést is jelentheti bizonyos fél-felsőfokú szakma megszerzésével együtt. Természetesen a *post-secondary képzés számos megoldást és különbözőséget mutat az egyes országok esetében*. A mai magyarországi gyakorlat a kilencvenes évek elején kezdődött és szembetűnő tény volt, hogy elsősorban a műszaki felsőoktatásban, az agrár-oktatásban, a felsőfokú idegenforgalmi szakemberek előképzésében indult meg, és ennek eredményei az adott intézmények gyakorlatában már láthatók. (Pl. a Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola post-secondary rendszerében már külföldi hallgatók is tanulnak, eredményeik alapján kreditjeiket beszámítva, bizonyos évfolyamokat "akár át is ugorhatnak", így tanulmányaikat lerövidíthetik.) Az agrár felsőoktatás nulladik évfolyamos rendszereit, post-secondary kurzusait a képzést irányító szakemberek a Magyar Felsőoktatás című folyóiratban nagy részletességgel elemezték és ismertették. Ezen a területen csak egy gond látszik, és ez a megfelelő "anyagi" szükségletek egyre inkább történő csökkentése (emelkedő tandíjak)!

3. Az 1995. februárjában *Dunaújvárosban* megrendezett *országos konferencia* témája a magyar felsőoktatás és a post-secondary képzés volt. Erre a konferenciára készítette el dr. Nagy Károly, a Middlesex County College és a Rutgers University szociológia professzora és felesége Nagy T. Katalin azt a tanulmányt, amely az amerikai ún. community college rendszerét (közösségi főiskola) ismertette. Az elmúlt két évben úgy tűnt, hogy a community college gondolata Magyarországon - világbanki és nem világbanki külföldi szakértők nyomására - valamint néhány alapítványi főiskola (Székesfehérvár, Szombathely, Vöröshatár) érdekeinek megfelelően, sokkal inkább előtérbe nyomult,

mint ahogyan azt a magyarországi szakmai és strukturális gyakorlat megengedhette volna magának.

4. Az *amerikai felsőoktatási "post-secondary" (tertiary) intézményrendszer* a maga mintegy *ötmillió hallgatójával, 1400 egyetemi-technológiai főiskolájával, az Államok középiskoláiban végzett lakosságának mintegy 63%-át jelenti*, valamilyen felsőoktatási szintű programban. Ezen akkreditált programok intézményeikkel általában háromféle területet ölelnek fel:

a) az *egyetemi előkészítő program* humán, természettudományi, társadalomtudományi tárgyakból ("liberal arts"), 20-22 tantárggyal, általában 3 kredit értékkel (laboratóriumi gyakorlat 4 kredites tárgy). Egy 3 kredites tantárgy heti 3 órának felel meg a 15 hetes szemeszter alatt. A program szerint mintegy 60-70 kredit gyűjtendő és gyűjthető két év alatt. A kurzus után a hallgató A. A., ún. egyetemi előkészítő diplomát kap (Associate in Arts). Ez a diploma pl. egy négyéves egyetem BA diplomájával összevetve, amely 120-130 kredites, annak mintegy a felét teszi ki. A dolog lényege, a későbbiekben magam is ezt fogom a veszprémi modell esetén hangsúlyozni, az ilyetén diplomát megszerző hallgatónak komoly esélye van arra, hogy Amerikában harmadévesként folytassa egyetemi tanulmányait. Mi itt Veszprémben a tanulmányok eredményétől tesszük függővé a másod- vagy esetleg a harmadéven történő egyetemi tanulmányok folytatását. Az amerikai gyakorlat figyelembe veszi ezen A. A. diplomát az azonnali munkába állásnál is.

b) A *technológiai programok* szintén 20-22 tárgyat ölelnek fel, 6-7 általános műveltségi területtel, szabadon választott tárggyal, és nagyobb arányú gyakorlati-szakmai tárggyal a mérnöki technológia, a számítógépes informatika, a business management tárgykörében. Ugyancsak 60-70 kreditértékkel 2 év alatt A. A. S. diplomát szerezhetnek a hallgatók (Associate

in Applied Science). Ez a diploma hasonlít a franciaországi gyakorlathoz és növeli az adott szakterületen az egyetemi továbbtanulási lehetőségeket. Ezen programokon belül léteznek a *technikusi programok* is, egyéves idő alatt 30-36 kredit elérésével 10-12 tantárgy sikeres abszolválása után.

c) *Esti, hétvégi és nyári tanulmányok* ("continuing education"). Ez a forma lehetővé teszi az előbbi két képzési terület egészének vagy részének elvégzését, különösen jó a részdíjben dolgozóknak, az átképzés, továbbképzés, a pályamódosítás és a továbbtanulásra előkészítés terén (ld. Magyarországon nulladik évfolyam). Ezen formában létezik egy kredit nélküli, esti, hétvégi, vagy nyári rendszer (community service vagy lifelong learning) hasonlóan a skandináviai, de méginkább a valaha nagyon kiváló, de egyre vékonyodó finn gyakorlattal együtt. Ez a terület átköt a turisztikai, általános műveltségi, idegennyelvi, szabadidős, sport, hobbi, stb. ismereteket nyújtó képzési területekre, de szakmai programjukat az Egyesült Államokban ugyanazon testületek akkreditálják mint a főiskolai és egyetemi kurzusokét, beleértve a PhD diploma programokat is.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy az amerikai egyetemi vagy technológia főiskolák mintegy 80%-a közintézmény, amelyek költségvetése számos forrásból származik. pl. a New Jersey állam 20 county-jából jelenleg 19-nek van county college-a, vagyis ún. community college-a. Ezen intézmények költségvetésének mintegy 20%-át az állam biztosítja, a county (megye) 35%-át, a hallgatók tandíja a teljes költség mintegy 45%-a, és léteznek egyéb források is (alapítványok, magánadakozások, stb.). Az évi tandíj összehasonlítva a magánegyetemek tandíjával rendkívül alacsony a régió hallgatói számára, pl. a Rutgers Egyetem 1994. évi tandíja az ott lakók számára 3300-3600 dollár volt évente, de léteznek 1000-1500 dolláros tandíjak is (Fólia 1.).

A *következő táblázatból* a rendszer egésze látható és nyilvánvaló az is, hogy a magyar felsőoktatási rendszerbe történő beágyazódás kérdését nem a szakmai ismeretek hiánya, hanem a támogatások, források kérdése fogja megszabni, hiszen ha a community college kanadai-amerikai gyakorlatát próbáljuk elemezni az adaptáció oldaláról, megállapítható, hogy a hétszer-kilencszer nagyobb egy főre jutó nemzeti jövedelem-különbség gyakorlati gondolkodásunkat, realitásérzékünket alapvetően befolyásolja. Az amerikai-kanadai rendszerben működő community college gyakorlat-orientáltsága, a képzési tartalmak rugalmassága és sokoldalúsága, a formák és módszerek rugalmassága és sokoldalúsága, a képzés tömegesítésére, demokratizálására való törekvése, a helyi közösség mint megrendelő, mint fenntartó szerep, az oktatási rendszerben való illeszkedése, a viszonylagosan rövid oktatási szakasz meglétével és nyitottságával az átképzés minden formája felé, beleértve a szabadidős-önművelő programok beépítését, önálló intézménytípus meglétét jelenti az Egyesült Államokban és Kanadában, így a magyarországi bevezetés elemzése során ezt a kérdést is alapos vizsgálat alá kell venni, elsősorban a társadalmi-gazdasági és kulturális-oktatási szerkezet különbözősége miatt.

III. A Post-secondary intézmények fejlesztése a magyar oktatáspolitikában és kormányprogramban

1.) *"A kormány jogilag szabályozza az érettségi utáni (post-secondary) képzési formákat.* Támogatást nyújt azoknak az intézményeknek, amelyek ilyen típusú képzési formák szervezésével szerepet vállalnak az ifjúsági munkanélküliség csökkentésében." (Kormányprogram, Magyar Hírlap, 1994. július 18)

"A hallgatólétszám növelése ... elsősorban a főiskolai (illetve főiskolai szintű) és a post-secondary képzésben indokolt. A külföldi gyakorlatnak

megfelelően célszerű a felsőoktatás fogalmának tágabb értelmezése és... a post-secondary képzés fokozatos kiterjesztése a felsőoktatási intézményekben. Feltétlenül szükségesnek tartjuk a társadalmi mobilitást is elősegítő post-secondary képzésben résztvevők anyagi támogatását, valamint főiskolai szinten való továbbtanulásuk szabályozott formában, tanulmányaik beszámításával történő lehetővé tételét." (Felsőoktatás, 191. old., 1993 - MSzP választási program)

"Az iskolarendszeren kívüli képzési formák már jelenleg is jelentős szerepet tölthetnek be a pályakezdő munkanélküliek helyzetének enyhítésében valamint az át- és továbbképzéssel a piaci igényekhez való alkalmazkodásban." (Felsőoktatás, 191. old., 1993 - MSzP választási program)

Az SzDSz választási programja (Oktatás, 34. old., Budapest, 1994) lényegében hasonló megállapításokat tesz.

A különböző dokumentumok háromféleképpen írják a post-secondary szót: elválasztva, kötőjellel és elválasztás nélkül. Feltételezem tudatosan, mintegy háromfajta koncepciót jelenítenek meg: a kormányprogram és az SzDSz dokumentuma elsősorban a fiatalok munkanélküliség kezelését emeli ki alapfunkcióként, az MSzP a felsőoktatás diverzifikálását, összességében a felsőoktatás fejlesztésének, szakmai problémáinak megoldását, míg mások, különösen az SzDSz (alapítványi "szektor") a piacosodás, a külső források beépítését tartja fontosnak a post-secondary ágazat működtetése során.

Itt kell megjegyeznem azt a rendkívül fontos gazdasági tény, hogy az előbb említett dokumentumok kidolgozásakor a Bokros-féle "gazdasági doktrínák" következményeit még a tervezet készítői nem vehették figyelembe, így a bevezetendő egyetemi tandíjat sem, tehát a post-secondary kurzusok félévénkénti 30-40-50000 Ft-os tandíja összes következményét a társadalomnak, a szülőknek kell viselniük, mivel az esetleges állami támogatás - 10-20% - megléte esetén is a helyi, az ún. önkormányzati szponzorálás szinte lehetetlennek látszik.

Jelenlegi dolgozatunkban részletekbe menően nem kívánunk foglalkozni a post-secondary rendszer azon területeivel, amely az átalakuló munkaerőpiacon jelentkezik (banki, titkosítási, informatikai, ügyvitel, szociális gondozó, külkereskedelmi ismereteket adó kurzusok), mivel az országosan megnyilvánuló érdeklődés elsősorban a modern nyelvtudás iránt tapasztalható, és intézményünk (a *Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara*) post-secondary rendszerének jelenlegi működése és jövőbeli fejlesztése is ezzel kapcsolatos.

2.) *A post-secondary rendszer Észak-Amerikában, de méginkább az USA-ban és Kanadában* akkor bővült ki (hetvenes, nyolcvanas évek), amikor a középiskola általánossá vált, s nem véletlen, olyan programokat ígértek, amelyeket már sem a középfokú szektor (secondary school), sem a hagyományos felsőoktatás (tertiary education) nem tudott azonnal kielégíteni, így nem véletlen, hogy az amerikai kiadványokban külön írva és kötőjellel is szerepel maga a fogalom.

Az ún. community junior colleges rendszere a négyéves program első két évét jelenti az alapozó post-secondary szakasz, mint ezt korábban már említettük, a munkavállalás szempontjából technikai végzettséggel. A szakképzés mellett és a tanulmányok pótlása a magyar nulladik évfolyam vagy pre-university céllal az ún. transfer function-t is ellát (továbbtanulásra felkészít). Ebben a rendszerben van egy olyan funkció is, amely ma még Magyarországon elég szokatlan, hiszen a "cooling out function", vagyis vannak olyanok, akiket el kell téríteni, ki kell józanítani, le kell hűteni, akkor, amikor "felfele törekszenek", hiszen képességeik, irányultságuk ezt nem teszi lehetővé (ld. ki szűri ki logopédusok hiányában a dadogókat a tanárképző intézmények felvételi vizsgáin?).

3.) De mi történt a hetvenes években Európában az idő alatt, amíg Amerikában a rendszer nagymértékben kiépült?

- a. Nőtt az érettségizettek aránya,
- b. Nőtt az IGÉNYES munkahelyek száma,
- c. Tömegessé vált az ifjúsági munkanélküliség, és így nehezzé vált a szakképzetlenek elhelyezkedése.

Az a tény, hogy Európában már korábban létezett a középfokú oktatásban egy magassszintű szakképzés és a magas színvonalú érettségi megőrizte tradicionális eredményeit, követelményeit (Németország, Belgium, Franciaország, Anglia) azt jelentette, hogy *sehol sem másolták le a post-secondary amerikai modelljét szó szerint és formailag*. Magyarországon az Oktatáskutató Intézet szakembere, dr. Farkas Péter kutató véleménye alapján elsősorban a francia, német és osztrák tapasztalatok figyelembe vétele javasolható.

4.) *2000-ig vagy utána valószínűleg növekedni fog a gimnázium súlya a szakmai képzés helyett*, az érettségit adó iskolákba mintegy 68%, szakiskolába 25%, kb. 7% "vesztegelni" fog a 16 évesek korosztályában. 2004 körül gimnáziumi érettségit kb. 30-35 talán 40%, szakközépiskolát, szakmaspecifikus szakközépiskolát vagy szakiskolát a megmaradók végeznek, de számítani kell egy kb. 20-25%-os lemaradásra is. Egy tervezet 2004-re mintegy 40000 gimnáziumi érettségizőt prognosztizál 30-32000 szakközépiskolással szemben. (Timár János: Education and training now and its development til the year 2005, Budapest, 1993. Manuscript)

IV. Post-secondary vagy pre-university?

1. Ha a *post-secondary fogalmát* úgy értelmezzük, hogy érettségizett fiatalok számára szervezünk egyetemi tanulmányokra felkészítő és/vagy szervezett szakképző és egyetemi tanulmányokba modulárisan illeszthető programot, akkor azt mondhatjuk, a post-secondary egy ún. "umbrella-term"-ként fogható

fel és alkalmazható, annak egy része lehet a csak egyetemre felkészítő ún. pre-university kurzus. A mi felfogásunk szerint (Veszprémi Egyetem) ezen képzés az Országos Akkreditációs Bizottság által elfogadott, és csak a felsőoktatási intézményekben szervezett, pillanatnyilag is orientált olyan képzési rendszer, amelyet az állami költségvetés is szerényen támogat, akár tandíj-kiegészítés vagy működési költségtámogatás formájában.

2. A képzés személyi *feltételeit* az *adott intézmény elsősorban saját minősített oktatói állományából oldja meg, felhasználva külső szakembereket is* az oktatás során az *akkreditációtól függően*. A képzés egész jellege miatt ún. "vállalkozás-centrikus", így az abban résztvevő oktatók nem munkaköri feladatként végzik tevékenységüket, munkájukért külön díjazás illeti meg őket, óraszámuk nem tartozhat a követelményrendszerben megfogalmazott adott feladatokhoz. A post-secondary képzésben résztvevő intézmények illetően kurzusainak bevételeit elsősorban az adott szakmai egység (kar, intézet, tanszék) fejlesztésére kell felhasználni, ami nem haladhatja meg az összebevételek 30%-át.

3. A *post-secondary idegennyelvi kurzusok* (egyéves vagy kétéves) lehetőséget kell, hogy adjanak az azt eredményesen elvégző hallgatók számára, hogy tanulmányaikat - felvételi vizsga nélkül - folytathassák az adott intézmény vagy a hozzá hasonló vagy azonos intézmény megfelelő évfolyamán, ezzel az "input oldalon" is lehetővé téve az átjárhatóságot. A felsőoktatási intézmény által működtetett post-secondary kurzus hallgatói közül a nem megfelelő szociális helyzetben lévők számára kell biztosítani a minisztériumi "költségvetési" támogatást az esélyegyenlőség jegyében.

4. A *kialakított intézményi kreditrendszernek* megfelelően - az egyetemi autonómia jegyében - meg kell határozni a post-secondary egyéves és kétéves

kreditrendszerét, az intézmény diplomaadó kreditszámba történő integrálás érdekében, ami azt is figyelembe veszi, hogy a kurzus elvégzése után két évig a tanulmányok megszakíthatóak, de az elért kreditszám a későbbiekben is beszámítható.

5. *A nem csak nyelvszakos főiskolára vagy egyetemre felkészítő post-secondary kurzusok* egyéb szakmai követelményrendszerét (lásd számítástechnika, informatika, management tantárgyak, stb.) nem feltétlenül kell az Országos Akkreditációs Bizottságnak elfogadni, így egy külső, megfelelő szakmai követelményrendszer alapján is "befogadható".

6. A nyelvi szakokra történő felkészítés során törekedni kell arra, hogy a hallgatók a kétéves tanulmányok során megszerezzék a *Magyar Állami Nyelvvizsga felsőfokú szintjét vagy nemzetközi felsőfokú nyelvvizsgákat*, amelyek megléte biztosíthatja egyben a post-secondary vagy a "magyar community college" szakmai követelményrendszerét is, azaz az egyetemre való esetleges nem bejutás esetén, lehetővé teszik az azonnali munkába állást, pl. számítástechnikai ismeretekkel együtt.

V. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán folyó post-secondary képzés (angol, német) néhány specifikuma

1. A post-secondary képzés indításának okai és feltételei a Veszprémi Egyetemen

a) 1994 tavaszán a magyarországi bölcsészkarokra és tanárképző főiskolákra, főként a nyelvszakokon, rendkívüli mértékű volt a túljelentkezés.

13500 érettségizett diák szeretne volna egyetemi és főiskolai tanulmányait megkezdeni a tavalyi évben. Csupán ez az egyetlen tény is indokolta, hogy szükséges volt bevezetni a tanárképzés területén is azt az új felvételi rendet, amely lehetővé teszi jövőre hallgatóink nagyobb számú felvételét, főként a régióból, s egyben eleget tesz a Felsőoktatási Törvény szellemének és gyakorlatának. Bár tudományegyetemeken nem kísérleteztek mindeddig a tanár szakosok számára indítandó post-secondary képzéssel, a Veszprémi Egyetem úgy gondolja, hogy ez a képzés általános létjogosultságot fog nyerni az elkövetkezendő években, s egyben lehetővé teszi a legjobbak számára a részben automatikus vagy teljesen automatikus egyetemi felvételt.

Ezzel a kezdeményezéssel a *Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara biztosítani szeretné a jobb szelektálási eredményt, a régió számára fokozottabban érdeklődő jelöltek kívánja előnyben részesíteni eredményeik alapján, s egyben hozzájárulhat a valóban egyetemi szintű szakmai "input" viszonylagos homogenitásához.*

b) A Veszprémi Egyetem az utóbbi években mutatott dinamikus fejlődése, az 5 évvel ezelőtt megalapított Tanárképző Kar és annak Angol és Német Tanszéke lehetővé tette a post-secondary tevékenység *modellszerű tervezését* is, mivel jelenleg a nyelvi tanárszakok kiszolgálását közel 90 főállású és mintegy 15-20 mellékállású hazai és vendégtanár, vendégprofesszor végzi az intézményben. Az idei tanévtől kezdve *30 szakpárosítás létezik a Veszprémi Egyetemen s ennek kétharmada a Tanárképző Karon.* Rendkívül jelentős lépés az egyetemfejlesztés történetében, hogy az elmúlt tanévben megjelent nálunk is az *ötéves egyszakosság* gyakorlata a már korábban is létező, *tradicionális ötéves kétszakosság* mellett. Megemlítendő az a tény is, hogy az ELTE Bölcsészkaráról az elmúlt években rendkívül nagy számban kívánnak hallgatók a Veszprémi Egyetemre bekerülni, viszonylag magas pontszámokkal.

c) *Az első évfolyamos hallgatók létszámának fokozatos emelése* nemcsak a Kormány, hanem a régió érdeke is, hiszen ennek révén a magas munkanélküliség is csökkenthető a középiskolát végzettek körében.

d) A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán a Nyelvi Intézet keretében - szerves oktatási szolgáltatást végző egységként - már évek óta működik az *Egyetemi Nyelviskola*, amely keretében rendszeresen készítettünk fel és jelenleg is készítünk fel középiskolás diákokat az egyetemi idegennyelvi felvételire. Az Egyetemi nyelviskola ezen tevékenységét kiterjesztette korábban - a minisztérium felkérésére - az oroszstanárok átképzési programjaira is. Lényegében *kidolgozott és bevált tantervek és tananyagrendszerek állnak rendelkezésünkre a post secondary oktatási forma adaptálására.*

e) *A Veszprémi Egyetem Továbbképző Központja* segíti munkánkat, főként kurzusaink elterjesztésében és szakszerű "reklámozásában". Bár "forr a világ" mostanában az oktatásügyben, mégis úgy gondoljuk, változatlanul óriási igény van a modern nyelvszakos szakemberekre Magyarországon.

f) Mivel az Egyetem, illetve a Tanárképző Kar rendelkezik a szükséges *"jogosítványokkal"* - és a Kari és az Egyetemi Tanács döntése után - a minisztérium jóváhagyta kurzusainkat és az egyetemi tájékoztatóban is meghirdettük őket. 1994 őszén *angol és német nyelvből mintegy 200 jelentkezőből 97 hallgatóval végül is beindítottuk a post-secondary képzést intézményünkben.*

2. A képzés tantervi követelményei

a) Az évfolyamra **házi felvételi vizsga** nélkül kerülhet be az a jelölt, aki a mindenkori helyi egyetemi ponthatár alatt maximum 10 pontot veszített. A többieknek **házi (írásbeli és szóbeli) felvételi vizsgát kell tenniük szeptember 15-ig.**

A tanév időtartama 12 hét, azaz összesen 336 tanegység. Az oktatás heti formái **4 előadást** foglalnak magukba, amelyek félévenként **szóbeli kollokviummal** zárnak (4 tanegység). A **szemináriumok**, amelyek **gyakorlati jeggyel** illetve évvégi nyelvi záróvizsgával zárnak, **hetente 5x2 tanegységet** jelentenek. A félév során legfeljebb két alkalommal lehet utóvizsgázni az előadásokból. A gyakorlati jegy nem javítható. A tanév során a 8 esedékes kollokviumból legalább 5 kollokviumot kell letennie sikeresen a hallgatónak, a többi előadás aláírással zárul. **Az 5 kollokvium eredményét számítjuk be az évvégi vizsgabizonyítványba.** Talán nem szükségtelen megemlíteni a hallgatók heti beosztását, hiszen a 14 tanóra a hét második felére, péntekre és szombatra, vagy csütörtök és péntekre esik, ezáltal az egyetemi tantermeket, eszközöket is jobban ki tudjuk használni.

b) **A képzés szakmai programját azok a tanmenetek tartalmazzák,** amelyeket a tanszékek vezető oktatói már korábban, a tanév elején írásban juttattak el a hallgatóknak. Az előadások a brit és német kultúra és civilizáció alapjelenségeit, az irodalmi alapfogalmakat, korszakokat, jelenségeket, nyelvészeti alapfogalmakat, a szükséges nyelvtani súlypontokkal, az alkalmazott nyelvészet elemeinek, valamint a tanulási és tanítási stratégiák, a módszertan néhány jelentős mozzanatának, fejezetének bemutatásával magukba foglalják a leíró brit és német nyelvtan legfontosabb területeit, alapfogalmait, **mindazon jelenségeket, amelyek az egyetemi felvételi szempontjából fontosak** lehetnek. Természetesen, az előadások nem ölelhetik fel azokat a

programokat, amelyeket a hallgatók későbbi egyetemi tanulmányaik során el fognak sajátítani, de jelzésértékükkel mintegy felkészítik a jelölteket a tanulmányokra.

A szemináriumok programjainak összeállításában nem az volt a cél, hogy az előadásokat szemináriumokkal kövessük, hogy az előadások irodalomanyagát feldolgozzuk, hanem - korábbi tapasztalatok alapján - egyfajta rendszerező nyelvtan formájában a Nyelv- és stílusgyakorlatok című tárgyat két részre bontottuk: a felvételi során súlyponti elemeket hangsúlyozza a tanterv nyelvtani része, míg a lexikai blokk egyfajta felvételi- és nyelvvizsgacentrikus lexikát tartalmaz, de nem feledkezik meg az adott nyelv fonetikai hátterének bemutatásáról, gyakorlásáról sem (*2. és 3. sz. fólia: angol-német tantervek*). Talán nem szükségtelen hangsúlyozni ezen vázlatos tantervi áttekintés után azt, hogy *mind az előadások, mind a gyakorlati tárgyak munkanyelve: angol ill. német* (*4. sz. szóróanyag: a post-secondary képzés programja* (2 oldal).

c) A két félév eredményei alapján ha a hallgató tanulmányi átlaga *4,5 felett van*, az egyetem által kiállított hivatalos igazolással *a hallgató automatikusan jogosult felmentésre az egyetemi szóbeli felvételi alól, maximális 15-ös pontszámmal*, és kérheti felvételét az ötéves angol vagy német tanárszakra, *4,0 átlag feletti eredménnyel pedig ugyanez érvényes a hároméves nyelvtanári szakok esetében*. Hallgatóink azon részére, akik nem rendelkeznek felsőfokú Állami Nyelvvizsgával, lehetővé tettük, hogy Veszprémben 1995 júniusában megszerezhessék - sikeres produkció után - a felsőfokú Állami Nyelvvizsgát.

3. Eddigi tapasztalatok és néhány terv a jövőre

a) Az első félév tanulmányi eredményeinek értékelése után kiderült, hogy *hallgatóink* mintegy *60%-a* a 4,0 átlag feletti teljesítménnyel fejezte be a szemesztert, így *jó eséllyel rendelkezik a mentesítést illetően*.

b) Mind a tanárok, mind a hallgatók számára kérdőívet adtunk ki, amelyből kiderült, hogy a tanárok *a hallgatók közel 30%-át jelenlegi tudásuk alapján is alkalmasnak tartják az első évfolyamon való tanulásra*, míg a hallgatók véleményét részletes kérdőívünk alapján mellékelten közöljük (*4-5. sz. fólia a felmérésről*). Minden bizonnyal nem meglepő tény az, hogy gyakorlatilag a post-secondary kurzusokon *ismeretlen fogalom a hiányzás*, a hallgatók megfelelő motivációval rendelkezven rendkívül nagy energiaszhasználással és *megfelelő eredménnyel* végzik tanulmányaikat. Kimaradás csak külföldi tanulmányok végzése címén történt (3 fő). A rendszeres évközi, félév végi és évvégi írásos munkák tapasztalatai alapján *javasolni fogjuk* a Kari és Egyetemi Tanácsnak - az új egyetemi felvételi kormányrendelet alapján is -, *hogy az írásbeli alól is mentességet kaphassanak azok a hallgatók, akik a kurzus végén 4,0 átlag fölött vannak*. Ha a megfelelő érdeklődés megmarad Veszprém iránt, komoly remény van arra, hogy a *veszprémi post-secondary kurzust* angol és német nyelvből, esetleg számítástechnikai ismeretekkel is kiegészítve, *két évre bővítsük*, és ezáltal lehetőséget nyújtsunk a magasabb szintű egyetemi tanulmányok végzésére akár két vagy három félév "átugrása" után. Természetesen ez a rendszer a korábban elmondottakhoz hasonlóan feltételezi a *kreditrendszer* mielőbbi *bevezetését* intézményünkben. Nemcsak érdekességből, hanem komoly szakmai megfontolások alapján a Nyelvi Intézet szakmai vezetése a *post-secondary kurzus hallgatóit bevonta világbanki projektjeink munkájába*, különös tekintettel a nyelvi szintek, a felvételi vizsgák mérés technikai komponenseire. *1995 nyarán a legjobb 3 hallgató a*

nappali hallgatókkal közösen - jutalomból - a Hastings-i Nyelviskolán 1 hónapot fog tölteni, míg a legsikeresebb 3 német hallgatónak tandíját a tanév végén visszafizetjük.

c) Az egyetemek és főiskolák, így a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának ezen *innovatív kezdeményezését* azonban lehet, hogy némi veszély is fenyegeti, ha a kurzusokat esetleg "javasolják" beépíteni az Egyetem kötelező követelményrendszerébe, illetve a kurzusok révén termelt anyagi forrásokat teljes egészében az egyetemi költségvetésbe "emelik". Veszprémben úgy gondoljuk, tisztességes modellt alakítottunk ki azzal, hogy a bruttó bevétel 20%-át egyetemi rezsi és fejlesztés címén visszajuttatjuk azokhoz a tanszékekhez, ahol ez a tevékenység folyik.

FUNKCIONÁLIS GRAMMATIKA A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN ÉS A POSZTGRADUÁLIS TOVÁBBKÉPZÉSBEN

Jászay László

1. Előadásomban folytatni kívánom az egy évvel ezelőtti hasonló témájú előadásom¹ vezérgondolatát, immár konkrét orosz nyelvi példaanyagon kifejtve egy szűkebb kérdést. Akkor (Veszprém, 1995.) a szintézisre törekvés némely általános kérdését érintettem a nyelvtanítás vonatkozásában, rámutatva, hogy a különböző szinteknek (morfológia, szintaxis, szóképzés, lexika) egyetlen közös funkcionális szemantikai mezőbe való integrálása kiváló alapot jelent a nyelvtani anyag szintézisének megteremtéséhez - mindenekelőtt a jelentésviszonyok nyelvészeti szempontú megközelítésében, illetve a tudatos nyelvtanulás haladó szakaszaiban.

Az egyugyanazon szemantikai mezőben elrendezhető változatos nyelvi formák hierarchikus leírása a centrum-periféria elve szerint elősegíti a komplex és rendszerszerű nyelvészeti látásmód kialakulását. További előnye, hogy megfelelő elméleti keretet biztosít az egybevető nyelvészet számára, kiváltképpen a különböző, esetleg tipológiailag is eltérő nyelvek egyes jelenségeinek összehasonlítására. Gyakorlati szempontból pedig arra érdemes rámutatni, hogy e módszer szemantikai vonatkozásban elősegíti az adekvát mondat-, illetve szövegalkotást².

1.1. Nyilvánvaló, hogy amikor egyfajta nyelvészeti szintézisre törekszünk, akkor nem érhetjük be egy adott szemantikai komplexumhoz köthető nyelvi eszköztár taxonomikus leírásával, hanem összehasonlító elemzés alá kell vonnunk azokat a különböző szinonim formákat, szerkezeteket, amelyek

fogalmi-tartalmi vonatkozása (szemantikai invariánsa) azonos, ám ugyanazon valóság általuk történő interpretálása különböző, eltérő specifikumú.

2. Minthogy azonban a nyelv grammatikájának mechanizmusában a különböző kategóriák keretében jellemzett viszonyok is többé-kevésbé összefügghetnek, egymásba kapcsolódhatnak, ilyen szempontból is tanulmányoznunk kell az egyes funkcionális szemantikai mezőket. A szintézisre törekvünk azáltal teljesedik ki, ha az egymással érintkező mezőket kölcsönhatásaiban is vizsgáljuk, mindenekelőtt a mezők centrumainak kapcsolatára irányítva figyelmünket. A legmegfelelőbb példát a különböző kategóriák együttműködésére az aspektuális mező morfológiai magja, az igeszemlélet szolgáltatja, melynek használata az összes többi igei kategóriával valamilyen kölcsönhatásban van. Az igeidővel való szoros összefonódása közismert, ennek részletes taglalása még egy külön tanulmány kereteit is messze meghaladná. A szemléletkategória az igemóddal is összefügg (a használati sajátosságok eltérnek kijelentő, felszólító és feltételes módban), sőt, ezen túlmenően, a modalitás egyéb szféráival is - olyannyira, hogy az igeszemlélet használatának modális aspektusáról is beszélhetünk³. Némely speciális esetben kimutatható, hogy a személykategória sem közömbös bizonyos aspektuális-temporális jelentés kialakításában⁴.

2.1. A jelen előadásomban egy más természetű aspektuális összefüggésre szeretném felhívni a figyelmet: az igeszemlélet és az egyfajta (genus verbi, diatézis) kapcsolatára. Az aspektuális összefüggések feltárását illetően azért esett erre a kérdésre a választásom, mert ez a nyelvoktatás gyakorlatába végsőkéig leegyszerűsített formában került be, s kizárólag a képzés oldaláról közelíti meg a problémát. Nevezetesen: folyamatos tárgyas igéből reflexív típusú igei passzívumot képezünk, s a befejezett igéből pedig ún. igeneves

szenvedő alakot - *Дом строится* és *Дом (был) построен*. Természetesen a filológusképzésben ennél mélyebb összefüggések felismertetése is elvárható.

2.2. Először is a képzés kapcsán látnunk kell, hogy az oroszban nem minden tárgyas igéből képezhető passzívum (a mozgás-, idő-, viszonyjelentés és mozzanatosság - kizáró okok, lásd: *обогнать, почитать, благодарить, толкнуть*). Ha a tárgyasságot tágabban értelmezzük, kiterjesztve e fogalmat a függő esetekre is, akkor is azt látjuk, hogy az ún. nem direkt tárgyas igéknek csak egy kisebb része passzíválható.

2.2.1. Az igeszemlélet és a passzívumképzés összefüggései is volta-képpen aszimmetrikus képet mutatnak.

Egyfelől a folyamatos igékből produktív képzéssel kétségtelenül *-ся* végű igei passzívumokat hozunk létre, de olykor (helyesebben bizonyos alap-igékből) képezhetők participium-alakok is - akár mint alternatív változatok, akár mint egyedül lehetséges alakok: *писан, читан, питаи, строиш, бит, крыт, мыт* stb. (használatukról lásd alább a 3.1. pontban).

Másfelől a befejezett ige passzív alakja csakugyan az esetek nagy többségében participium, de emellett néha párhuzamosan megjelenhetnek *-ся* végű igealakok is: *земля освежилась дождем* (vö. *освежена*), *это забудет-ся* (vö. *будет забыто*) stb. Előfordul, hogy az igeneves alak morfológiai képezhetetlensége miatt kénytelen átvenni a szerepet a *-ся* végű igealak: *что-то почувствовало, запомнилось*. Ezeket helytelen pusztán formális okból visszaható igealaknak tekintenünk, a passzívum mellett szóló fő szintaktikai érv, hogy lehetséges a szemantikai szubjektum explicit megjelenítése: *Это почувствовалося многими; Это запомнилось всеми*.

Sajátos, szinte kivételes jelenség, amikor a *-ся* végű befejezett passzív igealak "leváltja" a szabályos képzésű melléknévi igeneves formát, s ezáltal

egy speciális aspektusjelentés aktualizálódását erősíti. (A példákat s azok magyarázatát lásd a 3.2.1. alatt.)

3. A továbbiakban, ha érintőlegesen is, áttekintjük a folyamatos és befejezett szemlélet némely szemantikai vonatkozását szenvedő szerkezetekben. Jóllehet szenvedő szerkezetekben ugyanazok az aspektusjelentések realizálódnak, mint a megfelelő cselekvőkben (pl. az imperfektív alakra nézve: aktuális és nem aktuális folyamat, általános tényközlő jelentés), mégis néhány eltérő sajátosság hívja fel magára a figyelmet.

3.1. Lássuk először a folyamatos igeneves passzív alak használatát. А *бит, крыт, мыт* stb. típusú alakok általános tényközlő cselekvést jelölnek, mondhatnánk, erre specializálódtak. Ezeknek az alakoknak processzuális funkciójuk nincs, s jövő időben sem szerepelhetnek. Minthogy a produktívabb képzésű igei passzívumnak is van tényközlő jelentése, a *-ся* végű alak gyakran helyettesítheti a szenvedő melléknévi igenevet⁵.

- (1) а. Письмо твое от 14 июня 1867 года передано мне братом на днях, и я спешу отвечать тебе, хотя оно писано год почти назад (В. Ключевский).
- б. Грамота-то когда писана! Год назад писана В. Шукшин).
- в. К тому времени я привез из Вены новую оперетку "Жавотта". У нее было два достоинства: первое, что она никогда не была играна в Москве, ... (К. Станиславский)

Mindhárom példában megfelelő lenne az aspektuálisan több funkciójú, de a bemutatott kontextusokban egyértelműen tényközlő igei passzívum is. Vö. *писалось* (1a), *писалась* (1b) és *игралась* (1c).

Más esetekben azonban az igei passzívumokkal való csere nem lehetséges.

- (2) a. "Петербург, мол, быть пусту", - за что был схвачен, *пытан* в Тайной канцелярии и *бит* кнутом нещадно (А. Н. Толстой).
- b. Руки были *мыты*, хорошо *мыты*, но это была та земля, что впитывается в кожу надолго, иногда навечно, - пашенная земля (В. Астафьев).

Ennek a "következtelenségnek" az oka kézenfekvőnek látszik, a megfelelő *-ся* végű igealakok (*пытаться*, *биться*, *мыться*) már "foglaltak", azaz más igefajtához, a visszaható (cselekvő) igékhez tartoznak, s a (2a) esetében a visszaható képző egyben új lexikai jelentést is létrehoz.

Az igeenes alak egyéb okból is kiszoríthatja a produktívabb *-ся* végűt:

- (3) Оказывается, вся Москва *минирована* - Кремль, храмы, театры, все лучшие здания, целые кварталы ... (А. Н. Толстой)

A *минирована* alak használatát az motiválja, hogy tényközlő funkciójához az állapot kifejezése is társul. Ez érvényes a (2b) példára is, továbbá olyan állandósult szókapcsolatokra, mint *закон не писан кому-л.* ('vkire nem vonatkozik a törvény'), *вилами на воде писано* ('ez még a jövő zenéje').

3.1.1. Egy rövid megjegyzést a *-ся* végű alakok nem tényközlő funkciójú használatához is kell fűznünk. Említést érdemel az az aspektuális sajátosság is, hogy az imperfektív igei passzívum leggyakrabban ismétlődő cselekvést rögzít, s annyiban tér el a cselekvő igealaktól, hogy míg az aktívum ismétlődő cselekvés kifejezésekor gyakran szerepel iteratív jelentésű időhatározóval együtt, addig a passzívum többnyire ilyen lexikai mutató nélkül⁶. Az iterativitásnak a szituatív kontextus mellett gyakran implicit mutatója a többes számú alanyi pozíciót elfoglaló tárgy. Vö. ugyanazon ige eltérő olvasatát a (4a) és (4b) példában:

(4) a. Ваш дом уже готов? - Нет, он еще строится.

b. Дома у нас строятся долгие годы.

E két példa az aktuális folyamatot és az ismétlődő, uzuális cselekvést állítja szembe.

3.2. A befejezett szenvedő igealak egyértelműbben meghatározza, hogy mely specifikus aspektusjelentésről (illetve aspektuális-temporális jelentésről) van szó, mint a mindenkori cselekvő igealak.

(5) a. Дождь освежил землю.

b. Земля была освежена дождем.

c. Земля освежена дождем.

A (4a) cselekvő mondat igéjének a szövegkörnyezettől függően lehet olyan olvasata is, mely szerint a befejeződött, lezárt cselekvésnek nincs a beszéd pillanatához kapcsolódó állapotmegőrző vonatkozása, de lehet olyan olvasata is, hogy a befejezettséggel létrejött állapot a beszéd pillanatában is érvényes. A passzív mondatokban ez formailag is elég világosan kettéválik: az

analitikus passzívum (5b) a jelentől elszigetelten utalja a múltba a befejezett cselekvést, a szintetikus pedig (5c) mindig hordoz perfekt jelentést is.

3.2.1. Míg a folyamatos passzívumok esetében a "különleges" használatot a participium-képzések jelentik, addig a befejezett alak esetében a *-ся* végű képzés számít kuriózumnak. Aspektuális szempontból az a legérdekesebb eset, amikor jövő időben reflexív típusú igealak szerepel, látszólag megsértve a normát, a szabályos igeneves szerkezet helyett:

- (6) Даже ваш фельетон, который прочтется улицей с удовольствием, говорит именно об отвращении к герою (К. Чуковский)

A *-ся* végű passzívum ebben a kontextusban azért nem hibás, mert az a befejezett szemlélet potenciális jelentését aktualizálja. Nem véletlen, hogy múlt időben ez az igealak már nem helyettesítheti a participiumot, tudniillik a potenciális jelentés a múlt idejű igealakokban nem képes kifejlődni.

Előadásomat egy különleges, az aspektus és az ige fajta szempontjából nehezen értelmezhető példával zárom:

- (7) Так что, как только получится бумага, вы можете выйти и поселиться, где хотите (Л. Толстой).

Az egyik feltételezhető értelmezés szerint a kiemelt részt passzívumnak tekintjük (ti. 'как только будет получена бумага') a potenciális jelentés kiegészülésével. A másik értelmezés szerint a *получится* alak itt nem szenvedő, hanem tárgyatlan visszaható ige némiképpen új lexikai jelentésben: 'megjön', beszélt nyelvi szóhasználatban. (Vö. még: *получился ответ на письмо*.)

4. Előadásomban azt próbáltam érzékeltetni az ige szemlélet és az ige-fajta példáján keresztül, hogy az egyes nyelvészeti kategóriák pusztán önmagukban nem jellemezhetők a teljesség igényével, egymással való kölcsönhatásuk megismerése hozzájárul egy adott jelenség funkcionális sajátosságainak árnyaltabb feltérképezéséhez.

Jegyzetek

1. Elhangzott az V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián (Veszprém, 1995.) "Szintézisre törekvés a nyelvleírásban" címmel.
2. E bevezetésben vázolt elveknek részletes kifejtését egy több kötetes kollektív monográfia nyújtja: (Отв. ред.: А. В. Бондарко) Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987.// Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990.// Теория функциональной грамматики. Персональность. Заголовость. СПб., 1991.
3. Pete István, Az orosz nyelv alaktana. 2. Az ige. Szeged, 1995. 224-233.
4. Példát erre lásd: Л. Ясан, Лекции по глагольному виду. Специальный курс для студентов-русистов. Будапешт, 1993., с. 57-58.
5. A szépirodalmi példákat egy konferencia-előadás anyagából kölcsönöztem: Ю. А. Пупынин (СПб), Системно-парадигматические и функциональные связи категорий вида, залога и времени в русском языке. Elhangzott Moszkvában 1995. január 25-én a V. V. Vinogradov akadémikus születésének századik évfordulója tiszteletére rendezett jubileumi konferencián.
6. Lásd. V. Sz. Hravovszkij utalását a 2. pontban említett kollektív monográfia harmadik kötetének (СПб. 1991.) 163. oldalán.

CULTURE-BOUND... FIRST LANGUAGE CULTURE IN THE WAY OF PRAGMATIC COMPETENCE

Campbell Olga

The statement that when we teach another language we teach another culture is probably so. The extent to which cultural differences affect the learning of English (or, for that matter, any foreign language) depends on the individual learner, the individual teacher, and the overall educational aims of the teaching.

In this article the findings of my micro-research will speak for the individual learner(s). But, teachers, too, "vary in the extent to which they magnify or diminish the cultural content of language learning" (Stevens, p. 173).

As a teacher I belong to the former group. I personally believe that it is the teacher's task to familiarize students with the speech acts and sociocultural norms of a second language. These norms are known to underlie learners' linguistic competence and could eventually enable them to arrive at a more native-like all-around sociolinguistic competence, which in very simple terms is: the knowledge of when to say what to whom and why.

It is becoming more and more evident that lack of pragmatic competence may have serious consequences for the language learner.

With the above in mind I first introduced various speech acts to fifth year university students in 1995, and then in 1996. By then my collection of materials had grown considerably. In the classes it turned out that the more speech acts we looked at, the less willing the students were to go along and adopt native-like speech act behaviours. The least enthusiastic remarks and comments came in cases of "culture bump", a term I borrowed from Archer to denote a phenomenon which occurs "when an individual has expectations of

one behaviour and gets something completely different" (p.171). More and more often we seemed to bump into a wall, or barrier which reminded me of a concept I had first come across in Thomas's (1983) article on cross-cultural pragmatic failure, *pragmatic fossilization*. Pragmatic fossilization resembles "ordinary" linguistic fossilization in that it represents "a long-term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage of non-native speakers (even those who are very fluent speakers of the L2)" (Seliker, p.197). At the same time, pragmatic fossilization is also rather different from "ordinary" fossilization because it represents a conscious choice on the part of the L2 learner: it is a point in the learning or acquisition process beyond which the learner of a given L2 does not wish to go.

In our classes I encountered "*Why?*" and "*Why should I / we?*" so often that I became really curious: in addition to sheer laziness, a false sense of complacency and the general jaded attitude of a number of our fifth-year students, what is it that keeps them from wanting to obtain more native-like sociocultural norms?

In addition to classroom discussions I collected answers to my question by incorporating it in the students' take-home exam. In what follows I am going to provide a list of what my students came up with, with references to existing literature on the subject.

1. First on my the students' list was a question: "Does it really matter how I say it?" That is, does it matter whether I use more indirect, more polite forms to respond in a more native-like manner or not, the underlying assumption being: I do not think it does (matter).

I am not saying that sticking to our L1 norms hinders communication *per se*, but in more serious cases, especially if the non-native speaker (of English, e.g.) is otherwise linguistically highly advanced, native speakers are likely to attribute their lack of "conformity" to native (pragmatic) standards not to a

lack of linguistic competence but to deficiencies in the speaker as a person, as noted by Thomas (1983). About the possible consequences, suffice it to quote Wolfson (1989), "It has not always been recognized that lack of such sociolinguistic competence can have serious consequences for a learner. Unaware of the rules and patterns that condition the behaviours of native speakers, the learner does not know how to interpret or respond to the often subtle conversational openings which could lead to increased interaction and even friendship with members of the target community. Inappropriate or inadequate responses may well result in negative assessments and reactions on the part of native speakers. Even more damaging to learners is that lack of critical sociolinguistic information frequently makes it impossible for them to develop relationships with native speakers. This, in turn, prevents learners from gaining access to the very opportunities they need for input and practice in the target language. Thus, lack of sociolinguistic competence creates a vicious circle for learners, who, because they are unaware of the ways in which relationships are developed in the target society, have less opportunity to interact with its members, and, consequently, less chance to learn the language and the sociolinguistic rules that are integral part of it" (p.219).

2. The next, perhaps most important objection on the part of our students was: being "expected" to conform to L2 speech act behaviours *threatens* our students' national and personal identities. They say they experience a "sense of loss" and add that they do not want to give up their personalities.

In one of the classes we were looking at ways of expressing gratitude in American English. The discourse completion test (questionnaire) had situations in which the interpersonal variables (social distance, relative power of speaker over addressee, and even the degree of imposition) varied greatly, some clearly asking for a longer expression of gratitude than a mere "thank you". While the majority of the students sensed this and gave various

expressions of gratitude, one student gave the same brief answer, "thank you" to all 16 situations. When I asked him, jokingly, really, whether there was any chance of him ever saying anything more substantial than that, he retorted "I didn't know this course was designed to change people's personalities..." Of course, nothing could have been further from the truth but his reaction is a good reflection of this sense of being threatened. Important personal (psychological) variables like extroversion, introversion, sensitivity to rejection, and empathy may all come into play. (Let me mention in passing, though, that some learners who claim they are introverts soon prove themselves the opposite as soon as they leave the confines of the language classroom...)

3. Quite a few of the students feel that "assimilating to L2 speech act behaviour requires assimilation to another culture", which they say they do not want to do.

4. Some view certain speech act behaviours realized by native speakers, of, say, American English as being "exaggerated", "over the top", insincere. They say they may be willing to adopt some, but even then, "this adoption will be superficial and unnatural".

It is not difficult to understand this approach. People vary in their temperament and psychological make-up even in their own language. When learning English, some are more than willing to go all the way and end up sounding or even acting more English than the English or more American than Americans. Others, however, are less willing to assimilate to such degrees. Often there is a healthy difference between the structures learners know and the structures they use.

My personal belief is that in this respect, too, we have to give our learners leeway to decide for themselves how far they are willing to go.

5. The majority of students realized what Wolfson (1989), among other researchers, says, namely that "each speech act or act sequence (whether it be apologizing, inviting, refusing, or greeting) is highly complex and variable, with important cultural information embedded in it "(p.220). In his article, *Cultural Barriers to Language Learning*, Strevens (1987) also stresses that "difficulties of understanding in cross-cultural circumstances are often cultural as much as- or more than-linguistic in nature (p.171). He goes on to point out examples from the domains of philosophy: religion and politics. He says, "It can be argued that the cultural presuppositions of a society, when they are transmitted through language, relate especially to the expression of culture through its basic mechanisms of value systems, including the domains of philosophy and religion. This constitutes a certain degree of "cultural overloading. In the circumstance of particular contrasts between the culture of a native speaker of English and the culture of the learner of English, this quality potentially offers cultural barriers to language learning" (p.174) A case in point could be Hinkel's (1995) article where she found that NNSs sometimes use modals inappropriately (or: interpret the meaning of modals differently from NSs) because the NNSs function within the domains of different norms, expectation and cultural values that are transferred to L2 and reflected in NNS modal verb use. In her article with the informative title, *The Use of Modal Verbs as a Reflection of Cultural Values*, Hinkel found that NNSs of English who operate within the domains of Confucian, Taoist, and Buddhist sociocultural constructs and presupposed values employed root modals *must*, *have to* and *should* significantly differently from NSs on topics of Family, Friendship, and Traditions. In this framework, to the extent that "NNSs raised in societies based on Confucian philosophical precepts are likely to have presuppositions different from those of NSs raised in Anglo-American (and other) societies, NNSs may accurately use modals of

obligation and necessity to describe a different compelling force within a different reality" (p.335).

Thus, from the perspective of NNSs describing family roles, relationships and traditions, *must* refers to strong external compulsion and/or requirement extrinsically imposed by a source of authority.

Native speakers used *need to* more frequently in essays on the topics of politics, friendships, patriotism, and racism. Because the primary difference between the meaning of *must* and *need to* lies in the external versus internal forces that compel one to act, the distinctions between NS and NNS use of root modals may lie in the fundamental presuppositions based on individualistic or group sociocultural frameworks, and the associated, intrinsically or extrinsically imposed obligations and necessity expressed through those modal verbs.

To show how deep-rooted this phenomenon is, Hinkel also tells us that the achievement of advanced L2 linguistic proficiency and even exposure to L2 sociocultural constructs for a period of approximately 2 years does not necessarily lead to NNSs assuming native-like beliefs and presuppositions.

6. A sub-group to the above domain is the sometimes irreconcilable clash between truth and appearance. A number of students voiced their dislike for NSs' choice of appearance over truth. Strevens (1987) has this to say on this issue, "During the long period of time over which a student's experience of learning English normally extends, it is certain that learner and teacher will encounter a number of occurrences of contrasting - and perhaps opposing - ethical and moral standpoints. Ideas of right and wrong, the balance of good and evil in personal behaviour, the nature and importance of truth and many related issues, may intrude into the learner's learning process and perhaps challenge his/her personal willingness to learn" (p.174).

Some students, though, seem to have been able to develop strategies of their own to resolve this clash. One says she tends to explain the reason(s) for her hesitancy in the situation she is caught up in. I personally believe that this a very healthy way of trying to strike a balance. "Meaningful communication", as some English-speaking authors call it, should not be confined to a slavish emulation of L2 pragmatic behaviour. The majority of native speakers (of English, too,) could benefit from an enlightening exchange of ideas about how some other cultures work. In this respect I share Wolfson's (1989) point on the need for "educating native speakers". She concludes her article *Variation in complementing behaviour* (1989) with the following, "From the point of view of native speakers, the insights to be gained from such analyses of the variation in their own speech behaviour and the underlying sociocultural patterns it demonstrates provide a view of the way in which their own society is structured, which may open the way to a new and deeper appreciation of the way their social world operates. It is only by bringing these patterns to the conscious attention of the community members, and by comparing them to the very different patterns to be found in the speech behaviour of people from different cultural backgrounds that we can hope to avoid misunderstandings at both the individual and the societal level. It is through efforts such as these that we may work to attain true intercultural communication" (235).

7. The latter part of point 6 overlaps point 7 in that it points to a definite expectation on the part of our students of a higher degree of tolerance from native speakers of English. Instead of expecting language learners to go along and play the game, of, e.g., commiserations in reaction to indirect complaints, native speakers would be more tactful if they were satisfied with explanations of learners of English as to why they would rather not use a seemingly perfect

commiserative strategy when there is no truth value in it. (For a treatment of indirect complaints, see Boxer, 1993).

Other reasons mentioned by the student population were as follows:

8. Insufficient degree of linguistic competence. (To me, though, this seems more of an excuse than a reason since we are talking here about fifth-year students a few months before their graduation...)

9. Lack of exposure to the target language in the target country. This could certainly help; it should be noted, though, that expectations seem to be higher than the actual gain. Some researchers suggest that it may take 4 or 5 years of stay, or even longer in the target country to acquire native-like pragmatic competence, *provided* the language learner is sensitive to these phenomena in the first place! On the other hand, I have been told (personal communication, K. Bardovi-Harlig), of classroom activities that are capable of giving you the same amount of training and promising results in just a few weeks.

10. Existing textbooks do not represent pragmatically reliable speech acts. The students' observation is borne out by Bardovi-Harlig et al's findings (1991) that textbooks are lacking in two ways in this respect:

- a/ speech acts are not represented in them at all, which simply means no input is generated for the classroom learner;
- b/ even when they are there, the speech acts are often poorly represented, not authentic; more often than not they serve to introduce points of grammar.

11. The students put some of the blame on not having been taught how speech acts work.

Having examined my students' reactions to my original question, in what follows I will put forward my own ideas.

First, I am still convinced, maybe even more than before, that there should be a place for speech acts in the university curriculum.

The way we go about it, though, should be careful and tactful. In the process which I do not even want to call "teaching" (rather, I would call them activities designed to raise pragmatic awareness and sensitivity), the roles of the learner and the teacher, respectively, have to be re-evaluated and re-defined. "A higher degree of understanding and wisdom is required on the part of the teacher who can... assist the learner to accept the existence of cultural differences while reducing their negative effect on his/her learning" (Stevens, 1987, p.177) "In doing so, teachers should not fall into the error of assuming that native speakers' ideas are necessarily in any way superior or inferior to those of our students' culture. The teacher should be there to assist the learner to compare them with his/her own presuppositions, and to come to terms with the essential diversity, yet equality, of human society" (ibid).

This learning process, should, then, be learner-centered. We, teachers, can help and are, in fact, responsible for helping our students in being able to make a conscious choice: once introduced to the existing speech act behaviour patterns, they are no longer left to their own devices and the easy (lazy?) way out - reliance on transfer from L1, translating what they do in their own language or culture. But, we should view our students in this process as highly active participants, and give them leeway in deciding how far they are willing to go. The end result could be something we could all learn from, "Learners will be able interpret what is meant by what is said to them (-which is basically what pragmatics is all about-), and, just as important, will gain control over the way in which they present themselves to others" (Wolfson, 1989, p.234).

REFERENCES

1. **Archer, C. M.** 1986, Culture Bump and Beyond. In J. M. Valdes (ed.) *Culture Bound...* Cambridge Language Teaching Library. pp.170-178.
2. **Bardovi-Harlig, K.** et al. 1991, Developing pragmatic awareness: closing the conversation. *ELT Journal* 45/1: pp. 4-15.
3. **Beebe, L.** 1985. Input: choosing the right stuff. In S. Gass and M.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publisher. pp. 404-414.
4. **Boxer, D.** 1993c. Complaints as positive strategies: What the learner needs to know. *TESOL QUARTERLY* 27/2: pp. 277-299.
5. **Hinkel, E.** 1995. Modal Verbs as a Reflection of Culture. *TESOL QUARTERLY*, 29/2, pp. 325-341
6. **Selinker, L.** 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10. pp. 209-231.
7. **Strevens, P.** 1987. Cultural Barriers to Language Learning. In LEE. Smith (ed.) *Discourse Across Cultures. Strategies in World Englishes*. Prentice Hall International English Language Teaching. pp. 169-178.
8. **Thomas, J.** 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4/2, pp. 91-112
9. **Wolfson, N.** 1989. The Social Dynamics of Native and Nonnative Variation in Complementing Behavior. In Eisenstein, M.R. (ed.), *The Dynamic Interlanguage*. Plenum Press. New York and London. pp. 219-236.

MOTIVATION IN UNIVERSITY EFL: THE TUTOR'S PERSPECTIVE

Horváth József

In the Fall 1995 semester, a group of nineteen students took a Language Practice course at Janus Pannonius University, Pécs, with me as their tutor. The aim of the course included the facilitation of the development of these students' language awareness, accuracy and fluency. This was done through weekly meetings, three class hours on Thursdays. From the third week on, the main course material, *Headway Advanced*, was supplemented by a weekly newsmagazine that I began to edit. The magazine, *Every Thursday*, appeared to enhance students' motivation to participate in the classes. This paper discusses the rationale for launching the production of such a course material and introduces the claim that tutor generated materials that are tailored to a group of students, although possibly inauthentic in a traditional view, contribute to a sense of community feel that seems to be a need of university students.¹

Every Thursday was first published on October 5, 1995, after the tutor became aware of the close relationships between and among the nineteen participants. Mostly students in their late teens or early twenties, these participants demonstrated a marked interest in being together in the classes by their motivation to work in pairs, small groups and in whole class activities. The tutor, who shared this feeling of community himself, decided that he would supplement the course with a weekly newsmagazine that would report

¹ This paper does not discuss student edited magazines and their potential in motivation in university EFL. For that perspective, see, for example, this author's description of a student project in Horváth 1995.

on previous classes and would be available to course participants at the beginning of each session. By publishing the first number, he hypothesized that the students would see his own motivation in his act of making the course in this way journalistically public to all members.

As Boócné writes "Az idegennyelv-tanítás úgy érhető el, ha a tanár kommunikációs képességének teljes gazdagságával motiválja a csoportja tagjait" (1991: 164). One communicative skill the tutor believed he had was his journalistic background that allowed him to use the format and the genre of journalism in making the course more open in the sense of (1) publishing news stories of the classes and (2) enabling the students to disseminate information of one of their university courses. As the main aim of the course continued to be foreign language skills development, the magazine was written in English and aimed to be both informative and fun.

Information provided by the magazine can be grouped in three categories. In the first, the tutor selected from the events of the preceding week's sessions and highlighted what he considered important by featuring these events on the cover. Students thus turned into newsmakers, individuals who were seen by readers as people who had an effect on the course itself. Such events hitting the headlines included, in a chronological order, "Papp Arpad Breaks Record," "Hegedus Anita Uses C Word," "Students Protest Tuition Proposal," "Nagy Discovers Horvath Went to Nagy Lajos," "Juhász Uneasy About War Theme," "Horvath Anna Says She Will Smoke Less," "Nagy, Streicher Receive Highest Score on Essay," and "Thirteen Students Score 10 on Test # 2." These news stories and the rest of the news inside the magazine accounted for two-fourths of the printed matter of *Every Thursday*. These and other students in the news were invited to see themselves not only as learners of a language and participants in a course but also as the customers of a

publication that aimed to make the experience of reading a relevant one. Grundy (1993:8) notes that newspapers are not only "authentic materials in themselves" but also that a response to them, "even in a second language, is likely to be authentic and personal."

The second group of articles were written by students themselves who volunteered to assist the tutor in editing as well as in contributing to the magazine. Sata Előd, Pandur Zsanett, Mojzes Kamilla and Vlaskovits Dóra were the first such volunteers who expressed an interest in becoming writers of the magazine. Students' contributions included Sata's Headline News Service, Pandur's Joke Vörner, Mojzes' news stories and puzzle solutions and Vlaskovits's puzzle solutions. This group of *Every Thursday* matter accounted for another one-fourth of the contents.

The third group of printed matter in the magazine was an editorial text such as the masthead, an *Every Thursday* innovation, the regular *Every Thursday* anagram, the copyright notice, acknowledgments and a disclaimer that stated that readers should use "this newsmagazine at [their] own risk: It may be considered inauthentic." This last group of texts made up the final one-fourth of the contents.

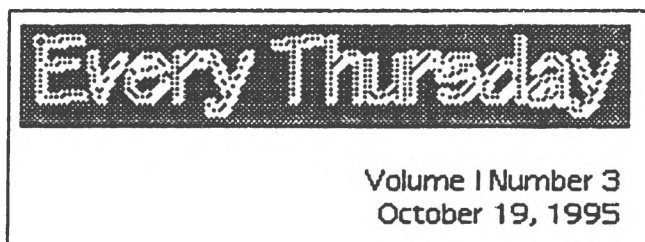


Figure 1. *Every Thursday* Masthead

The news stories were characterized, for the most part, by such news values as recency, proximity, superlativeness, relevance and personalization. Although these news values were not discussed explicitly in any of the sessions, they were still of pedagogical and linguistic relevance as the articles communicated them to the readers in a university course context. All news stories that were featured on the cover were recent, and the importance of proximity was a component of all articles. Articles that in some way involved a student's excellence in a test or an essay, or a student's unexpected behavior were either informative (as, for example, in the story that reported that the third vocabulary test score average was the highest such tally in the tutor's experience) or funny and informative (as, for example, in the first cover story of the magazine that reported the fact that one of the most talkative students, Papp Árpád, who was given to complicated and formal utterances in his oral class contributions, finished a sentence in record time). The editor made an effort to include such information as would appear relevant to students and thus published the results of three course evaluation questionnaires that were administered during the semester. The evaluations showed an increase in students' perception of the usefulness of the course but also a slight decrease in their expectations of the rest of the course as it progressed. Finally, by reporting on class events by highlighting what students actually did the value of personalization became a constant feature of the magazine. (For a detailed description of these and other news values, see Bell 1991.)

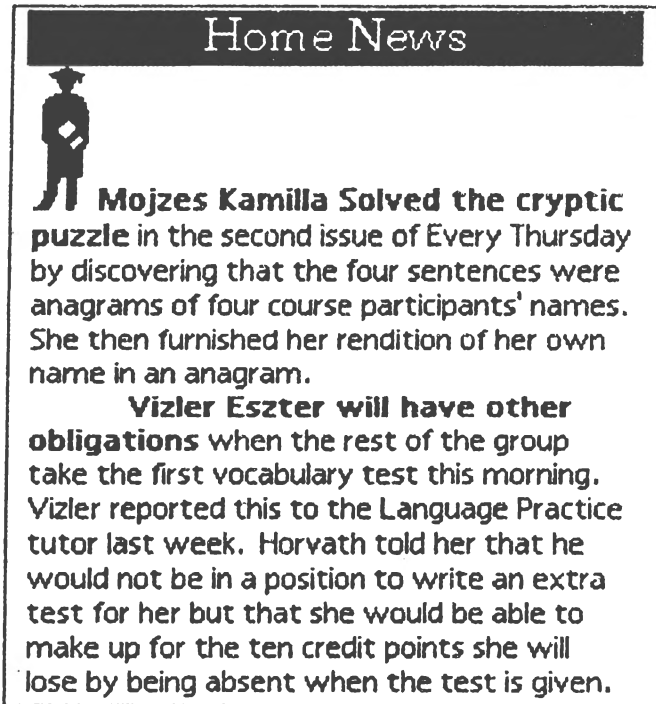


Figure 2. Home News section of *Every Thursday*, Number 4

A total of eleven numbers were published, of which nine were regular and two were special issues. The regular issues were each three-fold printed A4 pages photocopied in twenty copies, usually half an hour before the sessions. The first special issue, published on November 9, was a two-fold A4 page that carried twelve news stories and a Student Anagrams article. The second special issue, the last number of the magazine, which appeared on December 14, was a double issue. It carried Christmas greetings and the results of students' course evaluation. Most editing took place on the Wednesday prior

to the sessions, with course participants putting in their own editorial work from Number 4.²

Course Chart	
In the Language Practice session on October 12, the tutor asked students to rate the session in three categories anonymously. Findings (on a scale of 1 to 9)	
Category	Average
Useful for me:	7.1
Expectations:	8.1
Useful for others:	7.05

Figure 3. Course Chart in *Every Thursday*, Number 3

The course was primarily a conversation course where readings of the course book and related issues were brought up, brainstormed and discussed. The magazine served the purpose of enhancing the community learning component of the classes so that by showing the tutor's motivation to the students, they would be more involved in those classes. Wilga Rivers mentioned in an interview that it was difficult to "run a conversation course so that people are really involved and contributing and are excited about actual information that they are exchanging," but added that "we can get many insights here from Community Language Learning". (Arnold 1991:4) In the tutor's experience with the newsmagazine, the difficulty diminished considerably as the "running" of the course was partly taken over by the publication of a

² The tutor typed, edited and printed the magazine on a home and a university computer using Misrosoft Word for Macintosh and Word for Windows software.

magazine that made "actual information" and "exchange" external to the course in a way that it was still very much an integral part of it, something that both readers and editor were part of.

References

- Arnold, J. 1991. "Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers". *Forum*. 29:1. 2-5.
- Bell, A. 1991. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Boóczné, B. K. 1991. "A tanárjelöltek kommunikációs képessége". (The Communicative Skills of Teacher Trainees) In: *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. I. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola*. 163-8.
- Grundy, P. 1993. *Newspapers*. Oxford: OUP.
- Horváth, J. 1995. "Wings on the Web". *IATEFL-Hungary Newsletter*. 9. 20-21.

"THE CONVERTIBLE EXPERT"
A New ESP Programme at Széchenyi István College, Győr:
Philosophy and Design

Caroline Penlington

Abstract

Conditions in Hungary (industrial and socio-economic) have been changing rapidly over the last few years. We believe these changes have significantly altered the demands made upon students now entering the work environment. This, in turn, has changed the role of teachers in higher education from a position of general language teaching to one of higher and more specific language teaching.

Széchenyi István College provides a wide range of courses from engineering through law and economics to graduate nurse studies. We consider the demands made upon employees in all these sectors to have similar qualities which are an important part of teaching languages for specific purposes. Further to this academic belief is a practical consideration - resources to run language courses specific to each discipline are not available to the majority of language departments. Thus we have opted to focus on designing one course appropriate for all disciplines.

The result is a new syllabus and examination worked out by the Foreign Language Department. We have aimed to provide students with knowledge and practice of those skills vital in today's Europe, emphasizing

communication skills, many of which are not taught in their native language.

Introduction

In this paper I would like to present the philosophy behind the new ESP programme that Aniko Hatoss, myself and Aniko Tompos have developed in order to prepare our students for the challenges of the next millennium.

Increasingly demands are being made upon Higher Education language departments to teach languages for specific purposes. This same requirement was made of us at Széchenyi István College. Unfortunately resources are being cut back, making this requirement harder to fulfil. Whilst working on the design of new syllabi for specific language courses it became evident that students have a range of needs which are not dependent on their academic discipline. This awareness derived from current activity in the field of language teaching, work at other language departments (in Hungary, Germany and Austria) and the increasing focus given to these needs in the newest business textbooks for learners of English. This paper is intended to explain why it is most preferable for small language departments to concentrate on providing one high quality business course which is suitable to students of all disciplines.

Background Philosophy

Academic departments often require students to study the same subject areas in their second language (L2) as they do in Hungarian. This enables them to learn vocabulary in the L2 and have access to specialised information which is predominately only available in major European languages. To learn the same information twice is hardly a challenge for the average student. It is questionable whether contact time, which has already

been reduced to a minimum, should be devoted to duplicating information. Providing a general business course which goes beyond merely repeating studies in Hungarian is not only more interesting for students, enabling them to broaden their knowledge base, but also reflects the general mood in the working world. Employers' expectations regarding students skills and abilities have become broader based, and personal qualities, such as, ingenuity, are of greater importance than specialised knowledge.

Hungary is now open to western Europe, people currently in employment are increasingly having to do business and communicate in one of the major European languages, rather than simply read and understand specialised texts.

It is also disheartening for teachers to reteach information that students already know. In addition, it can be disconcerting for a language teacher to take a specialist class in which students have a better understanding of the subject. So, should language teachers have to specialise in teaching language for one particular discipline? It can be argued that teachers need not understand the specialised subject and are able to rely on the students' existing knowledge. This view, however, assumes students are always proactive and willing to share knowledge, and is not an appropriate teaching method for everyone.

There are some skills which are needed by everyone, regardless of their field of work. Skills such as the ability to communicate clearly and effectively, to take part in meetings, to use the telephone in a confident manner and to hold discussions using appropriate language are all necessary for a successful career.

Traditional education requires students to learn a set of facts and then recall them in a similar form. As already mentioned this is not a skill required in the modern working world. To understand, use, reform and pass on refined information succinctly is a greatly needed skill. Hungarian students generally

lack this skill. They are not confident in applying their knowledge, familiar only with reproducing it. The course under discussion is therefore an educational challenge and requires students to learn how to use information in a new way. This reflects the trend in education towards training students' minds rather than cramming them full of facts soon to be forgotten upon graduation.

Students' needs should be considered when a course is being designed. For courses which do more than teach specialised vocabulary, needs can be assessed by looking at the language needs of those currently in employment. A study that was carried out at Budapest Technical University (Fister-Mauthner, 1994) indicated that skills like note taking, fax writing, social talk, training course participation and understanding specialised texts were considered important. It is important to note that understanding specialised texts is only one of a wide range of abilities students will require once they begin work and therefore should not be the focus of a course.

Thus to offer a specialised language course which concentrates on skills, language concerned with these skills and general business topics, provides students with a challenge, broadens their knowledge base, and gives teachers specialised knowledge which can be taught with confidence to students from any discipline.

Course Outline

With these considerations in mind we have developed a course which in class concentrates on building skills and out of class emphasizes individual reading and group collaboration for task completion. Within this framework if an academic department still feels its students require specialised knowledge, the opportunity for a "reader" exists. Students can be given a list of topics by their department and encouraged to find articles to read (from newspapers, etc.) from which to study these topics, learn vocabulary and practise the skill

of summarising. At intervals this activity can be assessed and students asked to talk about one of the articles they have read and summarised. The situation represents a realistic information gap where the student, as a specialist, has to explain and clarify information to the language teacher, who is the non-specialist. This activity also places the responsibility for learning with the students, giving them the freedom to follow their own interests and enabling them to bring their specialised knowledge into the classroom. It also encourages him to take an active role in their development rather than the passive one postulated by traditional teaching approaches.

Current Teaching Activities

I am currently teaching a course to a group of second year Economics and Engineering students. With this group I have been testing a syllabus which teaches and practices skills whilst students learn about general business concerns. For example, I have been concentrating on the flow of information. Most recently students learnt about the basic functions of the operations or production department in a company. Then they were each given a short piece of information describing one of three manufacturing processes. Out of class their task was to read, understand, summarise and finally put this information into a new graphical format such as a flow chart. These activities had all been previously learnt and practised. In the next class students worked in groups of three and orally exchanged information as they explained their charts. This process represents a realistic working situation where people hold different information according to their role in the company and need to communicate with others to aid understanding of a situation. As skills are developed, practice takes place in out of class situations, conserving contact time for learning new skills.

Students' performance is assessed continuously during the course through the grading of participation and coursework. The final examination

tests skills based on existing knowledge and will require students to use these as well as information given to form an argument, or reconstruct essential information into a presentation format.

Concluding Comments

The emphasis of this course is on the acquisition of skills. Specialised knowledge takes a secondary role. The skills learnt in these classes, particularly the ability to communicate and write reports in an effective manner, are appropriate in a working environment as well as an academic one and help students to develop their personal skills as they study.

In the U.K. and other western European countries people are increasingly changing to jobs in fields other than the one they studied at college. In addition, the significance of the degree discipline is reducing in relation to the importance of personal skills, such as, self motivation and organisation. The popularity of degrees which cover a broad range of subjects is increasing, it seems students and employers desire a broad knowledge base. Hungary is likely to become part of this trend. Therefore offering a language course which is not within the sharply defined boundaries of one discipline will be of growing value to an institution.

Thus the title "The Convertible Expert" can be explained. Students are able to gain expertise which is appropriate in a variety of areas, enabling them to become effective employees in any area of the working world.

THE APPLICATION OF ITEM RESPONSE THEORY IN LANGUAGE TESTING

Szabó Gábor

1. Introduction

Practical language testing is all too often regarded by many as a necessary evil rather than a field of research which can provide us with an insight into the mechanism of foreign language learning itself. Carefully designed tests, however, besides their obvious practical value in providing feedback to learners and instructors alike, can be an objective means of assessing learners' current position on the continuum often referred to as interlanguage (Selinker, 1974). To utilize this potential, it is essential to carry out a detailed analysis of learners' test performance, in the course of which test results are quantified and are made suitable to be drawn conclusions from. The present paper intends to outline one of the more advanced, and - at least in Hungary - lesser known approaches to test analysis as well as to illustrate it with a practical application of the model.

2. Item Response Theory

2.1. Central Concepts

Item Response Theory (IRT), also known as "latent trait theory", though it had not been introduced in language testing until as late as the mid 1980s, originated in the late 1960s and had its roots in psychological measurement theory. As Lord and Novick (1968: 359) explain, the term

"latent trait" originally referred to a hypothetical psychological construct which was supposed to underlie an individual's observed behavior. In a testing context, according to Wainer & Messick (1983: 343), this definition translates into a latent trait being a characteristic or attribute which accounts for the consistency of testees' responses. Such an underlying trait can be visualized as a continuum on which persons and test items can be placed according to their ability or level of difficulty, respectively. The position of subjects on this continuum, which may be represented by a numerical scale, can be estimated on the basis of their responses to suitable test items (Hulin et al., 1983: 15).

IRT in practice is based on the probability of a particular person getting a particular item right. The theory has produced three models depending on how many parameters are taken into consideration in the course of the analysis. The one-parameter model (also known as "Rasch-model", named after the Danish mathematician Georg Rasch) involves item difficulty and person ability as a single parameter, as they both are placed on the same continuum. It is relatively simple to use and yields reliable estimates with as few as a hundred subjects. The two-parameter model takes possible variance in item discrimination into account, and, though this results in higher accuracy, it also means that the increased complexity of the model will require a higher number of subjects - minimum two hundred. The three-parameter model even takes guessing or other deviant subject behavior (e. g. cheating) into account, but the price to pay for this includes a sample of minimum one thousand subjects (Alderson et al., 1995: 91). The brevity of the present paper does not make it possible for us to give an outline of the mathematical background to any of the three models, but for example Crocker and Algina (1986) provide a mathematical overview of all three models.

Clearly, the two- and three-parameter models are typically not suitable for language testing purposes, as the number of subjects tends to be

too low in such tests, and the practical application of even the one-parameter model may occasionally be impossible. Yet, apart from classroom progress testing, a sample of one hundred subjects does not appear to be a rarity, especially at university level language instruction programs.

2.2. Some advantages of the Rasch-model over classical test analysis

In the following we are going to discuss briefly why it is practically profitable to use the Rasch-model for test analysis if not in place of, at least together with classical test analysis.

As it is commonly pointed out in the testing literature, for instance in Cohen (1994: 102), item difficulty in classical test theory is defined as the ratio of correct responses to total responses for a given item. Thus, the level of difficulty for any given item will always be dependent on the ability of the group it is administered to. Consequently, calibrating items according to their difficulty is not possible across groups of different abilities. IRT, since it assumes a fixed position for any given item on the difficulty continuum, makes it possible to define an objective item difficulty order, which then can be matched with the person ability measures. What this means in practice is that items calibrated on one group of examinees can be safely rated to be appropriate or unsuitable related to a totally different group as well. All this without repeated administrations of the items - a major practical advantage which classical test analysis could never provide. The procedure described above also means that, by collecting items calibrated on various tests, we can set up an item bank, where items are stored and ordered according to their position on the difficulty continuum. Once again, the practical advantage of such an item bank is that once the mean ability of a given group is at least approximately determined, a complete test can be compiled using the pool of

items without any further piloting. Besides the advantages mentioned above, the Rasch-model allows us to carry out test-free person measurement as well. Two subjects' ability measures can be compared even if they took two different tests if there exist a few link items between the two tests, which relate subjects to the same ability-difficulty continuum. This assumption is analogous to saying that measuring length is independent of whether we're using a one-meter stick or a ten-meter tape (Henning, 1987: 109).

Apart from the advantages examined above there are other benefits of using the Rasch-model, but instead of further theoretical discussion let us now take a closer look at a practical example of the model's application.

3. Using the Rasch-model in practice

In 1992 a testing project was launched at Janus Pannonius University, the focus of which was the proficiency testing of first year English majors. In analyzing the results classical item analysis techniques have been used since the piloting of the first version, however, since the aim has been to set up a bank of items serving long-term purposes in this field, applying IRT seemed a necessity. As the number of English majors at JPU never exceeds 150, the application of the one-parameter (Rasch) model was decided. It was in 1995 that we first had access to Rasch-analysis computer software at Lancaster University.

With the help of IRT we were able to learn a lot more about our items and students than we could with classical item analysis. For the first time we could compare item difficulty directly to person ability scores. This way we managed to objectively select items that were far below or above our students' ability. Also, relying on person and item fit statistics, we could identify items provoking responses not fitting the general pattern and students giving

unfitting answers (for a detailed discussion of person and item fit see Wright and Stone [1979]). Most of all, however, we could start the process of item bank building. Earlier items were stored and ordered simply on the basis of their facility values and discrimination indices. These figures, however, are inherently related to the particular tests the items were originally part of, and the subjects by whom they were given responses to, as we have seen above. With the help of the difficulty estimates provided by the Rasch-model, these items could be ordered objectively and independently making it possible for them to be used in the future for any group of students as they can now be matched with the students' ability in an objective way. Furthermore, misfitting items could easily be identified and removed from the item bank thus compiled. Needless to say, the present item bank is relatively small and needs a large number of new items so that it can be used in the future as an exclusive source for test construction.

4. Conclusion

In this paper we have outlined an alternative and potentially quite powerful model of test analysis and we have briefly examined a practical example to its application. Obviously, the theoretical background of IRT is far more complex, however, the potential advantages of IRT in general and the Rasch-model in particular have probably become apparent even in this extremely brief account.

References

- Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. 1994. *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Crocker, L. and Algina, J. 1986. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Henning, 1987. *A Guide to Language Testing*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Hulin, C. L., Drasgow, F. & Parsons, C. K. 1983. *Item Response Theory*. Homewood, Illinois: Dow-Jones Irwin.
- Lord, F. M. & Novick, M. R. 1968. *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Selinker, L. 1974. Interlanguage. In J. Richards (ed.), *Error Analysis*. New York: Longman.
- Wainer, H. & Messick, S. 1983. *Principals (sic) of Modern Psychological Measurement*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. 1979. *Best Test Design*. Chicago: MESA Press.

A SZINTAXIS HELYE AZ EGYETEMI GERMANISZTIKÁBAN

Vágyi Vata

A nem német nyelvterületen egyetemi szakként oktatott germanisztika (Auslandgermanistik) minden egyes tudományterületet tekintve komplex probléma elé állítja az oktatókat és a hallgatókat egyaránt. A jelen előadásban e kérdéskör egyes tényezőit kívánom felvázolni és elemezni a szintaxis mint oktatott diszciplína példáján.

A tananyag megválasztását, összeállítását és feldolgozásának módját a következő tényezők befolyásolják:

1. A hallgatók nem anyanyelvi beszélők, számukra a német idegen nyelv, ezért csak ritkán rendelkeznek az anyanyelvi színvonalat megközelítő kompetenciával. Ez több nehézséget hordoz magában. Egyrészt nem hagyatkozhatunk a hallgatók grammatikalitási ítéleteire, melyekre azonban a szintaxissal való ismerkedés során elengedhetetlenül szükség volna. Sokkal könnyebb elsajátíttatni egyes szabályokat, elemzési módszereket, ha a hallgató 'öszönösen' érzi, hogy pl. egy bizonyos transzformáció grammatikus mondatot eredményez vagy sem, vagy hogy a mondat ugyan grammatikus, de valamiféle változás következett be jelentésében az adott transzformáció alkalmazásával. Másrészt nem elégedhetünk meg azzal, hogy a hallgatók elméletben ismerik a német szintaxis szabályait, ám gyakorlatban nem minden esetben képesek alkalmazni azokat. Ilyen konkrét, megtörtént eset pl., amikor szigorlaton a következő mondat hagzott el: 'Im deutschen Satz das finite Verb steht an der zweiten Stelle.', melyben pont az ellen a szabály ellen vétett a vizsgázó, amelyet a mondat megfogalmaz! A fenti példa természetesen kirívó (a hallgatók nyelvi felkészültsége ennél általában jóval magasabb), de jól szemlélteti a problémát.

Az egyetemi szintaxis azonban nem vállalhatja fel nyelvhelyességi kérdések tárgyalását, nyelvoktatás szintű mondattani gyakorlatok végzését még szemináriumokon sem. Az a 'Grammatikai gyakorlatok' c. bevezető tárgy feladata volna, melynek óraszama azonban nem teszi lehetővé a hallgatók nyelvhelyességi ismereteinek kielégítő mértékű megszilárdítását. Az óraszám növelésével, a hatékonyság fokozásával és a tárgy 'komolyabbá', akceptáltabbá tételével talán elérhetővé válnának jobb eredmények is.

(Valószínűleg általános a tapasztalat, hogy a legtöbb hallgató azzal az elképzeléssel kezdi meg germanisztikai tanulmányait, hogy az egyetemen majd első sorban 'rendesen meg fog tanulni németül'. A szakkal szemben támasztott kezdeti elvárás ez, s gyakran nagy a csalódás, amikor kiderül, hogy a nyelvről és a nyelvre épülő tudományról sokkal több szó fog esni az öt - vagy három és során. Ez a tény megnehezíti a tudományos jellegű tárgyak elfogadtatását és eredményes oktatását.)

A gyakran hiányos nyelvi kompetencia következtében az igényesebb szakkikkek, könyvek olvastatása is jelentős nehézségekbe ütközik, mivel a hallgatók nagyobb része nem képes argumentatív jellegű nyelvészeti tárgyú szövegek önálló feldolgozására. Arra pedig, hogy minden olvasmányt részletesen interpretáljunk szemináriumon, az idő szűke miatt szintűgy nem nyílik lehetőség.

2. A hazai germanisztika-oktatás - kevés kivételtől eltekintve - egyben tanárképzés is. Ebből eredően merül fel a kérdés, milyen jellegű legyen a szintaxis, amit tanítunk. Többféle választási lehetőség kínálkozik: Oktathatjuk az iskolai leíró grammatika rendszerét, hagyományos szintaktikai fogalmakkal, terminológiával, kiindulópontokkal. A hallgatók az előzetes ismereteikkel 'kompatibilis', viszonylag könnyen áttekinthető és a gyakorlatban egyszerűen alkalmazható anyagot könnyebben - és valószínűleg szívesebben - sajátítják el. Napjainkban azonban, amikor a generatív grammatika is immár négy évtizedes múltra tekint vissza, nem korlátozódhat az egyetemi szintaxisoktatás a

hagyományos mondattan elméleteire és kategóriáira, illetve azok mechanikus alkalmazására. Az egyetemnek elviekben feladata volna egyrészt a lehető leg-szélesebb áttekintést adni az egyes tudományterületekről, azok fejlődéséről, az egyes újabb kezdeményezésekről, másrészt nem pusztán ismeret-reprodukcióra készíteni a hallgatókat, hanem szintaktikai problémamegoldó módszerek megismertetésével és konkrét eseteken való gyakoroltatásával kialakítani bennük a szabályszerűségek felismerésének és a szabályok explikálásának képességét. Erre azonban a hagyományos osztályozó-statisztikus mondattan nem nyújt alkalmat.

Egy másik lehetőség, ha kiválasztunk egy modern grammatikai irányzatot - generatív szintaxis, ill. a germanisztikában ma is igen fontos szerepet betöltő függőségi grammatika (Dependenz-grammatik) -, s annak részletes bemutatását kíséreljük meg a rendelkezésünkre álló egy vagy - szerencsés esetben - két szemeszterben. Ez a megoldás talán kielégíti az oktatás tudományos jellegével kapcsolatos elvárásokat, hiszen a hallgatók optimális esetben magas szintű elméleti szintaktikai tudással fognak rendelkezni viszont nem nyújt megfelelő rendszerező ismereteket a leendő nyelvtanárok számára, akiknek későbbi pályájuk során hétköznapi nyelvi jelenségeket kell majd iskolás szinten is érthető módon magyarázniuk.

Harmadik módszerként szóba jöhet egyfajta nyelvtudomány-történeti áttekintés, középpontban a szintaxissal, kiindulva a hagyományos grammatikából, ismertetve a 20. században keletkezett fontosabb szintaxis-elméleteket. Ez azonban azt a kérdést rejti magában, milyen mélységig foglalkozhat a kurzus az egyes irányzatokkal, hiszen csak a generatív grammatika önmaga, sőt egyetlen részterülete is elegendő anyagot nyújtana egy egész félév számára. Ebben az esetben az a probléma merül fel, hogy nem közvetítettünk egy egységes, összefüggő rendszert, mely a német szintaxis egészét magyarázná egy elméleten belül. Arra pedig nincs lehetőség, hogy minden szintaktikai jelenséget minden tárgyalat elmélet alapján megközelítsünk.

A - véleményem szerint - megfelelő megoldás a fenti módszerek kombinálásában keresendő. Célszerű - mivel mind a tudománytörténetet, mind a hallgatók későbbi nyelvtanári munkáját tekintve nélkülözhetetlen - a hagyományos grammatika mondattanával kezdenünk, a lehetőségekhez mérten részletesen, de nem elveszve a részletekben. A célkitűzés annyi, hogy legyen a hallgatók kezében olyan egyszerű, áttekinthető, kompakt rendszer, melynek segítségével nemcsak megnevezni, hanem osztályozni és magyarázni is képesek - ugyan alacsonyabb, de az iskolai gyakorlatban kielégítő szinten - mondattani jelenségeket.

Ezt követően térhetünk át a modern grammatikai irányzatok tárgyalására, közülük eggyel részletesebben foglalkozva. E részletesebben tárgyalt irányzat lehet pl. a függőségi grammatika, melyet a hagyományoshoz hasonló mélységig ismertetünk, hangsúlyozva a hagyományos mondattantól való lényeges eltéréseket. Célszerű egyes konkrét kérdésekkel kapcsolatban összehasonlítani, mennyiben tudja a függőségi elmélet adekvátábban megragadni a mondattan jelenségeit. Ezt követően kerülhet sor az amerikai strukturalizmus, a generatív grammatika, az esetgrammatika, esetleg a tartalomközpontú funkcionális szintaxis tömör, lényegretörő bemutatására. Az alapvető elméleti ismeretek, az egyes irányzatok magvát képező kiinduló kérdésfeltevések ismertetése után az alkalmazott legfontosabb eljárásokat mutatjuk be, esetleg összevetve őket a két, részletesen tárgyalt grammatikai modellel. Mindenképp fontos, hogy gyakorlati problémán mutassuk be az adott szintaxis működési elvét, elemezve annak érdemeit és természetesen korlátait. Érdekes, de korántsem célszerű módszer volna, ha a különféle irányzatokat annak alapján hasonlítanánk össze, mely módon közelítik meg ugyanazon szintaktikai problémát. Sokkal megfelelőbb minden esetben azokkal a jelenségekkel bemutatni egy-egy elméletet, melyekre az elmélet egyszerű, de frappáns, a kiinduló teoretikus összefoglalásban említettekkel a hallgatók által is könnyen összegyeztethető magyarázatot ad. A szemináriumokon a megismert ábrázoló módszereket, levezetéseket

újabb példákon gyakoroltathatjuk, minden esetben beiktatva egy-egy újabb fogalmat, lépést. E koncepcióval több eredményt érünk el egyszerre: a) A hallgatóknak legalább áttekintés szinten kielégítő ismereteik vannak a szintaxis mint diszciplína sokrétűségéről, az egyes irányzatokról. b) Megoldási javaslatokat kaptak egyes problémákra, érdekes kérdésekre, s amennyiben ennek alapján mélyebben érdeklődnek valamely részterület iránt, rendelkeznek azon alapvető ismeretekkel, melyek szükségesek ahhoz, hogy önállóan behatóbban foglalkozzanak az őket érdeklő résszel. c) Érzékeltetjük a hallgatókkal, hogy az egyetemi oktatás nem általános és örökérvényű 'ex cathedra' igazságokkal ismerteti meg őket, hanem megkísérli a lehető legátfogóbb képet adni az oktatott tudományterületekről, lehetőséget mutat be, összehasonlít, értékel - mégpedig a tévedhetetlenség igénye nélkül -, s elsősorban önálló problémamegoldó gondolkodásra ösztönzi a hallgatót.

4. Azon hallgatók számára, akikben a kurzus mélyebb érdeklődést keltett a szintaxis iránt, felsőbb évfolyamon speciálkollégiumokat indíthatunk, sokkal igényesebb tematikával, mélyebb elméleti ismeretekkel, a legújabb szakirodalom bevonásával, részproblémák tárgyalásával.

A fentiekben vázolt módszer természetesen nem az egyetlen megoldás, mindössze kísérlet a bevezetőben feltett kérdések megválaszolására. A módszer megválasztását azonban más, objektív tényezők is befolyásolhatják (tanszéki könyvtár felszereltsége, rendelkezésre álló idő, hallgatók száma és szintaxissal szembeni affinitása stb.), melyek tárgyalása azonban nem célja a jelen előadásnak.

A NYÍREGYHÁZI UKRAINISZTIKA EREDMÉNYEI, FELADATAI 1996-BAN

Udvari István

A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán ukrán irodalmi és nyelvtudományi kutatások az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék megalapításáig is folytak. A nevezett tanszék létrejöttével, az ukrán nyelv és irodalom szak nyíregyházi beindításával új igények és feladatok jelentkeztek a tudományos kutatás és az oktatás területén egyaránt¹. A tanszék megalapítását követően, javarészt pályázatok útján megteremtettük az oktatás és kutatás infrastrukturális hátterét. Külön kiemelem, hogy van tanszéki könyvtárunk. Tanszéki könyvtárunkat igyekeztünk rendszeresen fejleszteni. Történelem, irodalom, nyelvészet, néprajz területéről van jelentősebb könyvvállományunk. Sikeresen beszereztünk a legfontosabb lexikográfiai kézikönyveket, egy- és kétnyelvű szótárakat, enciklopédiákat is. A Központi Könyvtár munkatársai közreműködésével a "nagy könyvtárban" is megtöltöttünk egy ukrainisztikai és ruszinisztikai polcot. Cserekapcsolataink révén több folyóiratot és újságot kap a tanszék. Ezek számát a jövőben növelni szeretnénk. Könyvtárbővítésre is felhasználtuk az ukrainisták III. világkongresszusán való részvételünket.²

Számos téren olyan alapfeladatokat kellett megoldanunk, melyeket más tudományterületen már a XIX. században megoldottak. Az elmúlt néhány év alatt több kiadványt jelentettünk meg hallgatóink számára, így könyvet az ukrán folklórrol³ ukrán nyelvkönyvet⁴, ukrán gyakorlati igeszótárt⁵, mo-

¹ Vö. Udvari István: Adatok a hazai ukrainisztika történetéhez. *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis* Tomus 13/C. 267-296.

² Az ukrainisták III. világkongresszusa 1996. augusztusában Harkovban került megrendezésre.

³ Леся Мушкетик: Український фольклор. Ніредьгаза, 1994.

⁴ Сергій Панько: Українська мова. Ніредьгаза, 1995.

nográfiaát az ukrán futurizmusról⁶, kiadtunk egy Szuhomlinszkij mesegyűjteményt⁷ valamint egy recenziógyűjteményt ukrán, ruszin és szlovák könyvekről⁸. Elindítottuk a *Studia Ukrainica et Rusinica* Nyíregyháziensia című sorozatot, melynek eddig három kötete jelent meg, s további kettő pedig megjelenés alatt van. Szerényebb külalakban, tanszéki jegyzet formájában egy beszéd-készséget fejlesztő irodalmi szöveggyűjteményt⁹ és egy ukrán irodalomtörténetet¹⁰ is kiadtunk. Tanszékünk gondozásában ukrán nyelven megjelent a magyar irodalom története.¹¹

Mindegyik kiadványt hangsúllyal láttunk el. Társtanszékek bevonásával a mai magyar költők műveiből rövid válogatást készítettünk ukránul (János István). E sorok írója a XII. kötettől főmunkatársként gondozza a Világirodalmi Lexikon ukrán anyagát, társszerzője az ukrán irodalomról és Tarasz Sevcsenkoról írott cikkeknek. Külön méltatni szeretném a Világirodalmi Lexikont, melyben közel 300 ukrán íróról található cikk, közöttük Leszja Ukrajinkáról is akinek tiszteletére 1996. III. 27-én irodalmi estet szerveztünk tanszékünkön. A Világirodalmi Lexikon kiegészítő, 19. kötetben tanszékünk mindegyik oktatója készített cikkeket.

1996-ban fel kell készülnünk az 1997-ben intézményünkben elsőként ukrán szakos diplomát nyerő hallgatók záróvizsgakövetelményeinek részletes

⁵Лариса Паламар–Іштван Удварі: Практичний словник дієслівних форм української мови. Ніредьгаза, 1995.

⁶ Микола Сулима: Український футуризм. Вибрані сторінки. Ніредьгаза, 1996.

⁷ Василь Сухомлинський: Казки морального спрямування. Nyíregyháza, 1996.

⁸ Udvari István: Tallózások ukrán, ruszin és szlovák könyvek körében. Nyíregyháza, 1995.

⁹Panyko Szergej: Olvassunk ukránul. Szöveggyűjtemény a gyakorlati nyelvtanuláshoz haladók számára. Nyíregyháza, 1994.

¹⁰ Ангела Гедеш: Історія української літератури. Літератури. (Фольклор, давня література перших десятиліть ХІХ. ст.) Ніредьгаза, 1995.

¹¹ Vö. Гьоромбеї Андраш: Історія угорської літератури. Ніредьгаза, 1996.

kidolgozására, az ukrán nyelvű felvételi vizsga megszervezésére¹². Ez utóbbi feladatunkat az motiválja, hogy Magyarországon 1997-ben végeznek először ukrán nyelvet is tanuló középiskolai diákok¹³.

Tanszékünkön jelenleg két főállású oktató, egy anyanyelvi lektor és egy adminisztrátor-könyvtáros van alkalmazásban. A hallgatói létszám 36. 1996-ban aktuálissá válik a tanszék fejlesztése. Két főállású oktató ugyanis nem tudja ellátni a szak összes óráit, tárgyait, még akkor sem, ha a lektor a nyelvórak jelentős részét viszi. Tekintettel a hazai ukrainisztika sajátos helyzetére (a tankönyvek majdnem teljes hiányára) az itt dolgozóknak a felkészülésre lényegesen nagyobb időt, energiát kell szánni. (Nem mindegy, mondjuk 8-10 jó nyelvkönyvből s általában könyvből egyet kiválasztani, megvásároltatni azt a diákokkal, s tanítani azt nekik, vagy pedig megírni a tankönyvet, pályázni a kiadására, többször megkorrektúrázni,...)

Az utolsó, zárójelbe tett megjegyzésemből is kiviláglik feladatunk bőven van, s remélem ezek elvégzésére a jövőben is megfelelő feltételek állnak majd rendelkezésünkre.

A jövőben többek között szerves ukrán irodalomtörténetet, Magyarország történelmét, néprajzát, földrajzát szeretnénk az ukrán olvasónak előkészíteni, a magyar olvasó számára pedig Ukrajna rövid történetét.

A jövőben is szorosan együtt kívánunk működni az ELTE Keleti Szláv és Balti Filológiai Tanszékével, valamint a JATE Szláv Filológiai Tanszékével. Mindkét tanszéken folyik ugyanis ukrán nyelv- és irodalom szakos egyetemi képzés. A JATE munkatársai a nyíregyházi tantervi programhoz

¹² A hazai realitásokat szem előtt tartva, eddig orosz nyelvből hirdettünk felvételi vizsgát ukrán nyelv- és irodalom szakra jelentkezőknek, lehetővé téve, hogy esetleg más szláv nyelvből is felvételizhessenek. E lehetőséget azonban eddig egyetlen felvételiző sem vette igénybe.

¹³ Ukrán nyelvet Baktalórántházán a Vay Ádám Gimnáziumban tanulnak középispolás diákok. A Bessenyei György Tanárképző Főiskolán és a Vay Ádám Gimnáziumban egymástól függetlenül, de hasonló indításból került sor az ukrán nyelv és kultúra oktatásának bevezetésére. A két intézmény törvényszerűen egymásra talált. Hallgatóink tanítási gyakorlata Baktalórántházán folyik.

szorosan kapcsolódva, arra építve kidolgozták az ukrán szakos kiegészítő tervet. Az illetékes főhatóságok által már elfogadott program szerint végzőseink nappali tagozatos hallgatói státuszban Szegeden két év alatt szerezhethetik kiegészítő, egyetemi diplomát.

A NYELVOKTATÁS RENDSZERÉNEK ÉS SZEREPÉNEK VÁLTOZÁSAI A XX. SZÁZADBAN A MAGYAR HONVÉDSÉGEN BELÜL, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KATONAI FELSŐOKTATÁSRA

Sárkányné Szabó Olga

A XX. század során bekövetkezett "rend"-szerváltozások nemcsak gazdasági, politikai változásokat idéztek elő hazánk életében, hanem az oktatáson belül is különböző módosításokat tettek szükségessé. Ez alól a Magyar Honvédség oktatási intézményei sem vonhatták ki magukat. Nyelvtanár lévén, a katonai oktatási intézményekben végbement nyelvdominancia-változásokat szeretném röviden felvázolni, ill. a mai helyzet részletesebb ismertetését adni.

A magyar tisztképzés első periódusa a kiegyezéstől az I. világháborúig tartott. A nyelvoktatás szempontjából a Ludovika Akadémián folyó munka lehet említésre méltó ebből a korból. A két domináló nyelv a magyar és német. Mindkét nyelv felvételi tárgy volt, és azonos óraszámban jelent meg az órarendben is: heti 3 óra. Nagy hangsúlyt helyeztek az anyanyelv pallérozására és a német nyelven való kommunikálás fejlesztésére. Ez azért volt fontos, mert a vezénylés és a bécsi Honvédelmi Minisztériummal való kapcsolattartás hivatalos nyelve a német volt, a magyar pedig a napi munka nyelve volt. Érdekes megemlíteni, - a korabeli tanári értekezletek jegyzőkönyvei alapján -, hogy a tanárok már akkor is szorgalmazták a grammatizáló, fordításokra épülő órák háttérbe szorítását és a valós élethelyzeteknek megfelelő szituációk gyakoroltatását. A nyelv igazi gyakorlására pedig a városi tisztikaszinó hétvégi báljait tartották a legmegfelelőbbnek.

A tanított nyelvek között szerepelt az olasz és a francia (főleg a lovasági tisztek számára), valamint az angol és az orosz is, de azon hallgatók száma, akik ezeket a nyelveket választották, elenyésző volt

Nagy változás történt a két világháború közötti időszakban a katonai oktatási intézményekben folyó nyelvoktatás területén. A magyar nyelv megtartotta primátusát. Az oktatott nyelvek között szembetűnő a nemzetiségi nyelvek - ruszin, horvát, román - megjelenése. Ezeket a kis nyelveket abban az esetben kellett a tiszteknek elsajátítaniuk, ha az egységben szolgáló katonák összlétszámának több mint 10%-a beszélt valamely kis nyelven. De nem szabad arra gondolni, hogy a tisztek több nemzetiség nyelvén folyékonyan beszéltek. Elég-séges volt, a vezényszavakat, utasításokat és az alapvető beszédfordulatokat ismerték.

Természetesen a német, olasz, francia és angol is szerepelt a tanítandó nyelvek között, de itt már a hallgató döntött, melyik nyelvet tanulja.

Az 50-es évek második felében újra szervezett katonai Akadémián megindult a felsőfokú tisztképzés. A tanítandó nyelvek között az orosz foglalta el az első helyet. Az évek során, a nyelvoktatás fontosságának mértékében változott az óraszám: volt olyan időszak, amikor 450 órában tanultak nyelvet a hallgatók, de volt olyan évfolyam is, amely 3 félév alatt csupán 180 nyelvórát kapott. Az óraszám csökkentésének arányában a hétköznapi nyelv tanításának háttérbe szorítása volt tapasztalható. A 70-es, 80-as években szinte csak katonai szaknyelvet tanítottunk, mivel a tisztekkel szemben támasztott követelmény arra korlátozódott, hogy ismerjék a katonai együttműködés nyelvét. Hallgatóink sajnos nem rendelkeztek megfelelő idegen nyelvi alapokkal. Igaz, az orosz nyelv felvételi tantárgy volt, de egyik nyelvtanár sem vállalta magára annak ódiumát, hogy pont a gyenge nyelvi előképzettség, vagy annak teljes hiánya miatt egy tiszt szakmai előmenetelét megtörje. Sajnos, jószívűségünknek napi munkánkban láttuk kárát. Az alapvető nyelvtani jelenségek tanításával párhuzamosan kellett elsajátíttatni a katonai szakanyagot. (Mint érdekességet

szeretném megemlíteni a "műhelymunka" egy furcsaságát. Az orosz tanszéken dolgozó tanárok többsége nő volt, így párhuzamos tanítás-továbbképzés volt megfigyelhető: míg a tanár a nyelvet tanította, addig a hallgatók "katonaiul" tanították a tanárokat.)

Ebben az időszakban a katonai szaknyelv egyenlő volt a szakcsapatok nyelvével: a híradó tisztek híradó szaknyelvet, a légvédelmi tüzérek légvédelmi tüzér szaknyelvet tanultak.

Az Akadémián tanító tisztek közül sokan végeztek a Szovjetunióban, így mind szakmai, mind orosz nyelvi segítséget lehetett tőlük kérni, és segítségük mindig hasznos volt.

Az viszont könnyebbséget jelentett, hogy a magyar katonai szaknyelvben sok oroszból átvett rövidítés élt, ill. a jelentések és harci helyzetek megjelenítése során használt térképek jelei azonosak voltak.

A nyugati nyelvek közül az angolt és a németet tanítottuk, de elsősorban csak olyan tisztek számára, akiket katonai diplomáciai ill. hírszerző feladatok elvégzésére jelöltek. Nyelvoktatói munkánkban ez volt az a terület, ahol nem tudtunk szakanyagot tanítani, mivel egyáltalán nem rendelkezünk autentikus szakanyagokkal, a külföldi, vagyis nyugati tanulmányutak, továbbképzések pedig elképzelhetetlenek voltak.

Az 1989-ben elkezdődött rendszerváltás pozitív hatásai közé lehet sorolni a nyugat felé nyitást, ill. a nyugat megnövekedett érdeklődését és támogatását országunk és egyben hadseregünk iránt. Az elmúlt évek alatt tisztek százai vettek részt a legkülönbözőbb szintű nyelvi és szakmai tanfolyamokon, továbbképzéseken, konferenciákon a világ szinte minden táján. (Ugyanakkor be kell ismerni, hogy sok lehetőséget a megfelelő nyelvtudás hiánya miatt kellett visszautasítani.)

Az Akadémián tanulható nyelvek száma jelentősen bővült: a nagy nyelvek közül választható az angol, német, francia, olasz, spanyol és orosz, de

tanítjuk a szomszédos országok hivatalos nyelveit, a szlovákot, ukránt, román, szerbet, horvátot és szlovént is.

Természetesen nálunk is az angol a legnépszerűbb nyelv.

Az Akadémiai nyelvoktatás megtervezésekor a honvédség igényei a mérvadók. A Zrínyi Miklós Katonai Akadémián tanuló hallgatóknak katonai szakanyaggal bővített nyelvvizsgát kell tenniük. A tízhónapos intenzív tanfolyamokon a katonai szaknyelvi alapok lerakása csak akkor kezdődik meg, amikor a hallgatók már elsajátították az általános nyelv alapjait (ez kb. 4-5 hónapos intenzív tanulást jelent).

Sajnos a 2 éves haderőnemi képzés keretén belül a feladat sokkal bonyolultabb. A rendelkezésre álló 3 félév, a gyakran nem megfelelő nyelvi előképzettség szinte megoldhatatlan feladat elé állítja mind a tanárt, mind a hallgatókat, hiszen a cél itt is a katonai szakanyaggal bővített alap-, ill. középfokú nyelvvizsga letétele. A tanárok gyakran párhuzamosan tanítják az általános és katonai szaknyelvet, illetve az órákon folyó munka vizsgacentrikus.

De nemcsak az időhiány és a nem megfelelő nyelvi alapok okoznak fejtörést a tanárainknak, hanem az elérendő cél is. Tudnunk kellene, hogy milyen szaknyelvi réteget tanítsunk a hallgatóknak:

- katonapolitikai, katonadiplomáciai nyelvet,
- valamely szakcsapat nyelvét,
- a katonai együttműködéshez szükséges katonai szaknyelvet.

Erre a kérdésre csak akkor tudjuk megadni a választ, ha a magyar honvédségen belül a tisztek szakmai előmenetele több évre, netán nyugdíjazásukig meg van tervezve.

Természetesen azt is jó volna tudni, hogy a tisztek mire fogják használni megszerzett idegen nyelvi ismereteiket: szakszövegek fordítására, tolmácsolásra, szakanyagok kidolgozására, egyéni továbbképzésükre vagy csak egyéni érdeklődésük kielégítésére, mert ennek megfelelően lehetne súlypontosítani a 4 készség fejlesztését a nyelvtanítás során.

Mivel ma még nagyon sok megválaszolatlan kérdés van a katonai szaknyelv oktatásával kapcsolatban, ezért kompromisszumos megoldást választottunk: általános katonapolitikai nyelvet tanítunk, de ha a nyelvet tanuló tiszt jövőbeli feladatai egyértelműek (pl. a pilótáknál), akkor a szűken vett szakmai nyelvet oktatjuk számukra.

Összegzésként annyit szeretnék kiemelni, hogy a szaknyelv oktatása során mi nyelvtanárok akkor tudjuk munkánkat érdemben és igazán sikeresen végezni, ha tisztában vagyunk a szakemberek ill. a tudást felhasználó pontos igényeivel.

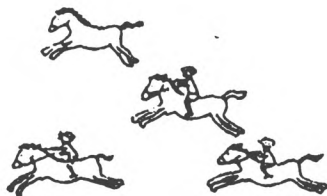
AZ UNIVERZÁLIS KVANTIFIKÁCIÓ ÉRTELMEZÉSE ÓVODÁS KORBAN¹

Gyuris Beáta

A jelen tanulmány két olyan kísérletet kíván bemutatni, amelyeket magyar óvodás korú gyermekekkel végeztem annak érdekében, hogy megfigyeljem, hogyan interpretálják a minden univerzális kvantort tartalmazó mondatokat.

1. A jelenség

Philip (1995) a következő érdekes jelenségről számol be: az általa megkérdezett majdnem 300 amerikai 4-5 éves gyermek többsége az 1. ábra alatt látható kérdésre az (1) pontban szereplőkhöz hasonló válaszokat adta.



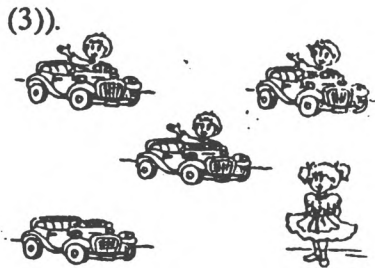
1. ábra

Is every boy riding a pony? (Minden fiú pónin lovagol?)

¹ Ezúton szeretnék köszönetet mondani Tornai Andrásnénak, a gyöngyösi Katona József úti Óvoda vezetőjének és munkatársainak, akik a leírt kísérletek elvégzését számomra lehetővé tették és azokhoz rendkívül hasznos segítséget nyújtottak.

- (1) No. That pony has no boy on it.
(Nem, Azon a pónin nincs fiú.)
No. Nobody is riding that pony.
(Nem. Senki sem ül azon a pónin.)
No. One pony is not.
(Nem. Egy póni nem.)

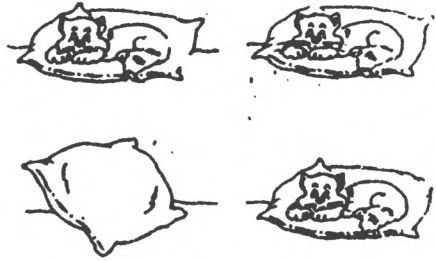
Philip szerint a jelenség háttérében univerzális tendenciák állnak, amit leginkább az bizonyít, hogy azonos szituációban japán gyermekek is az (1) pontban szereplőkhöz hasonló válaszokat adtak. A későbbiekben részletesen ismertetendő kísérleteim célja ezen állítás megalapozottságának vizsgálata volt. A tapasztaltak előzetes illusztrálása érdekében tekintsük az alábbi két ábrát (2. és 3. ábra) és néhány magyar gyermek által az azokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokat (2) és (3).



2. ábra

Minden kisfiú autót vezet?

- (2) Nem. Ebben az autóban nincs kisfiú.
Nem. Mert a kislány nem ül abban a piros kocsiban.
Nem. Mert itt egy lány, meg itt az autója.
Nem. Mert ebben nincsen senki sem.



3. ábra

Minden cica alszik?

(3) Nem. Itt nincs cica.

Nem. Az egyik elment.

Nem. Ez nem alszik, itt nincs macska.

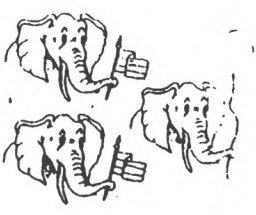
Nem. Három alszik csak, az egyik fel van kelve.

A felnőtt anyanyelvi beszélők azonos képek láttán a fenti kérdésekre igenlő választ adnak. Azonban túlzás lenne azt állítani, hogy az idézett gyermekek nem volnának valamilyen fokig tisztában a *minden* szó (és idegen nyelvi megfelelői) jelentésével, hiszen mindegyikük a felnőttekével megegyező (igen, illetve nem) válaszokat adott például a 4. és 5. ábrákhoz tartozó kérdésekre:



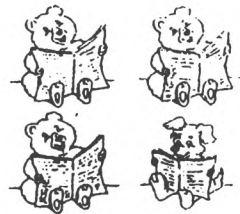
4. ábra

Minden maci újságot olvas?



5. ábra

Minden elefánt zászlót lenget?



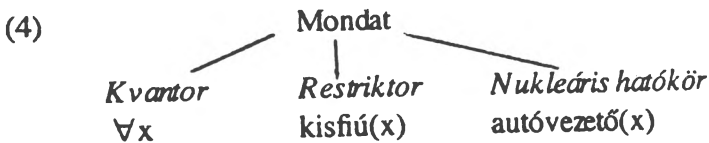
6. ábra

Minden maci újságot olvas?

2. A jelenség egy lehetséges magyarázata (Philip 1995)

Természetesen elképzelhető, hogy a tapasztalt jelenség csupán a kísérleti szituáció következménye, illetve arra vezethető vissza, hogy a gyermekek a logikai kompetencia alacsonyabb fokán állnak. Philip elmélete szerint azonban a jelenség tisztán nyelvészeti oldalról is megközelíthető, hiszen a válaszok, látszólagos furcsaságok ellenére, teljes összhangba hozhatók az univerzális grammatikával.

Amikor egy felnőttet arra kérünk, hogy a 2. ábra láttán válaszoljon a hozzá tartozó kérdésre, gondolatban két, egyedi objektumokat tartalmazó halmaz elemeinek összehasonlítását végzi el. Az egyik ilyen halmaz a képen látható azon egyedek halmaza lesz, amelyek a kisfiúk, míg a másik azon egyedekéi, amelyek autót vezetnek. Igen-nel akkor válaszol a felnőtt a feltett kérdésre, ha a kisfiúk halmazának minden eleme egyben az autóvezetők halmazának is eleme. Tehát a következő, hármass tagolású struktúrát rendeli a mondathoz (Bach et al. 1995):



A(4)-ben ábrázolt logikai szerkezet első eleme maga az univerzális kvantor, jelen esetben a minden determináns. A második elem a restriktor, amely meghatározza az univerzális kvantor kvantifikációs tartományát, vagyis azon elemek halmazát, amelyre a nukleáris hatókörben szereplő tulajdonságnak teljesülnie kell.

Azok az óvodás korú gyermekek, akik például a (2) pontban szereplő válaszokat adták, minden bizonnyal nem a (4)-ben ábrázolt logikai szerkezetet rendelik a Minden kisfiú autót vezet mondathoz. Ők az univerzális kvantor kvantifikációs tartományában valószínűleg szituációkat, eseményeket helyeznek el.

Az események az eseményszemantika definíciója szerint belső szerkezettel rendelkező struktúrák, egymással bizonyos kapcsolatban lévő, meghatározott számú objektum halmazai, amelyek között lehet egy megkülönböztetett is. Philip definiálja a részesemény fogalmát is, mégpedig olyan eseményként, amelyben a "tágabb" esemény megkülönböztetett résztvevőjén kívül egyetlen résztvevő sem játssza azt a szerepet, amit ez utóbbi megkülönböztetett résztvevő. Valószínűsíthető, hogy ha egy mondat egyetlen univerzális determináns kvantort tartalmaz, ez a kvantor egyben a megkülönböztetett résztvevőt is kijelöli.² Két résztvevős eseménynek tekinthető például az, amikor egy kisfiú vezet egy autót, ahol a kisfiú a megkülönböztetett résztvevő. Ennek az eseménynek részeseménye például egy magában álló autó, amely a kisfiú megérkezésére vár, de nem részeseménye az az esemény, amikor egy kislány vezeti az autót.

A fentebb, a (2) pont alatt idézett feleletek között találhatunk olyat, amely a képen a magányosan álló, de említett objektum (üres autó) jelenlétét emeli ki, míg vannak olyanok is, amelyek a kérdésben nem említett, de a képen szereplő kislány jelenlétét is megemlítik. Philip szerint e két, általa szimmetrikus, illetve *maximalista* jelzőkkel illetett stratégia két, egymástól elkülönülő fejlődési lépcsőfokot jelez. Ezek közül először a maximalista stratégia je-

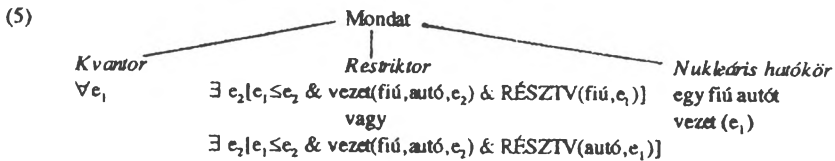
² Az eseményekre épülő logikai szerkezet létjogosultságát bizonyítja, hogy ez nemcsak a gyermeki gondolkodást jellemezheti, hiszen a felnőttek is ilyen szerkezetet rendelnek például a mindig univerzális kvantort tartalmazó mondatokhoz, például (i)-hez:

(i) Amikor Péter fáradt, mindig rosszkedvű.

Egy felnőtt ugyanis akkor tekinti az (i) mondatot igaznak, ha mindazon szituációk, események, amelyekben Péter fáradt, egyben olyan szituációk is, amelyekben Péter rosszkedvű.

lenik meg, vagyis kisebb korban a gyermek a képen szereplő összes objektumról ellenőrzi, vajon résztvevője-e egy adott eseménynek, később azonban már csak azokról, amelyek megfelelői a kérdésben is szerepeltek. Ennek következtében, a 3. ábrához kapcsolódó, (3)-ban idézett válaszok mind a maximalista stratégia bizonyítékai, hiszen a mondatban csupán egy szereplős, egyetlen macskát tartalmazó szituációra történik utalás.

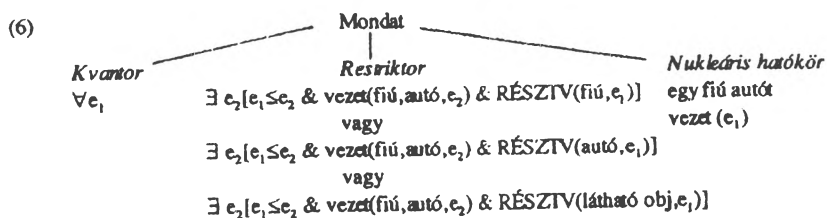
A fentiek alapján, Philip szerint, a következő logikai szerkezet rendelődik a "szimmetrikus" stratégiát követő gyermeki interpretációban a minden univerzális kvantort tartalmazó *Minden kisfiú autót vezet* mondathoz (ahol a $RÉSZTV(x,e)$ formula azt jelenti, hogy x az e esemény résztvevője):



Szavakban: Minden olyan minimális esemény, amely részeseménye egy fiú-autót-vezet eseménynek, és amelyben egy fiú vagy autó résztvevők, egyben olyan esemény is, amelyben egy fiú autót vezet.

Általánosan megfogalmazva: a "szimmetrikus" interpretációban a kvantifikációs tartományt olyan események alkotják, amelyeknek egy résztvevője az ezt tartalmazó megfelelő esemény kiemelt résztvevője, vagy a mondatban valamely referenciális kifejezéssel jelölt objektum.

A "maximalista" interpretáció szerkezete ezzel szemben a következő:



Szavakban: Minden olyan minimális esemény, amely részeseménye egy fiú-autót-vezet eseménynek, amelynek egy fiú vagy egy autó (vagy) mindkettő vagy valamely más, a képen látható objektum résztvevője, egyben olyan esemény is, amelyben egy fiú autót vezet.

Természetesen a fentiek alapján felvetődik a kérdés, hogy vajon miért részesítik előnyben a gyermekek az eseményeket tartalmazó kvantifikációs tartományokat az egyedi objektumokat tartalmazóhoz képest, és ha valóban ez a magyarázat áll a jelenség háttérében, mi az oka annak, hogy a későbbiek folyamán fokozatosan ők is a "felnőtt" interpretációra térnek át.

A természetes nyelvi kvantifikációval foglalkozó kutatások (Bach et al. 1995) igazolták, hogy bár vannak olyan természetes nyelvek, amelyek nem tartalmaznak determináns kvantorokat (a *minden*, *néhány*, *legalább öt*, stb. megfelelőit), minden nyelv tartalmaz a *mindig*, *általában*, *soha* adverbium kvantorokhoz hasonló szavakat. Az ezekhez tartozó kvantifikációs tartomány (ld. 1. lábjegyzet) eseményeket tartalmaz. Kézenfekvőnek tűnik tehát a magyarázat, hogy az eseményeken alapuló kvantifikáció általánosabb, az univerzális grammatikában egyedül rendelkezésre álló opció, amelyet kiegészítendő bizonyos nyelvekben jelölt opcióként megjelenik az objektumokra épülő kvantifikáció is.

Arra a kérdésre pedig, hogy miért kezdik a gyermekek egy idő után az objektumok halmazára épülő kvantifikációt előnyben részesíteni, valószínűleg pragmatikai magyarázat adható. Philip szerint felismerik, hogy a szituációra

épülő interpretáció segítségével nem mindig szereznek helyes információt a világról.

3. Kísérletek magyar gyermekekkel

Az alább ismertetendő két kísérlet céljai a következők voltak:

1. Annak a kérdésnek a szisztematikus vizsgálata, hogy vajon a magyar gyermekek hasonlóképpen reagálnak-e az egyetlen determináns kvantort tartalmazó mondatokra, mint amerikai és japán társaik.
2. A fentiek teljesülése esetén magyarázható-e viselkedésük a Philip által lefektetett és fentebb vázolt szabályszerűségek feltételezésével?

3.1. 1. Kísérlet

a) Kísérleti személyek

Az ismertetendő kísérletben összesen 20 óvodás gyermek vett részt. Közülük 18 adott értékelhető válaszokat, akiknek átlag életkora 5 év és 7 hónap volt. A legfiatalabb 4 éves és 7 hónapos, a legidősebb 6 éves és 7 hónapos volt.

b) A kísérlet menete

A kísérlet során arra kértem a gyermekeket, hogy igen-nel vagy nem-mel válaszoljanak 16 kérdésre, a kérdésekhez tartozó egy-egy kép alapján. A színes képek, amelyek közül néhánynak a fekete-fehér megfelelőjét a 2-6. ábra tartalmazza, állat-, illetve emberfigurákat ábrázoltak megszokott vagy az átlagosnál kissé szokatlanabb szituációkban. Amennyire a gyermek nem-mel válaszolt egy adott kérdésre, minden esetben feltettem neki a "Miért nem?" kérdést is. A kísérlet folyamán a kedvező atmoszféra megteremtése érdekében a mindig fel-

tettem néhány személyes kérdést is a gyermekeknek a képeken látható dolgokkal kapcsolatos esetleges élményeikről.

c) A tesztmondatok

A tesztkérdéseket és az azokhoz tartozó képek leírását, a kérdésekre adandó felnőtt válaszokat, illetve az azzal ellentétes gyermeki válaszok számát és azok közül a maximalista indokkal kiegészülőkét a következő, 1. táblázat mutatja. A kísérleti mondatok általános szerkezete a következő volt:

1. *minden* + *köznév* (élőlényt jelölő, a mondat alanya) - *köznév* (élő vagy élettelen, a mondat tárgya) - *ige* (tárgyas)
2. *minden* + *köznév* (élőlényt jelölő, a mondat alanya) - *ige* (tárgyatlan)

	Kérdés	Kép jellege	Felnőtt válasz	Ellentétes gyermeki válasz	Ebből max. indok
1	Minden kisfiú autót vezet? Minden süni almát eszik? Minden kismalac kocsit húz?	két szereplős szituációk + tárgynak megf. magányos obj. (+ nem említett élőlény) 2. ábra	igen	11 6 16	5 5 -
2	Minden kisfiú autót vezet Minden kutya csontot rág? Minden maci újságot olvas? Minden süni almát eszik?	két szereplős szituációk + nem említett élőlény 6. ábra	igen	6 4 7 2	3 2 6 -
3	Minden kisfiú integet? Minden cica alszik? Minden kutya fut?	egy szereplős szituációk + nem említett élőlény vagy dolog 3. ábra	igen	5 13 51	5 13 5

	Kérdés	Kép jellege	Felnőtt válasz	Ellentétes gyermeki válasz	Ebből max. indok
4	Minden kutya fehér? Minden kutya fut? Minden elefánt zászlót lenget? Minden kislány cicát simogat? Minden kacsza úszik?	egy vagy két szereplős szituációk, de az alanynak megf. élőlények között van olyan, amely nem rendelkezik a kívánt tulajdonsággal <i>5. ábra</i>	nem	1 2 2 1 1	- - - - -
5	Minden maci újságot olvas?	Két szereplős szituációk <i>4. ábra</i>	igen	2	-

1. táblázat

A kísérletben használt képek első csoportja (pl. 2. ábra), két szereplős szituációkat, valamint néhány további, a mondat tárgyának megfelelő, magányos (üres autó), illetve a kérdésben említésre nem került figurát (kislány) ábrázolt. Amennyiben a gyermek tagadó válasza indoklásaként a tárgynak megfelelő, magányos figura jelenlétére hivatkozott, akkor a "szimmetrikus" stratégiát követte az interpretáció során, ha a mondatban nem említett dologra, akkor pedig a "maximalista" stratégiát.

A második csoportba szintén két szereplős szituációkat ábrázoló képek tartoztak (pl. 5. ábra), ezeket a mondatban nem említett objektumok egészítették ki (pl. itt a kutya), amelyek vagy egymagukban, vagy a mondat tárgyának megfelelő objektummal együtt szerepeltek. Amennyiben a gyermek tagadó választ adott a feltett kérdésre, biztosra vehető, hogy a maximalista stratégiát követte. (Ezt indokaik is alátámasztották, bár nem minden gyermek tudta indokát megfogalmazni.)

A harmadik csoport egy szereplős szituációkat tartalmazott (pl. 3. ábra). Nemleges válasz (amit az említetlen objektumra - pl. üres párnára) történő hivatkozás egészített ki, szintén "maximalista" interpretációra utalt.

A negyedik képcsoporttal azt kívántam tesztelni, vajon a gyermekek elsajátították-e a *minden* jelentésének legfontosabb elemét (azt, hogy ez egy halmaz minden elemétől megkívánja, bármilyen minőségűek legyenek is, hogy rendelkezzenek egy bizonyos tulajdonsággal), hiszen akár a felnőtt, akár a szimmetrikus vagy maximalista stratégiát alkalmazta valaki, ezekre a kérdésekre nemleges választ kellett adnia.

A legutolsóként felsorolt mondathoz tartozó kép (4. ábra) szintén az előbbi célt szolgálta, azzal a különbséggel, hogy ez stratégiától függetlenül igenlő választ kívánt meg.

3.2. 2. Kísérlet

a) Kísérleti személyek

A maximalista interpretációknak az előző kísérletben tapasztalt magas aránya miatt a második kísérletben 14 kissé idősebb, de még mindig óvodás gyermeket vizsgáltam. Közülük is voltak ketten, akik értékelhetetlen válaszokat adtak, és akiket az összesítéseknél nem vettem figyelembe. A gyermekek átlag életkora ebben az esetben 6 év 7 hónap volt, a legfiatalabb 6 éves, a legidősebb 6 éves és 9 hónapos volt.

b) A kísérlet menete

A gyermekekkel ez alkalommal 11 képről beszélgettünk, amelyeket az előző kísérletben használt 16 kép közül választottam ki, de eldöntendő kérdések helyett ezúttal állításokkal szembesítettem őket, amelyeket egy kitalált főllentős kisfiúnak tulajdonítottam. A gyermekek feladata az volt, hogy minden képre

vonatkozóan megállapítsák, vajon az ahhoz tartozó mondat kimondásakor igazat mondott vagy füllentett a képzeletbeli kisfiú.

c) A tesztfeladatok

A tesztmondatokat, a hozzájuk tartozó képek leírását, a "felnöttes" válaszokat, illetve a gyermekek által adott különböző válaszok számát a 2. táblázat tartalmazza. A tesztmondatokat az előző kísérlethez képest 4 esetben változtattam meg, mégpedig oly módon, hogy ezekben a *minden* univerzális kvantort a tárgyat jelölő névszóhoz kapcsoltam, és ezt a főnévi csoportot helyeztem mondatkezdő pozícióba. Ezt követte az alanyt jelölő pusztá névszó, majd az ige. (pl. *Minden újságot maci olvas*, vagy *Minden cicát kislány simogat*.) Ennek a változtatásnak a célja az volt, hogy megfigyeljem, az így nyert, univerzálisan kvantifikált főnévi csoport által jelölt élettelen objektum átveszi-e a megkülönböztetett résztvevő szerepét a szituációkban gondolkodó gyermekeknél.

	Kérdés	Kép jellege	Felnőtt válasz	Ellentétes gyermeki válasz	Ebből max. indok
1	Minden kisfiú autót vezet? Minden süni almát eszik? Minden kocsit kismalac húz?	két szereplős szituációk + tárgynak megf. magányos obj. (+ nem említett élőlény) 2. ábra	igen igen igen	4 2 1	- - -
2	Minden újságot maci olvas? Minden almát süni eszik?	két szereplős szituációk + nem említett élőlény 6. ábra	nem	- 1	- -

2. táblázat

	Kérdés	Kép jellege	Felnőtt válasz	Ellentétes gyermeki válasz	Ebből max. indok
3	Minden kisfiú integet? Minden cica alszik? Minden kutya fut?	egy szereplős szituációk + nem említett élőlény vagy dolog 3. ábra	igen	4 3 -	4 3 -
4	Minden kutya fehér? Minden elefánt zászlót lenget?	egy vagy két szereplős szituációk, de az alanyak megf. élőlények között van olyan, amely nem rendelkezik a kívánt tulajdonsággal 5. ábra	nem nem igen	- - 6	- - -

2. táblázat

3.3. A két kísérlet eredményeinek értékelése

A két kísérlet során vizsgált harminc 4 év 7 hónap és 6 év 9 hónap közötti gyermek közül négyen (13%) adtak minden kérdésre a felnőttkével megegyező válaszokat. 21 (70%) gyermek adott legalább egy kérdésre olyan választ, amely "maximalista" interpretációt követ. 5 (17%) olyan gyermek volt a mintában, akik a maximalista stratégiát sohasem alkalmazták, csak alkalmanként a szimmetrikus stratégiát. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek 83%-ánál fordultak elő olyan válaszok, amelyekből arra lehet következtetni, hogy az egyet-

len determináns kvantort tartalmazó mondatokat eseményekre épülő logikai szerkezetek interpretálják. Ez utóbbi adat körülbelül megegyezik a Philip által vizsgált minta hasonló adatával, ott ugyanis a gyermekek 15%-a adott végig felnőtt válaszokat. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy az általa vizsgált gyermekek jóval fiatalabbak, 3 év 3 hónap és 5 év 10 hónap közöttiek voltak, mégis, csupán 53%-uk adott maximalista interpretációra utaló válaszokat, a magyar gyermekek 83%-ával szemben. Az eltérés egyik okát e pillanatban abban látom, hogy kísérleteim elvégzéséhez én az övétől különböző képeket használtam. (A képek tartalmát elsősorban az alkalmas - gyermekek által ismert és jól reprezentálható - igék határozták meg.) A kísérlet folyamán csodálkozva tapasztaltam, hogy például a 3. számú ábrához kapcsolódó kérdésre a gyermekek sokkal nagyobb százaléka adott tagadó választ (és így a "maximalista" táborát gyarapítva), mint más, hasonló ábrák esetében. E különbség oka valószínűleg pszichológiai természetű, bizonyára a cica közelebb áll a gyermekekhez, így hiányát jobban szóvá teszik, mint esetleg egy másik figuráét. Ez a tény a kísérleti anyagok még gondosabb kiválasztására hívja fel a figyelmet.

Philippel ellentétben, legalábbis e korlátozott minta alapján, nem vagyok azonban arról meggyőződve, hogy a szimmetrikus és a maximalista stratégiák alkalmazása két különböző fejlődési fázist határoznak meg, ugyanis még azon nagyobb gyermekek esetében is találunk egy-egy "maximalista" választ, akik a kérdések többségére felnőtt módon válaszolnak. Természetesen ennek a kérdésnek az eldöntése longitudinális vizsgálatokat igényelne, de az valószínűnek látszik, hogy a gyermekek abszolút kora nem mérvadó e tekintetben.

A fenti kísérletek azonban alátámasztják azt az elképzelést, mely szerint az óvodás korú gyermekek, valószínűleg anyanyelvre való tekintet nélkül, a determináns univerzális kvantort tartalmazó mondatok interpretálása során a kvantifikációs tartományba szituációkat vagy eseményeket képzelnek, egyedi

objektumok helyett. A kvantornak a tárgyat jelölő névszóhoz történő kapcsolása alátámasztotta Philip azon meglátását is, hogy a szituációkban gondolkodó gyermek a kvantifikált névszó által jelölt dologgal azonosítja az esemény megkülönböztetett résztvevőjét. A "felnöttes" interpretációra való áttérés üteme és időpontja mind az egyének mind az anyanyelvek szempontjából mutat-hat különbségeket. Ennek alátámasztására egy rövid párbeszédet kívánok bemutatni, amely a kísérletben résztvevő egyik gyermek és közöttem zajlott le a 3. ábrával kapcsolatban.

- (11) Gy. B.: Minden cica alszik ezen a képen?
Gyermek: Nem.
Gy. B.: És miért nem?
Gyermek: Minden cica aludik, csak itthagya egyik a párnáját.

Amint jól megfigyelhető, a gyermek második válaszában megismétli azt az információt, amelyet korábban hamisnak ítélt, de itt a *minden* szót már érzékelhetően az objektumok halmazán történő kvantifikációra alkalmazza.

A fentiekben ismertetett kísérletek a gyermeki nyelvhasználat és gondolkodás egyik igen specifikus jelenségét vizsgálták. Úgy gondolom azonban, hogy a hasonló jellegű kutatások eredményei nemcsak a pszicholingvisztika számára hasznosíthatók, de hozzájárulhatnak az univerzális grammatika összetevőinek kutatásához, és empirikus bizonyítékot nyújthatnak az eseményszemantikai elméletek létjogosultságának igazolására is.

Bibliográfia

Bach, Emmon et al. (szerk.) (1995), *Quantification in Natural Languages*. Dordrecht: Reidel.

Kiefer Ferenc (szerk.) (1993), *Strukturális magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Parsons, Terence (1994), *Events in the Semantics of English*. Cambridge, Mass.: The MIT Press

Philip, William (1995), *Event Quantification in the Acquisition of Universal Quantification*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

KÓDVÁLTÁS NÉMETÜL TANULÓ MAGYAR ÓVODÁSOKNÁL

Müller Mónika

Előadásomban 3-6 éves óvodás gyerekek körében tapasztalt kódváltási jelenségekkel foglalkozom. A megfigyelt gyerekek heti egy délelőtti részesülnek idegennyelvi nevelésben, ilyenkor német óvónőjük, jelen esetben én, élem velük a megszokott napirendjüket, és az életkoruknak megfelelő tevékenységek kezdeményezésével motiválom őket a velem való interakcióra. A német nyelv elsajátítása elsősorban ezen, a köztem és a gyerekek között zajló interakciók során valósul meg. A gyerekek nyelvi viselkedése folyamatosan megfigyelésem tárgyát képezi, ezekről a megfigyelésekről tavaly a veszprémi konferencián már beszámoltam. Idén a kódváltás oldaláról szeretném megközelíteni az azóta nagyobb mennyiségű megfigyelési anyagot.

A gyerekek és köztem zajló dialógusok során a kódváltás egy bizonyos értelemben természetesen mindig jelen van, hiszen én csak németül beszélek hozzájuk, és nekik csak ritkán vannak egy nyelvű német megnyilatkozásaik. Előadásomban csak azokkal az esetekkel szeretnék foglalkozni, amelyekben maguk a gyerekek váltanak nyelvet a mondatok vagy a szavak szintjén. Példáimat két csoport gyerekei szolgáltatták, az egyik csoport három évig vett részt idegennyelvi nevelésben (1. csoport), a másik csoport csak középső és nagycsoportban (2. csoport).

2.1. Kódváltás fonetikai szinten

A gyerekek kezdettől fogva képesek a két nyelv hangrendszerének elkülönítésére, ezt bizonyítják többek között az általuk alkotott kvázi-német szavak, melyek egyik csoportját a kevésbé jellemző blabla szavak, másik csoportját a gyakran előforduló magyar szavakból képzett "németesített" főnevek képezik. Egy magyar szó a gyerekek számára a kiejtéstől németté válik [(2) példa], ami sokszor kiegészül egy német névelővel [(3) - (4) példa], illetve azáltal is németté válik egy szó, hogy megváltozik a szóvég rövidítés [(5) példa], kiegészítés [(6) - (7) példa], vagy egyszerűen csak hangcseréje révén [(8)-(9) példa].

- | | |
|--------------------|-----------------|
| (2) "lábdá" | /1. cs. 12. hó/ |
| (3) "die vonál" | /1. cs. 15. hó/ |
| (4) "die májom" | /1. cs. 17. hó/ |
| (5) "die csács" | /1. cs. 17. hó/ |
| (6) "fágylálte" | /1. cs. 12. hó/ |
| (7) "die nárancse" | /2. cs. 6. hó/ |
| (8) "die kácse" | /1. cs. 17. hó/ |
| (9) "die sápké" | /1. cs. 16. hó/ |

Egy kvázi-német szóalapját hangutánzó szó is képezheti [(10) példa].

- (10) Ó.: "Was ist das?"
Gy.: "Der Brume."

/1. cs. 16. hó/

Fonetikai szinten történik a kódváltás akkor is, amikor a gyerekek egy mindkét nyelvben létező szót használnak a magyar mondatban német kiejtéssel [(11) példa].

- (11) Ó.: (Reggeli előtt a megterítő gyerekek egy kancsót nyújtva):
"Das ist der Kakao."

Gy.: (a többiekhez): "**Kakao** van."

/2. cs. 2. hó/

Előfordul, hogy a nyelvek közötti hasonlóság tiltakozást vált ki a gyerekekből [(12) példa].

- (12) Ó.: "Das ist ein Elefant."

Gy.: "Ez elefánt, nem **Elefant**."

Ó.: "Der Elefant."

Gy.2.: (Előző évben az 1. csoportba járt) Gy. 1-hez:

"Magyarul elefánt, németül **Elefant**."

/2. cs. 1. hó/

2.2. Kódváltás lexikai-szintaktikai szinten.

2.2.1. Imitáció.

- (13) Ó.: "Was ist das?"

Gy.: "Halacska."

Ó.: "Der Fisch."

Gy.: "Der Fisch."

/1. cs. 1. hó/

Az utánzás legtöbbször spontán, de előfordul az is, hogy a megfigyelő számára tudatos tanulási formának tűnik. Sokszor tartalmaz a mondaton belül felcserélhető elemeket [(14)-(15) példa], tehát nem pusztán reprodukció.

- (14) Egy a kezemben lévő paprikajancsi testrészeire mutatok.

Ó.: "Der Bauch, das Bein."

Gy.: (A testrészekre mutatva): "Die Bauch, die Bein."

/2. cs. 3. hó/

- (15) Ó.: "Das ist eine Gurke."

Gy.: "Das ist die Gurke."

/1. cs. 20. hó/

2.2.2. Öninstrukció.

A gyerekek néha lefordítják a mondataim fő információját, a megfigyelőben azt az érzést keltve, hogy csak a kimondott ekvivalens magyar szó segítségével helyezik el a német szót a megfelelő helyre. Az ilyen típusú fordítások természetesen elsősorban egynyelvűek, tehát a gyerekek csak magyarul nyilvánulnak meg, de feljegyeztem egy-egy kétnyelvűt is [(16) példa, nyelvileg helytelen].

- (16) Ó.: "Was ist das?"

Gy.: "Nein." (Maga elé mormolva:) "Nem tudom."

/1. cs. 8. hó/

Talán egyértelműbb az öninstrukció azokban a helyzetekben, amikor a gyerek földre nem érthető módon senkihez sem címzi az adott mondatait [(17)-(19) példa].

- (17) Gy. (az öltözőben): "Hol van a **Schuhe**? Húzom a **Schuhét**."

/1. cs. 14. hó/

- (18) A gyerekek bútorokat ábrázoló képeket ragasztanak fel egy lapra, amely egy lakás helyiségeire van felosztva. A gyerek egy tűzhelyet tart a kezében.

Gy.: "Hol a **Küche**?"

/1. cs. 14. hó/

- (19) Gy. (Az asztalnál barkácsol): "Na most kell a **Schere**."

/1. cs. 14. hó/

2.2.3. Mások felé irányuló megnyilvánulások.

A gyerekek fordításainak egy másik része olyan gyerekek felé irányul, akik vagy keresnek egy német szót [(20) példa], vagy feltételezhetően nem értettek meg egy szituációt [(21) példa]. Az ilyen fordításokban a segítő szándék dominál, de előfordulnak kioktató hangvételűek is [(21) példa].

- (20) Ó.: "Wer ist das?"

Gy. 1.: "Kisfiú. ööö" (Gondolkodik)

Gy. 2.: (A másik asztaltól kiabálja át) "**Junge** a fiú!"

/1. cs. 18. hó/

- (21) Ó.: "Setz dich."

Gy. 1.: (Állva marad)

Gy. 2. gy. 1-hez: "Nem tudod, mi az, hogy **setz dich**? Az, hogy ülj le.

A **Stuhl** meg a szék.

/1. cs. 9. hó/

A szintaktikai szempontból kevert mondatok kiváltója elsősorban a személyem és a szituáció, tehát, hogy a csoportszobában tartózkodom, német nap van. Jelenlétemben azonban a gyerekek a társaikhoz intézett mondataikban is használnak német szavakat [(22)-(24) példa].

(22) Gy. 1. Gy. 2-höz: "Én most **Maust** rajzolok, aztán meg **Fischt**."

/1. cs. 11. hó/

(23) Gy. (Rajzolás közben a többiekhez): "Nekem **Hund** van."

/1. cs. 6. hó/

(24) Gy. 1. Gy. 2-höz: "Van **Froschod**?"

/1. cs. 7. hó/

A gyerekek kódváltását erősen motiválja a hallgató személye [(25) példa].

(25) Egy hospitáló egyetemi hallgató a gyerek kérésére csomót köt egy zsinór végére.

Ó.: "Hast du 'danke schön' gesagt?"

Gy. a hallgatóhoz: "Köszönöm."

/1. cs. 8. hó/

2.2.4. Az óvónő felé irányuló megnyilvánulások.

A szintaktikai szempontból kevert mondatok természetesen legnagyobb számban a velem folytatott beszélgetésekben fordulnak elő. Megfigyeléseim alapján állíthatom, hogy amennyiben a gyerekek rendelkeznek a megfelelő nyelvi kompetenciával, megpróbálnak nekem németül válaszolni, tehát a szituáció

íratlan követelményeinek eleget tenni [(26)-(27) példa]. Ezt a szabályt átviszik egy általam rendszeresen használt bábra is, amely szintén csak németül beszél hozzájuk [(28) példa].

- (26) A gyerek elkészült a rajzával és a jelét (körte) maga akarja a rajza felső sarkába odarajzolni.

Gy.: "Majd én rárajzolom **Birne!**"

Ó.: "Deine Birne ist schon hier."

Gy.: "Nein!"

Ó.: "Ist das keine Birne?"

Gy.: "Nein."

Ó.: "Was ist das?"

Gy. (Rámutat egy bokorra): "Level."

/1. cs. 7. hó/

- (27) Ó.: "Ist das eine Königin?"

Gy.: "Mi az?"

Ó.: "Királynő."

Gy.: "Nein. Kinder."

Gy. 2. Ó-höz (Magyarázva): "Hercegnő, a királynő lánya."

/1. cs. 16. hó/

- (28) Báb: "Schlaf schön."

Gy. Ó-höz: "Mi a táska németül?"

Ó.: "Die Tasche."

Gy. a bábhoz: "Schlaf schön Tasche."

Ó.: "Ich bin keine Tasche!"

Gz. Ó-höz: "De a táskában alszik."

/1. cs. 20. hó/

A gyermeki fordítások egy harmadik formája is előfordul a hozzám címzett mondatokban, ilyenkor a gyerekek saját megnyilatkozásukat fordítják. Ismét arról van szó, hogy valószínűleg nem tudatosan, de be akarják tartani a szabályt: 'A németül beszélőhöz németül beszélünk'. Kimondanak egy magyar szót, és amint kimondták, eszükbe jut a német szó is, amit azután rögtön hozzászólnak a magyarhoz [(29)-(31) példa].

(29) A 'kosár' jelű gyerek elkészült a rajzával.

Ó.: "Soll ich den Korb d'raufmalen?"

Gy.: "Igen. Ja."

/1. cs. 10. hó/

(30) Egy az asztalnál valamit építő gyerekhez megyek.

Gy. (az építményére mutat): "Garázs."

Ó.: "Eine Garage."

Gy.: "**Garage** az autónak, **das Auto**."

/1. cs. 11. hó/

(31) Gy.: "Vigyázol hajómra, **Schiffre**?"

/1. cs. 11. hó/

Egy következő gyermeki megnyilvánulás-típus, amelyben kódváltás történik, a visszakérdezés. Ilyenkor a gyerekek azt ellenőrzik, hogy jól értettek-e. Ezek a kérdések többségükben magyar nyelvűek, de előfordulnak kétnyelvűek is [(32) példa].

(32) Gy.: "Én is szeretnék télapót csinálni!"

Ó.: "Warte ein bißchen."

Gy.: "Azt mondtad várni kell? Warte?"

/1. cs. 15. hó/

A 33-as számú példa bizonyítja, hogy a gyerekek milyen kreatívak a szóalkotásban.

(33) Ó.: "Schöne Mädchen malst du hier!"

Gy.: "**Fischmädchen**, mert ez hableány."

/1. cs. 18. hó/

A magyar mondatokba integrált német szó lehet izolált főnév [(17)-(19), (22)-(24) példa], melléknév [(34) példa], ige [(35) példa], számnév [(36) példa] vagy tagadószó [(37) példa]; valamint olyan nyelvi egység, amely gyakran együtt használt szavakból áll [(38)-(39) példa].

(34) Egy színváltós fogkefékről szóló beszélgetés során.

Gy.: "Lila a fogkefém és kék volt."

Ó.: "Ja, jetzt ist die Zahnbürste lila, und sie war blau."

Gy.: Az Emesée pedig **gelb** és **rot** volt."

/1. cs. 16. hó/

(35) Ó. Gy. 1-hez: "Möchtest du spielen?"

Gy. 2.: "Én is **spielen**!"

/1. cs. 7. hó/

(36) Ó. (Egy társasjáték játszása előtt): "Mit welcher Farbe bist du?"

Gy.: (Egy színre mutat) (Később) "Nekem is van **eins** és neked is."

/1. cs. 10. hó/

(37) A gyerek kezén a báb éppen fagyaltot "eszik".

Ó. a bábhoz: "Wie schmeckt das Eis?"

Gy.: "Schmeckt."

Ó. (Később, a második fagyaltnál): "Schmeckt das Eist gut?"

Gy.: "Ja! De **töb**bet **nein**!"

/1. cs. 9. hó/

- (38) A gyerekek bútordarabokat ábrázoló képeket ragasztanak egy lapra, amely egy lakás helyiségeire van felosztva. A gyereknél két helyiség üres.

Ó.: "Was ist mit diesen zwei Zimmern?"

Gy.: **Das sind** kiköltöztek."

/1. cs. 14. hó/

- (39) A gyerekek egy dal egy bizonyos versszakát szeretnék elénekelni.

Gy.: "Most a **dicke Bärt**!"

/1. cs. 7. hó/

A gyerekek a német szavak előtt általában nem tartanak szünetet, amennyiben mégis, egy éppen eszükbe nem jutó szón gondolkoznak.

- (40) Gy.: "**Das ist ein** (szünet) maci. Ez meg egy udvari bolond."

Ó.: "Das ist ein Bär, und das ist ein Hofnarr. (Később, a medvére mutatva) Was ist das?"

Gy.: "Ein Bär."

/1. cs. 14. hó/

A német szavak szinte minden esetben megkapják a magyar szó végződéseit [(17), (22), (24), (31) példa].

Összegzőképpen elmondható, hogy a németül tanuló óvodások megnyilatkozásaiiban szükségyszerűen felbukkan a kódváltás jelensége, mivel a gyerekek

megpróbálnak az idegennyelvi szituáció követelményeinek megfelelni, és amit nyelvi tudásszintjük lehetővé tesz, azt németül mondani, Úgy vélem, hogy a korai nyelvtanulás általam megfigyelt, intézményes és mégis természetes körülmények között zajló formájában a kódváltás mint nyelvtanulási stratégia nagyon fontos szerepet játszik.

A KORAI KÉTNyelvűség Mondattani Vizsgálata

Navracsics Judit

A szakirodalomban élesen vitatott kérdés a kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlődésének menete. Sokat kutatott téma az, hogy vajon a két (vagy több) nyelv már a nyelvi fejlődés legkorábbi szakaszában elválik egymástól, vagy egy egységes, keverék nyelvből válnak fokozatosan szét egymástól a nyelvi rendszerek.

Nasim Switzer (4;6,12), Nadia Williams (4;3,26) és Nabil Switzer (3;5,29) olyan háromnyelvű gyerekek, akiknek szülei különböző anyanyelvűek (az anyák perzsa, illetve arab, az apák kanadai, illetve brit angol), a családnyelv (és egyben a domináns nyelv) mindegyikükönél az angol. Magyar nyelvi fejlődésüket 1994 októberétől rendszeresen figyelem -- audio- és videofelvételeket készítek 2-3 hetes rendszerességgel. A családok 1994 augusztus végén érkeztek Magyarországra. A gyerekek magyar nyelvi fejlődése tehát 2;11, 2;8, és 1;10 éves korukban kezdődött azzal, hogy magyar bölcsődébe, majd egy év elmúltával magyar óvodába járnak.

Megfigyelésem középpontjában a következők állnak:

- a gyermekek nyelvelsajátítási folyamata vajon megegyezik-e lényeges vonásaiban a magyar monolingvis gyerekek nyelvi fejlődésével,
- ha eltéréseket mutat, vajon milyen téren, milyen mértékben, és az eltérések minek tudhatók be,
- az elsajátítási folyamatban jelentkező hibák azonosak-e a magyar gyerekek hibáival.

Előadásomban a gyermekek nyelvi fejlődésének szintaktikai jellegzetességeiről fogok beszélni.

Volterra és Taeschner (1978) három időben egymást követő, de tartalmában eltérő fejlődési szakaszt különít el, amely szerint a többnyelvű gyermekek nyelvi fejlődésében először egy kevert lexikai rendszer épül ki, majd -- a lexikai rendszerek szétválasztása ellenére -- a szintaktikai rendszer lesz kevert, s végül az utolsó szakaszra válik el élesen egymástól a két vagy több nyelv rendszere egészében is és a nyelvi sikokra lebontva is.

Meisel (1994) kritizálja a fent említett álláspontot, másképpen látja a fejlődést. Szerinte sokkal nehezebb bizonyítékot találni az "egy kevert rendszer" (Volterra és Taeschner) hipotézis igazolására, mint arra, hogy a gyermek már az egészen korai nyelvfejlődési szakaszban képes különbséget tenni a két vagy több nyelv között. Meisel szerint az interferencia jelensége is erősíti az elkülönült nyelvi rendszerek felfogását, hiszen az egyértelműen az egyik rendszerbe véletlenül bevitt másik rendszer tudatos ismerését igazolja.

Mégis, az egy kevert rendszer hipotézis egy lehetséges magyarázata az, hogy a kétnyelvű gyerekek a fejlődési szakaszban nem grammatikai kategóriákban gondolkodnak, hanem kimondottan szemantikai-pragmatikai stratégiákkal élnek a nyelvhasználat során, tehát a grammatikai kategóriák a lexiko-szemantikából bontakozott ki.

Számos kétnyelvűség kutató feljegyzései arról tanúskodnak, hogy a két- illetve többnyelvű gyermekek nyelvelsajátítási sorrendje megegyezik az egynyelvűekével. Kimondottan a szintaxissal kapcsolatban Leopold (1949), Imedadze (1967), Kessler (1972), Mikes (1967), De Houwer (1990) megállapították, hogy a szintaktikai és morfológiai egységek elsajátítása és azok időbeni sorrendje ugyanúgy történik, mint az egynyelvűeknél, csak a komplexitás, a bonyolultság határozza meg, hogy a fejlődés melyik szakaszában mit sajátít el a gyerek.

Vizsgálatomban a következő szempontok szerint figyeltem a gyerekek magyar mondatait:

- (I) szórend
- (II) tárgyrag
- (III) birtokviszony

Szempontjaim kiválasztását az alábbiak indokolják:

- A szórendi különbségek a korai magyar gyereknyelvben is fellelhető jelenség;
- A magyar egynyelvű gyerek nyelvében első ragként a tárgyrag, másodikként pedig a birtoklás kifejezése jelenik meg.

Megjegyzés: A példamondatok közül csak azokat csillagozom meg, amelyek helytelenek mind a magyar gyereknyelvben, mind a felnőttnyelvben. Az első zárójelben található számok a gyerekek biológiai korát jelentik, a másodikban pedig a magyarországi tartózkodás idejét jelölöm. Elemzési sorrend: először mutatom be azokat a mondatokat, amelyeket magyar gyerek is mondhatta volna, majd pedig azokat, amelyeknél interferencia mutatható ki.

(I) Szórend

1. *Ezt odategye.* (3;6,22) [Ezt tedd oda!] (0;6)
2. *Mit ideteszed?* (4;3,3) [Mit teszel ide?] (1;4)
3. *Na, most te engedd el!* (3;9,3) (0;10)
4. **Te nem beteg vagy.* (3;7,11) [Te nem vagy beteg.] (0;9)
5. **Most nem beteg vagy?* (4;3,0) [Most nem vagy beteg?] (1;7)
6. **Volt nem jó.* (3;9,5) [Nem volt jó.] (0;10)
7. **Nem bolt ez volt.* (4;3,0) [Ez nem bolt volt.] (1;7)
8. **A vendőség tudnak hol én vagyok.* (4;3,0) [A rendőrség tudja, hol vagyok én.] (1;7)
9. **Tudunk nem menni.* (3;9,5) [Nem mehetünk.] (0;10)

10. *Nem lehet menni.* (3;9,5) (0;10)
11. *Jaj, sir a baba! A baba sir.* (3;2,11) (1;4)

Az 1-2. mondatokban olyan hibát találunk, amit a magyar gyerek is gyakran ejt: az igekötőt nem választják el az igétől. Vannak helyesen megfogalmazott mondataink is, mint pl. a 3.

A 4-7. mondatokban a tagadás okoz problémát A *nem* tagadószó nem a létigéhez tapad. Az antoním jelentés kifejezésének sorrendje úgy alakul, hogy először a szót tagadják, majd csak utána rögzül az ellentétes értemű szó (pl. {[beteg -- nem beteg] -- egészséges}).

A 8-9. mondatban fedezhetjük fel a domináns nyelv szórendjének hatásait: *hol én vagyok* 'where I am'; *Tudunk nem menni* 'we can NOT go'. Azonban a 10. mondatban láthatjuk, hogy a magyar szórendet is tudják helyesen alkalmazni.

A szórend alkalmas mondatszintű jelentések kifejezésére (11) (topic-comment), de ezt nem részletezem.

Összességében három csoportra oszthatók a fenti szórendi példák:

- (I) olyan, mint a magyar egynyelvű gyereknél (pl. igekötők);
- (II) feltehetőleg olyan, mint a magyar egynyelvű gyereknél, de gyakrabban fordul elő (pl. antoním jelentés);
- (III) interferencia.

(II) Tárgyrag

1. Jelöletlen - jelölt tárgyrag:

12. *Kész az ebéd. Nabil, főztem a ebéd.* (3;7,11) [Kész az ebéd. Nabil, főztem ebédet.] (0;9)
13. *Papa nem vezet a Trabant.* (2;9,11) [Papa nem vezeti a Trabantot.] (0;11)
14. *Most Nabil megcsinál autó.* (3;9,22) [Most Nabil megcsinálja az autót.] (0;11)
15. *A maci keresett csillag.* (4;2,22) [A maci megkereste a csillagot.] (1;4)
16. *Rajzolok egy naposka.* (3;2,11) [Rajzolok egy napocskát.] (1;4)
17. *Én csináltam más gombóc.* (3;2,11) [Csináltam egy másik gombócot.] (1;4)

Jelöletlen tárgyrag van a magyar gyereknyelv bizonyos fázisában, de éppen ezek az igék kapják meg legelőször a tárgyragot.

18. *Csak nem sokat eszünk! Csak egyet.*
19. *Hozok labdát.*
20. *Finom, én meg hozok valami másikat.*
21. *Ezt kidobjuk.*
22. *Nézz oda, csináltam ilyen gombócot.*
23. *Én meg fölveszem a kabátot.*

Az alábbi néhány példa még tisztázatlan kérdés. Az alany és a tárgyeset keverése lehet talán a neutrális és emfatikus megkülönböztetése vagy talán a perzsa hatása -- egyelőre az ok ismeretlen.

24. **Kicsit busz!* [Kicsi busz!]
25. **Itt is még a másikat!* [Itt is van még egy másik!]
26. **A másikat nem jó.* [A másik nem jó.]

2. Alanyi és tárgyas ragozás:

A magyar gyerekek feltűnően korán birtokba veszik az alanyi és tárgyas ragozás kifejezte különbséget (Lengyel 1981). Tudott dolog, hogy ez komoly problémát jelent a nem magyar anyanyelvű számára nemcsak a felnőttkori elsajátítás során, hanem gyerekkorban is. Az azonos felvételeken azonos gyerekek használják felváltva jó -- rosszul az alanyi illetve tárgyas ragozású igéket.

27. *Ezt? Ezt nem szeretsz?* (3;6,22) [Ezt nem szereted?] (0;8)
28. *Ez pillangó nem szereti.* (3;6,22) [Ezt a pillangót nem szereti.] (0;8)
29. *Ezt nem szeretem.* (3;6,22) (0;8)
30. *Én szeretem magyarul beszélni.* (4;3,0) [Szeretek magyarul beszélni.] (1;7)
31. *Ez most megeszünk.* (4;3,0) [Ezt most megesszük.] (1;7)
32. *Ezt Egyiptomba vettünk.* (4;3,0) [Ezt Egyiptomban vettük.] (1;7)
33. *Tudom írni.* (4;3,0) [Tudok írni.] (1;7)
34. *Én tudom, te tudsz magyarul beszélni és a angolul tudsz?* (4;3,0) (1;7)
35. *Nem tudom lerázni.* (4;2,22) (1;4)
36. *Én megkóstolok.* (3;2,11) [Megkóstolom.] (1;4)
37. *Nem azt, nem azt, azt már kóstoltuk.* (4;2,22) (1;4)

(III) Birtokviszony

Mind a 2-3 éves magyar, mind az angol gyerek szájából gyakran lehet jelöletlen, illetve csak szórenddel jelölt birtokos szerkezeteket hallani.:

44. *Az Nabil autó. Ez a Nabil autó.* (2;6,30) [Az Nabil autója.] (0;9)

45. *Az a fehér autó. Az a Nabil fehér autó.* (2;6,30) [Az a Nabil fehér autója.] (0;9)

Az 1;1,12 évvel idősebb testvér azonban már biztosan és helyesen használja az ilyen kifejezéseket:

46. *Zöld. A Nabil autója zöld.* (3;7,11) (0;9)

47. *Ez a kocsija. Menjünk vissza.* (3;7,11) (0;9)

A birtokjeles formák képzésével nincs problémájuk. Az egynyelvű magyar gyerekeknél is a birtokjel időbeni megjelenése megelőzi a birtokos személyragot.

48. *Ez a Nabilé ez meg a Nasimé!* (3;5,1) (0;6)

A birtokos személyragos formák azonban alaposan próbára tették őket, és sokszor a magyar felnőttnyelvtől idegen, de gyermeknyelvben gyakori szerkezetet használtak:

49. *Az nem a enyém autó, ez a enyém autó.* (2;8,23) [Az nem az én autóm. Az az én autóm.] (0;10)

50. *Én tudom ho, hol van a enyém óvoda.* (4;3,0) [Tudom, hol van az én óvodám.] (1;7)

51. **A másik a én Trabant.* (3;9,22) [A másik az én Trabantom.] (0;11)

A birtokos személyragokat fokozatosan tanulták meg. Kezdetben nagyon sok az 51. példához hasonló szerkezetet produkáltak, de az 52-57. mondatok szépen illusztrálják, hogy előbb a főszabályt, majd az allomorfokat is elsajátították.

52. *Ott van a Nasim Trabanta.* (3;9,22) (0;11)
53. *Itt van a Trabantom.* (3;2,11) (1;4)
55. *Ez a kabátom, ugye, ez a kabátom?* (3;2,21) (1;4)
56. *That's your scarf. Az a sálad.* (4;3,3) (1;4)
57. *Az a sálam.* (3;2,21)

A birtoklás kifejezésének témakörében találtam egyetlen olyan mondatot, ami egyértelműen egy másik nyelv hatására születhetett, ugyanis a szórendet úgy alakította a gyerek, hogy első a birtok és azt követi a birtokos. Ilyen hibát magyar gyerek biztosan nem ejt.

58. **Hozzál a telefonszám vendőségnek!* (4;3,0) [Hozd a rendőrség telefonszámát!] (1;7)

Összefoglalásként a következőket mondhatom el:

- Az általam megfigyelt többnyelvű gyerekek magyar nyelvi fejlődésének sorrendje megegyezik a magyar monolingvis gyerekekével. Kezdeti hátrányukat (ti. hogy később kezdték a magyart elsajátítani (Nasim: 2;11, Nadia: 2;8, Nabil pedig 1;10), mint a másik két nyelvüket) nagyon hamar behozták, mostmár nyelvi szintjük megfelel a velük egykorú magyar anyanyelvű gyerekekével.

- Bőven akadt példa arra, ami megegyezik a magyar gyerekek által használt jellegzetes gyereknyelvi fordulatokkal.
- Több példát láthatunk arra, hogy egy-egy szerkezetet kölcsönöznek az általuk ismert másik nyelvből is, tehát a nyelvek elkülönülnek egymástól.

Irodalom

- Bialystok, E. and Hakuta, K. (eds.) *In Other Words. (The Science and Psychology of Second Language Acquisition)*. Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, Inc., 1994
- Hyltenstam, K., and Obler, L.K. (eds.) *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*. CUP, 1989.
- Meisel, J.M. *Early differentiation of languages in bilingual children*. In Hyltenstam and Obler (eds.)
- Volterra, V., and Taeschner, T. *The acquisition and development of language by bilingual children*. *Journal of Child Language*. 1978:5, pp. 311-326
- Lengyel, Zs. *A gyermeknyelv*. Gondolat, 1981.
- MacWhinney, B. *Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax*. *Journal of Child Language*. 3, pp. 397-410.

A SZAKNYELVI VIZSGÁK ÉRTÉKELÉSI RENDSZERÉHEZ

Bánóczy Erika

1.1. Az értékelés hagyományosan nem tartozik a nyelvtanárok kedvelt tevékenységei közé, a tesztelés-javítás-vizsgáztatás külön megpróbáltatás a tanárnak, a vizsgára készüléssel rossz motiváció a diáknak. Azt láthatjuk azonban, hogy az elmúlt jó tíz évben a szakmai érdeklődés nagyon felélénkült ezen a téren, s ahogy a kommunikatív paradigma és a szaknyelv fogalma lassan kezd mindennapos közhelyként beépülni szakmai tudatunkba, egyre több szakember foglalkozik az újabb módszereknek és követelményeknek megfelelő vizsgák elméleti és gyakorlati elemzésével. Emellett pedig a hazai nyelvvizsgák helyzete, az intézményi törekvések miatt is időszerű foglalkozni ezzel a kérdéssel.

2.1. A vizsga lényege általában információ gyűjtése valamilyen célból. Bizonyos döntések meghozatalához szükség van a nyelvi tudás értékelésére, így minden vizsgának kisebb-nagyobb tétje van, ami a vizsga fontosságát (tartalmát, hosszúságát, komplexitását) elsőrendűen meghatározza. (Egy régi történet szerint volt olyan nyelvi teszt, mely egy szó kimondásából állt. A szó egyik hangja nem szerepelt az ellenséges törzs fonémakészletében, így aki megbukott, csak kém lehetett - kivégezték. De legalább nem a nyelvtanárt.) Egy vizsga eredménye felhasználható a jelölt nyelvi szintjének megállapítására csoportba sorolás céljából, a tananyagban történt haladás ellenőrzésére egy kurzus közben és befejeztével, az egyén vagy csoport gyenge pontjainak feltárására, vagy annak eldöntésére, hogy valaki képes-e és milyen mértékben meghatározott nyelvi jártasságról bizonyosságot tenni.

2.2. Ha a vizsgát magát kívánjuk értékelni, a következő szempontok érvényesülését kell figyelembe vennünk:

a) pontosan azokat a képességeket méri, amit mérni szándékozott (ennek válfajai, hogy az adott nyelvelmélettel összefüggésben áll, a tartalom nemcsak azt fedi, amire könnyű tesztet gyártani, ránézésre is elfogadható a vizsgázó szemében, megfelelő korrelációja van elfogadott tesztekkel, illetve későbbi eredményekkel)

b) az eredmények minden körülmények között azonosak (megbízhatatlanná válik egy vizsgafeladat, ha pl. két vizsgáztató különböző módon értékeli, egyik napról a másikra megváltoznak a körülmények, részrehajlás van a tartalomban, rosszak az utasítások vagy a kérdések, ha a vizsgázó állapota változó betegség, stb. miatt)

c) könnyen lebonyolítható, gazdaságos, praktikus

d) jó visszahatással van a tanításra, vagyis segíti a "jó" tanítást (feladatok megoldása saját tempóban, tudást megosztva és együttműködve, bemelegítő és levezető feladatokkal) és javítja a "rossz" tanítást (vizsgaszituáció állandó imitálása tanórán, gyengék eleve kudarcra ítélése)

Ha ezeknek a kritériumoknak nem tesz eleget, a vizsga gyakorlatilag használhatatlan, mivel eredményei félrevezetőek.

2.3. A vizsgafeladatok típusának megválasztásában érvényesülő "divatok" szoros összefüggést mutatnak az uralkodó nyelvészeti teóriákkal. Történelmi visszatekintésben a fordítás és esszéírás tudomány előtti, paradicsomi állapo-

tát váltotta fel a pszichometriai - strukturalista korszak, melyben az elszigetelt elemek ismerete vezet a nyelv elsajátításához, egyszerre egy elemet vizsgálunk objektív, megbízható módon. A pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai integrált megközelítése a szöveggörnyezetre helyezi a hangsúlyt, míg a kommunikatív paradigma lényege a nyelv használata célhelyzetben, így legfőbb jellemzői a célhelyzet felismerése szükségletelemzés útján, élethelyzetek szimulálása, eredeti forrásanyagok használata és a kvalitatív (szubjektív) értékelés.

2.4. A vizsgafeladatokkal kapcsolatos ellentétes fogalompárokban érhető tetten, hogyan gondolkodik a nyelvészet a nyelvről és a nyelvtanulásról, mint például kompetencia és nyelvhasználat (az első órán a "lenni igét" tanítjuk vagy "a bemutatkozást"), közvetlen és közvetett (azt kérdezi, amit mérni akar, vagy áttételesen szerez információt a vonatkozó készségekről), egy elemet vizsgál vagy a feladat elvégzéséhez elemek kombinációját használja, a vizsgázók teljesítményét egymáshoz viszonyítja, vagy külső kritériumrendszerhez, és végül a feladat értékelése objektív (mechanikus), vagy szubjektív (vizsgáztató értékítéletén alapszik).

2.5. A szaknyelvi vizsgára általában jellemző (az angolszász területen mindenképpen), hogy közvetlen és nyelvi jártasságra irányul (pl. hogy megállapítsa, a jelölt tud-e üzleti levelet fogalmazni, levelet irat megfelelő utasításokkal), az értékelés a valós nyelvhasználati igényhez viszonyít. A gyakorlati megfontolások és az értékelés megbízhatósága könnyen veszélybe kerül az életet imitáló feladatok erőltetésével. Jellemző, hogy a szókincs és témakörök könnyebben behatárolhatók, mint az általános nyelv esetén, viszont több szakmai csoport közös vizsgálja esetén vigyázni kell, hogy a háttértudás ne juttasson bizonyos csoportokat igazságtalan előnyhöz. Az álláspontunk, hogy inkább kommunikatív nyelvi készséget és ne direkt szakmai ismereteket mérjünk. Lényeges a szakmához tartozó "zsánerek" azaz meghatározott céllal meghatározott kör-

nyezetben használt szövegtípusok felismerése és a hozzájuk kapcsolódó kommunikatív készségek elsajátítása.

A szaknyelvi vizsgák kapcsán vált elfogadottá a vizsga jótékony visszahatásának elmélete, mivel a vizsgaelőkészítés mint tanítás a szaknyelvi kurzus céljának megvalósítását jelenti. A tanítás is és a vizsga is valós élethelyzeteket igyekszik szimulálni, a különbség csak a tanár és a diáktársak által nyújtott segítség mértékében van.

3.1. A vizsgaleírásokban helyet kell kapnia az értékelés módjának, s bár utolsóként szerepel általában, igen lényeges elem. A vizsgaleírások alapvetően két közönségnek készülnek:

- A vizsga kidolgozóinak és a vizsgafeladatok készítőinek, akiknek tudni kell, kinek szól a vizsga, mi a célja, mennyi ideig tart, stb.
- A felhasználóknak (vizsgázók, vizsgára készüők, tanárok), akiknek tudni kell, miből áll a vizsga, mit jelentenek az eredmények, stb.)

(Jelenleg a szaknyelvi vizsgák esetén speciális közönségünk a közeljövőben az akkreditációs bizottság.)

3.2. A leírás általában a következő információkat tartalmazza:

- mi a vizsga célja
(besorolás, haladás ellenőrzése, jártasság, diagnózis ...)
- kik vizsgáznak
(kor, szint, milyen háttérrel rendelkezik, miért vizsgázzik, vizsga tétje, mikor vizsgázhat, stb)

- hány elkülöníthető részből áll a vizsga
(mennyi ideig tart egy-egy rész, miben különböznek egymástól, egyenlő súlyuk van-e)
- milyen célnyelvi szituációkat kell megoldani a vizsga során
- milyen szövegtípus képezi a vizsgafeladat alapját (írott/beszélt, forrás, téma, eredetiség, hosszúság, nyelvi bonyolultság)
- milyen nyelvi készségeket vizsgálunk? (micro-skills)
- milyen nyelvi elemeket vizsgálunk? (funkciók, fogalmak, struktúrák)
- milyen jellegűek a feladatok? (autentikus, objektívan értékelhető, egy pontra irányuló, összetett)
- hány kérdésből áll egy vizsgarész?
- milyen módszert/feladattípust alkalmazunk? (feleletválasztás, kiegészítés, átalakítás, rövid válasz, összeillesztés, fogalmazás írása, szerepjáték, stb.)
- milyen instrukciót adunk a feladathoz?
- milyen kritériumokat alkalmazunk az értékelésben?

Fontos teszt esetén még ki kell térni a következőkre is:

- hogyan próbáljuk ki a tesztet
- milyen módszerrel ellenőrizzük, hogy jó-e a teszt
- hogyan írjuk, ellenőrizzük a kérdéseket
- hogyan képezzük az értékelést végző tanárokat
- hogyan biztosítjuk a vizsga ellenőrzését, revízió előkészítését

4.1. Az objektívan értékelhető feladatoknak mint például a feleletválasztós vagy a szókiegészítő teszt előnye a gyors és mechanikus javítás, valamint a megbízhatóság, de manapság már ritka, hogy egy vizsga csak ebből álljon. Hátrány, ha rosszul választott kérdések vagy nem megfelelő disztraktorok

szerepelnek (például szövegértésnél a szöveg ismerete nélkül is megoldható a feladat, vagy nem egyértelmű, melyik szó elfogadott kiegészítésre). Minden esetben fontos az előre összeállított, a kipróbálások során véglegesített kulcs, amelytől az értékelő tanárok nem térhetnek el. A feladatok összeállítása sem lehet egyéni feladat, célszerű csoportban megvitatni, mi kerüljön a végleges változatba.

4.2. A szóbeli vizsgán nyújtott teljesítmény vagy az írásbeli esszéfeladat mindig is szubjektív értéktételeken alapult. A szaknyelvi vizsgák által kedvelt feladatok többnyire autentikusak (fog-e találkozni hasonló feladattal az életben), kreatív, egyéni megoldásokat kiváltóak (pl. probléma megoldása partnerrel közösen) és ennek következtében nehéz megbízhatóan értékelni azokat. Segítséget jelent a nyelvi teljesítmény sávokra osztott leírása, ami nem csak az értékelést könnyíti meg, de érdemi tájékoztatást jelent a jelölt számára is, hogy mit jelent az eredmény, amit elért.

4.3. A sávleírásoknál kétféle megközelítést alkalmazhatunk. A sávok száma tetszőleges, általában 5-9, a magyar osztályozási rendszer otthonos az ötös rendszerekben, az English Speaking Union által felállított kilenc sávot általában elfogadják, illetve módosítgatják. A lényeg, hogy jól megfogalmazott, nem túl komplikált sávleírások álljanak az értékelők rendelkezésére, Ennek elkészítése a feladat tervezőjének a dolga. Az impresszió alapuló, globális értékelési módszernél egy eredményhez egy sávleírás tartozik, mely meghatározott kritériumokat vesz figyelembe. Az analitikus módszer külön sávrendszert dolgoz ki az egyes kritériumok számára, és azokat vagy egyenlő mértékben vagy súlyozva veszi figyelembe (pl. OFFI angol felvételi vizsgája az utóbbi években). A két módszer párhuzamos alkalmazása használható az értékelés ellenőrzésére. A különböző pontrendszerek konvertálása bonyolult lehet, de meg

lehet és meg kell oldani minden esetben, hogy az eredményt az elfogadott osztályozási rendszerben lehessen értékelni.

5.1. Hogyan érhetjük el, hogy vizsgafeladataink értékelése minél megbízhatóbb legyen? Az objektív teszteknel az előkészítés a nehéz feladat, a kérdések gondos szelektálása (arra vonatkozik-e, amit meg akarok tudni, kellőképpen lefedi-e a kijelölt anyagot, nem túl nehéz-e, nem túl triviális-e, nem ismétli-e magát, egyértelmű-e a válasz, megfelelő-e a hosszúsága, stb.). Fontos vizsga esetében feltétlenül célszerű több tanárral átnézetni és kipróbáltatni a tesztet, még ha egy ember készítette is, de az ideális megoldás az, ha a vizsgaleírásban megadott keretek nyomán többen dolgoznak ki kérdéseket, és együtt döntenek megtartásukról vagy elvetésükről.

5.2. A szubjektív értékelésű feladatokat nem túl nehéz kiötleni, viszont moderáló ülésekre van szükség, hogy az értékelők azonos szempontokban megegyezzenek, illetve gyakorlatot szerezzenek a szempontok érvényesítésében. Ennek lebonyolítására egy workshopon kipróbált példa: vizsgafelelős kijavít néhány dolgozatot (válogatva jót, közepeset, gyengét), megadja az értékeléshez a sávleírásokat és kritériumokat, majd kiosztja a dolgozatok másolatát a tanároknak. Ki-ki javít, és összehasonlítják az eredményt. Ha nagy az eltérés, megvitatják és egyezsége jutnak. Vitás esetben a vizsgafelelős szava a döntő. Az előzetes egyeztetés mellett az írásbeli feladatok értékelésénél célszerű mindig legalább két javító véleményét egyeztetni. A szóbeli teljesítmény értékelésénél is szükség van legalább két vizsgáztatóra, különösen ha az egyik aktívan részt vesz a kérdésben. A szóbeli értékeléséhez a tanárok képzése a vizsgát megelőzően, videofelvételek elemzésével oldható meg.

6.1. Érdekes módon nagy vitát vált ki mindig az értékelési határok megszabása. Ez abból adódik, hogy semmilyen logikus magyarázat nem indokolja,

szokás és hagyomány kérdése. A magyar iskolarendszer hozzászokott az egytől ötig terjedő számjeggyel való osztályozáshoz, de gyakorlatilag elképzelhető minimum két jegy (megbukott/átment), illetve akár száz (de praktikusán azért hétnél nem több) jegy. Az amerikai betűrendszer a négy sikeres jegyet is árnyalja plusz és mínusz jelöléssel. A sikeres vizsga százalékos határának megállapításával ugyanez a helyzet. Általában, ha ki lehet próbálni, vagy nagy gyakorlattal elképzelni, egy gyenge jelölt teljesítményét lehet alsó határnak venni, egy művelt anyanyelvi teljesítményét pedig felső határnak.

7. Igazán fontos vizsgák esetében nem árt ellenőrizni vizsgafeladataink használhatóságát. Sajnos a módszerek többsége riasztó és a nyelvtanárok többsége joggal érezheti, hogy legyen ez csak a tesztszakértők feladata. Az egyszerűbb, úgynevezett klasszikus elemzések azonban könnyen elvégezhetők, például annak megállapítására, hogy egyes vizsgakérdések mennyire könnyűek, illetve mennyire különböztetik meg a különböző képességű jelölteket, bár ezek az eredmények erősen függenek az alapul használt mintától. A Kuder-Richardson 21 képlet alkalmazása az eredmények állandóságának bonyolult becslésére vagy a korrelációs koefficiens kiszámítása sem tartozik sokunk mindennapi gyakorlata közé, pedig jó tudni, hogy a vizsga részfeladatai közt alacsony a korreláció (nem ugyanazt mérik feleslegesen az egyes részek), a részeredmények és a végső eredmény közt viszont magas. Számos különböző szempontokat vizsgáló módszer használatos még, melyek igazán technikai jellegű statisztikai eljárásokat igényelnek.

8. Az értékeléssel, vizsgákkal kapcsolatos elméleti kutatások eredményei a gyakorló nyelvtanár számára gyakran jelentenek megerősítést, önigazolást, ugyanakkor lehetőséget a korrekcióra és továbbfejlődésre.

Bármilyen szempontból is közelítünk a kérdéshez, soha nem szabad engedni, hogy a vizsga túlnőjön önmagán és résztvevőin, miközben törekedni kell minőségi, professzionista teljesítményre az értékelés területén is.

Felhasznált irodalom

Alderson, J. C. et al.: *Language Test Construction and Evaluation*.
Cambridge: CUP 1995

Alderson, J. C. - North, B. (szerk.): *Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy*. MEP and the British Council 1991

Carroll, B. J. - West, R.: *ESU Framework: Performance Scales for English Language*. London: Longman 1989.

Davies, A.: *Principles of Language Testing*. Oxford: Blackwell 1990

Hughes, A.: *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP 1989.

Prodromu, L.: The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal* V. 49/1.

Underhill, N.: *Testing Spoken Language*. Cambridge: CUP 1987

Weir, C. J.: *Communicative Language Testing*. Prentice Hall Int. 1990

A NYELVVIZSGÁK ÉRTÉKELÉSE (hazai és külföldi tapasztalatok)

Nagy Rozália

Az állami nyelvvizsgák megreformálását néhány évvel ezelőtt a társadalomban végbement és még folyamatban lévő változások, mozgások, új szempontok és elvárások tették szükségessé.

A jelenlegi modell tartalmazza a korábbi vizsgarendszer gyakorlati tapasztalatait, valamint a nagy nyugat-európai vizsgaközpontok szisztémáit, anyagait.

A nyelvtudás többféle lehetséges mérésére alkalmas, az egyes készségeket árnyaltabb feladatsorral méri, a nyelvi készségek szétválasztásával a vizsgára való felkészülés időben széthúzható.

Az egyes fokok és típusok megválasztása nagyobb szabadságot biztosít a vizsgázónak, hiszen a munkavállaló és a munkáltató közös megállapodásától függ, kinek, mikor, milyen fokú és típusú vizsgára van szüksége.

Nálunk a Széchenyi István Főiskolán az államvizsgára bocsátás feltétele mérnök hallgató esetén az alapfok "C", közgazdász hallgatónak pedig a középfok "C", vagy azzal egyenértékű belső nyelvvizsga. A jelenleg első-, illetve másodéves közgazdász hallgatók szakmai anyaggal bővített középfok "C"-típusú nyelvvizsga birtokában kapnak majd diplomát.

Az általános belső nyelvvizsga tartalmilag és formailag is megegyezik az ITK-vizsgákkal. Az értékelésben is a központi pontozást alkalmazzuk. Arra ösztönözzük hallgatóinkat, hogy ne elégedjenek meg a helyi vizsgával, hanem próbálkozzanak meg az állami nyelvvizsgával.

A belső vizsgák eredménye a következő:

1995. május	- alapfok szóbeli:	jelentkezett:	154 fő
		megjelent:	100 fő 65%
		megfelelt:	43 fő 42%
	- alapfok írásbeli:	jelentkezett:	146 fő
		megjelent:	111 fő 76%
		megfelelt:	53 fő 48%
	- középfok szóbeli:	jelentkezett:	33 fő
		megjelent:	16 fő 48%
		megfelelt:	8 fő 50%
	- középfok írásbeli:	jelentkezett:	35 fő
		megjelent:	24 fő 69%
		megfelelt:	6 fő 25%
1996. január	- alapfok szóbeli:	jelentkezett:	136 fő
		megjelent:	72 fő 53%
		megfelelt:	45 fő 62%
	- alapfok írásbeli:	jelentkezett:	140 fő
		megjelent:	119 fő 85%
		megfelelt:	78 fő 65%
	- középfok szóbeli:	jelentkezett:	42 fő
		megjelent:	30 fő 71%
		megfelelt:	10 fő 33%
	- középfok írásbeli:	jelentkezett:	59 fő
		megjelent:	56 fő 95%
		megfelelt:	16 fő 29%

Amikor bevezetésre került, hogy a diploma feltétele a nyelvvizsga, a hallgatók 30%-a ennek hiányában nem kapott diplomát. Ez a szám évente csökken, egyrészt, mert mind több hallgató érkezik hozzánk nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, másrészt mind több diák készül módszeresebben, rendszeres tanulással a nyelvvizsgára. Miután felismerték, hogy az utolsó tanulmányi félév kevés a felkészülésre, egyértelmű javulás tapasztalható. Az elmúlt pár évre visszatekintve sokat változtak a hallgatókkal és a végzett mérnökökkel, üzemgazdászokkal szemben támasztott nyelvi követelmények, mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Egyre szükségsebbé vált az idegen nyelv ismerete a tudományos információk megszerzése céljából, külföldi ösztöndíjak elnyeréséhez. Néhány éve a szakmai idegen nyelvi tudás iránt nő az igény. Évről évre több hallgató érkezik mind a mérnöki, mind a közgazdasági fakultásra középfokú nyelvvizsgával. Részükre a második évfolyamtól biztosítjuk a gazdasági nyelv oktatását. Hallgatóink sikere attól függ, hogyan tudnak alkalmazkodni az egyre gyorsabb ütemű változásokhoz saját szakterületükön, hogyan tudják megoldani a jelentkező problémákat. Ha naprakész információkkal akarnak rendelkezni, elengedhetetlen a szaknyelv ismerete. Szeretnénk egy olyan tekintélyes szakmai anyaggal bővített középfokú nyelvvizsgát létrehozni, melynek színvonalas teljesítése bizonyítványt és garanciát nyújt a hallgató nyelvtudásáról a munkaadók részére. Hisz a munkaadók egyre inkább csak a nyelveket legalább középszinten beszélő diplomásokat alkalmazzák.

Nyáron tanulmányúton Hollandiában jártam. Arnheimben, a CITO Intézetnél, ahol a vizsgatípusokat, vizsgamódszereket tanulmányoztam. A CITO egy országos tesztfejlesztő intézet, feladata tesztek készítése az iskolai, iskolán kívüli oktatás számára, valamint a tanárképzés, ezentúl a vizsgák megszervezése.

A vizsgára szánt kész teszteket előtte mindig többször kipróbálják, ennek eredményét figyelembe véve módosítják a feladatokat, ezután kerülnek csak abba az intézménybe, ahol ezt megrendelték. Az országban ugyanis nemcsak a

CITO tesztjeit használják teljesítménymérésre. Bár vannak ilyen irányú egységesítési törekvések, az oktatási egységek maguk is összeállíthatják a feladatso-rokat.

A vizsgák után a kijavított, értékelt teszteket a jelöltek megkapják, eredményeiket központilag, feladatonként értékelik. Az értékelésről elmondható, hogy a holland oktatásban 1-10-ig vannak az osztályzatok, az 1 a legsó, a 10-es a legjobb, a "megfelelt" - "nem megfelelt" vagy "elégséges" - "elégtelen" közti határérték 5,5.

Van a CITO-nak egy adatbankja szakmai nyelvvizsgákról. Az idegen-nyelvi minősítésnek egyre nagyobb jelentősége van egyrészt az Európai Kö-zösségen belüli várhatóan növekvő szakmai mobilitás, másrészt az Unión ki-vüli országokból történő bevándorlás, valamint vállalatok, cégek határokon tú-li kapcsolatainak bővülése miatt. Más országban történő alkalmazásához kie-gészítő intézkedéseket kell hozni, hogy az ne csak szakmai, de nyelvi szem-pontból is átlátható, kölcsönösen elfogadható legyen. A munkavállalónak tu-dását oly módon kell bizonyítania, hogy a munkaadó számára világos legyen a jelölt tudása. Ugyanakkor a munkaadó is felkérhető, hogy elvárásait egyértel-mű terminológiával ismertesse.

Hogyan lehet ezeket a bizonyítványokat összehasonlítani, egymásnak megfe-leltetni? Ehhez egy "tertium comparationis"-ra van szükség. A LangCred (Language Credits and Credibility- Nyelvi minősítés és megbízhatóság) egy nemzetközi konzorcium, melyben az EU számos országa együttműködik, a nyelvtudást öt szinten definiálta.

Az első, a túlélő szint, egy egyszerű szakmában épp csak az életben maradáshoz elég.

A második a kooperációs szint, a kollégákkal való együttműködéshez szükséges kommunikációs feladatok megoldásához elegendő.

A következő az önálló szint, mely azt jelenti, hogy a nyelvtudás olyan színvonalú, amellyel önállóan munkát vállalhat külföldön.

A negyedik az interakciós szint, olyan nyelvi képességet jelöl, mellyel a jelölt munkaterületen előre nem látható és váratlan helyzetekben is boldogul.

Az utolsó az integrációs szint: ugyan észrevehető, hogy valaki külföldi, de olyan kifejezőkészséggel és nyelvi eszközökkel rendelkezik, mint egy anyanyelvű. Ezek a szintek sok esetben párhuzamosan kapcsolhatók a "CEDEFOP"- a Szakmai Képzést Támogató Európai Központ öt szintjéhez. A megismert CITO-s tesztek alapján elmondható, hogy a kommunikáció, a szókincs, mind szóban, mind írásban a nyelvi kifejezőkészség mérése alapján kapja a hangsúlyt. Ez megfelel a főiskolai belső vizsgáról alkotott elképzeléseinknek, hogy a hallgató megbízható, az adott szakterületen, és általános szinten is értékes nyelvtudással pályázzon a neki megfelelő vállalatnál, képes legyen, sőt folyamatosan törekedjen arra, hogy idegen nyelvi tudását szinten tartsa, önállóan fejlessze.

A LangCred eddig több mint 130 nyelvi minősítés leírását dolgozta ki, melyek az első három szintbe sorolhatók. Tananyagot gyűjtöttek, mely az UNIO tíz hivatalos nyelvén az általános és a szakmai oktatásban használható.

Az adatbank így működik: először kiválasztjuk a kívánt nyelvet, legyen a francia. A képernyőn a következő kép jelenik meg. (Lást következő oldal!) Választhatunk az általános vagy a szaknyelv között.

A LangCred az adatbankot az EU Lingua-Programm támogatásával fejlesztette ki. A tagállamokat szakmai képzést nyújtó intézmények, tanárképző intézetek vagy állami szervek képviselik. Németországból a Szövegtechnische Bundesagentur für Berufsbildung (SBB) működött közre.

French

Select a language level (1-5) language for **GENERAL** purposes
OR a vocational area (a-j) language for **OCCUPATIONAL** purposes

1. Level 1: 'survival'
2. Level 2: 'co-operation'
3. Level 3: 'independency'
4. Level 4: 'interaction'
5. Level 5: 'integration'

- a. Hotel, catering, tourism
- b. Business
- c. Commerce
- d. Technology
- e. Information technology
- f. Telecommunications
- g. Electronics
- h. Motor vehicle repair
- i. Transport
- j. Building

French Hotel, catering, tourism

Select a **VOCATIONAL QUALIFICATION LEVEL** (1-5) if no (relevant) occupation is mentioned OR select an occupation (A-C):

1. level I: 'assistance'
5. level II: 'routine'
3. level III: 'co-ordination'
4. level IV: 'tertiary education'
5. level V: 'academic'

- a. waiter 5-32.10
- b. barman 5-32.50
- c. wine waiter 5-32.40

FRANCIA IRODALMI SZÖVEGEK (KIEGÉSZÍTŐ ANYAG A NYELVVIZSGÁHOZ)

Elthes Ágnes

Természetesen az irodalmi szövegeket ma már nem a nyelvtanítás klasszikus hagyományai szerint alkalmazzuk, mint **direkt modellt**, amelyet az írásbeli kifejezéskor utánoznia, szóban pedig pusztán memorizálnia kell a nyelvtanulónak. A középfokú nyelvvizsgára készülő csoportokban szerzett módszertani tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvrán feldolgozásra kerülő francia irodalmi szövegeket a hallgató el tudja helyezni a már ismert, nem irodalmi szövegtípusokhoz képest. Egy adott társalgási témakörhöz válogatott, eltérő forrásból származó szövegeken keresztül (pl. újságcikk, országismereti tankönyv szövege, tudományos ismeretterjesztő cikk) a nyelvi regiszterek tudatos megkülönböztetésére is képessé válik.

Szakfordító- és tolmácsképzős hallgatók esetében bármely francia irodalmi szövegrészlet és annak magyar vagy más nyelvre fordított változatainak összehasonlítása alkalmat ad az anyanyelvi fogalmazási stílus és egyben a fordítástechnika csiszolására, árnyaltabbá tételére is. A nyelv- és stílusgyakorlat órákon az általános szókincs bővítése tematikusan válogatott irodalmi szövegekre épül oly módon, hogy a hallgató a szövegben érintett téma lexikai anyaga mellé, ahhoz szorosan tartozó szólistát kap kézhez, egynyelvű szómagyarázatokkal. Több, hasonló tartalmú irodalmi szövegrészlet elolvasása, értelmezése alapján, átfogó címmel, fejből, esszé jellegű fogalmazásokat is készítenek a hallgatók. Az ilyen típusú írásbeli feladatok nyelvezetén kimutatható az irodalmi olvasottság hatása és a szövegek szintézisének megteremtéséhez szükséges nyelvi leleményesség.

Az irodalmi szövegek didaktikai jelentőségét nem egységesen ítéli meg a szakirodalom. Álljon itt erre néhány példa.

Stourdzé szerint egy irodalmi szöveg a nyelvi tudás tökéletesítésének, a beszélt nyelv elsajátításának eszköze kell, hogy legyen. Gyakorlati módszertani tapasztalatok tanúsága szerint azonban ezt a tételt csak részben fogadhatjuk el. Nem szabad elfelejtenünk, hogy amikor a nyelvtanuló irodalmi szöveggel foglalkozik szóbeli gyakorlat céljából, művészi stílusú, írott szövegből indul ki, s a beszélt nyelvi adaptáció során három fő megoldás kínálkozik, azonban ez a három egymáson belül nem keveredhet.

1./ Az elbeszélővel azonosulva részleges vagy teljes *szövegreprodukálás*. Ilyenkor az elmondott és leírt szöveg stílusbeli regiszterei lefedik egymást, a kettő közti szöveg-distancia megszűnik.

2./ A szövegből válogatott szavak, kifejezések felhasználása az órán rögtönzött szövegben. - E *produktív* tevékenység során a beszélő vagy beszélők csoportja által használt stílusréteg teljesen eltér az irodalmi szövegétől, amely kiindulási pont volt a gyakorlathoz, eltérően az előző, memorizálás-jellegű feladattól, ahol megmarad az eredeti mondatfűzés, szóhasználatok, stb.

3./ A szövegértékelés, ún. kommentáló leírás, az órán szabad beszélgetés vagy vita, illetve otthoni esszé formájában. Ebben az esetben az eredeti szövegből kivett elemek idézetként jelennek meg, alátámasztanak vagy gyengítenek egy-egy érvelést. Az irodalmi szövegben használt kifejezések átkerülnek világosan elkülönülve, egy más regiszterbe, az elemző-értékelő stíluséba, s együttesen alkotnak egy új, koherens szövegtípust.

J. Caillard képviseli azt a felfogást, melynek értelmében az idegen nyelv eszköz egy másik ország kultúrájának megismeréséhez, s minden irodal-

mi dokumentum arra szolgál, hogy előkészítse a nyelvtanulót a célnyelv országismereti, történelmi, irodalmi megismerésére. Többek között az irodalom tanítását is a francia, mint idegen nyelv oktatásának keretén belül képzelel el. E meglehetősen tág értelmezéssel szemben állt egy szélsőségesen leszűkítő koncepció, amely ún. kihagyásos lexikai gyakorlatok (*exercices à trous*) során keresztül juttatja el a hallgatót az irodalmi szöveg egészéhez. A hiányos szöveg ugyanis nem más, mint egy konkrét irodalmi szöveg. A hallgatók által kiválasztott szavak és az eredeti szerzői megoldások közti különbségek összehasonlításából vezette le e módszer az irodalmi szókincs bővülését. (D. Coste)

Áttörést hozott az **Interlignes** c. módszer, amelyben nem irodalmi szövegrészetek, hanem teljes irodalmi szövegek szerepelnek, ún. autentikus dokumentumként, s az a módszertani célkitűzés, hogy a hallgatók az olvasás öröméért olvassanak irodalmat, miközben kétféle aspektusra is figyelnek egyszerre. 1./ Az olvasott szöveget a francia kultúrából nem kiszakítva próbálják megérteni. 2./ Magukat a mindenkori francia olvasó helyébe képzelve nem felejthetnek meg saját identitásukról, kultúrájukról sem.

A francia módszertani szakirodalom gazdagsága elméleti síkon, a legújabb Franciaországban kiadott francia nyelvkönyvek gyakorlati szinten támasztják alá az irodalmi szövegek teljes értékű létjogosultságát a francia, mint idegen nyelv oktatási folyamatában. Elegendő röviden összehasonlítaniunk egy-egy francia és pl. angol haladó szintű hallgatók számára készített tankönyvben szereplő szövegtípusok arányait. (Statisztikai adatok egyértelműsítik, hogy pl. a **Nouveau Sans Frontières** 3. kötetében található 25 irodalmi szövegrészlet szervesen beleépül a társalgási témák dossziéiba, szemben az angol **Headway Upper-intermediate** tankönyv szerkezetével, ahol mindössze egy különálló olvasmányt találunk az irodalmi stílus érzékeltetésére, 4 szövegrészlet segítségével.)

A szakirodalom elméleti, a tankönyvek gyakorlati tanúbizonysága mellett egy harmadik, francia vonatkozású irányvonalat is említenünk kell. A

francia könyvpiacra egyre inkább teret hódítanak az irodalmi szöveggyűjtemény típusú tankönyvek. E kiadványokban egy központi gondolat vagy téma vezérfonala szerint kiválogatott szövegrészletekkel ismerkedhetnek meg a francia nyelvet tanulók, s a szövegek utáni gyakorlatok a szóbeli és részben írásbeli kifejezőképességek fejlesztését szolgálják, s számíthatnak az idegen hallgatók érdeklődésére. A francia nyelvoktatás párizsi fellelővárosaiban (*Alliance Française, Université de Paris-III*, stb.) az irodalmi szövegek oktatásának külön módszertani műhelyei vannak, mert az a nézet uralkodik, mely szerint az idegen nyelv - elsősorban haladó szinten - sikerrel oktatható az irodalmon keresztül. A fent említett, segítő gyakorlatokkal ellátott olvasókönyvek nemcsak csoportos foglalkozásokon használhatók fel, kiválóan alkalmasak az egyéni tanulásra is.

Láthatjuk tehát, hogy minden kezdeményezés, amely az irodalmi szöveg nyelvórai kiaknázhatóságára irányul, bátorításra lel a franciaországi tapasztalatok tükrében, amelyek azt bizonyítják, hogy a nem anyanyelvi olvasók jelentős hányada sokszor jobban igényli az irodalmi szöveget, mint az ismeretterjesztőt. Ez a szövegtípus - mármint az irodalmi - a stílus gazdagsága, a szövegben rejlő többféle értelmezhetőség, végül a konnotációs jelleg miatt az idegennyelvi órán kiválóan kihasználható, s a hallgatói kreativitás forrásává tehető.

A normatív szótárak és nyelvtanok a nyelv rétegein belül megkülönböztetik az irodalmi nyelvet. Bizonyos szavakat, szerkezeteket azért tartanak irodalminak, mert gyakrabban fordulnak elő irodalmi alkotásokban, mint a köznapi nyelvben. "Littéraire"-nek, (irodalminak) jelöli meg a Robert szótár azt a szót, amely nem használatos a köznapi stílusban, hanem főleg az elegáns, írott nyelvben. Az empirikus, szociolingvisztikai értelmezésre azonban sokszor maguk a költők cáfolnak rá alkotásaikban. Az irodalmi műalkotásban valójában nem valósul meg a nyelv irodalmi, illetve nem irodalmi rétegyelvre való felosztása, a kettő dinamikusan egybeolvad.

Les mots que j'emploie,
Ce sont les mots de tous les jours
(Paul Claudel, Oeuvre poétique, Gallimard, 1957, 265)
(A szavak, melyeket használok,
A mindennapok szavai)

Mennyiben tér el az irodalmi a tudományos szövegtől?

Bármely műfajhoz is tartozik az irodalmi szöveg (költészet, próza, dráma), olvasásakor nem információkat keres az olvasó, nem az informatív érték kerekedik felül, hanem a szöveg nyújtotta esztétikai élvezet. A szöveg metanyelvi funkciója azáltal kel életre, hogy az olvasó a szövegben szétszóródott stilisztikai elemeket értelmezi, s ezekből az elemekből kiindulva, azokat esetleg átértékelve jut el a szöveg mondandójának megfejtéséhez. (A tudományos szöveg olvasásakor az információk egzakt üzenete köti le a figyelmet, a szakterminológia mögött meghúzódó konkrétan megragadható tudományos tartalom. Ebben az esetben a terminusok pontos jelentése fontos a szövegértéshez, egynyelvű vagy kétnyelvű szómagyarázatok, vagy ábrák segítségül hívásával.) Az irodalmi szöveg akár önálló mű, akár szövegrészlet, nem egy szűkebb értelemben vett közönséghez szól, a közönség tulajdonképpen a sartres-i virtuális közönség. Ezzel szemben a tudományos szöveg meghatározott szakmai érdeklődésű réteghez szól, egy szűkebb értelemben vett olvasótáborhoz. Mindebből az is következik, hogy az irodalmi szövegről inkább elmondhatjuk, hogy befogadói szempontból egyéni jelenséggé válik s annyi olvasata van, ahányan olvassák, mint a tudományos szövegről, amelynek tartalma meghatározott, egységes olvasatot enged az olvasó számára. Az egyéni befogadás szintjén mindössze a megértés fokozatai mutathatnak eltéréseket. Az irodalmi szöveget átszöhetik szubjektív elemek is és gyakori, hogy a konvencionális nyelvtani formák szövegben aktualizált jelentése, valeur-je (értéke) eltér a

hétköznapi nyelvhasználatától. A nyelvtani alakok sohasem nyernek relatív értéket tudományos szövegben, megfelelően a tudományos stílus pontosságának. A szöveg írója személytelenül felolvad a tudományos szövegben. Ennek egyetlen távoli irodalmi párhuzama a leíró szöveg, amelynek középpontjában valamely tárgy, épület, táj, stb. részletező leírása áll. (Az írói jelenlétet nélkülöző szöveget nevezte Platon mimezisznek, - pl. Flaubert -, a mű lapjain fel-felbukkanó írói jelenlétet sejtető szövegtípust diegezisnek - pl. Dickens.)

Az elmélet és gyakorlat sokszínűsége az egyéni módszertani tapasztalatok, hallgatókkal végzett kísérletek, próbafeladatok talaján kristályosodik ki, konkrét pedagógiai célkitűzéshez válogatott irodalmi szövegek különböző feldolgozásai során.

A jelen előadás címe egy nemrégiben megjelent nyelvvizsga-kiegészítő anyag címe is egyben, amely elsősorban a BME hallgatói számára készült, hogy lehetőséget nyújtson arra, hogy a nyelvtanuló az eredetiben olvasás örömeivel is megismerkedhessen.

A **Francia irodalmi szövegek** c. nyelvvizsga-kiegészítő anyagban olyan szövegrészletek kaptak helyt, amelyeknek nyelvórai felhasználására az elmúlt években rendszeresen sor került, a nyelvvizsgára készülő csoportokban, valamint a szakfordító- és tolmácsképzős hallgatók nyelv- és stílusgyakorlat óráin. A különböző hosszúságú és nehézségi szintű szövegek a közép- és felsőfokú nyelvvizsgán gyakran felmerülő témakörökhöz kapcsolódnak. Az alábbi felsorolás a társalgási témakör mellett feltünteti a témához választott szöveg írójának nevét:

- 1./ A család (Jean-Louis Curtis)
- 2./ Társadalmi élet (Jean Cayrol)
- 3./ Városi közlekedés (Jacques Perret, Bernard Dadié)
- 4./ Vásárlás, üzlettípusok (Jean Cayrol, Roger Caillois)
- 5./ Utazás vonattal (Marcel Proust, Mishel Butor)

- 6./ Egészség, betegség (J. - M. G. Le Clézio)
- 7./ Építészet, lakás (Balzac, G. Perec)
8. Divat, öltözködés (Flaubert, Guy de Cars)
- 9./ Étterem, a francia konyha (Flaubert, Proust)
- 10./ Szabadidő /művészetek, sport/ (Balzac, Colette, Daninos)

Mindebből következik, hogy a jegyzetet elsősorban azok a haladó szintű hallgatók fordíthatják haszonnal, akik árnyalt szókinccsel, választékos stílust szeretnék elsajátítani, s az írott szövegeket alapul véve beszédképességüket is fejleszteni szándékoznak és már rendelkeznek az irodalmi nyelv, mi több, az irodalmi mű megértéséhez szükséges nyelvi ismeretekkel.

A jegyzet felépítése a következő: (Az adott témakörhöz kiválasztott irodalmi szöveg, a pontos lehelőhely megjelölésével)

- a szövegben rejlő legjellemzőbb nyelvtani problémák rövid felsorolása,
- a szöveg jellegetől függő gyakorlatok írásban vagy szóban
- (globális értést ellenőrző kérdések, új szóanyag gyakoroltatása szerepjátékokban, szövegutánzás, memorizálás, lexikai feladatok, fogalmazás)
- a jegyzet végén a kötetben szereplő írók rövid pályarajza található.

Az ideális megoldás az, ha a gyakorlatokat a csoportok igényei szerint változtatjuk, kialakítva egyéni módszereinket.

Vizsgaelőkészítő csoportokban a szövegrészletek kapcsán a társalgási tematika lexikai elmélyítése, az elsajátított lexika irányított fogalmazásban való alkalmazása, a szövegértés, a szóbeli fogalmazás gyakoroltatása a közvetlen pedagógiai célkitűzés. A szakfordító- és tolmácsolóképzőben a hallgatói kreativitás nagyobb hangsúlyt kaphat a magasabb nyelvi színvonalnak köszönhetően.

en. Műelemző kiselőadásokra az író francia irodalomban elfoglalt helyének ismertetésére, az olvasott szöveg emlékezetből történő írásbeli kritikai elemzésére (Le Clézio) leíró szövegrészlet alapján improvizált jelenetekre, szimulációs játékokra (Butor, Proust, Balzac) nyújtanak lehetőséget az irodalmi szövegek, a lexikai ismeretek bővítése mellett.

Abban az értelemben feltétlenül nyitottnak kell tekintenünk a kiegészítő anyagot, hogy a szövegek sora a témák szerint bővíthető, mint ahogy a felhasználási módszerek is változtathatók. Mindez bizonyítja, hogy az irodalmi műnek nemcsak az olvasatai, hanem módszertani felhasználási módjai és számosak. A jegyzetben közölt bármely regényrészlet a szereplő életéből kiragadott epizódot tartalmaz. Produktív beszédgyakorlat a hősök jellemrajzának elkészítése az olvasott rész és az elképzelt előzmények alapján. A Balzac-szövegben található festészeti szókincs felhasználásával a hallgató képes festészetkritikai érvelésre egy képzelte kiállításon vagy riport készítésére festővel, stb. Az irodalmi szöveg tartalma és a valós életből vett, átélt élmények közti párhuzamok gondolatok közlésére indítják a hallgatókat, ami szintén fejleszti a szóbeli kifejezőképességet. (Pl. a 10. sz. témakörhöz tartozó Colette és Dadié-szövegben leírt nagy francia kerékpárverseny, a Tour de France és egy futballmeccs szurkolóinak hangulata közti hasonlóságok, vagy az utazáshoz választott. a vonat ablakain keresztül felvillanó, váltakozó tájképeket, tovasuhanó alakokat megörökítő Proust-szöveg kapcsán egy személyes útiélmény felidézése.)

A szövegértést ellenőrző kérdésekre felelés írásban, a lexikai anyag el-sajátításának szintjét mutató felelet-választós tesztek, a fogalmazási feladatok, a szövegutánnat, a tartalmi tömörítés jellegűknél fogva az írásbeli kifejező-készség fejlesztését célzó módszertani eljárások, amelyekre a kiegészítő anyag lehetőséget nyújt.

A szöveggyűjteményt az idézett írókról készült életrajzi útmutató zárja le.

Az irodalom - az idegennyelv oktatásában - a nyelvóra keretein túlmutató kreatív tevékenységek forrásává válhat a kultúra, a humán műveltség iránt fogékony hallgatók számára. Ezt bizonyítják a Budapesti Műszaki Egyetemen az elmúlt évek során megrendezett francia nyelvű diákszínházi produkciók vagy a tudományos diákköri konferenciákon úgyszintén franciául tartott, egyéni elemzéseken alapuló, díjnyertes előadások, irodalmi témákról.

Irodalom

Caillard J.: L'utilisation des textes littéraires. in: *Le Français dans le Monde*, No 65. 1969

Coste D.: Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. in: *Le Français dans le Monde*, No 65. 1979

Élthes Ágnes: Néhány tapasztalat az irodalmi szövegek felhasználásáról (...) in: *Folia Practico-Linguistica*, XXIII. évf. 1993

Papo E. - Bourgain D. - Peytard J.: *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, 1989, Hatier - Crédif

Peytard J.: *Littérature et classe de langue (français langue étrangère)* Paris, 1982, Hatier-Crédif

Stourdzé C.: De la reconstitution à l'explication du texte. in: *Le Français dans le Monde*, No 65. 1969

EGYSÉGES KATONAI NYELVVIZSGARENDSZER

Kádas Géza

A rendszerváltás következtében az ország valamennyi oktatási intézményéhez hasonlóan a közép- és felsőfokú katonai tanintézeteknél is megszűnt az orosz nyelv oktatásának egyedurialma. Az "Európához csatlakozás" egyik nélkülözhetetlen feltétele a nyelvtudás, ezen belül a magyar tisztikar *nyugati*, - katonapolitikai céljaink és biztonsági érdekeink miatt *elsősorban angol - nyelvtudásának* megalapozása lett.

Mindez nemcsak a nyelvoktatás új alapokra helyezését, a hallgatók szabad nyelvválasztásának biztosítását, korábban nem oktatott nyelvek oktatási feltételeinek biztosítását jelentette, hanem azt is, hogy meg kellett teremteni a teljesítményképes nyelvtudás objektív mérésének feltételeit is. Országos szinten ez a nagy nemzetközi vizsgarendszerekhez való csatlakozást jelentette. A különböző cégek vagy ösztöndíjat adó alapítványok más-más nemzetközi vizsgarendszer alapján válogatták ki a céljaiknak legjobban megfelelő nyelvtudással rendelkező embereket. A Magyar Honvédség nemzetközi békefenntartói, béke-teremtői, megfigyelői és katonadiplomáciai feladatai is egyre sokasodtak, így hamarosan felmerült a kérdés, hogyan lehet a Magyar Honvédség fentebb említett, egyre több nemzetközi feladat ellátását követelő igényeihez igazítani a katonai szaknyelvi vizsgák rendszerét, milyen szerepe lehet a nyelvtudás elismerésében a világszerte elfogadott nemzetközi vizsgarendszereknek és azok melyike felel meg leginkább a katonai szaknyelvi vizsgáztatás követelményeinek?

A megoldást a NATO-országok hadseregeiben használt egységes nyelvvizsgarendszer, a STANAG 6001-es jelenti.

A NATO katonai szaknyelvoktatással foglalkozó szakemberei 1976-ban meg-
egyezttek, hogy az idegen nyelv, ezen belül a katonai szaknyelv tudásszintjét
egységes, minden NATO-tagországban elfogadott követelmények szerint érté-
kelik, s így biztosítják a katonai együttműködéshez nélkülözhetetlenül szüksé-
ges nyelvismeret szintjének azonos megítélését valamennyi NATO-tagország-
ban. Az új vizsgarendszer a NATO Standartization Agreement szavak rövidí-
téséből STANAG lett.

A STANAG 6001-essel kapcsolatban elsősorban azt kellett vizsgálnunk, hogy
mennyiben felel meg ez a rendszer a Magyar Honvédség katonai szaknyelvi
vizsgáztatási igényeinek, a nemzetközi katonai együttműködésből fakadó fel-
adatoknak.

Ehhez röviden át kell tekintenünk a STANAG 6001-es vizsgarendszer követel-
ményeit, meg kell vizsgálnunk, milyen konkrét feladatok következnek a Ma-
gyar Honvédségnél folyó katonai szaknyelvi oktatásra a STANAG 6001-es
nyelvvizsgarendszer bevezetéséből és milyen előnyök származnak az új vizsga-
rendszer alkalmazásából.

A NATO-országok katonai nyelvoktatási intézményei az 1976-os megállapo-
dás után egy részletes és egységes nyelvi számonkérési rendszert dolgoztak ki.
Meghatározták, hogy milyen nyelvtudási szint milyen értékelést kaphat. A
rendszer lényege, hogy a négy nyelvi alapkészséget (értés, beszéd, olvasás,
írás) egy-egy ötfokozatú skálával mérik, majd a vizsgázót egy négyjegyű
számmal minősítik. Az egyes számok egy-egy nyelvi alapkészség elsajátításá-
nak szintjét jelölik. "Ötöst" csak az anyanyelvi szinten beszélő vizsgázó kap-
hat, s "négyest" is csak az, aki hosszú éveket töltött az adott nyelv elsajátításá-
val és azt "profi szinten" beszéli.

Az egységes elvek szerinti vizsgáztatásban, a nyelvtudás egységes értékelésében a résztvevő országok azért állapodtak meg, mert:

- a) biztosítani kívánják a nemzetközi katonai törzsek megfelelő szintű nyelv használatát,
- b) összehasonlíthatóvá kívánják tenni a nemzeti nyelvtudási követelményeket és
- c) a nemzeti nyelvi normák felhasználásával normatívvá kívánják tenni a nemzetközi kapcsolatok, jelentések és a levelezés nyelvét.

A STANAG 6001-es nyelvvizsga a nyelvi készségeket (értés, beszéd, olvasás, írás) a következő ötfokozatú skálával méri:

Első szint (1)	elemi
Második szint (2)	elfogadható
Harmadik szint (3)	jó
Negyedik szint (4)	nagyon jó (profí szint)
Ötödik szint (5)	kiváló (anyanyelvi, vagy bilingvis szint)

Ha a vizsga eredménye "0", a vizsgázónak nincs mérhető nyelvismerete.

A nyelvi készségeket mindig meghatározott sorrendben mérik:

"A" készség (USA: L)	hallás utáni értés
"B" készség (USA: S)	beszéd
"C" készség (USA: R)	olvasás
"D" készség (USA: W)	írás

A vizsgán elért eredményet egy négyjegyű kódszámmal, az SLP-vel fejezik ki, melynek jelentése Standardized (S) Language (L) Profile (P), vagyis "egységes nyelvi mutató".

Az SLP 3321-es szint tehát azt fejezi ki, hogy a vizsgázó hallás utáni értését 3-ra, beszédképességét 3-ra, olvasási képességét 2-re és íráskétségét 1-re értékelték.

A vizsgarendszert csak az az ország alkalmazhatja, amelynek nyelvatanárait megfelelően felkészítették a vizsgáztatásra. A rendszer kidolgozói az egységes vizsgáztatás érdekében pontosan meghatározták a négy nyelvi alapképesség szintek szerinti követelményeit.

A vizsgáztatás lényege nem csak a módszerben rejlik, hiszen a mi ötös osztályzási rendszerünk is hasonló ehhez, inkább abban, hogy a *követelmények rendkívül pontosan kidolgozottak*, s így bármely NATO-országban azonos értéket képviselnek.

A több tanárunk által az USA-ban, Lacklandban tanulmányozott nyelvvoktatási rendszer és módszer használja a STANAG 6001-es vizsgáztatási rendszer két elemét, a beszédértés és a beszédképesség szintjét felmérő, úgynevezett OPI (Oral Proficiency Interview) vizsgát. Ezt a fajta számonkérést két tanár végzi. A szóbeli vizsga minimális időtartama 50 perc, ami alatt - mint azt minden gyakorló nyelvtenár tapasztalatból tudja - igen alapos ismereteket lehet szerezni a vizsgázó tudásáról.

A nyelvvizsgáztatás jelenlegi hazai helyzete az átmenet gondjait mutatja. Közben a művelődési és közoktatási miniszter 11/1990. (X. 4.) MKM rendelete alapján gyakorlatilag még ma is csak az Idegen Nyelvi Továbbképző Központ alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsgáit, illetve a miniszteri rendeletben az Idegen Nyelvi Továbbképző Központ nyelvvizsgáival "azonos értékű", de lényegében a korábbi állami nyelvvizsga hátrányait továbbörökítő vizsgákat fogadják el hivatalosan nyelvpótlék folyósítása, vagy például tudományos fokozat megszerzéséhez szükséges nyelvtudás elismerése céljából, megindult a

nyugaton bevált, *nemzetközileg elismert nyelvvizsga-bizonyítványt* biztosító nyelvvizsgarendszerek bevezetése, illetve a különböző vizsgák honosítása. Ezek közös jellemzője, hogy - az Idegen Nyelvi Továbbképző Központ állami nyelvvizsgáival szemben - a nyelvtudás egyik szintjén sem kéri számon az *anyanyelv* és a tanult *idegen nyelv* közötti kapcsolatot. A vizsgabizottságot nem az érdekli, hogy a vizsgázó hogyan tud anyanyelvére lefordítani egy szöveget, vagy hogyan tudja anyanyelvén visszaadni egy elhangzott szöveg tartalmát, hanem az, hogy a *vizsgázó hogyan tud* az adott idegen nyelven szóban vagy írásban *kommunikálni*. A nemzetközileg elfogadott olyan vizsgarendszerek, mint a TOEFL, a Cambridge Certifikat, vagy a német Certifikat nem is lehetnek képesek az anyanyelv és az adott idegen nyelv közötti kapcsolat számonkérésére, hiszen nincs olyan vizsgabizottság, amelyik képes lenne a világ számos nyelvén ellenőrizni a különböző anyanyelvi ismereteket.

A NATO "Partnerség a békéért" programhoz való csatlakozás és a NATO tagországokkal fokozatosan kiépülő katonai kapcsolatok tényei erősítik azt a meggyőződésünket, hogy a NATO hivatalos nyelvét, az angolt, a fentebb említett STANAG 6001-es vizsgáztatási rendszerben kell számon kérni hallgatóinktól. Ez felvet egy másik problémát: a felesleges vizsgáztatások elkerülése érdekében a nyelvoktató szakembereknek meg kell találniuk a STANAG 6001-es vizsgarendszernek azokat a csomópontjait, amelyek alapján a vizsgázó hallgató tudása egyenértékűsíthető az Idegen Nyelvi Továbbképző Központban tehető alap-, közép-, vagy felsőfokú állami nyelvvizsgával. Ez esetben semmi akadálya nincs annak, hogy ezt a NATO-n belül általánosan elismert és széleskörűen használt vizsgarendszert használjuk a hadseregben belül.

A ZMKA Nyelvi Lektorátusán tanított többi nagy nyelv, tehát a francia, az olasz, az orosz, az ukrán és a spanyol vizsgáztatását is a STANAG 6001-es módszerrel kell folytatni, vagy olyan másik módszerrel, amelyik a lehető leg-

jobban megközelíti a fent említett nagy nemzetközi vizsgáztatási módszereket, és a lehető legteljesebb mértékben *kizárja az anyanyelv vizsgán történő használatát.*

A számonkérésnek *normatívnak és egységes elveken nyugvónak* kell lennie, hogy a vizsgaeredmények a tényleges tudást tükrözzék és minden esetben állják a versenyt a hasonló szintű, ám más rendszerű vizsgákkal. A feladat nagyságát mutatja, hogy a STANAG 6001-es nemzetközi NATO katonai vizsga tanárok számára angol és francia nyelvre kidolgozott kézikönyve több száz oldalt tesz ki. Egy ilyen vizsgarendszer más nyelvből történő kidolgozása, a hazai katonai szaknyelvtudással szemben támasztott igényekhez történő alkalmazása és esetleges továbbfejlesztése komoly pedagógiai, didaktikai és katonai szaknyelvi kutatásokat igényel. Amíg anyagi vagy szellemi kapacitás hiányában az említett vizsgarendszereket nem vagyunk képesek minden általunk tanított nyelvre kidolgozni, legalább *egységesíteni kell minden nyelvből a katonai szaknyelvi vizsga tartalmi és formai oldalát.* Csak így érhető el, hogy az egyes nyelvek vizsgaeredményei mögött ugyanazok a nyelvtudásbeli értékek húzódjanak meg, biztosítva az egyes nyelvek katonai szaknyelvi ismereteiben elért jártasságok és készségek mérésének objektivitását.

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK ÉRINTKEZÉSE
A NYELVOKTATÁSBAN
(keresztény irodalmi szemelvények az idegennyelv-oktatásban)

Kósáné Oláh Júlia

Az iskolai oktatás története - egy sajátos szemszögből vizsgálva - nem más, mint egy különös ellentmondás-láncolat sorozata. Ez az ellentmondás egyrészt a tanárképzés szaktárgyi specializálódásából adódik, másrészt a tanárok azon törekvéséből, hogy áttörjék a tantárgyak zártságát s megpróbálnak saját lehetőségeikhez igazodva valamiféle szaktárgyi integrációt adni. Érthető ez az integrációra való törekvés, hiszen a világ, az ember, a tudományok csak bonyolult összetettségükben értelmezhetők, s eme összetett világ tanórai tükörképe is interdiszciplináris kell hogy legyen. Mint ahogy nehezen képzelhető el a biológia steril, kémiaától, fizikától elbarikádozott tanítása, ugyanúgy természetes az irodalomnak a képzőművészettel való kapcsolata. S az oktatás hétköznapijai mindig újabb és újabb lehetőségeket kínálnak. Ilyen új lehetőség *az idegennyelv-oktatás és a keresztény kultúra, a keresztény irodalom összekapcsolása*.

E két műveltségi terület egymásra vonatkoztatása elképzelhetetlen volt az 1945 utáni magyar szocialista társadalmi rend materialista szellemi háttérében; viszont egyenes következménye az 1989-et követő magyarországi politikai, társadalmi változásoknak. Számszerűen is kimutatható az oktatáspolitikában bekövetkezett fordulat. Tanulságos műveltségpolitikai dokumentum a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium egyházi iskolák címjegyzékét tartalmazó leirata, mely arról tanuskodik, hogy jelentős mértékben nőtt a keresztény iskolák száma. (1)

Ezen keresztény iskolák - miközben igazodnak a NAT általános irányelveihez - keresik a saját profiljukat formáló tartalmi/módszertani többletet, élni kívánnak az újonnan nyíló lehetőségekkel.

Egy lehetőség a sok közül az INYO és a keresztény irodalom együttthatójának a megkeresése.

A téma megfogalmazódásának villámfényében sok minden új szint, új értelmet kapott. Új szint kapott például az a tény, hogy bár a keresztény irodalom közel két évezredes és sok-sok generáció műveltségét alapvetően befolyásoló tényező volt; ma, 1996-ban, Magyarországon a témát hallva, szinte minden érintett nyelvtanár, nyelvpedagógus hitetlenül kapja fel a fejét. Fülünknek már nem idegen, ha a "comic és az INYO", a "krimi és az INYO" szókapcsolatokat halljuk, ám a "keresztény irodalmat és az INYO"-t még mindig valahol a "tabu"- kategóriákban hagyjuk porosodni. Az elmúlt ötven év szellemi agymosása hatékony volt: száműzött és elfojtott, megkérdőjelezett és a feledés porával eltemetett valamit, aminek értékeit újra fel szabad fedezni.

Különleges szellemi élményt jelent a klasszikus keresztény irodalomnak az újrafelfedezése s a modern keresztény irodalomra való rátalálás. Gazdag tárház nyílik meg a válogató nyelvpedagógus számára. Ez az irodalom egyaránt szól gyermekekhez és felnőttekhez, kínál a nyomtatott anyagokon kívül más médiát is: például hang- és videokazettát. (2)

Élni lehet és kell vele.

Most már csak az a kérdés, hogy "*hogyan?*"

A cím az adható válasz három *kulcsszavát* tartalmazza:

1. Fontos, hogy olyan metodika fogalmazódjon meg, mely a *keresztény* eszmeiséghez hű, ugyanakkor tiszteletben tartja a nem keresztény erkölcsi normákat és minden más vallást, felekezetet.

2. Fontos, hogy az *irodalmat*, az irodalmi esztétikai élményt olvasóközpontú recepcióelmélet alapján, a paradigmaváltás, a kopernikuszi fordulat szellemében közvetítse. Legyen az irodalom közvetítése "oldás és kötés", "játék és komolyság", "szabályosság és szabálytalanság" együttese, melyből kreatív erők fakadnak.

3. Fontos, hogy a keresztény irodalmi szemelvények a *kommunikatív szemléletű INYO* szolgálatába szegődve a nyelvi készségek harmónikus fejlesztésére vállalkozzanak, tudják elkerülni a nyelvi kizsákmányolás buktatóit. Legyenek a kommunikatív szemléletű INYO autentikus szövegáradata után mások: vállalják fel az irodalom által adható többletet, nyújtsanak igazi olvasmányélményt, késztessenek szóbeli és írásos kommunikációra egyaránt.

Az irodalmi szemelvényanyag összeállítása során újabb, szintén alapvető fontosságú kérdések adódtak.

Milyen koroszályra gondolunk a szöveggyűjtemény összeállítása során? Csak fiatalokra/felnőttekre vagy gyerekekre is?

"Engedjétek hozzám jöni a gyermekeket, és ne tiltsátok el őket, mert ilyeneké az Istennek országa" (Márk 10. 14.) - így hagzik Jézus közismert igéje. Ha szabad tréfára fordítani a szót: Jézus akkor bizonyosan nem gondolt az INYO nyelvi/módszertani nehézségeire. Nem könnyű gyerekeinket az idegen nyelvű keresztény irodalmi szemelvényekhez "engedni". Gyűjtő munkánk során a nyelvi nehézségek korlátainak sokaságával találkoztunk. Ugyanakkor azt is éreztük, hogy nem mondhatunk le éppen erről a koroszályról, akik oly fogékonyságukkal mind az erkölcsi értékek, mind az esztétikai élmények iránt, ill. a nyelvi készségfejlesztés is kiemelkedően eredményes lehet ebben az életkorban. Olyan anyagra és módszertani eljárásokra van szükség, mely az életkori sajátosságokhoz igazodva maximálisan eleget tud tenni az elvárásoknak. Végül is

sikerült összeállítani a *korai INYO* számára egy *műfajlistát*, melynek elemei a következők:

- *Bibliaolvadás*, de másként mint a felnőtteknél! Képeskönyv formában, egyszerű szókinccsel, relaxációs módszerrel, zenével, kétnyelvű megoldásban, rajzos, játékos feladatokkal kiegészítve. (3)

- *Játékok*

Mivel a gyerekek életeleme a játék, gyűjtőmunkák "fő csapása" olyan játékok összegyűjtése volt, mely a keresztény irodalomhoz és a nyelvtanuláshoz egyaránt utat nyit. Munkánkhoz jó segédanyag volt Wolfgang Longaron: *Spielbuch-Religion* című könyve. (4) A játékrepertoár igen széles és a legtöbb esetben remekül kapcsolható a bibliai témákhoz. Fénykísérlete az advent hangulatát idézi; bibliai riportot, hangjátékot készített Jézus jeruzsálemi bevonulásáról. Péternek az a mondata, melyben megtagadja Jézust: "Nein, ich bin keiner von seinen Leuten, ich kenne ihn gar nicht", újra csak eleme lehet egy kommunikációs játéknak: minden gyerek megpróbálhatja más-más hangszínnel, érzelemmel elmondani a mondatot, ráérezve a péteri félelemre, megtanulva a mondatot. A sort vég nélkül lehetne folytatni.

- *Ima*

Egyszerű imákat szinte minden gyűjteményben találunk a gyerekek. A tanítási napok különböző időpontjaiban mondhatják tanárok és gyerekek, mondhatják a megunt "jelentés" helyett, új tartalommal, érzelemmel töltve fel az órát. Önállóan megfogalmazott kis imáik nem csupán kreatív írásos gyakorlatok, hanem hozzájárulás lehet egy későbbi elmélyült imaélet megalapozásához.

Pl: Gute Nacht

"Was schön war heute, /es kam von dir. /Was unrecht war, vergib es mir!/
/Laß mich bei dir /geborgen sein. /In deinem Namen/schlafe ich ein" (5)

- Dalok és versek

A dalok ismert és kedvelt irodalmi miniatűrök az INYO-ban. Hasonlóképpen dolgozhatjuk fel a keresztény gyerekdalokat is, mint más világi témájú dalokat. A rendelkezésünkre álló gyűjtemény igen nagy.

A versek feldolgozása az INYO-ban vitatott téma. Vannak ellenzők és pártolók; érvek és ellenérvek feszülnek egymásnak. De a nyelvtanári gyakorlat valójában döntött a versek nyelvoktatási alkalmassága mellett. Az ún. "konkrét költészet" megjelenésével a kezdő nyelvoktatás is gazdagodott. Egyszerű szókinsű, ugyanakkor elgondolkodtató tartalmú versek találhatók keresztény irodalmi területen is. Csupán megfelelő feladatot kell kitalálni a tanárnak.

Pl. a következő "szabálytalan" vershez "Ich brauche dich / Du brauchst / Er braucht / Sie braucht / Wir brauchen / / Ihr braucht / Sie brauchen / Jeder braucht einen./ Einer braucht den anderen / Alle brauchen andere. / Wir brauchen einander" a következő feladat társítható: "A névmásokat helyettesítheted nevekkal." (6)

- Szokások

A német adventi és a karácsonyi szokások jól ismertek iskoláinkban. Érdemes a szokások körét bővíteni, a tartalmát gazdagítani. Bőséges forrás áll rendelkezésünkre. (7)

- Tánc

A tánc és a keresztény rendezvények kapcsolatára vonatkozóan bizonyára megoszlanak a tanárkollégák véleményei. Engem meggyőztek gyűjtő munkám során Siegfried Macht szavai, miközben Lukács 1.41-et idézi: "És lőn, mikor hallotta Erzsébet Mária köszöntését, a magzat repese az ő méhében, és betelék Erzsébet Szent Lélekkel" - majd így folytatja: "Gyerek volt, aki ugrándozott, akinek szabad volt ugrándoznia...később majd meg fogja tanulni, hogy aki az istentisztelet alatt egy ugrándozó gyerek örömről hall (az öröm miatt?!)

csendben kell ülnie. Mert ha a felnőttek valami "mozgalmas" dologról hallanak - nagyon csendben ülnek." Ugyanez a szerző, a fenti bibliai hagyományokhoz híven, a gyerekek örömeire mozgásos, táncos keresztény koreográfiákat állított össze, melyből a mi iskoláink is meríthetnek. (8)

A korai INYO és a keresztény irodalom lehetséges kapcsolatainak a felvillantása után szeretnék néhány gondolatot elmondani a keresztény irodalmi szemelvények helyéről a *haladók* nyelvoktatásában.

Izgalmas feladat a nyelvvizsga közelében álló fiatalok számára szöveg- és módszertani szöveggyűjteményt összeállítani. Előbbihez bőségesen találunk anyagot, utóbbi csak első pillantásra tűnik nehéz vállalkozásnak. A tanárok nyelvpedagógiai szakismerete, tapasztalatai, a bűvárkodás felfedező öröme által kiváltott lelkesedés megoldások százaival okozhat meglepetést.

Ehhez a kutató munkához elengedhetetlenül fontos három fő kérdés megválaszolása: a *"mit?"*, a *"miért?"* és a *"hogyan?"* kérdéseké.

Tudnunk kell, hogy mit, milyen irodalmi szemelvényeket lehet és kell kiválogatnunk; tisztázni kell, hogy milyen nyelvoktatási célokat lehet és kell megvalósítanunk az adott szemelvények kapcsán; végül, de nem utolsósorban világosan kell látnunk a "hogyan", a modern de nem mindenáron modernkedő módszertani eljárások rendszerét.

I.

Az első kérdés megválaszolása két pólusú.

Esetünkben a kiindulópont és a zárómozzanat, a "kulcs", amit nem téveszthetünk soha szem elől, a Biblia, a Könyvek Könyve. Ez az ALFA és az OMEGA. Döbbenetes élmény ráérezni, újra meg újra ráérezni a Biblia szép-irodalmi értékeire; pl. Jézus példázatainak egyszerűségére, gondolati mélysé-

geire, a kristálytiszta szerkesztettségére, és arra, hogy az olvasó mindig lehetőségeket kap rá, hogy az ősi példázatokot saját élményanyagával és érzéseivel töltsse meg. Vagy... A művészetek évszázadok óta újra meg újra merítették a zsoltárok metaforagazdag, a legalapvetőbb emberi érzéseket megszólaltató, meg- és felrázó, sodró erejű képáradatából. Évszázadokon át a művészetek múzsája volt; most új életet, új szint, új motivációt vihet a nyelvi órákba is.

A másik pólust azok a szépirodalmi szemelvények jelentik, amelyeknek a Biblia volt az ihlető forrása. A skála igencsak széles: korban és műfaji változatosságban egyaránt. A két pólus összekapcsolása, egymásra vonatkoztatása jelenti a tanóra mindenkori didaktikai magját. E cikk csupán arra vállalkozhat, hogy érinti e széles skála egy-egy kiragadott pontját, mintegy érzékeltetve annak és a belőle fakadó lehetőségeknek a gazdagságát.

*

Ha korban messzire visszamegyünk, olyan nyelvtörténeti "csemegékre" akadunk, mint a Wessobrunner Gebet vagy a Wulfila-féle bibliafordítás. Ezeknek néhány sora országismereti, kultúrtörténeti érdekességgént színezheti az óránkat, ill. a keresztény kultúra századokat átívelő, megújuló, mégis változatlan dialektikájára irányítja a figyelmet.

*

Mint ahogy a magyar irodalomnak is gyönyörűségecs színfoltját jelentik Ady istenes versei vagy Babits bensőségecs keresztény ihletettségecs művei, ugyanúgy megvan a német irodalomnak is egy keresztény tematikájú vonulata, mely a klasszikus német irodalom sok gyöngyszemét tartalmazza. Érdemes odafigyelni Novalis vagy Rilke és sok más költő, író művére; s a nyelvtanítás haladó fokán ünnepi alkalmak pillantaihoz kapcsolni.

*

Sokszor fedezhetünk fel egy-egy *mesében* vallásos gondolatokat. Leo Tolsztoj: "A kútnál" című meséje a három vízfordó asszonyról, dicsekvésükről, hogy kinek van a legjobb, a legügyesebb gyermeke; a váratlan fordulatról, hogy csak egy az, aki segít az anyjának, s az öreg bölcs ember záró mondatáról, mely szerint ő csak egy fiút lát, a bibliai Tízparancsolat egy tételét mondja el képi- irodalmi formában. A mesét rövide, egyszerűsége, fordulatossága feltétlenül alkalmassá teszi a nyelvi feldolgozásra is. (9)

*

A *modern költészet* hasonlóképpen sokszor dolgoz fel a Bibliára felelő témákat, melyek az idegennyelvi órákon jól felhasználhatók. Hans Manz "Wegwerfsachen" című verse laza könnyedséggel sorolja fel a modern civilizáció egyszer használatos s a használat után eldobandó tárgyait, hogy váratlan fordulattal egyszer csak megállítsa, meglepetse az olvasót: "Und die Wegwerfmenschen / kennst du die auch, / ...einer ist krank / einer ist alt / einer ist schwach / einer ist zu viel, / und sind sie verbraucht / schickt man sie fort: /Hinaus vor die Tür, / hinein in die Anstalt, / hinaus auf die Straße, / hinein ins Asyl" (10). A könnyen megfejthető vers tartalmaz kommunikáció nyitó mozzanata lehet, "Szükségünk van egymásra" - címszó alatt.

*

A *comic* sokat vitatott műfaja is szerves kiegészítője lehet a bibliai szemelvényeknek. Gondoljunk csupán Plauen klasszikus "Vater und Sohn" sorozatára; nevezetesen arra a jelenetre, melyben a gyerek véletlenül beveri az ablakot, majd "félelmében világgá bújdosik". Az apa mérge aggódó keresésbe vált, hogy a jelenet egy boldog egymásratalálással záródhasson. Nem nehéz ráismernünk ebben a képregényben a "Tékozló fiú" eszméiségére. A bibliai szemelvény elolvasását kiegészítheti lazító nyelvi kommunikációs játékként.

*

Ha az irodalmat szélesebb körű fogalommeghatározással értelmezzük, irodalomnak tekinthető a dokumentumirodalom, az útleírás, a drámajáték is. Megdöbbentő élmény lehet az ima kapcsán bemutatni azt az imát, melyet az ember mondott, aki 1945-ben Hirosimára készült ledobni az első atombombát, Isten áldását kérve tettére. (11)

E néhány példa rövid válasz kívánt lenni arra a kérdésre, hogy milyen sokszínű az a keresztény irodalom, mely felhasználható a nyelvi órákon is.

II.

A Milyen célból?- kérdésre a válasz egyszerű, ám végtelenül felelős alapállást feltételez. Célunk a harmónikus idegennyelvi képzés kell hogy legyen, mely a nyelvvizsgára készülő diákok nyelvi képzsét segíti. Kategóriákba sűrítethető a válasz. Először is feltétlenül szükségünk van szóbeli kommunikációra. A szakirodalomból és sok tankönyvből jólismert, értéktelen "Wegwerftext"-ek után ("olvasd el és dobd el, mert kommunikációra alkalmatlan") egyértelműen érezzük, hogy a fent felsorolt példák és a hozzájuk hasonlóak hasznos kommunikációs bázisok.

Az írásbeli nyelvvizsga egyik kulcsfeladata a fordítás. Igényes szépirodalmi szöveg fordítása vitathatatlanul nagyobb élmény, mint a tartalmatlan, szürke szemelvényeké. Az előismeretek segítik a megértést, a tartalom váratlan fordulatai motiválnak. A sokféle feladat közül két nyelvvizsga- súlypontot ragadtunk ki, de szeretnénk hangsúlyozni, hogy a szemelvények feldolgozása mindenkor alkalmas komplexitásra. A "Wegwerfsachen"-vers folytatható elbeszélésként, értekező prózaként, saját versként; egy, a Szent Földről készített útleírás után a meglepetés erejével hathat Elisabeth v.d Decken "Der Yussif ist kein Stein" c. szabálytalan útleírása, mely Jeruzsálemben, a Via Dolorosán

nem a halott köveket keresi, hanem "az élő köveket", a bennszülött keresztényeket", akikről az útikönyvek nem beszélnek. (12)

III.

A "hogyan?" kérdésre az irodalomtanítás kulcsszavaival szeretnék felelni: a paradigmaváltás, a kopernikuszi fordulat szellemében; nyitottan, játékosan, őszintén, élménygazdagon.

*

Képzeljük el egy olyan nyelvi órát, mely a fent említett Plauen: "Vater und Sohn" c. comiccál indít: képsalátával, hiányzó képkockákkal, szóbuborékok kitöltésével, pantomimmal vagy éppen szerepjátékkal, majd 3-4 bibliai szemelvény következik, melyek Jézus példázatai közül ragadnak ki néhányat: hozzárendeléses játék oldhatja fel a szövegértés elméleti sivárságát, hiszen a tanulóknak maguknak kell rátalálni a tékozló fiú parabolájára.

*

Izgalmas drámajáték-gyűjtemények buzdíthatnak az elolvasott és a megértett bibliai szemelvények modernizálására, szerepjátékká való formálására. (Pl: Milyennek képzelitek el ma az irgalmas szamaritánust? Lehet-e szerintetek, hogy egy punk fiatal segített a bajbajutott embertársának? Kinek? Kik azok, akik cserbenhagyták?...)

Minden mű mögött mély gondolatok rejtőznek. Beszéljünk róluk őszintén. Ha hiányoznak a szavak, segítsenek a szóassziciogrammok, segítsen az anyanyelv. A gondolati mélység nem sérülhet. Hangsúlyozzuk: ha kell, akkor segítsen az anyanyelv a nyelvi barrikádok áthidalásában. Az összefoglalás azonban legyen mindig célnyelvi.

Összegzésként szeretném még egyszer elmondani, hogy minden egyes mű óriási lehetőség. Úgy érzem, hogy felfedezésükkel, felhasználásukkal gazdagítjuk a tanulók személyiségét, erősítjük nyelvi tudásukat. Szükségünk van sok ilyen szövegre.

IRODALOM

1. Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek 1994.
Művelődésügyi és Közoktatásügyi Minisztérium
2. Christliche Kinder- und Jugendbücher Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V.
3. Mary E. Lysne: Read the Pictures Old Testament 1991 Ohio
4. Wolfgang Longaron: Spielbuch-Religion, 1972 Benziger / Kaufmann
5. Kindergebete (röplap)
6. Das neue Kursbuch Religion 5/6 Calwer Verlag Stuttgart 1984 p.105
7. Nora und Bertram Kircher: Familiefeste von A - Z Herder / Freiburg, 1992, Basel, Wien
8. Siegfried Macht: Bewegende Lieder 1991 Hannover
9. Denk mal nach... mit Luther, Gütersloher Verlagshaus Gerd p.34.
Mohn, 1989
10. Das neue Kursbuch Religion 5/6 Calwer Diesterweg 1984. Stuttgart
p.111.
11. Denk mal nach... mit Luther (s.o) p.24.
12. Gustav-Adolf Kinder- und Jugendkalender 1993, Kassel p.59

IMAGE SCHEMAS APPLIED IN TEACHING ENGLISH

Dávid Gyula

What are image schemas? The world around us is full of all kinds of spatial relations. The positions or motion of the entities in it can be perceived by the human brain and they appear as images in front of us. These entities have individual traits, and can be both of physical and abstract kind. If you go on a journey the starting-point, the path (i. e. the distance covered between the locations of departure and destination) and end-point are virtually the same as in the case of reading a book. (They are abbreviated as S, P and G.) Children who are mainly able to grasp the relations between entities of the physical world around them start applying similar notions to the "abstract" world later. By doing so they shift pretty much the same patterns to figurative language. Radden (1990: 16) points out the basic features of image schemas the following way:

"These preconceptual schematic structures derive their meaning from the child's early sensorimotor experience in the spatial world and - what is more striking, remain conceptually throughout life." Image schemas play an important role in our cognition and provide a means of analysing meaning structure. This semantic approach makes it possible for us to see what the world is like and what the relational structure of the entities in it is like. Besides, they expand the meaning domain of a word by elaborating various senses of an overall meaning structure. These senses make up a chain which begins with a prototypical, representative sense and develops into others sharing only part of the features owned by the prototype. Another important feature of image schemas is due to the fact that they can describe not only the

relative position of say a static entity as compared to another or others, but it also focuses on the trajector of a moving entity related to its surroundings.

One might believe that image schemata are a good means of analysing physical, spatial relations and can not be extended to anything figurative or abstract. However, as I have already pointed out that spatial and abstract relations are inseparable, on the basis of the notion that the former serves as the base of the latter, the idea of using image schemas in the analysis of whatever makes up the world around us does not seem far-fetched.

Considering the fact that it is the prepositions in English that link utterances and make it possible for us to imagine how an entity is related to another it seems necessary to examine their behaviour. Actually, I am approaching the basic aim of this paper, and also that of my work in general- which is to examine the senses of prepositions in a spatial environment and see how they "work" in figurative thinking. This provides a chance for us to understand whatever is behind the expression of abstract notions, and an insight into the role spatial images have in elaborating figurative thinking.

The abbreviations I am using in this paper are LM (landmark - referring to a static entity of the ground), MO (mobile object - an entity moving considered related to one or more items in the group SPG) and traj. (trajector, describing the direction and encompassing the length of journey a moving entity is engaged in making). It is interesting to see that certain prepositions have a larger array of senses than others and show impressive productivity in figurative language as well.

So far I have analysed the spatial and temporal senses of English prepositions and observed that these senses are extended to phrasal verbs, idioms and

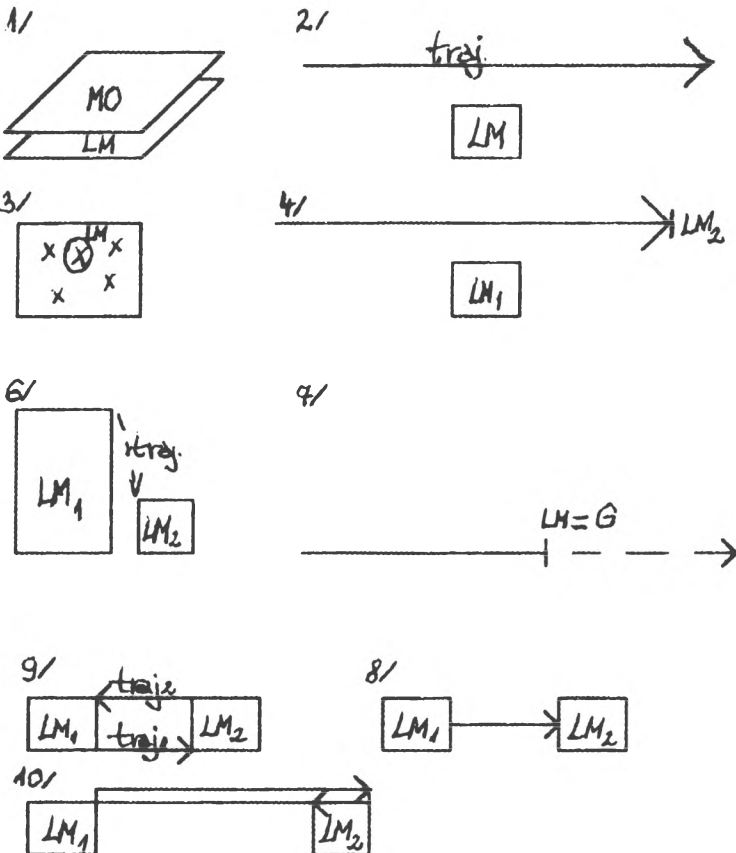
somewhat to metaphors. It is interesting to see, on the one hand, that whereas most representatives of traditional linguistics and also language learners consider phrasal verbs, idioms and metaphors unsystematic and unanalysable this is not really the case. On the other hand, there are surprisingly similar finds of the role spatial images play in figurative language both in English and Hungarian despite the fact that these languages do not belong to the same language family.

Let us now focus on a specific case in English. The preposition *over* has a wide range of senses which exceed those of *above* to a great extent. One of the remarkable features both prepositions share is the expression that an entity is higher than another. Whereas *above*, however, excludes contact with the entity in an inferior position, *over* has quite a few additional features to it, like eg 1/ the idea of covering something (in I put the tablecloth *over* the table - MO onto LM), 2/ following trajectors (sometimes curved ones) while the entity (MO) is moving in a position higher than others (MO1-n), (in The ball flew *over* the fence/Peter climbed *over* the wall). Other senses include eg 3/ selecting random points (LM1-LMn) on a surface (in There are places like that all *over* the world), or they can express 4/ the idea of a destination (LM2=G) to be found at the end of a trajector beginning at the location of the speaker (LM1) (in John lives *over* the university), 5/ Sometimes, the trajector follows semi-circular motion as in the case of "Tom turned the pages *over*" (Radden: 1988: 30-31).

6/ The ideas of physical location and dominance are conjoined in The giant towered *over* him. This is still far from being the end of the list as it is only the spatial senses that have been examined so far. Temporal senses include examples like 7/ We stayed in London *over* the weekend, an utterance actually referring to the end-point (LM=G) (meaning "until Monday").

Phrasal verbs suggest other patterns and do not seem chaotic at all: 8/ put sth *over* to sb (which can be replaced by get sth *across*),

9/ think sth *over* where the meaning is similar to iterative (you have impulses and keep returning to the same idea), 10/ look *over* where the idea is to go *through* sth with inspection (it is also assumed that the entity is in a state of completeness).



Beside the role prepositions play in expressing relations between entities language can often incorporate them into various structures (eg words).

return = come back from

pierce = go through

cross = syntactic way of expressing go across (V + particle)

avoid = keep or get away from etc.

They make up an additional group where the explicit expression of relations is not necessary.

Spatial metaphors have a strong social and experiential background. Lakoff (1980: 184) mentions a metaphor GOOD IS UP, which seems coherent with others like HAPPY IS UP, HEALTH IS UP, CONTROL IS UP ETC. Similarly, idiomatic structures reveal bipolar relations where eg being off colour refers to poor health or low spirits (the idea of having left a state of feeling healthy or in high spirits). The same idea can be expressed in a different way with phrases like out of sorts/spirits, where health and mood are considered containers (in good health) mood. When an entity leaves the container it is not in that state any longer.

No attempt has been made to analyse idioms yet. This may be due to the fact that even dictionaries of idioms suggest that there is no point in trying to do so > "We would define an idiom as a combination of words with special meaning that cannot be inferred from its separate parts." says the Penguin Dictionary of English (1986: 5). I am not saying that all idioms can be systematized but I am sure that the majority of the ones with prepositional and adverbial particles are based on a system which is derived from a spatial approach. J. R. Searle (1979: 100) writes the following on how metaphors become idioms:

"We are all familiar with the processes whereby an expression becomes a dead metaphor, and then finally becomes an idiom or acquires a new meaning different from the original meaning." This means that if we can manage to find out more about idioms we can understand more about the structure of metaphors, too, which can make the knowledge of language learners more productive, not only reproductive.

If there is a clue to it both language learners and teachers will profit from it, as idioms are often avoided by most non-native speakers who do not wish to learn phrases and structures that are not clear to them. The result is a kind of artificial English most people speak or write. If we want to make the use of idioms and that of phrasal verbs and metaphors easier for people we need to work out certain rules to show how they function and how they can be fitted into the vocabulary of non-native speakers, too. The result will be a variety of English more similar to the one spoken in the UK or in other English-speaking countries.

And now let us examine how prepositions in idioms compare with those in spatial expressions: In the idiom "to pull the wool *over* one's head" the preposition expresses the same idea as in spatial context; covering may lead to hiding something and so it is next door to deception where hiding is often necessary to cheat. Another idiom "to turn *over* a new leaf" can be likened to turning *over* the pages of a book used in a physical sense. It is interesting, at the same time, that the idea is expressed in Hungarian almost the same way; we speak of "beginning with a clean page" ("tisztá lappal kezdeni"), and of "beginning a new chapter in our lives" (új fejezet valaki életében), which show that life is metaphorically considered a book, in which we can begin new pages and chapters. (Besides it has its beginning and end-point and is full of events.)

One might say that it is a bit far-fetched to say that an idiom like "It's no good crying over spilled milk" has its origin in a deep-rooted spatial description but I am afraid it is so. If you are the observer and agent of an event controlling what is going on you need to be in a superior position compared to the entity observed. This image of spatial origin may have served as the basis of expressing cause. An agent can not be in a subordinate position and observe or control an entity from there. The idiom "I shall just have to go over your head and speak to the manager" implies the vertical hierarchical relations between human beings - if you are higher in the scale you are higher both in a physical and social sense.

As the examples suggest it is not an erroneous assumption to parallel spatial expressions with figurative language. Though the framework of a lecture of this length does not make it possible for me to give a fuller picture and I also need to add that I have not finished the analysis of a large number of idioms and metaphors yet, which would make it possible to draw general conclusions, I think this is a challenging venture, one that might give us an insight into the depth of English. Lakoff and Johnson (1980: 50) also found similarities between what they called orientational metaphors and physical signs of how the image-creating mechanism of a man works. Here are a few examples of how they can be compared:

SEEING IS TOUCHING: EYES ARE LIMBS

I can't take my eyes *off* her. He sits with his eyes glued to the TV. Her eyes picked out every detail of the pattern. Their eyes met. She never moves her eyes from his face. She ran her eyes *over* everything in the room. He wants everything within reach of her eyes. - and also:

EMOTIONAL EFFECT IS PHYSICAL CONTACT:

That idea bowled me *over*. She is a knockout. He made his mark on the world. And we could go on and on (you see even this phrase suggests that "continuing sth" is like "continuing one's journey"), but the basic aim of this paper is to give guidelines rather than work out the details. When examining figurative language in terms of comparative linguistics one may find out more about how one's mother-tongue parallels with another language of a different language-family and how these phrases are structured.

Bibliography

- Brugman C. M. (1983) Story of Over, Bloomington, Indiana, The University Press
- Lakoff G. - Johnson M. (1980) Methaphors We live By, Chicago, University of Chicago Press
- Radden G. (1990) Spatial Methaphors Underlying Prepositions of Causality, Hamburg (in Gleanings, KLTE 1991)

FORDÍTOTT NYELVTANTANÍTÁS

/Öt kis nyelvtan/

Szerencsi Katalin

Dr. Harold Palmer már 1921-ben rámutatott arra a lényeges különbségre, amely a nyelv működésének megértése illetve használatának képessége között húzódik. Több mint hét évtizede ismert tehát, hogy az átlagos nyelvet tanuló nem abból profitál, ha minél több információval rendelkezik a tanulandó idegen nyelvről, hanem ha képes azt kommunikáció céljára adott igényeinek megfelelően felhasználni. Nyelvelsajátításról nem beszélhetünk bizonyos

fogalmi

kommunikációs }

nyelvszerkezeti

kondíciók hiányában, melyek biztosítják a

nyelvhasználat

tartalmi

funkcionális }

nyelvtani

elemeit.

Az elmúlt évtizedek kiemelt kutatási területeinek változása jelzi, hogy bizonyos nyelvi jelenségek innovatív megközelítése szükségszerűvé, ugyanakkor lehetségessé vált. /fonéma tanulmányozása az 50-es években

nyelvtan kutatása a 60-as években

szövegnyelvészet és szociolingvisztika összekapcsolása a 80-as években

szókincs tanulmányozása a 90-es években/

I. Az innováció forrása

Az innováció forrásává a nyelv a szövegnyelvészet révén válhatott, minthogy segítségével korábban ismeretlen szempontú megközelítés vált lehetővé. A COBUILD-féle konkordancia programok fehéren-feketén bebizonyították, hogy évtizedes berögződések nélkülözik a ‘tudományos’ megalapozottságot.

/1. sz Melléklet/

Szintén a Cobuild kutatásnak köszönhetően vált ismertté az a tény, hogy minden angol szöveg

- 70 %-át a 700 leggyakrabban használt szó adja
- 76 %-át az 1500 leggyakoribb szó
- 80 %-át a 2500 leggyakoribb szó

Ebből következik, hogy hatékony nyelvtanulás a valós nyelvhasználat megismerésével, azáltal történhet.

Másfelől a valós nyelvhasználattal történő szembesülés arra készíti a nyelvészeket, hogy az ismert szabályoknak ellentmondó jelenségekre választ keressenek. /2. sz Melléklet/ Az éttermi jelenetben A beszélő a jövő idő kifejezésének lehetőségei közül a hagyományos szabályoknak ellentmondó variánst választ, ami minden bizonnyal a beszélt nyelvtan normáival összhangban áll. Konkrét példákön kimutatható a szövegkörnyezetnek a nyelvtant befolyásoló szerepe. A Halliday nevével fémjelzett nyelvészet a nyelvet nem szabályok rendszerének, hanem a kommunikáció forrásának tekinti. Alapelve, hogy az aki beszél/ír, nem a nyelvtani struktúrákból indul ki, hanem a **jelentésből**; a nyelvhasználat során állandóan választ a lehetséges kínálatból. Ebből következően a nyelvtani szerkezetek a szemantikai választások függvényében alakulnak. Világosan elkülöníthető a nyelvtani műveletek szerkezeti megalapozottsága a nyelvhasználat kontextusból adódó determináltságától.

A nyelvtanulás a nyelvi tudatosság szerepének felismerése révén válhatott az innováció forrásává. A felfedezés kínja és öröme a tanulóra van bízva, nem készen kapja azt a tanártól, mint Isten földi képviselőjétől.

A nyelvtanítás terén kimutatható innováció az új, a feladat-központú tantervek létrejöttében tükröződik. A kommunikatív feladatok az előkészítés /cselekedtetés/ visszacsatolás hármasságával írhatók le, közel azonos időráfordítást igényelve.

II. Alternatív nézetek

L.G.Alexander 1967-ben fogalmazta meg, hogy a hagyományos nyelvtani-for-dító módszer alapvető hibája, hogy nem tolerálja a tanuló hibás, helytelen nyelvhasználatát. A tanári szerep a tanuló nyelvi és nyelvtani ismereteinek hiányosságaira való rámutatásban merül ki. Joggal karikírozható a természetes kommunikációtól idegen tipikus tanári kérdésfeltevés, amely nem információ-szerzésre irányul, hanem annak ellenőrzésére, hogy a nyelvet tanuló birtokában van-e megfelelő mennyiségű és minőségű információnak. Elsődleges helyen áll a még nem kielégítő ismeretek feltárása a tanár részéről, miközben a tanuló azt próbálja bizonyítani, amit már tud. Minthogy a tanuló nincs felkészítve nyelviileg az ellátandó feladatra, a gyenge teljesítmény eleve prognosztizálható. A nyelvtankönyvek szabályokba foglalják a különböző mondattípusokat, de az ismeret nem vihető át a nyelvi készségekre. A 'Practice and Progress' c. nyelvkönyv előszavában a szerző forradalmi megállapításának értelmében az új szerkezet nem egy újabb nyelvtani szabály illusztrációja, hanem a gondolatok kifejezésének egyik lehetséges módja. Innen datálható különböző alternatív nézetek látszólag eltérő, de lényegében nagyon hasonló summázata, váza a nyelv- és nyelvtanításban. /3. sz Melléklet/

L.G. Alexander 5, J. Harmer 4, P. Ur 4, D. Nunan 3, M. Celce-Murcia 4 fázist különít el az új nyelvtani anyag tanításában, amelyek közös magja:

1. A szöveggörnyezet és a szituáció biztosítása a tanuló általános és nyelvi ismereteire támaszkodva, azokat mintegy háttérismeretként felhasználva.
2. Az új nyelvi-nyelvtani jelenség megismertetése tevékenységek sorozata folyamán
3. Visszacsatolás, kommentálás, megvitatás, felhasználás

A **feladatot** olyan tevékenységi formák, cselekvések sorozatának fogjuk fel, amelynek felismerhető célja van. A tanár szemszögéből a feladatnak pedagógiai célja van - a feladatvégrehajtás feltételeinek megismertetése/input cselekedtetés
összegzés - output

A tanuló szempontjából az utasítások végrehajtása a cél, majd pedig beszámolás, visszacsatolás annak sikeréről.

III. A függő beszéd bemutatásának egy lehetséges modellje

A kommunikatív feladat input része lehet nyelvi, nem-nyelvi, (pl kép, ábra), illetve a kettő kombinációja. A cselekedtetés, a különböző tevékenységek sora határozza meg, hogy mit kezdjen a tanuló az input-tal. A cselekedtetési formák optimális sorrendje figyelembe veszi mind a kognitív, mind pedig a végrehajtás nehézségi fokát. A függő beszéd nem igeidők változtatásának képessége bizonyos szabályok alkalmazásával, hanem az eredeti közlés jelentésének minél maradéktalanabb átadása. Mintánk (4. sz Melléklet) II. Erzsébet királynő 1992-ben elhangzott beszédének rövidített változata, amelyet sokszor idéz-

tek az újságokban, mert a monarchiát érő kritikákra válaszolt. Az újságok természetesen különbözőképpen közölték a beszédet.

A bemutatás fokozatai

a/ Kontextualizálás autentikus szöveg felhasználásával

A szövegek támaszkodnak a meglevő ismeretekre, így az új nyelvtani jelenség jelentése és használata kikövetkeztethető.

b/ Nyelvi tudatosság - a szövegek az új jelenség bemutatására több és többféle példát tartalmaznak.

c/ Tanítási tudatosság - az új jelenséggel úgy találkozik a tanuló, hogy meghallgatja/elolvassa, reagál rá, és csak azután kell létrehozni önállóan valamit.

d/ Tanulási tudatosság - az új nyelvi jelenség explicit megvitatása a találkozás, a reagálás és a használat után következik.

e/ Az új jelenség szabályait a tanulók tanári irányítással fogalmazzák meg.

f/ Alkalmazás - minél érdekesebben készítsen hasonló beszámolót

A korszerű, fordított nyelvtanítás a **jelentésből** indul ki, aztán figyel a **feladatra** és végül a **nyelv**re. Minthogy a jelentés áll a középpontban, a tanulónak szerepe van a tudatos elemzésben, vagyis először arra készítetik, hogy gondolja meg, vajon miért tanul valamit, és csak aztán foglalkozzon azzal a kérdéssel, hogy az új jelenséget milyen módon tárják elé. Döntő momentum a nyelv iránti érzékenység, fogékonyság kifejlesztése, amelynek a segítségével a tanuló lényegesen messzebbre juthat a hagyományos nyelvtanítás adta kereteknél.

Irodalom

Alexander, L.G. 1967

Practice and Progress. Longman

Celce-Murcia, M. - Hilles, S. 1988

Techniques and Resources in TEACHING GRAMMAR. OUP

Gráf Zoltán Benedek 1995

‘Tíz kicsi nyelvtan’ Modern Nyelvoktatás Alkalmazott Nyelvészeti Szakfolyóirat I. évf. I sz. 50-55. o

Halliday, M.A.K. 1985

An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold

Harmer, J. 1991

The Practice of English Language Teaching. Longman

Nunan, D. 1989

Designing Tasks for the Communicative Classroom. CUP

Ur, P. 1988

Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers. CUP

Thompson, G. 1994

Collins Cobuild English Guide 5: Reporting.
London: Harper Collins

Willis, D. 1990

The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching.
Collins Cobuild

1. sz Melléklet

VOCABULARY

(D)

		making a pleasant impression on the senses	close to an ideal	worthy of being loved	suggests relative smallness	arousing interest	causing pleasure	suggests lightness and grace	may suggest having good manners	having well-proportioned features	often suggests strength or	result of great generosity
beautiful	+	+										
lovely	+		+									
pretty	+			+	+							
charming	+				+	+	+	+				
attractive	+				+			+				
good-looking	+								+			
handsome	+								+	+	+	+

	woman	man	child	dog	bird	flower	weather	landscape	view	day	village	house	furniture	bed	picture	dress	present	voice	proposal
beautiful	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
lovely	+		+	(+)		+	+		+	+	+	+	+	(+)	+	+	+	+	
pretty	+		+		+	+			+		+	+		+	+				
charming	+	+	+								+	+					+		
attractive	+	+									+	+				+		+	+
good-looking	+	+	+	+															
handsome	+	+															+		

Figure 7.2 Semantic grids.

From Rudzka, Channell, Ostryn & Putseyn (1981) THE WORDS YOU NEED

2. sz. Melléklet

New insights from real language in use

[In a restaurant]

A: [to her friend] I'm gonna have the deep fried mushrooms, you like mushrooms don't you?

[A couple of minutes later]

A: [to the waiter] I'll have the deep-fried mushrooms with erm an old time burger, can I have cheese on it?

[from McCarthy, M. & R. Carter (1995) 'Spoken grammar: what is it and how can we teach it?' *ELT Journal* 49: 207-218]

3. sz. Melléklet

Teaching grammar backwards

II. Alternative views

a Nothing should be spoken before it has been heard.

Nothing should be read before it has been spoken.

Nothing should be written before it has been read.

(L G Alexander: *Practice and Progress*, 1967: viii)

b presentation

controlled practice (drills)

free practice (exercises)

communicative practice (tasks)

(J Harmer: *The Practice of English Language Teaching*, 1991: 62)

c presentation
isolation/explanation
practice
test

(P Ur: *Grammar Practice Activities*, 1988: 7-9)

- d
- | | | | |
|----|-------------|------|--|
| A. | Processing | e.g. | read/listen to a text - no overt response
read/listen to a text - physical response
read/listen to a text - non-verbal response
read/listen to a text - verbal response |
| B. | Productive | e.g. | listen and repeat
listen and complete or transform
listen and respond |
| C. | Interactive | e.g. | simulation
discussion
problem-solving |

(D Nunan: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, 1989: 118-19)

- e
1. Presentation
 2. Focused practice
 3. Communicative practice
 4. Teacher feedback and correction

(M. Celce-Murcia - S. Hilles: *Techniques and Resources in TEACHING GRAMMAR*, 1988: 27-28)

4. sz. Melléklet

Look at the following texts. What language structure could they be used to teach, and how would you go about developing a sequence of activities based on them?

THE QUEEN: MY HORRIBLE YEAR

THE Queen yesterday opened her heart to the nation about her private family problems and described 1992 as a "horrible year"

In a remarkably frank speech, she admitted the monarchy should not be above criticism.

She pleaded for understanding and pledged to work for change while maintaining the institution's stability and continuity.

She did not mention family troubles - the acrimonious end of the Duke and Duchess of York's marriage, the Diana tapes or the latest scandal involving Prince Charles and a record call to his friend Camilla Parker Bowles.

But she admitted she would not view with "undiluted - pleasure" the past twelve months that culminated in the fire at Windsor, Castle.

She surprised her audience when, using a Latin phrase, she said: "In the words of one of my more sympathetic correspondents, it has turned out to be an *annus horribilis*. "She defended her family, asked for a fairer hearing from the press and hoped history would take a "slightly more moderate" view of "this tumultuous year".

ONE'S BUM YEAR

Or as Queen admits: I've had an *Annus Horribilis*

The Queen opened her heart to the nation yesterday - and admitted 1992 has been one of her worst years ever.

In the most revealing speech of her 40- year reign, she said: "It has turned out to be an '*annus horribilis*' - Latin for a horrible year.

Her remarks came after a year in which she has seen Charles' and Andrew's marriages hit the rocks, Anne's end in divorce and the blaze at her beloved Windsor Castle.

The Queen also signalled she is ready to start paying income tax on her estimated £6 billion fortune.

Following the barrage of public criticism, she said: "This sort of questioning can act - and it should do so - as an effective engine for change".

She said she was "not alone" in thinking 1992 had been dismal.

"I suspect there are very few people or institutions unaffected by these last months of worldwide turmoil and uncertainty," she said:

The Queen thanked City bosses for their hospitality, saying it was especially welcome "in the aftermath of Friday's tragic fire at Windsor".

A SZÓKAPCSOLATOK FELDOLGOZÁSÁNAK PROBLÉMÁI AZ ANGOL SZÓTÁRAKBAN

Katona Mártonné

Közismert tény, hogy még a viszonylag magas szintű nyelvi ismeretekkel rendelkező nyelvtanulók számára is nehézséget jelent az állandósult szókapcsolatok elsajátítása és alkalmazása, mivel ezek nem helyezhetők a nyelvtani szabályok keretei közé. A szókapcsolatokat az anyanyelvvel együtt sajátítjuk el, és csak idegennyelv-tanulás során válik egyértelművé, hogy mennyi energiát és rendszeres munkát igényel az adott nyelvre jellemző szókapcsolatok megértése és alkalmazása.

A nyelvtanulást elősegítő fontos segédeszköz a szótár, amelyet a diákok előszeretettel forgatnak egy-egy új szó értelmezésénél, és amelyben minden kérdésükre választ keresnek. A szótár az idegen nyelvet tanulók első számú referencia könyve. Hornby szerint a szótárból, amennyiben azt rendeltetészerűen használják, sokkal több ismeret nyerhető, mint bármely nyelvkönyvből. Mivel az angol nyelv tanulása során alapvető problémát jelent az állandósult szókapcsolatok elsajátítása és alkalmazása, fontos, hogy a szótárakban a nyelvet tanulók minél több információt találjanak ezekre a szószerkezetekre vonatkozóan.

Az állandósult szókapcsolatok egyaránt érdeklik a nyelvészt és a szó-tárkészítőt. A nyelvész elméleti szempontból vizsgálja a szószerkezeteket; számára alapvető kérdés a nyelvtani összefüggések és a jelentés vizsgálata. A lexikográfus, a nyelvészszel ellentétben gyakorlati jellegű problémával találja magát szemben; egyrészt el kell döntenie, hogy mely szókapcsolatok, hol és

hogyan kerüljenek a szótárba, másrészt az értelmezést kell kielégítően megoldania.

A szókapcsolatok nyelvészeti meghatározása nem egyértelmű. Mackin szerint a kollokációkhoz sorolhatók a közmondások, hasonlatok, szólások és egyéb állandósult összetételek. Morton Benson a szókapcsolatokat két nagy csoportra osztja, nyelvtani és a lexikai szószerkezetekre.

A nyelvtani szókapcsolatok alaptagja egy domináns szó, ige, főnév, melléknév, amelyet általában egy előjáró követ (aim at - access to - absent from). Ezeknek a kollokációknak a jelentése a komponensek jelentéséből adódik össze, bár az előjáró milyenségére vonatkozóan nem mindig lehet következtetni.

A lexikai szószerkezetek két önálló lexikai elemből állnak, amely lehet:

főnév + ige (bells ring)

melléknév + főnév (a confirmed bachelor)

ige + főnév (compile a dictionary)

A szókapcsolatok értelmezésével kapcsolatban is különböző elméletek születtek.

Firth szerint a jelentés a szavak szintagmatikus elrendezéséből adódik. Martin Joos azt az álláspontot képviseli, hogy a szavak összes jelentése megtalálható a szótárban, és a szókapcsolatokban az egyik vagy másik szemantikai komponens kap hangsúlyozott szerepet. Ivir és Tanay elmélete alapján a kollokációk szerepe az alapjelentés (core meaning) szemantikai aktualizálása és értelmezése; a szó alapjelentése a kollokáció révén szerzi meg a megfelelő szemantikai árnyalatot. A három elmélet közül Ivir és Tanay megközelítése tűnik a legelfogadhatóbbnak, mivel magyarázattal szolgál az új kollokációk keletkezésére is.

A szókapcsolatok nyelvészeti értelmezésével összhangban a szótári feldolgozás is változatos képet mutat, mivel a különböző elméletek a gyakorlatban más-más technikai eljárást feltételeznek. A végső döntést a szótárkészítőnek kell meghoznia azzal kapcsolatban, hogy melyik irányvonalat kívánja követni.

A szókapcsolatok helyére vonatkozóan Hausmann egyértelmű javaslatot tesz; elmélete szerint a nyelvtani szerkezeteket az alapszónál (base) kell jelölni, nem pedig a kísérő szónál (collocator). Véleményét azzal indokolja, hogy produktív tevékenység során, például szövegírás esetén a nyelvet tanuló először az alapszóra gondol, amely a nyelvtani szókapcsolatoknál az ige, a főnév, vagy a melléknév. A lexikai szerkezetekre vonatkozóan Hausmann azt javasolja, hogy azok a főnévi komponensnél legyenek jelölve.

Ami a szókapcsolatok számát és milyenségét illeti a szótárkészítő többféle irányvonalat követhet. Ha Firth elmélete alapján értelmezi a szókapcsolatokat, akkor minél több a címszóhoz kapcsolódó kollokációt gyűjt össze, remélve, hogy ily módon eljut valamilyen szintű általánosításig. Ez a módszer segíti a nyelvtanulót a szókapcsolatok nagy számával, de nem járul hozzá az összefüggések felfedezéséhez. Joos elméletéből kiindulva a lexikográfus a címszó minden jelentését felsorolja, és azt szókapcsolatokkal illusztrálja. Ez a megközelítés logikusabbnak tűnik, mint az előző, de kevés betekintést nyújt a szerkezet-jelentés relációban. Az Ivir és Tanay által javasolt módszert követve a szótárkészítő csak a szó alapjelentését vagy alapjelentéseit adja meg, majd szókapcsolatokkal szemlélteti a jelentésbeli árnyalatokat. Ebben az esetben a lexikográfusnak ismernie kell a szemantikai elemzés legkifinomultabb technikáit, amelyek következetes alkalmazása a gyakorlatban nehezen valósítható meg.

Az angol szótárakban mindhárom módszer elemei megtalálhatók, bár általában egy irányvonal dominál; az értelmező szótárak, valamint az egynyel-

vű és kétnyelvű tanulói szótárak többnyire felsorolják a címszó jelentéseit, és ezeket szókapcsolatokkal illusztrálják. Például a Collins English Dictionary of the English Language (COD), amely elsősorban értelmező szótár, a "sweet" szó 23 jelentését adja meg néhány szókapcsolat kíséretében.

Az Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (OALD), amely az egyik legismertebb egynyelvű tanulói szótár, kevesebb számozott jelentést, de sokkal több szókapcsolatot sorol fel.

Az American Heritage Dictionary of the English Language (AHD) példaanyaga nem számottevő, a címszó értelmezésében a definíciók dominálnak.

Az Országok féle Angol-magyar nagyszótár (AMN) mind anyagában, mind a feldolgozási módszert illetően sok hasonlóságot mutat az OALD-vel. Az alábbi táblázat összefoglalja azokat a jelzős szókapcsolatokat, amelyek a felsorolt négy szótár közül legalább kettőben előfordulnak a "sweet" címszó mellett.

sweet	+ N	COD	OALD	AMN	AHD
	air	x	-	x	-
	breath	-	x	x	-
	face	-	x	x	-
	milk	x	x	-	x
sweet	singer	-	x	x	-
	temper	-	x	x	-
	tooth	-	x	x	-
	water	x	x	x	x

Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a legtöbb állandósult szókapcsolat az OALD-ben és az AMN-ban található. A két szótár példaanyaga az adott szó szerkezetek vonatkozásában két kivétellel (sweet air, sweet milk) teljesen azonos. A legkevesebb állandósult szókapcsolatot az AHD tartalmaz, ezt követi a sorban a COD. A példaanyagban egy olyan szó szerkezet található, amely mind a négy szótárban szerepel (sweet water); egy másik pedig a

három egynyelvű szótárban (sweet milk). A kétnyelvű szótárban számos szókapcsolat ("sweet-corn" - csemege kukorica "sweet stuff" - édesség, stb.) előfordulása a kontrasztív szemlélet érvényesülésének tulajdonítható.

Összehasonlítva a felsorolt szótárakat megállapítható, hogy a feldolgozási módszerek között nincs jelentős eltérés, de különbség van az értelmező és tanulói szótárak között, valamint az egynyelvű és kétnyelvű szótárak között a szókapcsolatok számára és összetételére vonatkozóan. A különbség abból adódik, hogy egyrészt az idegen nyelvet tanuló több és más jellegű szószerkezeteknek néz utána a tanulói szótárakban, mint az anyanyelvi beszélő az értelmező szótárakban; másrészt a szókapcsolatok nyelvspecifikussága következtében a kétnyelvű szótárak főleg azokat a szókapcsolatokat adják meg, amelyek értelmezése eltér a két nyelv vonatkozásában.

Az egynyelvű tanulói szótárak nem a kezdő nyelvtanulók számára készültek, hanem azoknak, akik az angol nyelvi ismereteknek már biztos alapjaival bírnak, s akiknek elsősorban a viszonylag ritkább alap- és összetett szavakra, vagy minél több állandósult szószerkezetre van szüksége. Míg az anyanyelvűek számára szerkesztett értelmező szótárak viszonylag kevés és többnyire specifikus jellegű szókapcsolatokat dolgoznak fel, addig az egynyelvű tanulói szótárak nagyszámú és általában a nagy gyakorisággal előforduló szószerkezeteket sorakoztatják fel az adott címszóhoz kapcsolódóan. A kétnyelvű szótárakban mindezek mellett fontos szerepet játszik a kontrasztív szemlélet, a nyelvi sajátosságok kiemelése.

A brit és az amerikai kiadású szótárakat összevetve megállapítható, hogy a brit kiadású szótárak több kollokációt dolgoznak fel, mint az amerikaiak, de a lexikai szókapcsolatok száma az előbbiekben is viszonylag kevés. A felsorolt szótárak mindegyikére jellemző, hogy nehézkes a szókapcsolatok visszakeresése, mivel Hausmann elve, amely szerint a kollokációkat az alapszónál kell megadni, a gyakorlatban nem igazán érvényesül. Megoldást jelent-

het a szótárak kiegészítése egy tartalomjegyzékkel, amely jelölné, hogy a főnevek milyen ige mellett fordulnak elő a szótárban. Ezen kívül felmerül speciális, kollokációs szótárak összeállításának szükségessége is.

Bibliográfia

- Benson, M. The Structure of Collocational Dictionary. International Journal of Lexicography. Volume II. N 1. 1989.
- Collins Dictionary of the English Language. Ed. Patrick Hanks. Sydney: Collins, 1979.
- Mackin, R. On Collocations: "Words Shall Be Known by the Company They Keep". In Honour of A. S. Hornby. Ed. P. Strevens London: OUP, 1978.
- Országh, L. Angol-magyar nagyszótár. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Ed. A. S. Hornby. London OUP, 1974.
- The American Heritage Dictionary of the English Language. Ed. William Morris. New York: American Heritage, 1969.

Appendix

- (a) Collins Dictionary of the English Language
- (b) The American Heritage Dictionary of the English Language
- (c) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English
- (d) Ország, László. Angol-magyar nagyszótár

sweet (swi:t) *adj.* 1. having or denoting a pleasant taste like that of sugar. 2. agreeable to the senses or the mind: *sweet music*. 3. having pleasant manners; gentle: *a sweet child*. 4. (of wine, etc.) having a relatively high sugar content; not dry. 5. (of foods) not decaying or rancid: *sweet milk*. 6. not salty: *sweet water*. 7. free from unpleasant odours: *sweet air*. 8. containing no corrosive substances: *sweet soil*. 9. (of petrol) containing no sulphur compounds. 10. sentimental or unrealistic. 11. Jazz performed with a regular beat, with the emphasis on clearly outlined melody and little improvisation. 12. Arch. respected; dear- (used in polite forms of address): *sweet sir*. 13. smooth and precise; perfectly executed: *a sweet shot*. 14. at one's own sweet will, as it suits oneself alone. 15. keep (someone) sweet, to ingratiate oneself in order to ensure cooperation. 16. sweet on, fond of or infatuated with. *~adv.* 17. *Inf.* in a sweet manner. *~n.* 18. a sweet taste or smell; sweetness in general. 19. (often pl.) Brit. any of numerous kinds of confectionery consisting wholly or partly of sugar, esp. of sugar boiled and crystallized (boiled sweets). 20. Brit. any sweet dish served as a dessert. 21. dear; sweetheart (used as a form of address). 22. anything that is sweet. 23. (often pl.) a pleasurable experience, state, etc.: *the sweets of success*. [OE *swēte*] —'sweetish *adj.* —'sweetly *adv.* —'sweetness *n.*

a

sweet (swēt) *adj.* -er, -est 1. a. Having a sugary taste. b. Containing or derived from sugar. 2. Pleasing to the senses, feelings, or mind; gratifying. 3. Having a pleasing disposition; lovable: *a sweet child*. 4. Not saline: *sweet water*. 5. Not spoiled, sour, or decaying; fresh: *This milk is still sweet*. 6. Free of acid. 7. Mus. Designating jazz characterized by adherence to a melodic line and to a time signature. 8. Low in sulfur content: *sweet oil*. —*n.* 1. The quality of being sweet; sweetness. 2. Something that is sweet to the taste or that contains sugar. 3. A candy, preserve, or confection. 4. Chiefly Brit. Something relatively sweet served as a dessert. 5. A dear or beloved person. [ME *swete* < OE *swēte*.] —sweetly *adv.* —sweetness *n.*

b

sweet [swi:t] *adj* 1 (topp of soul) *tasting like sugar or honey: Do you like your tea ~? It tastes ~, has a ~ taste. have a ~ tooth, like things that taste ~. ~ wine, wine with a ~ or fruitily flavour (contrasted with dry wine); 2 fresh and pure: ~ milk; keep a room clean and ~; ~ breath: ~ water, fit to drink (contrasted with brackish water, etc); 3 having a fragrant smell, like roses: The garden is ~ with hyacinths. Don't like roses smell ~! ~-scented *adj* having a ~ smell 4 pleasant or attractive: a ~ face; a ~ body; a ~ singer, sb having a ~ voice; a ~ little girl; a ~ temper; ~-tempered. It was ~ to hear people praise me so much. What a ~ little puddle you have! Let's like the body ~! 5 (phrases) at one's own ~ will; as and when one pleases, with no one to give orders or advice. be ~ on (sb), (colloq) very fond of, in love with. 6 (compounds) ~-breast n panacea of a call or lamb used as food, ~-briar ~-brier n wild rose with ~-scented leaves and single pink flowers, ~-heart n either of a pair of lovers. David and his ~-heart, ~-meat n piece of ~-tasting food (usu made of sugar or chocolate) fruit-preserved in sugar, ~-poe n garden plant (an annual) with brightly-coloured, ~-scented flowers, ~-potato a tropical climbing plant with thick edible roots, cooked as a vegetable, ~-william n garden plant with flowers in dense clusters, often parti-coloured, 2 n (C) 1 (US = candy) small pieces of ~-tasting food (eg boiled flavoured sugar, chocolate, etc); 2 (US = dessert) dish of ~ food (eg a pudding, tart, jelly, trifle, etc) as one of the courses of a meal. (In GB *dessert* usu means a course of fresh fruit, nuts, etc); 3 (pl) delights pleasures taste the ~s of success; enjoy the ~s of life while one is young; 4 (as a form of address) darling. Yes, my ~. ~-ly *adv* ~-ness n ~-ish *adj* rather ~. ~-on /swɪnɪŋ/ wɪn /vɪpəʊ.2A/ make or become ~. 5 pill(1). ~-ening /swɪnɪŋ/ n (CU) that which ~ens; sth ~ used in cooking, etc.*

C

sweet [swi:t] l. a. ① a) édes; (biz) ~ macsi nyálank-ság, csmegeg; ~ süff édeségg; as ~ as honey méz-édes; have a ~ tooth édesfaj, szereti az édeséget; taste ~ édes (the van), édes léd b) (adv) édes, kellemes; ~ delight édes örömgönyörbűség; ~ dream! szép álomkelti; at one's own ~ will kényé-kedve szerinti c) (adv biz) édes, aranyos, kedves, bájos; ~ little dog édes-aranyos kis kutyája; say ~. nothing is so kedves-arcústogatók mond vkinél; my ~est!, ~ one! édesem!, aranyom!; how ~ of you! milyen kedves magától! ② édes [illat]: illatos, jószagú, jóillatú, szagos; ~ air balzsamos illg., kellemes nyhefimogató levegő; ~ breath dűe hellelé; ~ smell édes/jíniom illat; ~ violet illatos ibolya; smell ~ jó szagú/illata van, illatos; illatozik; keep a stable ~ and clean istálló jó szagúított és tisztán tart. ③ jóízű, friss; ~ corn tejcs bulkorka, ~csmegó-kukorica; ~ water (l) édesvíz (ll) vízre ~ sweet-water; the horn is still ~ a szék még jó, a székfűtök még semmi baja nincs ④ édes [hang, dallam]: dallamos, kellemes, kedves [hang]: bebtörő, andalító; ~ singer (l) kellemes hangú énekes (ll) vallásos verso-ket ló költő ⑤ nyálka, kellemes, kedves, szelíd; ~ face kedves/bájos/ezzel arc; ~ temper szelídny-⑥ (indz) ~ (biz) be ~ on sy szerelmes vbe savmentes, kémmentes; (mező) ~ earth nem sa-vanya talaj

d

AKUSZTIKAI ELEMZÉS MINT VIZUÁLIS SEGÍTSÉG A KIEJTÉS OKTATÁSÁBAN

Kovács Magdolna - Nagy Tibor

Az angol nyelv prozódikus viszonyait az alábbiak miatt indokolt kiemelten kezelni, és oktatni:

Az idegen nyelvi kiejtés két alapvető területre bontható: szegmentális, valamint szupraszegmentális összetevőkre. A nyelvtanulók számára a szegmentális terület tűnik nehezebben tanulhatónak, s ezáltal kimondatlanul is nagyobb figyelemben részesítik, mint az utóbbit, vagy legalább is nagyobb problémának vélik elsajátítását. Az angol anyanyelvi beszélők vélekedései és mindennapi nyelvhasználatuk ugyanakkor arról tanúskodik, hogy *kommunikációs* szempontból a szupraszegmentális jellemzők a lényegesebbek. Ezt bizonyítja például az az általunk is tapasztalt eset, hogy a londoni metróban akkor is megkaphatjuk a jegyet a Tottenham Court Road állomásig, ha ezt teljesen artikulátlanul, viszont az angol hangsúly- és ritmusviszonyok alkalmazásával mondjuk. A magyar ajkúak alulértékelik az intonáció szerepét, s ez nem kis mértékben arra vezethető vissza, hogy a tanuló nem *érzékel* megfelelően az akusztikai minőségek közti különbséget. A nyelvtanulás során gyakran ismétlődik meg az a helyzet, hogy a tanuló elismétel valamit a tanár, vagy a kazetta után, és azt hiszi (a tanár is) sikeres volt az imitálásban; valójában soha nem fog fény derülni arra, mennyire eltérően alkalmazza a prozódikus lehetőségeket az idegen nyelven. Ilyen módon a tanuló kialakít magában egy helytelen modellt, melyhez hozzászokik, melyet elfogad és minden ismétlés során csak megerősít. Ezt a folyamatot *hibagenerálásnak* nevezhetjük.

Ha a magyarok legtipikusabb szupraszegmentális hibáit kívánjuk megragadni, a képet az teszi bonyolulttá, hogy az angolban a hangsúly és

beszéddallam (akár szó, akár mondat viszonylatában) specifikus módon determinálja egymást. A helyes elsajátítás további akadály az, hogy lényeges különbség van a hallószervet érő akusztikai jelenség és a között, amit a tanuló hallani vél. (Természetesen ez a jelenség nem a hallószerv tökéletlen működését bizonyítja, hanem inkább azt a mentális folyamatot tükrözi, ahogyan az agy feldolgozza a nyelvi jeleket.)

Ha közelebbről szemügyre vesszük az angol mint idegen nyelv kiejtésének helyzetét a magyar ajkúak esetén, az alábbiakat lehet megállapítani:

A kiejtéstanulás sikerét alapvetően két tényező határozza meg:

- a) az idegen nyelv kiejtésének érzékelése;
- b) amennyiben az érzékelés helytálló, a mentálisan "leképezett" minőség artikulációs reprodukálása.

Az érzékelés kétféle lehet:

I. vizuális (vagyis a beszédszervek mozgásának érzékelése)

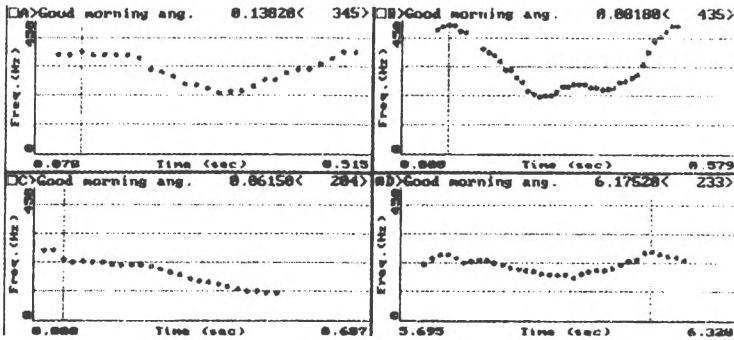
II. auditív (hallás utáni megfigyelés)

Az idegen nyelv beszédhangjait és egyéb kiejtési jellemzőit a tanuló különböző módon szokta érzékelni és értékelni, aminek a kiindulópontja mindig az anyanyelv. Az 1. táblázatban *a1* a tetszőleges angol, *a2* pedig az adott angol hang magyar rokon beszédhangját jelöli. Első látásra matematikai alapon 4:2 esélye van a magyar ajkúaknak arra, hogy az angol beszédhangokat "rosszul" ejtsék ki. A valós arány ettől némileg kedvezőbb, mivel nem egyenlő gyakorisággal jelentkeznek a fenti hibalehetőségek. A két nyelv beszédhangjainak többsége között lényeges akusztikai és artikulációs eltérések vannak (vagy lehetnek), míg más hangok esetén a különbség nem vagy alig kimutatható. A tanuló mindkét esetben kétféleképpen reagálhat; szubjektív hallásérzete illetve hallásképzete alapján vagy érzékel(i) az eltérést, vagy nem. Érdekes módon arra is van példa, hogy nem létező akusztikai minőséget tulajdonítanak bizonyos hangoknak, bár ez a jelenség egy-két beszédhangra korlátozódik. A szupra-

szegmentális tényezőkkel hasonló a helyzet: itt is alapvetően meghatározó a percepció: ha az érzékelés nem helytálló, akkor prozódikus szinten is automatikusan bekövetkezik a hibagenerálás.

a1 - a2					
van különbség			nincs lényeges különbség		
érezkel különbséget		nem érezkel különbséget	érezkel különbséget		nem érezkel különbséget
helyesen	nem helyesen	nem helyesen	tévesen, idegen nyelven belüli analógia miatt	tévesen másik nyelvjárás analógiája miatt	helyesen
+	-	-	-	-	+
pity vs. piti	said, sad vs. szed	ring vs. ring; net vs. nettó	pay vs. spray	tore [to:r] vs. tó	fot vs. fitt

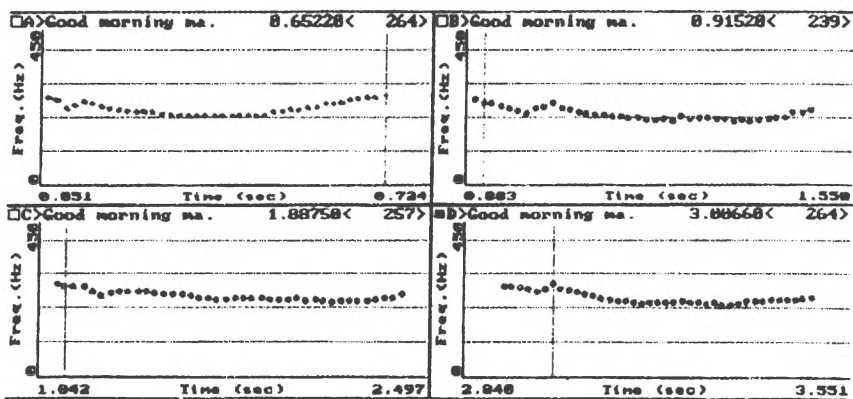
1. táblázat



1. ábra

A "Good morning" hangsor dallamgörbéje négy anyanyelvi beszélő kiejtésében

Az 1. ábrán az A) ablak női beszélő kiejtését mutatja. A hangterjedelem 145 Hz. A dallammenet: magas előtag, majd erőteljes emelkedés a főhangsúlyon. A B) ablak szintén női beszélő kiejtése; a hangterjedelem 248 Hz. A C) ablak férfi beszélő kiejtését mutatja. Első ránézésre igen alaposnak tűnik a dallamkontúr, azonban a hangterjedelem így is 116 Hz.: a kijelentés legmagasabb és legalacsonyabb frekvenciaszintje között (204.88 Hz) több, mint egy oktavnyi(!) a különbség. Tekinthető-e a három minta modellnek a tanuló számára és ha igen, akkor van-e kitapintható hatással a nyelvtanuló produkciójára? A szakirodalom egyöntetű abban, hogy a *morning* szón emelkedő dallam udvarias hangvételű (pl.: Knowles, 1987; András és Stephanides, 1977). Természetesen ettől eltérő karakterisztikát is mutathat a "Good morning" kiejtése. A D) ablakban látható kijelentés a fenti szerzők szerint a "tartózkodó, kimért" kategóriába sorolandó. Itt a hangterjedelem lényegesen kisebb, mint az előzőekben, csupán 79 Hz. Tehát ez is előfordul az angolban, a közvetített kommunikációs-emocionális attitűd azonban már speciálisnak vélhető. Ezen számadatok jelentőségét a magyar ajkúak kijelentéseivel való összevetés hozza a felszínre.



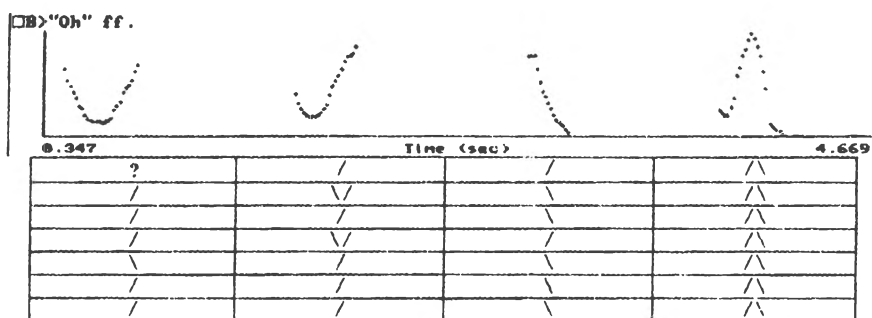
2. ábra

A "Good morning" hangsor dallamgörbéje magyar anyanyelvű beszélők kiejtésében

A 2. ábra négy regisztrátuma jól szemlélteti, milyen implikációja lehet a magyarok köszönésének angolul. A hangmintákat angol szakos egyetemisták biztosították, tehát olyan tanulók, akiknek nyelvtudása igen magas szintű, s nap mint nap érintkeznek angol anyanyelvűekkel. Az mérések nélkül is egyértelmű, hogy a dallamvonulat hasonlít az 1. ábra négy képéhez. A hangterjedelem azonban lényegileg tér el: A) ablak: 51 Hz; B) ablak: 53 Hz; C) ablak: 38 Hz (!); D) ablak: 59 Hz. A beszédalanyok a köszönést barátságosnak és udvariasnak szánták. Az eredmény azonban legjobb esetben is csupán "tartózkodó", "kimért", "érdektelen" jelzőkkel illethető.

Hol van tehát a baj? Miért nem képes a magyar ajkú beszélő egy három szótagból álló kijelentést az általa vélt intonációs tulajdonságokkal felruházni? Elkerülhetetlen merül fel a kérdés: ha a tanuló még köszönni sem tud megfelelően angolul, akkor ugyan hogyan lenne képes helyes intonációt alkalmazni egy bonyolult nyelvtani struktúrával megterhelt kijelentésen, például egy múlt idejű, feltételes módban lévő szenvedő szerkezet esetén függő beszédben, amikor a beszélő mindenre koncentrálnak, csak éppen az intonációra nem?! De talán a probléma nem is itt, a szerkezetek bonyolultsági szintjén van. A választ fűrkészve vizsgáljuk meg az olyan megnyilatkozásokat, melyeknél egyszerűbb az angolban már nem képzelhető el, például: "Oh".

Az alábbi percepciók feladatban III. éves angol szakosok vettek részt, akiknek fonetikai jártassága és érdeklődése meghaladja az átlagost. Az egyik hallgató feladata az volt, hogy az "Oh" megnyilatkozást a négy alapvető intonációs kontúrral (eső, emelkedő, eső-emelkedő, emelkedő-eső) az általa megválasztott sorrendben hangoztassa. A csoport többi tagjának pedig azonosítania kellett a hallott dallammenetet.



3. ábra

A szándékolt és az azonosított intonációs kontúrok

A 3. ábra táblázatából kiderül, hogy a tévesen azonosított intonációs kontúrok aránya 40%, ami azt mutatja, hogy a legegyszerűbb megnyilatkozások percepciója is bizonytalan, így aligha remélhető, hogy csupán hangkazetta vagy élő anyanyelvi szöveg megbízható alapot adhat a megfelelő minták elsajátításához, a helyes produkcióhoz. Megjegyzendő, hogy ez a teljesítmény az említett hallgatói csoporttal folytatott munka egy közbülső állomását mutatja. Két hónappal e kísérlet lefolytatása előtt még egyikük sem tudta megvalósítani a négy alapvető intonációs kontúrt, amit a célzott gyakorlásnak köszönhetően azóta azonban elsajátítottak. Úgy látszik, a hangképzés motorikus receptorainak érzékenysége révén a saját produkció tudatos kontrolálása gyorsabban fejleszthető, mint mások produkciójának megbízható feldolgozása.

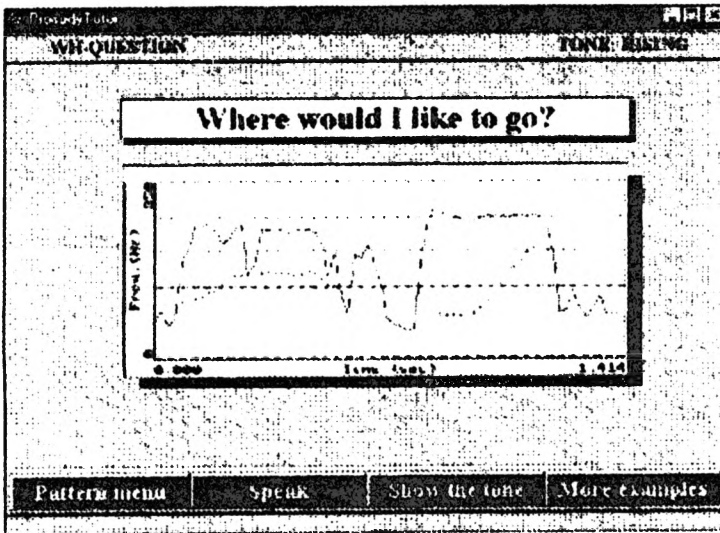
Ezen és hasonló tapasztalatok vezettek minket arra, hogy újszerű kéjtésoktatási módszereket hívjunk segítségül, s kifejlesszük a "ProsodyTutor" című multimédia alkalmazást. A "ProsodyTutor" leglényegesebb alapelvei:

1. Az angol prozódianak funkcionális-kommunikatív szempontból leglényegesebb, és a magyarok számára könnyen elsajátítható tulajdonságait kell kiemelni:

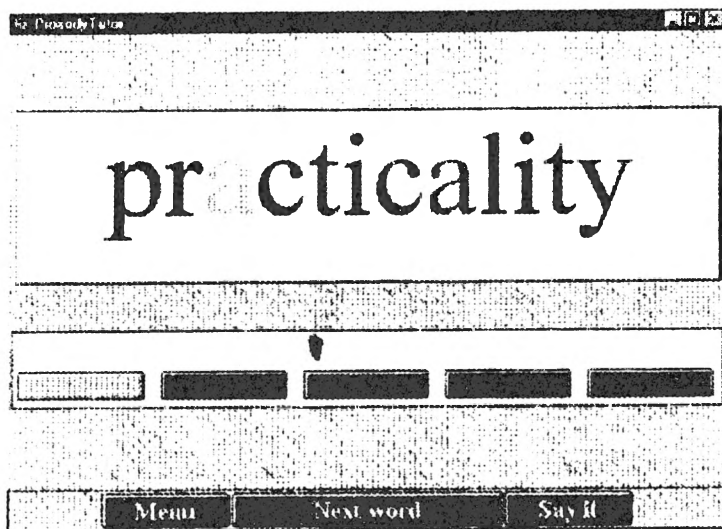
a) ereszkedő illetve elemkedő, ereszkedő-emelkedő, illetve emelkedő-ereszkedő intonáció alapeseteit kell tárgyalni (kijelentés, kérdés, utókérdés, felszólítás, kérés);

b) hangsúlyozottan kell kezelni a hangerősség és a hangmagasság eltérő funkcióit.

2. Mivel a mintegy száz angol szakos egyetemi hallgatóval nyert tapasztalat azt bizonyítja, hogy a grafikus ábrázolás jelentősen elősegíti a megértést, rögzítést, és tudatosítást, a prozódikus viszonyok oktatásában fel kell használni a számítógépes beszédanalízis könnyen értelmezhető ábráit. A magyar beszélők tipikus prozódikus hibáinak analitikus bemutatásával eredményesebb lehet ezen hiányosságok kiküszöbölése.



4. ábra



5. ábra

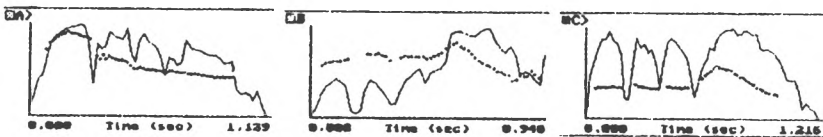
A ProsodyTutor beszéddallamot oktató része az alábbiakat tartalmazza:

A tanuló egy összefoglaló táblázatban megismerkedhet az angol intonációs modellek leglényegesebb eseteivel, melyek egyrészt a kijelentések típusa, másrészt az intonációs struktúrák szerint csoportosítva jelennek meg a képernyőn; ez egyfajta "menü", mely a példamondatok kiválasztását és előhívását szolgálja. A példamondatok két akusztikai jellemzője jelenik meg az ábrákon: a piros pontozott vonal az alaphangmagasság menetét követi, a folyamatos kék vonal pedig az intenzitást, vagyis a hangerősséget mutatja. A különböző tankönyvek gyakran zavaróan eltérő és nemegyszer nehezen értelmezhető tipográfiai megoldásait a digitális beszédfeldolgozás a produkciót hűen tükröző, egyértelmű regisztrátumaival váltottuk fel (l. 4. ábra). Az angol kiejtési modellek természetesen megszólaltathatók, és egy adott típust több példa is illusztrál.

A program második része a szóhangsúllyal foglalkozik, s ezen belül a talán legtöbb gondot okozó képzett szavak hangsúlyozási mintáit gyakoroltatja. Tapasztalatunk azt mutatja, kiejtésekor is tapasztalható az anyanyelvi in-

terferencia (a produkcióban pl. egy véghangsúlyos szónál is gyakran valójában az első szótagot hangsúlyozzák a nyelvtanulók). Mindezek miatt feltétlenül indokolt a drillezés, amelyhez a program auditív és vizuális segítséget ad (l. 5. ábra), az összes nehézséget okozó szóhangsúly típusra számos példát hoz, s az elsajátítást az ellenőrző tesztelés és hibaszázalékban kifejezett értékelés teszi teljessé.

Terveink szerint a program a későbbiekben kiegészül a mondathangsúly kialakításának speciális eseteivel. Ezért tüntettük fel példamondataink intenzitás görbéjét is, ami segít tudatosítani a hangerősség és az alaphangmagasság sajátos összefüggéseit. Fontos kiemelni, hogy bár szerves a kapcsolat a hangsúly e két összetevője között, az angolul tanuló magyar ajkúaknak azonban el kell sajátítaniuk azt a képességet, hogy a hangerősség és a hangmagasság eszközeivel mind mentálisan mind fiziológiailag külön-külön is tudjanak operálni. Ez szükséges ahhoz, hogy kiküszöböljük azt a félsikernek minősíthető jelenséget, melyet a 6. B) ábra szemléltet. A 6. ábrán az A) ablakban a tipikus magyar akcentussal ejtett "How do we learn?" kérdés regisztrátuma szerepel. A főhangsúly (intenzitás és alaphangmagasság maximuma helytelenül a kérdőszón van. Amikor a tanuló a főhangsúlyt tudatosan a megfelelő szótagra (*learn*) igyekszik helyezni, akaratlanul eltúlozza az intenzitás szintet. Ez a jelenség a vizsgált általános iskolásoknál egészen extrém mértékben jelentkezett /1. B) ablak/, de egyetemistáknál is tapasztaltuk. A C) ablakban a mintának tekinthető ejtés regisztrátuma látható.



6. ábra

Az akusztikai jelenségek vizuális ábrázolására alapozott intonáció oktatás azért bizonyulhat hatékonyabbnak az eddig alkalmazott két alapvető módszernél - ún. kazettahallgatásnál, "listen and repeat", ill. elméleti szabályrendszer (l. egyetemi fonetikai jegyzetek) megtanulásánál -, mivel meggyőződésünk szerint mindkettő előnyeit egyesíti. Lehetővé teszi, hogy a tanuló ne csak hallja az angol mintát, hanem annak grafikus megjelenítése segítse, mintegy irányítsa a mentális feldolgozást. Ezáltal elkerülhető a hibagenerálás, és az a gyakori jelenség, hogy bármennyire is autentikus a modell, annak intonációját a tanuló tévesen értékeli és kategorizálja.

Irodalom

András, L. T. - Stephanides, E. *An Outline of Present-day-English Structure*. Vol. 1. Tankönyvkiadó. Budapest, 1977.

Kenworthy, J. *Teaching English Pronunciation*. Longman. 1987.

Knowles, G. *Patterns of Spoken English*. Longman. 1987.

Nagy, T. "Hunglish" Suprasegmentals. In: *HUSSE Papers 1995*. Szeged.

Roach, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge Univ. Press. 1983.

BESZÁMOLÓ EGY ÁLTALÁNOS ISKOLAI KÍSÉRLET EREDMÉNYÉRŐL

Veresné Valentinyi Klára

Előadásomban beszámolok egy rövid, egyhónapos kísérletről. A kísérlet célja az volt, hogy összehasonlítsam két nyelvtanítási módszer a 'feladat-alapú' (task-based) és a 'bemutatás-gyakorlás-alkalmazás' (presentation-practice-production ezután lsd. rövid PPP) módszer hatékonyságát az általános iskolai angol nyelvoktatásban.

Az előadás három fő részből áll:

1. A kísérlet elméleti hátterének rövid összefoglalása.
2. A kísérlet bemutatása.
3. A kísérlet eredményeinek összefoglalása, következtetések.

1. A kísérlet elméleti hátterének rövid összefoglalása

A kommunikatív nyelvoktatás szerint a nyelv nem más, mint jelentések kifejezésének rendszere. A nyelv egyik fő funkciója a jelentés átvitele kommunikáció, interakció révén (Richards *et al.* 1986, p. 71). A kommunikatív nyelvoktatás célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése valós jelentéssel bíró, valós életből merített kommunikatív szituációkban, amelyekben, a feladat elvégzése során, valódi szociális interakció alakul ki a tanulók között. Igazi interakció akkor alakul ki, ha a kommunikatív feladatnak van üzenete, amit az egyik

nyelvtanuló át akar adni a másiknak, s amire a másik tanuló válaszol, azaz valamilyen visszajelzést ad.

A kommunikatív nyelvórán autentikus tananyagot használunk. Az óra nyelve főként a célnyelv, ritkán fordítunk egyik nyelvről a másikra. A fő cél a folyékony és nem a pontos célnyelvi kommunikáció, ezért a beszédben elkövetett hibákat nem javítja a tanár. Gyakran alkalmazunk kiscsoportos ill. pármunkát. A fő feladattípusok a problémamegoldó feladatok, kommunikációs és szerepjátékok. A tananyag összeállításánál a tanár figyelembe veszi a tanulók egyéniségét, korát, érdeklődését.

A legtöbb nyelvtanítási módszer, gyakran a látszólag igen különbözőek is, a kommunikatív nyelvoktatásban gyökereznek. Ez elmondható az általam alkalmazott mindkét módszerről is, azaz a 'feladat-alapú' és a 'PPP' módszerről is.

A 'PPP' módszert 'orthodox', 'pre-kommunikatív' vagy 'kvázi-kommunikatív' módszernek lehet nevezni.

A módszer szerint a tanítási folyamat három részből áll: 1. bemutatás, 2. gyakorlás, 3. alkalmazás.

A tanítási folyamat első részében a nyelvtanár bemutatja, elmagyarázza azaz 'modellezi' az új tananyagot modell mondatok vagy dialógusok segítségével. A bemutató szakaszban gyakran az eredeti szituációból kiemelve azaz 'izoláltan' szerepel az új tananyag. Ezután a tanár elmagyarázza az új tananyag használatát, jelentését, és visszakérdezi azt. Gyakran ismételteti az új tananyag-modellt, és ha a diák hibázik, rögtön javít. Itt a hangsúly a nyelvhelyességen van.

Az első szakasz egy viszonylag rövid, erősen tanárkontrollált, tanárközpontú, frontális óraszakasz. A cél, hogy a nyelvtanuló pontosan tanulja meg az új anyagot és miután megtanulta, alkalmazza kommunikatív szituációban.

Ennek érdekében a második tanítási szakaszban az új tananyag gyakorlása következik kommunikatív szituációkban. Ez a szakasz is erősen kontrollált, hiszen a tanulóknak az első szakaszban megtanult anyagot kell alkalmazniuk frontális vagy kiscsoportos munka során, gyakran drillszerű dialógusok formájában.

A harmadik szakasz a valódi kommunikatív szakasz, ahol a megtanult anyagot életszerű, valós kommunikatív feladatok megoldásakor alkalmazzák pl: improvizáció, szerepjáték, viták 'infogap' vagy 'opinion-gap' stb.

A fentiekből kitűnik, hogy az előbbi módszer a részkészségek izolált fejlesztésére fekteti a hangsúlyt. A kommunikációs készség hangsúlyozása, annak mint egy totális készségként történő fejlesztése csak a harmadik szakaszban történik.

A feladat-alapú módszer már a tanítási folyamat legelejétől a kommunikációs készség fejlesztését tűzi ki célul, párhuzamosan a nyelvi készség fejlesztésével.

Itt a tanítási és tanulási folyamat középpontjában az ún. 'feladat' áll, melyet a nyelvtanulóknak kell megoldaniuk, azaz rájönniük bizonyos nyelvi konvenciókra.

A 'feladat' fogalmát többféleképpen lehet meghatározni. Kísérletemben Prabhu (1987) feladat definícióját adaptáltam, aki így definiálta a feladatot:

'...a feladat megoldása során a tanulók egy adott információból kiindulva valamilyen következtetésre jutnak valamilyen gondolkodási folyamat által...'

A definíció szerint a feladat három fő részből áll: 1. kiinduló információ, 2. valamilyen következtetés azaz eredmény, 3. gondolkodási folyamat.

A feladatok probléma-alapúak és analitikusak. A feladatok témája adja a kommunikáció témáját és célját.

A feladatok megoldása többnyire kiscsoportokban folyik, így a tanulók szabadon kommunikálnak, vitatkoznak, tárgyalnak a feladatról, közösen próbálva azt megoldani. Így míg egy nyelvi feladaton dolgoznak, a nyelvi kompetenciájuk, nyelvi tudatosságuk (language awareness) fejlődik, azalatt a célnyelven kommunikálnak, s így a kommunikatív kompetenciájuk is fejlődik.

Összefoglalva, a feladat-alapú oktatásban a tanár nem modellezi az új anyagot, nem magyaráz, nem mutat be, nem kérdez. A tanár egyfajta tanácsadó szerepben van. A feladat megoldását nem irányítja, csak a végeredményt ellenőrzi. A feladat-alapú oktatásban az irányító szerep a tanulóké.

Azokban az országokban, ahol az angol idegennyelvnek (EFL) és nem második nyelvnek (ESL) számít, az általános iskolás gyerekek nyelvtanításában a fő feladat a megfelelő motiváció kialakítása. Az általános iskolások nem érzékelik a nyelvtudás hasznosságát, ezért nem motiváltak abban, hogy tanulják az idegen nyelvet.

A tanárok feladata, hogy felkeltsék érdeklődésüket a nyelv iránt.

Az angolóra akkor érdekes, figyelemfelkeltő számukra, ha az órai munka alkalmazkodik életkori sajátosságaikhoz, azaz kielégíti fizikai, érzelmi, szociális és kognitív szükségleteiket.

Figyelembe véve a felsőtagozatos általános iskolások életkori sajátosságait (Donaldson, M. (1978), Scott *et.al.* (1990), Vygotsky, L.S. (1978), Kennedy *et.al.* (1991), Brumfit *et.al.* (1991), Brewster *et.al.* (1991), Piaget, J. (1967), Fisher, R. (ed.) (1978), a 'feladat-alapú' és a 'PPP' módszer közti különbséget a következő két hipotézist állítottam fel:

1. Hipotézis

A kiscsoportos feladat-alapú nyelvoktatás jobban megfelel a felsőtagozatos általános iskolások életkori, sajátosságainak, ezért jobban elősegíti a nyelvtanulást az általános iskolás gyerekeknél, mint a tanárközpontú PPP módszer.

2. Hipotézis

A kiscsoportos feladat-alapú nyelvoktatás több interakciót fog eredményezni a gyerekek között, mint a tanárközpontú PPP módszer.

Hipotéziseimet néhány hasonló kísérlet is igazolta. Malajziában 1975-ben középiskolások körében végeztek feladat-alapú kísérletet, mely sikeresebbnek bizonyult az angol nyelvoktatásban, mint a korábbi audio-lingvális módszer.

Prabhu (1987) Indiában a Bangalore Project keretében végzett hasonló kísérletet kezdő, középiskolás korú nyelvtanulók körében, ahol a strukturális-szövegi-szituációs módszernél bizonyult hatékonyabbnak a feladat-alapú oktatás.

2. A kísérlet bemutatása

A kísérlet időtartama

A kísérlet rövid volt, négy hétig tartott. A tanulók két órában tanulták a nyelvet, így ez nyolc tanítási órát jelentett.

A kísérlet résztvevői

Két hatodik osztályos, 15-15 fős általános iskolai csoport vett részt a kísérletben. Mindannyian egyforma korúak voltak, 11-12 évesek. Nyelvtudásuk viszonylag egyforma volt, középhaladó. Mindnyájan együtt kezdték a nyelvtanulást harmadik osztályban, s azóta együtt maradtak a csoportok. Heti két órában tanulták az angolt. Az iskola, ahol a kísérlet folyt, egy belvárosi általános iskola volt, ahová ugyanabból a körzetből jöttek a gyerekek.

Így elmondható, hogy a kísérletben részt vevők viszonylag hasonló korúak, érdeklődésűek voltak. Mind anyanyelvi és idegennyelvi kompetenciájuk, általános ismereteik és szociális háttérük hasonló volt.

A tanár, aki a kísérlet során tanított, a megszokott nyelvtanáruk volt, aki harmadiktól tanította őket.

Tananyag

A kísérleti csoportban feladat-alapú oktatás folyt, a kontrol csoportban PPP módszerrel tanítottunk. A kontrol csoportban a Streamline sorozat, Departures kötetének 45,46,47, fejezeteit tanítottuk a PPP módszerrel, míg a kísérleti csoportban ugyanazt a tananyagot adaptáltam és alakítottam át

feladat-alapú tanítási módszerre. Így tehát ugyanazt tanítottuk, csak más módszerrel.

Adatgyűjtés

Megpróbáltam szisztematikusan és rendszeresen gyűjteni az adatokat.

A kísérlet előtt a tanulók kitöltöttek egy egyforma un. elő-tesztet, majd a kísérlet után szintén egy egyforma utó-tesztet. Elsődlegesen ezek a tesztek szolgáltak az értékelés alapjául.

Az órákat magnóra vettem, majd otthon leírtam a párbeszédet. Minden kísérleti kiscsoportban és kontrol csoportban magnóra rögzítettem az órát, bár sajnos elég sok felvétel használhatatlan volt.

Órák után a tanulók kérdőíveket töltöttek ki. Így akartam szubjektív véleményüket is megtudni.

Minden órán résztvettem és jegyzeteltem. Tanár kollégákat is meghívtam a kísérletre és órák után megbeszéltük tapasztalatainkat.

Próbáltam kísérletem során minden olyan változót kizárni, ami a kísérlet objektivitását befolyásolta volna.

3. A kísérlet eredménye

Előteszt

Az előteszt egy 39 feladatból álló teszt volt. Hisztogram segítségével ábrázoltam az eredményeket, majd elvégeztem a legfontosabb statisztikai számításokat.

Mindkét csoportban a teszt átlaga hasonló volt (kísérleti cs: 21,6 (átlag 56%), kontrol cs: 20,9 (átlag 54%). A kísérleti csoportban a legtöbben 20 pontot értek el, a kontrol csoportban 17 pontot. A pontok szóródása mindkét csoportban egyforma volt (25), tehát egyforma összetételű és egyformán heterogén volt a csoport, amit a hasonló, igen magasak SD értékek is alátámasztottak.

Mivel a statisztikai értékek viszonylag egyformák voltak, így elmondhatjuk, hogy két hasonló nyelvi szintű csoport kezdte a kísérletet.

Utóteszt

Az utóteszt egy rövidebb, 14 pontos teszt volt.

A kísérleti csoport teszteredményei nagyon rosszak lettek. A legtöbben 2 és nulla pont közötti eredményt értek el, a legjobb teszt 8 pontos, az átlag 2,4 (18%). A szóródás nagy (8). A teszteredmények által alkotott ív erősen lefelé ível.

Elmondhatjuk tehát, hogy a kísérleti csoportban a teszt nagyon nehéz volt a tanulók számára, azaz a kísérleti módszerrel nem sajátították el a tananyagot.

A kontrol csoportban sokkal jobb eredmények születtek, noha érdekességként megjegyzem, hogy az előteszten 2%-kal rosszabbak voltak.

A teszteredmények a diagram végén 'csoportosulnak'. A legtöbb teszt 8, 9, 10, 12, 14 pontos. Az átlag 8,4 (60%), a szóródás 10. Egészében véve elmondhatjuk, hogy a teszt nem volt nagyon nehéz a számukra, noha ennél a csoportnál is jobb eredmény lett volna elvárható, de megtanulták az anyagot, szemben a kísérleti csoporttal, ahol ez nem igaz.

Tehát az első hipotézisemet el kellett vetnem, mert azt a teszteredmények nem támasztották alá.

Azaz a kiscsoportos 'feladat-alapú' nyelvtanítás idegennyelvi (EFL) környezetben nem bizonyult hatékonyabbnak a 'hagyományosabb' 'PPP' módszernél.

Második hipotézisem alátámasztására összehasonlítottam az interakciókat mindkét csoportban. Ezeknek eredményeit táblázatban foglaltam össze.

A következő konklúziókat vontam le:

1. A legtöbb tanár-diák interakció a kontrol csoportban volt.
2. A legtöbb diák-diák interakció a kísérleti csoportban volt.

Így tehát elmondhatom, hogy második hipotézisemet alátámasztották az adatok.

Azonban az adatokat tovább elemeztem. Megvizsgáltam az interakciók nyelvét és ezt táblázatban ábrázoltam.

A következő konklúziókat vontam le:

3. A kísérleti csoportban a legtöbb diák-diák interakció magyar nyelven folyt.
4. A kontrol csoportban a legtöbb tanár-diák interakció angol nyelven folyt.

Az eredmények tükrében felmerül a kérdés, vajon az a fontos-e, hogy minél többet beszéljenek az általános iskolás nyelvtanulók a nyelvórán anyanyelvükön vagy inkább kevesebbet, de azt a célnyelven? Én az utóbbi mellett szavaznék.

4. Kísérletem eredményeinek összefoglalása, következtetések

Mi lehet az oka annak, hogy bár az elmélet hipotézisemet alátámasztja, a gyakorlat nem igazolja azt?

A tanár személyisége és szaktudása

A kísérletben tanító tanár átképzett orosz tanár volt, aki ugyan már régóta tanította angolra a csoportot, mégsem rendelkezett megfelelő módszertani és nyelvi tudással. Gyakran követett el hibákat. Ez nem volt előrelátható a kísérlet előtt.

A másik probléma az volt, hogy a tanár nem rendelkezett elegendő rutinnal a feladat-alapú tanítás területén. Számára is új és szokatlan volt a módszer, noha mindent megtett a siker érdekében. Ezt a módszertani bizonytalanságot és rutintalanságot a diákok is észrevették és negatívan hatott rájuk.

A diákok személyisége és szaktudása

A tanulók harmadikos koruk óta a 'PPP' módszerrel tanulták a nyelvet, ehhez szoktak hozzá. Szokatlan volt számukra is az új módszer. A kísérlet elején lelkesek voltak, örültek annak, hogy 'valami új' következik, aztán ahogyan telt az idő egyre elveszettebbnek érezték magukat.

A módszer

1. A tanár nem magyarázta el az új anyagot, nem mutatta azt be expliciten, direkt módszerrel, ahogyan szokta.

2. A tanár nem ellenőrizte le (no concept checking) minden tanulási szakasz után, hogy a diákok értik-e az új anyagot vagy sem. S mivel a feladatok egymásra épültek, azaz az egyik feladat megértésére alapult a következő feladat, a bizonytalanság és értetlenség csak gyűlt és fokozódott.
3. Szokatlan volt számukra a saját nyelvtanulói szerepük megváltozása, azaz, hogy 'gondolkodni' kell, rájönni dolgokra, és nem 'készen' kapják a tudást, amihez évek óta hozzászoktak és amit minden más órán is kapnak. Szokatlan volt, hogy a tanár szerepe is megváltozott. A tanártól nyugodtan lehetett kérdezni, de a tanár csak azt magyarázta el, amire rákérdeztek.
4. A feladat elvégzése után nem volt direkt, explicit ellenőrzés, nem beszéltek meg a jó vagy rossz megoldásokat.
5. Szokatlan volt számukra az önálló, kiscsoportos munka, ahol bátran vitatkozhatnak, megbeszélhetik a megoldást.
6. A tanulók nem tudták hogyan kell vitatkozni, megbeszélni a feladatot. Nem rendelkeztek megfelelő vita- és tárgyalókészséggel, azaz nem rendelkeztek a feladatok elvégzéséhez szükséges 'feladat megoldó' készséggel (task-man aging skill)
7. A feladatok többségénél valamilyen nyelvtani jelenségre, konvencióra kellett rájönniük. A kommunikáció témája és célja beszélgetés nyelvi konvenciókról, nyelvi szabályokról volt, ami nem bizonyult elég érdekesnek, motiválónak számukra. A téma nem volt minden órán életkori sajátosságainak megfelelő.
8. A tanulók nyelvi szintje nem volt alkalmas a feladat-alapú kísérlethez. Nem volt elegendő a nyelvi tudásuk ahhoz, hogy ki tudják magukat fejezni a cél-

nyelven egy olyan témáról, amihez nem volt elegendő célnyelvi lexikai, mondattani és morfológiai tudásuk.

9. A tanulók nem rendelkeztek a szükséges meta-nyelvi tudással. Noha anyanyelvi óráikon már sok nyelvészeti jelenséggel találkoztak, mégis angol órán nem tudták azokat alkalmazni.

10. A fent említett tényezők együttese negatív hatással volt a kísérletre, a tanulók magatartására, ezért fokozatosan elvesztették önbizalmukat, biztonságérzetüket és lelkesedésük alábbhagyott.

Összefoglalásként elmondhatom, hogy ez a korosztály jobban igényli a tanári ellenőrzést, magyarázatot, mint más korosztály. Ez a korosztály még nem rendelkezik a feladat-alapú tanuláshoz szükséges feladat-megoldó készséggel, nyelvi- és meta-nyelvi kompetenciával.

A második idegennyelvi (ESL) környezetben a nyelvi 'input'-ot az osztálytermi nyelvtanulás ill. gyakorlás számára maga a két- vagy többnyelvű társadalom biztosítja. Idegennyelvi környezetben (EFL) a nyelvtanuláshoz szükséges nyelvi 'input'-ot, a gyakorlást és a célnyelv használatát a nyelvi órákon a nyelvtanárnak kell biztosítania. A 'feladat-alapú' nyelvoktatás sikere eddig csak második idegennyelvi (ESL) környezetben bizonyosodott be, ahol a tanulók a nyelvi 'input'-ot magukkal hozzák az órára és ott csak a gyakorlást kell biztosítani.

Ennek ellenére, úgy gondolom, hogy a feladat-alapú tanítást ennél a korosztálynál idegennyelvi környezetben is lehet sikeresen alkalmazni, de a nyelvi input biztosítása, a tanári ellenőrzések, magyarázat, a megfelelő készségek kialakítása és a tanár- és diák tréning mindenképpen szükséges.

A gyakorlatban a feladat-alapú tanítás úgy lehet hatékony, ha annak alkalmazását más módszerekkel ötvözzük. Általános iskoláknál nem szükséges és nem is kell tisztán ezt a módszert vagy azt a módszert alkalmazni. Minden módszerből a korosztálynak legmegfelelőbb komponenst kell kiválasztani és más módszerrel ötvözni, például akár a PPP módszerrel. A harmadik, ún. 'alkalmazási' szakaszban sikeresen lehet a 'feladat-alapú' módszert bevezetni. A fontos az, hogy alkalmazzuk azokat a tanítási szakaszokat is, amiket ez a korosztály idegennyelvi környezetben igényel.

Bibliographia

Beretta, A., Davies, a. (1985) **Evaluation of the Bangalore Project.**
ELT Journal. Volume 39/2.

Brewster, J., Ellis, G., and Girard, D. (1991) **The Primary English Teacher's Guide.** London: Penguin Books.

Brumfit, C., J. Moon and R. Tongue (1991) **Teaching English to Children. From Practice to Principle.** London: Collins ELT.

Donaldson, M. (1978) **Children's Mind**
London: Fontana.

Fisher, R. (ed.) (1978) **Teaching Children to Think.**
Oxford: Basil Blackwell.

Halliwell, S. (1992) **Teaching English in the Primary Classroom.**
London: Longman.

Kennedy, C. and J. Jarvis (eds.) (1991) **Ideas and Issues in Primary ELT.**
Nelson: Edinburgh.

Nunan, D. (1989) **Designing Tasks for the Communicative Classroom.**
Cambridge: CUP.

- Prabhu, N.S. (1987) **Second Language Pedagogy**. Oxford: OUP.
- Richards, C.J., Rodgers, S.R. (1986) **Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis**. Cambridge: CUP.
- Piaget, J. (1967) **Six Psychological Studies**. London: London University Press.
- Scott, W. and H. Ytreberg (1990) **Teaching English to Children**. London: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1978) **Mind in Society**. Boston: Harward University Press.

ELMÉLET ÉS GYAKORLAT A NÉMET SZAKOS TANÁRJELÖLTEK MÓDSZARTANI FELKÉSZÍTÉSÉBEN

Bikics Gabriella

Az elmúlt 5 évben Magyarországon átalakult a nyelvszakos tanárok képzésének korábbi rendszere. Jóval több hallgató folytat 3, 4 és 5 éves stúdiumokat, mint korábban, volt orosztanárok tömegei vesznek most is részt az átképzésben. A korszerű nyelvoktatás nem nélkülözheti az idegennyelv-tanítás módszertanának megújulását, korszerűsítését. E tárgy a nyelvszakos tanárok képzésében presztízst tekintve soha nem vetekedhetett a nyelvészeti és irodalmi stúdiumokkal. Csak a képzés utolsó szakaszában, az iskolai gyakorlattal párhuzamosan nő meg a jelentősége. A diploma megszerzése után viszont éppen a módszertan az, ami a gyakorló tanárok mindennapi munkájában és továbbképzésében elsőrendű fontosságúvá válik.

Fontos lenne, hogy az idegennyelv-tanítás módszertana már az egyetemi, főiskolai évek alatt nagyobb jelentőségre tegyen szert. Szükséges, hogy ebben a tárgyban összekapcsolódjon az elmélet és a gyakorlat.

Megfigyelhető, hogy az átképzésben résztvevő tanárok nagyon sok gyakorlati szakmai tapasztalattal rendelkeznek, ugyanakkor igénylik az elméleti megalapozottságot, a módszertani tapasztalatcserét és útmutatást, a korszerű tananyagok ismeretét, az új ötleteket. A nappali szakos hallgatók tudása elsősorban elméleti, számukra az a fontos, hogyan tudják ezt leendő pályájukon minél jobban alkalmazni.

Kétségtelen, hogy az egyetemek, főiskolák feladata elsősorban az elméleti oktatás, a gyakorlatot a rövid iskolai tanításon, majd később, a kollégák segítségével kell a hallgatónak megszereznie, miközben kezdettől teljes óraszámban tanít.

Számos más országban, így például Németországban jóval gyengédebb ez az átmenet. Az egyetem után a hallgató gyakornokként ("Referendar") egy évig kevés óraszámban egy érte felelős mentortanár közvetlen gyakorlati és egy egyetemi módszertantanár elméleti útmutatásai alapján tanít, de természetesen önálló kezdeményezésekre is kap lehetőséget. A gyakornok "tanársegéd" vagy "segédtanár" a szó klasszikus értelmében. Csak a képzés ezen második szakasza után kaphat tanári állást.

A nyelvszakos tanárok képzésében a módszertannak kell felvállalni ezt a szerepet, és menedzselnie azt a hosszú folyamatot, aminek során a hallgató nyelvszakos tanárrá érik.

Ugyanis egyszerre van köze valamennyi elméleti tantárgyhoz: a nyelvészethez, az irodalomhoz, az országismerethez és a pedagógiához, valamint a nyelv- és stílusgyakorlatok tantárgyhoz és az iskolai gyakorlathoz. Gyakorló tanárként is a módszertan segít a mindennapi munkában.

A módszertan tanító tanárnak tanácsadói, koordinátori minőségben kellene segíteni a mentortanár és a hallgatók iskolai gyakorlatát, így állandó kontaktusban maradhat az iskolával.

A Miskolci Egyetem Német Tanszékén ezen elvek szerint szerveztük meg a német szakos tanárjelöltek képzését. A módszertan oktatója ugyanazoknak a hallgatóknak nyelvgyakorlatot is tanít, valamint menedzseli őket az iskolai gyakorlatuk alatt. Ebben a modellben a hallgató egyidejűleg, ugyanazon oktató vezetése alatt éli meg a diák és a tanár szerepét, és tanul meg reflektálni mindkét szerepre.

Kísérletünk eredményességét abban látom, hogy megsokszorozza a módszertani képzés lehetőségeit, és összeköti annak elméleti és gyakorlati oldalát.

A Miskolci Egyetem Német Tanszéke 1992 óta foglalkozik nappali tagozatos hallgatók és átképzős, volt orosz tanárok oktatásával egyelőre a 3 éves rendszerben. A módszertan a nappali tagozatosoknál az utolsó három, az átképzősöknél az utolsó két szemeszterben oktatjuk. Teamünk három kollégából áll:

egyikük 20, másikuk 10 éves gimnáziumi tapasztalattal rendelkezik, a harmadik tanár a német lektor.

Mivel tanszékünk ilyen fiatal és hallgatóink száma viszonylag kevés, sok lehetőség nyílik az alkotó kísérletezésre. Teamünk nem támaszkodhatott meglévő hagyományokra, magunknak kellett kidolgoznunk egy új koncepciót.

Egyrészt nagy volt a felelősségünk, másrészt a tanszék vezetése szabad kezet adott az újításra, és lehetőséget, hogy gyakorlatközpontú elképzeléseinket megvalósíthassuk.

Modellünk indoka az, hogy az egyszakos, hároméves képzés célja gyakorlatiasabb, mint az erős német alapozású kétszakos, ötéves képzése.

A miskolci modellben a módszertani képzés elméleti és gyakorlati oldalát egyaránt a módszertan oktatója menedzseli.

- a stílusgyakorlat órákon igyekszik a legkorszerűbb, legjobban bevált módszerek szerint tanítani,
- a módszertan órákon ugyanezen hallgatókkal elemzi az órák elméleti szempontjait (Material: Fernstudienbriefe / Goethe Intézet)
- az iskolai gyakorlaton a mentorokkal együttműködve bemutató órákat tart, majd a hallgatókra tanítási órákat bíz, és ezeket közösen elemzik, visszacsatolva az egyetemi órákon tanultakra.

Tapasztalataink alapján a hallgatók képzésében a legfontosabb szempont a következő:

A modern nyelvoktatás alapelvei szerint a módszertan nem választható el a gyakorlattól. Ellenkezőleg: reflexióként szolgál, a napi tanítási gyakorlat elméleti bázisaként.

A módszertannak gyakorlatiasnak, tanuló- és cselekvésközpontúnak és kommunikatívnak kell lennie. A hallgatók ugyanis még nincsenek azon a szinten, hogy a kognitív, elméleti tudást maguktól is gyakorlati készségekké változtassák. Hogy ezt transzferálni tudják, az elméletből kiindulva sokféle konkrét, gyakorlati példára van szükségük.

Ebből a meggondolásból nem tartunk módszertani előadásokat. Egy klasszikus előadás nem képes sem gyakorlati példákat szolgáltatni, sem a hallgatók kreatív, önálló és kooperatív tevékenységeit fejleszteni, pedig az önálló óra-vezetésükben éppen ezekre lenne szükség. Ott a hallgatók csak passzívak. Így nem tudunk szavahihetően beszélni a modern, kommunikatív nyelvoktatás olyan alapelveiről, mint a sokféleség, kreativitás, szociálformák, kísérletezés, tanulóközpontúság és motiváció.

A képzési modellünk részletes ismertetése:

A 4. szemeszterben mind a három módszertantanár kap egy csoportot, amit ezentúl 3 féléven át menedzselni fog. Két stílusgyakorlat- és két módszertan szemináriumot tart a csoportnak hetente.

Az 5. szemeszterben heti 2 stílusgyakorlat és 2 módszertan órája van a csoportnak az egyetemen, és 8 órája a mentorral a gyakorló iskolában. Egy mentornak 2-4 hallgatója van. Az iskolai gyakorlat hospitálásból, óra előtti és utáni megbeszélésből, óraelemzésből, bemutató órákból, anyaggyűjtésből, szervezési feladatokból és helyettesítésből áll.

A hallgatók kb. 80 órát töltenek az iskolában, először csak hospitálnak, majd egyre több részt vállalnak az órákból.

Egy példa:

hétfőn: a hallgatók 4 órát vannak a mentorokkal az iskolában. Hospitálnak, vagy órát tartanak, ezeket megbeszélik.

kedden és szerdán: a hallgatóknak 2 stílusgyakorlat és 2 módszertan szemináriumuk van.

Érdekes megfigyelni, hogy mióta módszertant tanulnak, és maguk is tanítanak, a stílusgyakorlat órákat több megértéssel és több kritikával figyelik. Mivel az ő szakmai fejlődésük a cél, ennek csak örülhetünk.

csütörtökön: a hallgatók 4 órát vannak az iskolában. A módszertanos látogatja őket. Heti váltásban bemutató órákat tartanak, amelyeket a csoport bevonásával nagyon részletesen és aprólékosan elemzünk. Ebből a tanárjelöltek, de még mi, tapasztalt tanárok és nagyon sokat tanulunk.

A bemutató órákat az egész csoport látja, a hallgatók maguk értékelik egymás teljesítményét a diákok szemszögéből. Megerősítik a pozitív elemeket, de kritikát is gyakorolnak. Egyre jobban képesek megfigyelni és elbírálni a látottakat. Sokat tanulnak egymástól, kicserélik ötleteiket, és társaiktól szívesebben elfogadják a bírálatot. Az órák utáni megbeszélés is része a kommunikatív koncepciónak, amely fejleszti a hallgatók önállóságát, kreativitását, kritikai érzékét. A hallgatók értékelése után a mentor és a módszertanos is elmondják észrevételeiket, tanácsaikat.

A 6. szemeszterben ismét 2 óra stílusgyakorlat és 2 óra módszertan van hetente. Az iskolai gyakorlat 60 órából áll, kb. 6 héten át heti 10 órával számolva. A hallgatók blokkban tanítanak, azaz egy egész leckét, több órát egymás után.

A zárótanításra március 15. és április 15. között kerül sor. Ezen a mentor, a módszertantanár és az iskolavezetés egy képviselője van jelen. Ők ítélik meg a jelölt egész tanítási gyakorlatát, illetve ennek zárószakaszát, a zárótanítási órát. Mindhárman egy jegyet adnak, ezek átlaga kerül be az indexbe.

A zárótanítási órát gondosan kell a tanárjelöltnek dokumentálni, ez a vizsga írásbeli része. Az általános adatok mellett tartalmazza a csoport pedagógiai alapú bemutatását, az óra didaktikai-metodikai elemzését - különös tekintettel

az óra fázisaira - szöveges és táblázatos formában, a tanóra elhelyezkedését a tanítás folyamatában, a tervezett táblaképet és valamennyi kiegészítő anyag másolatát.

Az óraterv megvalósítása a vizsga szóbeli része. Mindenképpen értékelni kell a jól átgondolt, a jelölt ötleteit tartalmazó óravázlatot. Nem "tökéletes" órát várunk, hanem önálló, új ötleteket, lelkesedést, a fejlődés igényét és azt, hogy a már elkövetett és megbeszélt hibákat ne kövessék el újra.

Szeretnénk a tanárjelölteket leendő kollégáinkként kezelni, megbízni bennük, és képzsükben elkerülni a felesleges stresszhelyzeteket.

A zárótanítási vizsga feladata, hogy a hallgatók számot adjanak elméleti megalapozottságú tudásukról a gyakorlatban, az államvizsga módszertani részének a feladata pedig az, hogy gyakorlati tapasztalataik birtokában számot adjanak elméleti ismereteikről.

Minden iskolával és mentorral napi kapcsolatban állunk. Közösén igyekszünk hallgatóinkat önállóságra és eredetiségre nevelni a sokat idézett Erich Kästner szellemében:

"A tanár nem varázsló, hanem kertész. Ápolhat, gondozhat benneteket. Nőni saját magatoknak kell."

DAF-STUNDEN IN UNGARN. MIT DER KAMERA UNTERWEGS. VIDEOAUFZEICHNUNGEN IM PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH IN UNGARISCHEN SCHULEN

Boócz-Barna Katalin

In dem Vortrag möchte ich das Videoprojekt

DaF-Stunden in Ungarn. Mit der Kamera unterwegs. Videoaufzeichnungen im Primär- und Sekundärbereich in ungarischen Schulen von Katalin Boócz-Barna und Tamás Selmeczi vorstellen. Das Projekt wurde von der Weltbank (FEFA II. 348) gefördert.

Zielsetzung des Projektes ist die Erstellung der Videothek des Bereichs Sprachdidaktik, Videoaufzeichnungen von DaF-Stunden und Entwicklung von Begleitheften mit Begleitmaterialien und didaktischen Empfehlungen. Die Universitäten verfügen über keine in **ungarischen** Schulklassen aufgezeichneten, **systematisierten**, mit didaktischen Empfehlungen versehenen Videofilme, die in der fünf- und dreijährigen Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden könnten und deren Einsatz die Sensibilisierung der Studenten für Fragen der Unterrichtsanalyse, Unterrichtsplanung und die Entwicklung der Beobachtungskompetenz ermöglichen würden.

Bis jetzt wurden 9 Stunden und Nachbesprechungen von uns aufgezeichnet.

Die weiteren 6 Aufzeichnungen führen wir bis Juni 1995 durch.

Die Phänomenband-Reihe wird 1995/96 erstellt.

Unser Anliegen ist es bei der didaktischen Planung und den Studioarbeiten:

- **den Verlauf der Stunde zu zeigen,**
- **weitere Aspekte einzubeziehen:**

Stunde aus der Perspektive eines Schülers ("Dániel" in Interaktionen")

Lehrerinterviews zu den Aufzeichnungen

Nachbesprechung zu einer Lehrprobe (Ausbildungslehrerin und Referendarin)

Lehrprobe (Ausbildungslehrerin, Referendarin, zwei Dozenten von der Universität)

Nachträgliches Lautes Denken zu einer Aufzeichnung (Lehrerin und Dozentin von der Universität)

- **Phänomenband - Reihe zu entwickeln:** Bd. 1. "Die ersten fünf Minuten der Deutschstunde"

Entstehung der Materialien:

Die aufgezeichneten Stunden sind keine Musterstunden. Wir haben sie in durchschnittlichen Schulen von Budapest und der Umgebung, bei Referendarinnen und Mentoren aufgezeichnet. Für mich war außerordentlich wichtig, daß wir "normale", echte Deutschstunden aufnehmen. So entstanden **gewöhnliche Schulstunden**, nicht nur "gute" Stunden, die in den Lehrveranstaltungen beobachtet und reflektiert werden können.

Im Laufe der Arbeit wurden die Fragen heftig diskutiert, ob "negative" Beispiele den Studenten gezeigt werden dürfen?

Ob es die "perfekte" (schülerorientierte, kommunikative, handlungsorientierte) Stunde, an der diese Phänomene gezeigt werden könnten, überhaupt gibt?

Wir arbeiteten mit zwei Kameras, so hatten wir die Möglichkeit, die Stunde aus zwei Perspektiven zu erfassen und zu fixieren.

Videoaufzeichnungen:

Titel	Lehrerin	Lehrwerk
Primärbereich:		
<i>Satzmodelle</i>	Selmeci Dóra	Deutschmobil 1, Lektion 4
<i>Modalverb "sollen"</i>	Selmeci Dóra	Deutschmobil 1, Lektion 7
Sekundärbereich:		
<i>Uhrzeiten</i>	Horváth Réka	Deutsch aktiv Neu 1/A Kap. 5
<i>Für wen ist dieser Brief?</i>	Herczeghalmi Mária	Deutsch aktiv Neu 1/A Kap. 8
<i>Des Schweizers Schweiz</i>	Borda László	Deutsch aktiv Neu 1/A Kap. 8
<i>Konjunktiv Präteritum Perfektformen</i>	Gelegonya Diana Fülöp Andrea	Deutsch aktiv Neu 1/A Kap. 6

Stunde aus der Perspektive eines Schülers:

Für wen ist dieser "Dániel" in Interaktionen?

Lehrerinterviews zu den folgenden Aufzeichnungen:

Uhrzeiten
Für wen ist dieser Brief?

Nachbesprechung zu der folgenden Aufzeichnung:

Uhrzeiten Ausbildungslehrerin und Referendarin (in Ungarisch)

Lehrprobe:

Perfektformen - Ausbildungslehrerin, Referendarin, zwei Dozenten von uns

Nachträgliches Lautes Denken zu der folgenden Aufzeichnung

Für wen ist dieser Brief? Lehrerin und Dozentin des Bereichs

Geplanter Aufbau des Begleitheftes

Titel der Videoaufzeichnungen, Angaben zur Aufzeichnung
Stundenentwurf, schriftliche Zusatzmaterialien
"Unterrichtsdokumentation", wenn kein Entwurf vorhanden ist
Empfehlungen für den Einsatz in den Seminaren der
Lehrerbildung

Entstehung der Phänomenband-Reihe

Die Unterrichtsanalyse wird meistens an ganzen Unterrichtsstunden betrieben. Um einen vielfältigen Einsatz der Videostunden zu ermöglichen, haben wir mit der Entwicklung der Phänomenband-Reihe angefangen. Die erste Cassette "Die ersten fünf Minuten der Deutschstunde erlaubt die Unterscheidung einzelner Arten des Stundenanfangs nach ihrer Funktion. Sie enthält 7 Aufnahmen, die wir den Stunden der Serie "DaF-Stunden in Ungarn. Mit der Kamera unterwegs" entnommen haben. Das Begleitheft beinhaltet Hinweise zur Arbeit mit den Mitschnitten, Leitfragen zur Beobachtung und weiterführende Literatur.

Anwendungsfelder:

1. Sprachdidaktikseminare (3./ 5-6. Semester)

Phase der Grundlegung der didaktisch-methodischen Kenntnisse

Wortschatzvermittlung: *Uhrzeiten, "Sollen"*

Entwicklung der Fertigkeiten: *Uhrzeiten, Für wen ist dieser Brief? "Sollen"*

Grammatikvermittlung: *Perfektformen, Konjunktiv, "Satzmodelle"*

2. Sprachdidaktikseminare (4./ 7-8. Semester)

Die Studenten werden in den Seminaren für Fragen der Unterrichtsplanung sensibilisiert. In dieser Phase der Ausbildung bereiten die Aufzeichnungen auf die Schulhospitationen vor und entwickeln zugleich die Beobachtungskompetenz der Studenten.

Eventuelle Einsatzmöglichkeiten der Videoaufzeichnungen

Sozialformen: *Perfektformen*, *"Sollen"*, *"Satzmodelle"*, *Uhrzeiten*,

Interaktionen: Feedback - Lob: *Perfektformen*

Ermutigung, Abbau von Hemmungen: *Konjunktiv*

Korrekturverhalten: *Konjunktiv*

Die Stunde aus der Perspektive eines Schülers: *Dániel in Interaktionen*

Unterrichtsphasen: Einstieg: *Die ersten fünf Minuten der Deutschstunde*

Zeitplanung: Planung - Realisierung: *Uhrzeiten*
Für wen ist dieser Brief?
Nachträgliches L. Denken

Unterrichtsanalyse:

Bewertung einer Stunde: *Stunde und*
Nachbesprechung

Visualisierung eines grammatischen Phänomens: *Perfektformen*

Die Lehrerinterviews (*Uhrzeiten*, *Für wen ist dieser Brief?*) beinhalten relevante Informationen über den Unterrichtskontext.

3. Unterrichtsbegleitende Seminare (5-6./9-10. Semester)

Zielsetzungen der Seminare:

- Sensibilisierung der Studenten für Fragen der Unterrichtsplanung
- Entwicklung der Beobachtungs- und Selbstbeobachtungskompetenz
- Entwicklung der Fähigkeit eigenen und fremden Unterricht zu reflektieren

Die ersten fünf Minuten der Deutschstunde

Lehrprobe: Perfektformen mit der Nachbesprechung

Nachträgliches Lautes Denken

4. Fachseminare (5-6./9-10. Semester)

In diesen Seminaren sollen die einzelnen, von den Studenten ausgewählten spezifischen didaktisch-metodischen Aspekte vertieft werden, Einsicht in die Sprachlern- und Lehrforschung gewonnen werden.

Schwerpunkte:

Lehrer-Schüler-/ Schüler-Schülerinteraktionen, -verhalten, Unterrichtsanalyse, Sozialformen, Medieneinsatz.

Alle Aufzeichnungen sind zu empfehlen.

5. Diplomarbeiten (8-9-10. Semester)

Hauptsächlich können die bei den Fachseminaren angegebenen Themenschwerpunkte analysiert und ausgewertet werden.

6. Forschungsaktivitäten

Die Aufzeichnungen können als methodische Grundlage von empirischen Forschungen der Dozenten und Absolventen der Deutschen Didaktik dienen.

Literatur

Barna, K.: Zum Sprachverhalten des Lehrers und der Schüler im DaF-Unterricht anhand von Unterrichtsbeispielen. In: Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: ELTE, 2/1994, S. 21-26.

Edmonson, W. - House, J.: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke, 1993.

Krumm, H. J.: Beobachtungsbogen. Manuskript vervielf. H. 1979.

Krumm, H. J.: Wie führe ich Lehrer hin zur Auseinandersetzung mit eigenem und fremdem Unterricht? H. 1982.

Schmidt, R.: Strukturelemente des Unterrichts DaF. Manuskript. vervielf.

NYELVTAN-E A HANGTAN?

Uzonyi Pál

A címben feltett kérdés megválaszolása nyilván attól függ, hogyan definiáljuk egyrészt a nyelvtan, másrészt a hangtan fogalmát. Ha nyelvtanon egy-egy nyelv átfogó leírását értjük, akkor az egyes nyelveknek annyi nyelvtana lesz, ahány változatban leírják. Az ilyen értelemben vett nyelvtanok többnyire könyvek formájában tárgyasulnak, és ez szükségessé teheti, hogy a címbeli kérdést kissé gyakorlatiasabban fogalmazzuk meg, mondjuk úgy, hogy "tartalmaznia kell-e egy nyelvtankönyvnek hangtani részt is".

A nyelvtant természetesen mint a leírástól függetlenül létező entitást is meghatározhatjuk, amelynek részletes jellemzése már számos, eddig nem tisztázott nyelvelméleti és filozófiai kérdést is felvet. A nyelvtan a nyelv része, így a nyelv létezési formáiról szóló elméletek nagyrészt a nyelvtanra is vonatkoztathatók, vagyis hogy pl. van egyéni, egyéneken felül álló, normatív stb. nyelvtan. Lehet találgatni (kísérletileg kutatni egyelőre kevésbé), hogy milyen lehet a nyelvtan mentális reprezentációja, és e feltételezett reprezentációt a leírás ideális céljának beállítani (vö. BRESNAN 1981). A nyelven belül elsősorban a nyelvtan kapcsán vetődik fel az a kérdés, hogy vannak-e olyan velünk született képességek, amelyek kimondottan nyelvi összefüggések tudatelőttés általánosítására alkalmasak, és ha van ilyen genetikailag kódolt "univerzális grammatika", hogyan írható le. Ezeket a filozófiai és pszichológiai problémaköröket most nem kívánjuk részletesebben bemutatni, hanem visszatérünk az előzőekben már említett leíró nyelvtanokhoz.

A használatban lévő német nyelvtankönyvek egy része nem tartalmaz hangtani részt (pl. ENGEL 1992, HELBIG/BUSCHA 1991), viszont külön fejezeteket szentelnek a központosítás szabályainak, ezzel is alátámasztva, hogy a nyelv írott változatából indulnak ki. Erre utalnak az olyan szabályok is, hogy "In der Endung der 2. Pers. Sing. fällt das *s* weg, wenn der Stamm des Verbs auf *-s* (*-ß*), *-x* oder *-z* ausgeht: ..." (HELBIG/BUSCHA 1991, 27). ENGEL (1992, 413) ugyanezen szabály megfogalmazásában már hangokra is utal, de a hang fogalmát nem határozza meg: "Verben, deren Stamm auf *s*, *ß*, *x*, *z* (also auf einen *s*-Laut) endet, haben in der 2. Person Singular die Endung *t*, das *s* wird mit dem Stammauslaut verschmolzen: ...". A tőhangzóváltozások bemutatásánál viszont HELBIG/BUSCHA (1991, 37 ff.) alkalmaz hangtani jelölésmódot, anélkül, hogy megmagyarázná, milyen tőhangzóra utalnak, mondjuk, az "e:" és "e" szimbólumok, amelyek állítólag olyan szavakban találhatók, mint pl. *erlöschen*, *gären*, *heben*, *lügen*, *melken*, *schwören* (aki valahonnan már ismeri a német fonológiát, e szavakban hat különböző tőhangzót talál).

JUNG (1973) szintén az írásbeli változatot írja le, méghozzá következetesen csak betűkkel operálva. A könyv végén áll egy hangtani rész, amely azonban főként arról szól, hogyan kell az írott alakokat kiejteni. ERBEN (1980) és a GRUNDZÜGE (1981) fonológiával kezdik a nyelvtant - az utóbbi jóval nagyobb súlyt helyezve rá.

ENGEL (1992) vagy HELBIG/BUSCHA (1991) anélkül mellőzik a hangtant, hogy ezt indokolnák. EISENBERG (1994, 21) szintén csak alaktanra és mondatтанra szorítkozik, de expressis verbis elismeri, hogy ezen a "magon" kívül a hangtan és a szóalkotás is része egy hagyományos értelemben vett nyelvtannak, és ő ezekről nem koncepcionális, hanem gyakorlati okokból mondott le (e gyakorlati okokat azonban nem ismerteti).

Hogy mennyire komolyan gondolta P. Eisenberg a hangtan koncepcionális elidegeníthetetlenségét a nyelvtantól, igazolódni látszik azáltal, hogy az újonnan

kiadott, átdolgozott DUDEN-GRAMMATIK (1995) hangtani részét ő írta (az 1984-es kiadását még Max Mangold). A szerzőváltás egyébként okozott ugyan néhány feltűnő változást (pl. a rövid magánhangzók után is magánhangzós *r* áll, a hátul képzett *a* a standard kiejtés része lett, míg az előző kiadásban ez a "hamburgi *a*" volt, a hosszú nyílt *e* jelölésére az [æ] szimbólumot használja stb.), de az továbbra is érvényes, hogy a fonológiai nevezett fejezet jórészt fonetikai információkat tartalmaz, legalábbis ha a rendszerszerűségnek és általánosításnak azt a fokát tekintjük mérvadónak, amelyet pl. W.-U. Wurzel a GRUNDZÜGE (1981) lapjain elér. A DUDEN-GRAMMATIK (1995) hangtani fejezetének magyarázó erejét nagyban növeli ugyanakkor az előző kiadáshoz képest, hogy a szótagnak, amelynek határait a német hangtamban nagyon lényeges pontosan ismernünk, viszonylag hosszú alfejezetet szentel.

Az persze, hogy egyes nyelvtankönyvekben van hangtan is, még nem elegendő érv mellett, hogy jobb egy nyelvtan, ha van benne hangtan is. Mielőtt azonban elkezdenénk a valódi érveket sorra venni, nézzük meg végre a nyelvtan után a cím másik kulcsszavának, a *hangtannak* az értelmezését is.

A *hangtan* szó összefoglaló értelemben használható a fonetikára és a fonológiára. A fonetika a beszédtevékenység érzékelhető és/vagy mérhető jelenségeit a tipizálás céljából bizonyos fokig általánosítja (így pl. ugyanazzal a fonetikai jellel számtalan egyéni produkció leírható). A fonológia azáltal, hogy a fonetikai jelenségeknek csak a nyelv rendszerében funkcióval bíró momentumaira koncentrál, továbbviszi az általánosítást.

Mi az, aminek mindebből egy nyelvtanban helye lehet? Mivel most elsősorban leíró nyelvtanokról, azaz "nyelvtankönyvekről" (papíron, CD-n stb.) beszélünk, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ezeknek speciális címzettjeik lehetnek (pl. HELBIG/BUSCHA 1991 alcíme: "Ein Handbuch für den

Ausländerunterricht", míg a DUDEN-GRAMMATIK 1995 hátoldalán "Schule und Universität" szerepel, amin elsősorban a német nyelvterület iskoláit kell értenünk).

Akár anyanyelvűeknek, akár idegen nyelvűeknek készül egy nyelvtan, tudatnia kell felhasználójával, hogy mi az, ami lehetséges egy nyelvben, és mi az, ami nem. A belföldi használatra készült nyelvtannak elvileg több teret kell szentelnie a létező, de bizonyos norma szerint helytelennek minősülő formáknak. Ezért foglal el a hangtani fejezetből a Duden-Grammatik korábbi és legújabb kiadásában egyaránt elég nagy részt a *Standardlautung*-tól eltérő kiejtési változatok bemutatása (az más kérdés, hogy ez egy idegen ajkú nyelvtanuló számára is értékes információ lehet).

A német mint idegen nyelv tanulását segíteni hivatott nyelvtanok legalább két csoportra oszthatók (egy részletesebb nyelvtan-tipológiát l. HELBIG 1992): anyanyelvtől független - és általában németajkúak által, németül megírt - nyelvtanok, illetve egy bizonyos anyanyelvű felhasználói rétegnek szánt, gyakran az adott nyelven megírt, jó esetben kontrasztív jellegű nyelvtanok. Ha egy ilyen nyelvtanból kimarad a hangképzési minták bemutatása, vagyis az artikulációs fonetika, ezt indokolhatjuk azzal, hogy a nyelvtan nem vállalhatja magára a nyelvtanítás egészét, csak a nyelvtani rendszer bemutatását. Így a helyes kiejtést ugyanúgy más források alapján kell elsajátítani, mint a szókincset vagy a helyzetnek megfelelő kifejezések megválasztását (azaz a kommunikatív kompetenciát). A nyelvi rendszer valóban használatos, valamint lehetséges, de nem (nagyon) használt formáit a nyelvtanok nem egyformán igyekeznek szétválasztani, nagyrészt a gyakorlati nyelvtanításnak átengedve a tipikus és a szokatlan közti különbségtételt.

A hangképzés bemutatása egy kontrasztív nyelvtanban többek között azáltal nyerhet létjogosultságot, hogy szisztematikusan összevetjük a két nyelv hangállományát, amit egyébként a nyelvtanár tehetne meg az órán, de ebben nemigen támaszkodhatna a forgalomban levő nyelvkönyvekre.

A fonetikára azért is szükség lehet, mert enélkül esetleg túlságosan absztrakt lenne a fonológia tárgyalása. A fonológiának pedig több okból is helye van a nyelvtanban, még hozzá nem csak a nyelvtanítást szolgáló nyelvtanban. Melyek ezek az okok?

A nyelvtannak le kell írnia, hogy az inventarizálható elemekből milyen helyes kapcsolatok állíthatók elő. Az alaktan ragozási szabályai megmutatják, hogy mely törmefémák mely toldalékmorfémákkal, sőt, allomorfokkal kapcsolódhatnak össze (pl. *mach* + *te* van, de **geb* + *te* nincs). A fonológiának ugyanígy van egy részterülete, amely az adott nyelvben lehetséges fonémakapcsolatokat írja le (pl. szó elején a németben lehet /#f1/, vö. *Fliege*, de nem lehet **/#1f/*). A nyelvtanulásban ennek persze összehasonlíthatatlanul kisebb gyakorlati haszna van, mint a morfémák vagy szavak kapcsolódási szabályainak, mindenesetre az adott nyelvről alkotott kép egészéhez ez is hozzátartozik.

A másik indok, ami alátámasztja a fonológia - és vele együtt a fonetika - létjogosultságát egy nyelvtenban, hogy az alaktan egyes szabályai, összefüggései egyszerűbben, érthetőbben leírhatók, ha a betűkép helyett a hangalakot vesszük alapul. Így pl. a *rät* és *lädt* hangtanilag minimálpárt alkot, ami azonos morfológiai szerkezettel párosul (tő + *t* rag). A magyar anyanyelvűeknek készült UZONYI (1996) az *s* kiesésének szabályát a korábban idézett két művel szemben egy fonológiai fejezetre hivatkozva fogalmazza meg, a következőképpen: "... a *(du) reißt* alak a fonológiai ábrázolás szerint ugyanolyan szabályos, mint a *(du) machst* alak: /rais + st). Egy hangtani szabály aztán a két egybeeső [s] hangból az egyiket törli."

A hangtani leírás alkalmat ad arra is, hogy olvasója megszabaduljon a helyesírás dominanciájának tévhitétől, és rájöjjön, hogy az csak egy gyakran torzító, következtelen lenyomata a nyelv valódi, elsődleges megjelenési formájának, a hangzó beszédnek, Így a helyesírás pl. számos esetben olyan dolgok között tesz különbséget, amelyek mögött sem hangtani, sem (egyéb) nyelvtani eltérés

nincs (vö. *rät* és *lädt*, *Ski fahren* és *radfahren*), néha viszont épp a helyesírás mos össze különböző nyelvtani alakokat (pl. *du heißt* és *er heißt*, *das Knie* és *die Knie*).

A címben feltett kérdésre igenlő választ kell tehát adnunk, méghozzá mind az alapkutatói tudományos, mind a didaktikai jellegű nyelvtanok esetében.

Irodalom

Bresnan (1981): Bresnan, J. (Szerk.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*. "Mit Press", Cambridge (Mass.)

DUDEN-GRAMMATIK (1995): Drosdowski, G. et al, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Duden Bd 4, "Dudenverlag", Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, ⁵1995

EISENBERG (1989): Eisenberg, P., *Grundriß der deutschen Grammatik*. "Vlg J. B. Metzler", Stuttgart, ²1989

ENGEL (1992): Engel, U., *Deutsche Grammatik*. "Múzsák", Budapest, ²1992 (eredeti: "Julius Groos Vlg", Heidelberg, 1991)

ERBEN (1980): Erben, J., *Deutsche Grammatik. Ein Abriß*. "Max Hueber Vlg", München, ¹²1980

GRUNDZÜGE (1981): Heidolph, K. E. - Flämig, W. - Motsch, W. (Hgg.), *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. "Akademie", Berlin

HELBIG (1992): Helbig, G., *Grammatiken und ihre Benutzer*. In: ÁGEL, V. - HESSKY, R. (szerk.), *Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik*. "Germanistisches Institut der ELTE", Budapest, 135-150.

HELBIG/BUSCHA (1991): Helbig, G. - Buscha, J., *Deutsche Grammatik*. "Enzyklopädie - Langenscheidt", Leipzig/Berlin/München, ¹³1991

JUNG (1973): Jung, W., *Grammatik der deutschen Sprache*.
"Bibliographisches Institut", Leipzig, ⁵1973

UZONYI (1996): Uzonyi P., *Rendszeres német nyelvtan*. "Aula", Budapest

STILISTIK FÜR DAF-LEHRER

Loós Tiborné

Der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule "Bessenyei György" gehört zu den jungen Lehrstühlen der Institution. Er wurde ins Leben gerufen, um den großen Mangel an Lehrern für die sog. westlichen Fremdsprachen abzubauen, den das jahrzehntelange Primat der russischen Sprache als Pflicht-Fremdsprache verursacht hatte. Etwa zur gleichen Zeit begannen sich landesweit auch immer mehr Fremdsprachenschulen zu etablieren.

Sprachpraxis hieß plötzlich das "Zauberwort", wenn die Effektivität von Lehr- und Lernmethoden diskutiert wurde. Für die unbeholfene, schleppende Kommunikation der meisten Lerner wurde der grammatik- und übersetzungsorientierte Fremdsprachenunterricht des ungarischen Schulwesens verantwortlich gemacht; insbesondere von den sprachpraktischen Verfechtern ausländischer Kulturinstitutionen, die Ungarn bei der Bewältigung der neuen Aufgabe große Hilfe leisteten/leisteten, wurde/wird immer auf die Vordergrundstellung der Kommunikation verwiesen.

Als Institution, die Fremdsprachenlehrer ausbildet, sind wir natürlich auch bestrebt, unseren Studenten bei der Entwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten zu helfen. **Auf dieses Ziel allein können und dürfen wir uns aber nicht beschränken, weil nach unserer Auffassung die Ausbildung eines Lehrers auch die Vermittlung von theoretischen und solchen Bildungskennntnissen einzuschließen hat, die einen Lehrer nun einmal von einem Nicht-Lehrer unterscheiden.** So unterrichten wir in Anlehnung an die klassischen Germanistik-Disziplinen deskriptive Grammatik, deutsche

Literatur, Kulturgeschichte/Landeskunde und auch Stilistik neben sprachpraktisch orientierten Fächern namens Sprach- und Stilübungen, Phraseologie, Lese- und Hörverstehen, Textproduktion.

Das Fach Stilistik wird bei uns im letzten Studienjahr im Rahmen je einer Wochenstunde Vorlesung und Seminar eingeführt. Bei den Direktstudenten, die Deutsch in einer Fachkombination studieren, erstreckt sich diese Teildisziplin auf zwei Semester.

Warum überhaupt Stilistik und vor allem wie für Lehreranwärter, die im Deutschen nicht annähernd über die Kompetenz eines Muttersprachlers verfügen?

Auf das Warum wurde schon in der Einführung hingewiesen. Es sei noch einmal klar formuliert: Wir sehen es als unsere Pflicht an, unseren zukünftigen DaF-Lehrern ein Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, das sie befähigt, sich mit der linguistischen Fachliteratur auseinanderzusetzen. **Die Sprache als System zu sehen, erfordert nun einmal einen gewissen theoretisch gestützten Draufblick oder Überblick, ohne den man Regulationsgefüge oder -mechanismen nicht erkennen kann, ohne den einem nicht bewußt sein kann, warum etwas so und nicht anders funktioniert, funktionieren kann.**

Stilistik Nicht-Muttersprachlern so zu vermitteln, daß die Konturen zu einem großen und in sich determinierten Mosaik mit entsprechenden Steinchen ausgefüllt werden können, bedeutet in erster Linie die Fähigkeit des Erkennens, der richtigen Auswahl auch subtiler Teilchen, das Selektieren von anderen nach der Zugehörigkeit, in Farbe, Abschattung und Form, im Hinblick auf Verträglichkeit und Unverträglichkeit. Es bedeutet also schwerpunktmäßig eine intensive Arbeit mit vielen Demonstrations- und

Übungsbeispielen, um die Theorie durch die Praxis zu veranschaulichen, damit jene dann wieder zum besseren Verständnis dieser beitragen kann.

Wie aber sage ich es, wie erkläre ich es meinem "Kinde", was weshalb hier angemessen, dort unangemessen ist, wenn es um die Vielfalt der stilistischen Varianten geht? Es muß demonstriert und geübt werden, an Beispielen wie den folgenden, die hier nur andeutend für ganze Serien zum einen oder anderen Thema stehen.

Das Betreten des Rasens ist verboten!// Treten Sie, bitte, nicht auf den Rasen!/
Trampelt/latscht mir ja nicht auf den Rasen!// Macht, daß ihr vom Rasen kommt!//

Der Rasen! (Zum Thema: Faktoren der stilistischen Variante)

Nur die Interessen weniger wurden von dieser Gruppe vertreten.

-Interessengemeinschaft/-Lobby/-Clique/-Mafia

(Zum Thema: Wörter mit Wertungen)

Er ging mit dem alten Schwung/Elan an die Arbeit.

Aber warum nur: Die Schaukel verlor langsam an Schwung.

(Zum Thema: Synonymie. Semantische Kongruenz und Inkongruenz von Fremd- und einheimischen Wörtern)

Sie hielten in allen Lebenslagen zusammen.

-in Freud und Leid/-im Guten und im Bösen/-auf Gedeih und Verderb

(Zum Thema: Bildhaftigkeit im Ausdruck/durch Antonyme)

Metaphorisieren Sie!

Irma ist ein /großes, dünnes Mädchen. (eine Hopfenstange)

Der Fluß /fließt in Windungen/ durch das Tal. (sich schlängeln)

Seine Stimme /wurde lebhaft/. (aufleuchten)

(Zum Thema:

Figurationen der traditionellen Stilistik/Tropen)

Auch **alle anderen Kategorien für die sprachlich-stilistische Analyse** eines Textes lassen sich im ständigen Wechsel von Definition und Demonstration und vielen Übungen sehr gut darlegen und veranschaulichen. Das hat zur Folge, daß die Lerner Schritt für Schritt sprachliche Details nicht nur zuordnen, sondern auch in der Terminologie benennen können, daß ihr Empfinden für Nuancierungen der Sprache, für elementare Verwendungsbeschränkungen von Ausdrücken und Wendungen wenn auch nicht mit der Sicherheit eines Sprachkompetenten, so doch weit sensibler wird. **Sie sind schließlich in der Lage, Ausdrucksfehler, Stilbrüche zu begründen, die sie zu Beginn des Studiums nicht einmal bemerkt hätten.** Die Tüchtigsten unter ihnen sind sogar fähig, einen Text mit guten Ansätzen stilistisch interpretieren zu können.

Alle Kollegen, die Stilistik unter ähnlichen Umständen lehren, wissen um die elementarsten Schwierigkeiten, mit denen sie auf Schritt und Tritt konfrontiert sind. Sie bedeuten aber gleichzeitig eine aufregende Herausforderung, die immer wieder den Erfindungsgeist anregt, nach noch besseren Möglichkeiten der Veranschaulichung und Orientierung zu suchen. Im Verlauf meiner Unterrichtstätigkeit am hiesigen deutschen Lehrstuhl ist es gelungen, eine Studienhilfe zu entwickeln, die alle wichtigen Teilbereiche der Stilistik behandelt und auch in sprachpraktischer Hinsicht für die Seminararbeit Anregungen gibt.

Zur Vergewisserung, auf dem richtigen Weg zu sein, stelle ich den Studenten nach dem Abschluß des Studiums die Frage, was ihnen unsere gemeinsame Arbeit überhaupt gebracht hat.

Eine Antwort soll hier sinnbildlich für viele ähnliche stehen:

"Ich sehe jetzt so manches ganz anders."

Und um dieses "Anders-Sehen" geht es ja wohl.

WORTSUCHPROZESS UND INTERAKTIVITÄT BEIM BRIEFÜBERSETZEN¹

Iványi Zsuzsanna

Die Konversationsanalyse ist ein verhältnismäßig neuer linguistischer Wissenschaftszweig, der sich mit Interaktionsprozessen mündlicher Kommunikation befaßt. Er beschreibt die Prozesse der sprachlichen Interaktion nicht nur als eine Art "Grammatik der gesprochenen Sprache". Es werden nicht nur besondere Formen, Wörter, Konnektoren, grammatische Strukturen analysiert, die in der geschriebenen Sprache nicht zu finden sind, sondern auch Interaktionen, die Art und Weise, wie ein Text, ein Gespräch oder in meinem Beispiel eine Übersetzung, von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam erarbeitet wird.

Bei der Analyse fällt sofort auf, daß die Wörter nicht "normal", im Sinne einer "richtigen Syntax" aufeinanderfolgen. Oft treten Brüche in ihrer linearen Abfolge auf: Pausen, Verzögerungen, Wiederholungen gemischt mit metadiskursiven Elementen, was die Kontinuität der suprasegmentalen Elemente auch unterbricht. Diese Erscheinungen, für die in erster Linie die Wortsuchaktivität verantwortlich ist, bilden den Gegenstand meiner jetzigen Untersuchung.

Die Grundsituation des untersuchten Materials ist ein Gespräch in deutscher Sprache, an dem drei Interaktionspartner mit zwei verschiedenen Muttersprachen, Deutsch und Ungarisch, beteiligt sind. Einer von ihnen, eine Ungarin, liest den Brief ihrer Nichte vor, übersetzt ihn spontan aus dem Ungarischen ins Deutsche. Die anderen, ein Deutscher und eine weitere Ungarin, kennen den Inhalt nicht, müssen aber bei der Formulierung helfen. Um an dem gemeinsamen Formulieren teilnehmen zu können, brauchen sie

¹ Diese Arbeit entstand mit der Unterstützung der Stiftung "A Magyar Tudományért" der Ungarischen Kreditbank (MHB)

kommunikative Signale seitens des Übersetzers: Erstens, daß sie helfen müssen, und zweitens, wie sie helfen müssen. Die Enkodierung und Erklärung des gegenseitigen Signalisierens bilden den Gegenstand meiner Analyse.

Das vorangehende Gespräch zwischen den 2 Gesprächspartnern S und D (S ist der deutsche Gastgeber, D ist eine Ungarin, die bei ihm zu Besuch ist) wird erweitert. B, die Frau von S, ebenfalls eine Ungarin, kommt dazu und kündigt ein neues Thema an: Sie will den Brief ihrer Nichte vorlesen. Diese vorthematische Eröffnungssequenz geschieht in schnellem Gesprächstempo. Der Akzent von B verrät klar, daß sie eine Nichtmuttersprachlerin, ist sie spricht aber in relativ hohem Gesprächstempo.

Ihre ersten zwei Äußerungen werden also rasch aneinander gebunden. Erst die fallende Intonation am Ende der Sequenz, eine potentielle übergaberelevante Stelle gibt D die Möglichkeit, mit einem "ja" ihre Hörerrolle zu erfüllen und S damit in ihrer Sprecherrolle zu bestätigen. Zur Ankündigung gehört noch, daß B den Brief betont als süß charakterisiert, was mit der Wiederholung und mit dem hoch intonierten "ach" am Anfang noch stärker unterstrichen wird. Als Erklärung dafür, warum der Brief süß und interessant sei, womit er verdient habe, den anderen Gesprächspartnern vorgelesen zu werden, steht der Satz nach kurzer Verzögerungspause: *"das ist 'REkus hat mir geschrieben"*. Der Name Rekus wird durch die hohe Intonation und starke Betonung besonders hervorgehoben: Interessant ist also ihre Person. Dem Namen folgen keine Rückfragen der Gesprächspartner, was darauf zu schließen läßt, daß sie die Person auch kennen, und ihr Name auch für sie die Merkwürdigkeit des Briefes erklärt. Die fallende Intonation, die auf eine übergangsrelevante Stelle hindeutet, berechtigt S jetzt, seinen Kommentar abzugeben, was er überlappend mit dem Ende der vorangehenden Äußerung beginnt, vielleicht um zu vermeiden, durch ein schnelles Weiterreden von B nicht zu Worte kommen zu können.

Nach der Schilderung der Umstände um den Brief beginnt B zu lesen, d.h. den Brief aus dem Ungarischen ins Deutsche zu übersetzen. Die Anrede und der erste Satz beginnen gleichfalls auf hoher Tonlage und mit kleinem

Akzent auf der ersten Silbe, die Äußerungsenden haben dann fallende Intonation mit je einer kurzen Pause danach, um Schwung zum nächsten Satz zu holen. Diese sich wiederholenden Zeichen bringen das Lesen in einen charakteristischen Erzählrhythmus.

Dann ist das Lesen schon im Gange.

Langsames Tempo und kurzes Verzögerungselement öffnen die Sequenz in der Zeile 18. Nach Subjekt und Prädikat geht die Stimme hoch, als eindeutiges Zeichen für ein Problem. Der Präposition "in" wird bereits ein gedehntes Verzögerungselement angeschlossen, die Präposition wird wieder aufgenommen, jetzt aber mit einem ebenfalls gedehnten Artikel, worauf dann auch das gesuchte Wort "zuckerfabrik" folgt. Das wird von einem Zuhörer mit "mhm" sofort bestätigt. Die schnelle Nachfrage von B "gibts sowas" erwartet also offensichtlich keine erneute Bestätigung, hat eher die Funktion einer "tag question", die hier einer Selbstbestätigung gleichgesetzt werden kann. Sie setzt ja auch gleich fort, zwar betont mit der Konjunktion eines eingebetteten Nebensatzes. Es weist am Anfang kein einziges Anzeichen darauf hin, daß hier auch ein Wort gesucht werden sollte, obwohl das anscheinend auch hier der Fall ist: "süvegukor" kommt doch ohne Verzögerung sofort auf Ungarisch. Verdächtig ist auch die fallende Intonation und die Pause nach einem Wort, wo die Sequenz syntaktisch gesehen noch nicht zu ihrem Ende gekommen ist: Es fehlt wenigstens ein Partizip Perfekt, das nach dem temporalen Hilfsverb "habe" zu erwarten ist. (Das kommt sonst erst in der Zeile 22.) Als Hauptsequenz vom Thema aus ist also "da hab ich eine süvegukor bekommen" zu betrachten, und als Nebensequenz die in ihr eingebettete gemeinsame, interaktive Wortsuchaktivität der Gesprächsteilnehmer nach dem deutschen Äquivalent von "süvegukor" als Basisausdruck.

Textorganisatorisch gesehen werden also die Wortsuche und die Aushandlung darüber zur Hauptaktivität der Zeilen 20-27. Die fallende Intonation der lückenhaften Äußerung, sowie die Pause danach, fungieren zunächst auch als eine Redeübergabestelle. B markiert damit, daß sie die Aufgabe allein nicht lösen kann, sie bedarf der Hilfe der Gesprächspartner. D

ergreift die Initiative zu einer interaktiven Vervollständigung, da sie aber auch nichts besseres kann, rephrasiert sie das Wort lachend in Frageintonation. Damit bringt sie ihr Einverständnis in der Schwierigkeit der Übersetzung zum Ausdruck, was dann durch den Reparaturindikator *"na"* betont, und durch ihre metakommunikative Redebewertung *"wie kann man das übersetzen"* explizit wird.

An der mit fallender Intonation signierten redeübergangsrelevanten Stelle wählt sich S zum nächsten Sprecher und schlägt eine Alternative vor, einen Reformulierungsausdruck, der nur der Form nach, nicht aber dem Inhalt nach stimmt - S versteht ja nicht ungarisch. Was er aber richtig mitbekommen hat, ist jedoch, daß ein zusammengesetztes Substantiv gesucht wird mit einer Komponente *"Zucker"*. Seine Initiative wird also von B mit *"nein"* abgelehnt. Diesem Korrekturindikator folgt auch die Korrektur mit der Negierung des vorgeschlagenen Reformulierungsausdruckes, um die falsche Vorstellung noch einmal zu unterstreichen. Auch eine Erklärung wird geliefert, welche die Beschreibung der Form erzielt, jedoch wird sie auch mit lexikalischen Problemen konfrontiert. So stoppt der Versuch der explizierenden Paraphrase nach dem Artikel des als Beispiel gesuchten Wortes. Da erfolgt wieder eine Selbstwahl von S, der dann die Korrekturaktivität auf sich nimmt, obwohl er noch keine Ahnung über die Zuckerform hat. Beweis dafür ist der zweifache Fehlstart in dem Reparaturversuch mit *"k"* dann mit *"ku"*, der dann nicht als *"kugel"* ausgesprochen, sondern abgebrochen wird. Das Verzögerungselement *"ä"* bildet einen Übergang zu einer anderen Form *"son hohe"*. Das Substantiv kommt aber immer noch nicht, es wird intensiv danach gesucht. Die angefangene Paraphrase wird noch zweimal wiederholt, zwischen ihnen mit einem lang gedehnten Verzögerungselement, dann ist schon das Substantiv auf der Zungenspitze: *"zucker"*, noch eine kleine Pause, und es wird schon formuliert in Gestalt eines Substantivs, das doch keine hohe, sondern runde Form wie eine Kugel hat: *"kegel"*. Die Korrektur wird mit einer Rückfrage als abgeschlossen erklärt, um entweder eine Ratifizierung, oder eine erneute Reparatur zu initiieren.

Währenddessen schaltet sich auch D in den Suchprozeß ein. Sie wählt sich dafür eine ähnliche Stelle, an der es S bereits getan hat. Dort war das eine Verzögerung in der Exemplifizierung von B "so ein" und kurze Pause danach, hier eine entsprechende Stelle mit "son" und einer gefüllten Pause "ä:h". Hier greift also D ein, und versucht eine exemplifizierende Reformulierung zu geben. Das Vergleichswort mit dem Artikel des vergleichenden Wortes wird nach kurzer Pause wiederholt, bis zuerst der Anlaut, dann das ganze Substantiv zum Vergleich gefunden wird: "hu:t" mit steigender Intonation und stark betont, wie ein Ausruf: "Heureka!" Nachher ist noch ein kleines bißchen Zögern mit "ää" hörbar, als Ausdruck der Ungewißheit, oder der Erleichterung nach der schwerer Arbeit. Fast zur gleichen Zeit kommt je eine Ratifizierung von den beiden anderen Gesprächspartnern. Zuerst die von B, die mit der Wiederaufnahme des Reformulierungsausdruckes von S die Hauptsequenz beendet. Die zweite, sich mit der ersterwähnten überlappend, die von S, die den Reformulierungsausdruck von D ratifiziert: mit langem, betontem und hochintoniertem "ja", mit der Wiederaufnahme D-s Reformulierungsausdruckes und mit dem ebenso betonten "genau". D ratifiziert die Ratifizierung, und dann kommt wieder eine Überlappung. B bestätigt jetzt wieder eifrig und gehorsam den neuen Reformulierungsausdruck ihres Ehemannes, des einzigen Deutschen in der Gesellschaft - und unternimmt damit eine partielle, nicht wörtliche Rephrasierung der Hauptsequenz. Sie muß aber mitten im Partizip Perfekt abbrechen, da S parallel mit ihr eine neue Nebensequenz zur Explikation des Bezugsausdruckes beginnt, indem er eine Situation schildert, wo Zuckerhut traditionsgemäß verwendet wird. In dieser Nebensequenz können auch die schon beschriebenen Wortsuchsmöglichkeiten beobachtet werden: außer Wiederholung des vorangehenden Sequenzteils und gedehnten Verzögerungselementen die Redebewertung "was weiß ich" im Suchen nach dem Ausdruck "besondere Gelegenheiten", der sonst durch die interaktive Vervollständigung von B in die Sequenz gerät und sowohl von S als auch von D ratifiziert wird. S setzt die Explikation fort, D ratifiziert eifrig. S kündigt mit der Nachfrage "ne" das Ende seiner Erklärung an und appelliert an die

Zustimmung der Zuhörer. Wo dann aber keine Fortsetzung mehr auf ihre Ratifizierung kommt, ist die Zeit für B da, mit einem auf das schon sehr gründlich bestätigte "zuckerhut" hinweisenden Demonstrativpronomen noch eine Paraphrase der eigentlichen Hauptsequenz als Resümee zu geben: "das hab ich gekriegt".

Der Brief ist in Zeile 45 fertig, es kommt aber keine Ratifizierung, keine Bemerkung seitens der Gesprächspartner. Deswegen soll also B die provozierende Frage, "ist das nicht süß", stellen, was noch ein kleines Nachgespräch zum Thema hervorruft.

Die hier kurz dargestellte Analyse hat versucht, die Methoden der gemeinsamen Textherstellung zu untersuchen, indem nicht nur die Aktivität des Sprechers, sondern auch die der Gesprächspartner beachtet worden ist. Diese und ähnliche Untersuchungen mit der Systematisierung der Wortsuchmethoden bei verschiedener Rollenverteilung können dazu beitragen, allgemeine Konklusionen auf dem Gebiet der Interaktivität in der mündlichen Kommunikation zu ziehen. Mit meiner Arbeit hab ich jetzt nur versucht, einen Einblick in die Methoden eines in Ungarn noch wenig bekannten linguistischen Ansatzes zu geben.

ANHANG

HIAT-DOS-Transkript BOGI ausgegeben am 18.1.1996.

Dateiname	: BOGI	Projektname:	Formulierungsschwierigkeiten
Bezeichnung	: Brief	Aufnahme	: Zsuzsanna Ivanyi
Aufnahmedatum	: 10.11.95	Aufnahmegerät:	fischer
Transkribent	: Zs. Ivanyi	Datum:	15.12.95.
Korrektor	: Nicos Tsapos	Datum:	17.01.96.
Inhalt	: Eine NMSin übersetzt den Brief ihrer Nichte ins Deutsche		

Siglen	: Kürzel	Erklärung
	B	Bogi, Frau von S.
	S	Stefan, Gastgeber
	D	Dutka, Gast

Transkriptionszeichen:

.	Pause
ja,	fallende Intonation
ja'	steigende Intonation
ja-	gleichbleibende Intonation
`Ach	Beginn auf hoher Tonlage
,bald	Beginn auf tiefer Tonlage
(da)	schwach artikuliert
-->	relativ schnell
←	relativ langsam
↓	relativ leise
↑	relativ laut
in de/	Abbrechen in einer Sequenz oder in einem Wort
=	auffällig schnelle Bindung
(so?)	schwer identifizierbare Stelle
bAld	starke Betonung
so:	Dehnung
&	schneller Anschluß einer neuen Sequenz
(<u>hustet</u>)	Kommentar des Transkribenten
(L)	Lachen
(EA)	Hörbares Einatmen

- 1 B | (das) hAb ich jetzt gelesen das muß ich jetzt vorlesen.
- 2 B | das ist sÜ:ß- . 'Ach das ist sÜ:ß- .. das=ist 'REkus
S | ja'
- 3 B | hat mir geschrieben,
S | ich weiß' das lag oben auf dem spiegel-
- 4 S | schrank ich hab gedacht bevor es (verbrennt)' . hol s mal
- 5 B | 'IEbe bogi, . 'Ich liebe dich, . ich hab für
S | runter?)
- 6 B | dich eine . geschenk gemacht, . (EA) Äh: ab september
- 18 B | sie heißt' . cirnos, . ä/wi waren' in=äh: in=de: zucker-
- 19 B | fabrik, gibts sowas' . Und . da hab ich eine süveg-
S | mhm
- 20 B | cukor, .
D | (lachend) sÜvegukor'+ na'. wie kann man das übersetzen,
- 21 B | nein' keine stangen . weil das ist so
S | zuckerstange, .
D | nein
- 22 B | ein .
S | k/ku ä son hohe son äh: son zUcker . kegel ne'
D | wie ein . wie ein h/hU:t'.
- 23 B | zuckerkegel bekommen, hAb . zuckerhut bek/
S | jA:' zUckerhut genAU'. den gibt=es den gibts bei uns
D | ää aha

- 24 [B | besondere gelegenheiten,
S | auch für=äh: was=weiß=ich äh:]
- 25 [S | genau . (eben weißte?) wennse Feuerzangenbowle machst
D | aha aha]
- 26 [S | oder so, da wird der oben drauflegt kommt . rum drauf
D | mhm=mhm]
- 27 [B | dAs hab ich gekriegt, . wir
S | wird angezündet ne-
D | mhm]
- 44 [B | jede' . und ich warte auf deine an/ ä na=ein/
D | (räuspert sich)]
- 45 [B | deine . antwort, . ist dAs nicht süß-
S | das ist (echt?)
D | (lacht)]
- 46 [B | wie alt' ist sie jetzt fünf jahre alt jetzt
S | süß... und
D | + aha'...]
- 47 [B | (ist das nicht
S | die kann schon schrElben das ist toll, ..]
- 48 [B | schlimm?) daß meine schwester das geschrieben hat, weil]
- 49 [B | die . sie diktiert nur, ..
S | Ach so, ...]

ORTHOGRAPHIEERWERB: EIN VERGLEICH EINSPRACHIGER UND ZWEISPRACHIGER ALPHABETISIERUNG

Emma Emilie Hopper

Am Beispiel zweier Gruppen türkischer Kinder (Durchschnittsalter 8,5 Jahre) wurde untersucht, ob sich die Art der Alphabetisierung (einsprachig Deutsch bzw. zweisprachig Deutsch-Türkisch) auf den Erfolg im Schriftspracherwerb von Deutsch auswirkt. Dabei wurden Testwörter ausgewählt, die mit einem Konsonantencluster (C1C2) anfangen. Im Türkischen ist dies eine unzulässige Struktur für den Silbenanfang. Es konnte gezeigt werden, daß türkische Kinder unabhängig von der Art der Alphabetisierung mehr Probleme mit der Schreibung von Konsonantenanfangsklustern haben als deutsche Kinder. Alle Kinder hatten insgesamt weniger Probleme mit der Schreibung von einsilbigen als von zweisilbigen Wörtern. Bei der Untersuchung der einzelnen Fehlerarten konnte gezeigt werden, daß diese signifikant mit der Art der Alphabetisierung zusammenhängen. Dabei ist die Interferenz der Muttersprache auf die in einer anderen Sprache zu erwerbende Schriftsprache dann am größten, wenn die Muttersprache bereits als erste Schriftsprache vorhanden ist. Die Ergebnisse zeigen, daß es für die türkischen Kinder von Vorteil ist, wenn sie von Anfang an in Deutsch alphabetisiert werden.

1. Rahmenbedingungen

Seit 1983 werden an 17 Berliner Grundschulen, die jeweils einen überdurchschnittlich hohen Anteil an ausländischen Schülern aufweisen (im Durchschnitt mehr als 50%), Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Schüler durchgeführt. Die türkischen Schüler, die in ihrer Mehrheit

bei der Einschulung über keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen, sollen dabei zunächst in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben lernen, d. h. zuerst mit der türkischen Sprache und Orthographie vertraut gemacht werden, bevor sie in der Zweitsprache Deutsch unterrichtet werden. Der Schulversuch ist in der Annahme begründet, daß sich die Förderung der Sprachkompetenz in der Muttersprache (L1) positiv auf das Erlernen der Zweitsprache (L2) auswirkt. Die türkischen Kinder wurden deshalb in den Klassenstufen 1 und 2 ausschließlich in Türkisch bzw. parallel in Deutsch und Türkisch unterrichtet. Die Vorkenntnis der türkischen Orthographieregeln sollte sich dabei positiv auf die deutsche Rechtschreibung der Schüler auswirken¹.

2. Ausgangssituation und Fragestellung

Die getesteten Kinder sind durchschnittlich 8,5 Jahre alt. Sie haben also nach Frith (1980) die Phase der Alphabetisierung bereits abgeschlossen und müßten nun gerade dabei sein, sich die orthographische Strategie anzueignen. Mit Abschluß der Alphabetisierung ist in der Regel auch das phonologische Bewußsein vollständig entwickelt. Nach Treiman (1991) dürften die Kinder in diesem Entwicklungsstadium keine Schwierigkeiten mehr beim Schreiben von Anfangsrand-Konsonantenklustern haben, wie dies noch bei jüngeren Kindern (Jahrgangsstufe 1) der Fall ist.

¹ Im Herbst 1992 wurde im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport ein Gutachten durchgeführt, daß sich mit den Teilbereichen Orthographieerwerb und Spracherwerb auseinandersetzt. Im folgenden werde ich mich auf den dabei entstandenen Datenkorpus stützen. Vgl. dazu auch Felix, S. W., Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau, Januar 1993.

Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung haben gezeigt, daß Kinder gerade deshalb Schwierigkeiten haben, weil sie gleichzeitig bzw. kurz aufeinanderfolgend mit zwei Schriftsprachen (SS1 und SS2) konfrontiert werden. Dabei konnte gezeigt werden, daß Strategien von SS1 auf SS2 übertragen werden. Cutler et al. (1992) stellte fest, daß bei Englisch-Französisch bilingualen Versuchspersonen die Segmentation des Lautstroms von der jeweils dominanten Sprache gesteuert wird. Es scheint also so zu sein, daß Spracherwerbssystem nur eine Segmentationsstrategie zuläßt. Die Strategie, die zum kritischen Zeitpunkt im Input enthalten ist, wird erworben. Andere Untersuchungen haben gezeigt, daß Kinder in der Lage sind, Silben zu manipulieren, bevor sie mit Schrift in Kontakt gekommen sind (vgl. Fox et al. 1975, Treiman 1985). Man kann daraus folgern, daß die Kinder vermutlich weniger Schwierigkeiten haben bei der Schreibung von einsilbigen Wörtern als bei der Schreibung von zweisilbigen Wörtern.

Weitere Studien haben gezeigt, daß weniger die Sprachverwandschaft von L1 und L2 Aussagen über den Einfluß von L2 auf L1 zuläßt, als vielmehr die Tatsache, ob L1 in geschriebener Form vorliegt (vgl. Pugh 1992). Am konkreten Beispiel heißt das also, daß der Einfluß von Türkisch in den Kinderschreibungen bei den zweisprachig alphabetisierten Kindern offensichtlicher sein müßte, weil TSS1 Einfluß auf DSS2 nimmt. Weiterhin ist zu erwarten, daß die Ergebnisse der einsprachig alphabetisierten türkischen Kinder eher den Leistungen der einsprachig alphabetisierten deutschen Kinder entsprechen.

Im Unterschied zum Deutschen läßt das Türkische im Silbenanlaut keine Konsonantenverbindungen zu. Im Silbenauslaut sind nur CC-Strukturen zugelassen, wobei der erste Konsonant nur ein Liquid oder Nasal sein kann. Das Türkische kennt also nur folgende Silbenstrukturen:

a) (C) V

b) (C) VC

c) (C) VCC

Beinflußt nun TL1 tatsächlich unabhängig von der Art der Alphabetisierung DSS1/DSS2, so müßten beide türkischen Gruppen eindeutig schlechtere Ergebnisse haben als die deutsche Vergleichsgruppe. Besteht jedoch ein Zusammenhang zwischen der Art der Alphabetisierung und der Einflußmöglichkeit von TL1 auf DSS1/DSS2, so ist zu erwarten, daß die zweisprachig alphabetisierten Türken mehr nicht-orthographische Schreibungen aufweisen als die einsprachig alphabetisierten Türken. Auf Grund der Bedeutung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPK) beim Schreiben wäre weiterhin zu erwarten, daß L1 in jedem Fall die Schriftsprache beeinflußt, wenn diese nicht identisch mit der Muttersprache ist. Im konkreten Beispiel müßten also die einsprachig alphabetisierten Türken mehr nicht-orthographische Schreibungen aufweisen als die deutsche Vergleichsgruppe.

Ausgehend von diesen Überlegungen sollen nun folgende Fragestellungen untersucht werden:

- 1. Beeinflußt die Art der Alphabetisierung die Anzahl der orthographischen/nicht-orthographischen Schreibungen?*
- 2. Haben die Kinder generell weniger Schwierigkeiten bei der Schreibung von einsilbigen Wörtern als bei der Schreibung von zweisilbigen Wörtern?*
- 3. Hängt die Fehlerverteilung mit der Art der Alphabetisierung zusammen?*

3. Testpopulation und Datenerhebungsverfahren

Es wurden mehrere Schulklassen der Jahrgangsstufe 3 an insgesamt 4 verschiedenen Berliner Grundschulen untersucht. Das Durchschnittsalter der

Kinder Betrug 8,5 Jahre. Es wurde zwischen drei Gruppen von Kindern unterschieden:

- a) Gruppe 1 (G1): Muttersprache Türkisch (TL1), Alphabetisierung in Deutsch (DSS1), 23 Testpersonen
- b) Gruppe 2 (G2): Muttersprache Türkisch (TL1), Alphabetisierung in Türkisch(TSS1) und Deutsch (DSS2), 28 Testpersonen
- c) Gruppe 3 (G3): Kontrollgruppe, Muttersprache Deutsch (DL1), Alphabetisierung in Deutsch (DSS1), 29 Testpersonen

Als Form des Orthographietests wurde das Lückendiktat gewählt. Es handelt sich dabei um einen aus ca. 100 Wörtern bestehenden Diktattext. Dieser enthält anstelle der Testwörter Lücken. Die Tests wurden während der regulären Schulzeit in den Klassenzimmern vom vertrauten Lehrpersonal durchgeführt. Aus dem dadurch entstandenen Datenkorpus wurden folgende 12 Wörter zur Untersuchung der Konsonantenkluster ausgewählt:

a) Einsilbige Wörter:

C1C1-Onset: fragt, stall, schwimmt, schläft, brot, zwei

C1C2C3-Onset: spritzt

b) Zweisilbige Wörter:

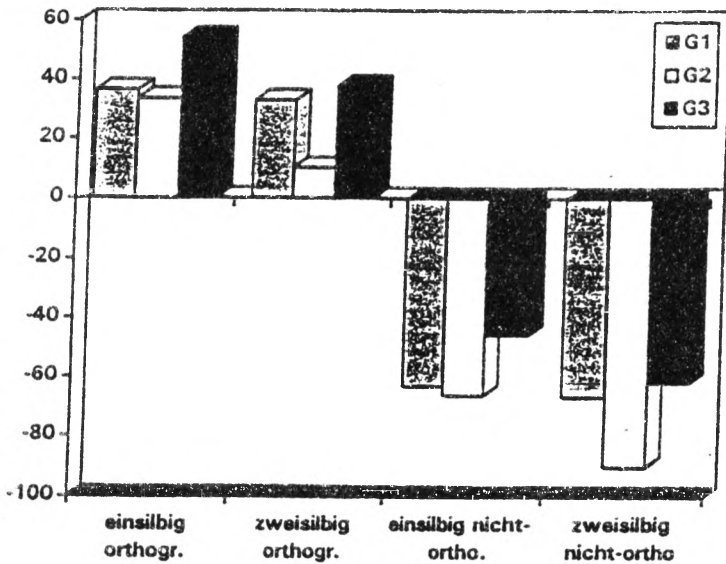
C1C2-Onset: freundlich, flugzeug, stühle, schwarzes

C1C2C3-Onset: streicheln

4. Auswertung der Testergebnisse

Schreibung von einsilbigen und zweisilbigen Wörtern

Type of Spelling	No. of occurrences				Percentage			
	TL1	TL1	DL1	total	TL1	TL1	DL1	total
	DSS1	TSS1	DSS1		DSS1	TSS1	DSS1	
einsilbig-orthographisch	59	66	110	235	36.65	33.67	54.19	41.96
einsilbig-nicht-orthogr.	102	130	93	325	63.35	66.33	45.81	58.04
sum	161	196	203	560	100	100	100	100
zweisilbig-orthographisch	38	14	55	107	33.04	10.00	37.93	26.75
zweisilbig-nicht-orthogr.	77	126	90	293	66.96	90.00	62.07	73.25
sum	115	140	145	400	100	100	100	100



Orthographisch richtige bzw. falsche Schreibung von einsilbigen und zweisilbigen Wörtern

Die Graphik zeigt, daß alle drei Gruppen weniger Probleme bei der Schreibung von einsilbigen als von zweisilbigen Wörtern haben. Die beiden türkischen Gruppen liegen dicht beieinander bezüglich der Anzahl von orthographischen/nicht-orthographischen Schreibungen einsilbiger Wörter. Insgesamt liegen sie aber deutlich unter der Zahl der richtigen Einsilber der deutschen Vergleichsgruppe. Alle Gruppen haben mehr Probleme bei der Schreibung von zweisilbigen Wörtern. Auffallend ist hier, daß die einsprachig alphabetisierte Gruppe (G1) relativ nahe an die Ergebnisse der Kontrollgruppe (G3) herankommt, während die zweisprachig alphabetisierte Gruppe (G2) signifikant weniger orthographisch richtige Schreibungen aufweist als die beiden einsprachig alphabetisierten Gruppen.

Man kann daraus schließen, daß Kinder grundsätzlich weniger Probleme bei der Perzeption und Produktion von einsilbigen als bei zweisilbigen Wörtern haben. Bei den Einsilbern decken sich die unterschiedlichen Ergebnisse mit dem Unterschied TL1/DL1, sie scheinen also von der unterschiedlichen Muttersprache abzuhängen. Bei den Zweisilbern kann man einen Zusammenhang zwischen der Art der Alphabetisierung und der Häufigkeit orthographischer/nicht-orthographischer Schreibungen feststellen.

5. Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, daß türkische Kinder unabhängig von der Art der Alphabetisierung mehr Probleme mit der Schreibung von Konsonantenanfangsklustern haben als deutsche Kinder. Dies deutet darauf hin, daß sich die Silbenstruktur von TL1 auf die Schreibung von DSS1/DSS2 auswirkt (vgl. Cutler et al. 1992). Sowohl Deutsch als auch Türkisch orientiert sich bei der Segmentation an der Silbenstruktur. Die Probleme der türkischen Kinder beim Schreiben von Konsonantenanfangsklustern können also damit erklärt

werden, daß es sich dabei um eine im Türkischen unzulässige Struktur handelt.

Alle drei Gruppen hatten weniger Probleme mit der Schreibung von einsilbigen als von zweisilbigen Wörtern. Dies hängt damit zusammen, daß sich alle Kinder am Anfang der orthographischen Phase befinden. Der Inhalt der orthographischen Lexikons ist zu diesem Zeitpunkt noch unvollständig. Beim Schreiben von Wörtern nach Diktat wird deshalb die Strategie des Ausbuchstabierens verwendet. Zwar werden fast alle Phoneme von den Kindern durch ein eigenes Graphem repräsentiert, dieses stimmt jedoch oft nicht mit den orthographisch korrekten GPK überein. So lassen sich z.B. Schreibungen wie "vrakt" für "fragt" erklären.

Die einzelnen Fehlerarten hängen signifikant mit der Art der Alphabetisierung zusammen. Bei zweisprachig alphabetisierten Kindern kommt es oft zu Interferenzfehlern. Das Beispiel der einsprachig alphabetisierten Türken zeigt, daß Probleme beim Schriftspracherwerb verhindert werden können, wenn die Alphabetisierung nur einer Sprache erfolgt, unabhängig davon, ob es sich um die Muttersprache oder Zweitsprache handelt (vgl. Wagner et al. 1989). Die Interferenz von L1 auf die in einer anderen Sprache zu erwerbende Schriftsprache ist dann am größten, wenn L1 auch als Schriftsprache vorhanden ist. Für die türkischen Kinder ist es daher von Vorteil, wenn sie von Anfang an in Deutsch (DSS1) alphabetisiert werden.

Literatur

- Cutler, A., Mehler, J., Norris D., Segui, J. (1992) The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals. *Cognitive Psychology* 24 (1992): 381-410.
- Felix, S. W. (1993) Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau, Januar 1993.
- Fox, B., Routh, D. (1975) Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: a developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research* 4 (1975): 331-342.
- Frith, U., ed. (1980) Cognitive processes in spelling. London: Academic Press.
- Pugh, M. (1992) L2-literacy and biliteracy. *Annual Review of Applied Linguistics* 12 (1992): 105-115.
- Treiman, R. (1985) Phonemic analysis, spelling, and reading. In: Carr, T., ed (1985), New directions for child development: The development of reading skills. San Francisco: Jossey-Bass, 5-18.
- Treiman, R. (1991) Children's spelling errors on syllable-initial consonant clusters. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 2 (1991): 346-360.
- Wagner, D., Spratt, J. (1989) Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco. *Applied Psycholinguistics* 10 (1989): 30-48.

LANDESKUNDE ALS BRÜCKE IN DER DEUTSCHLEHRERINNENAUSBILDUNG ANHAND VON BEISPIELEN AUS DER PRAXIS

Anna Majorosi - Anna Szabó-Peres

- Thesen:**
1. Im Hochschulbereich - wie auf allen Stufen - sollen Ziele auf drei Ebenen gesetzt werden.
 2. Der neue landeskundliche Ansatz eignet sich zum Erwachsenenunterricht.
 3. Das Fach Landeskunde kann eine Brückenfunktion in der Fremdsprachenlehrausbildung erfüllen

1.

An den Hochschulen gibt es grundsätzlich zwei Annäherungsweisen zum Unterricht: einerseits gilt die akademische Auffassung (eine [manchmal sogar erdrückende] Dominanz der Wissenschaft), andererseits existiert die Konzeption, laut welcher die Hochschulstufe neben der Wissensvermittlung auch für die bewußte Persönlichkeitsentwicklung der LehramtskandidatInnen verantwortlich sei. Wählt man die letztere Möglichkeit, so werden die DozentInnen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, wie zum Beispiel die Neudefinierung der DozentInnenrolle und im Zusammenhang damit die Neudefinierung des Faches wie Inhalt und Ziele. Den StudentInnen muß bewußt gemacht werden, daß auch sie den Lernprozeß mitbestimmen. In diesem Sinne kann die exemplarische Darstellung nach dem TZI-Modell (themenzentrierte Interaktion) folgenderweise aussehen:

Ziele des Seminars Landeskunde WS 1995

Es-Ebene

- der Student kann sich auf der Landkarte der deutschsprachigen Länder orientieren
- der Student kennt die wichtigsten Ereignisse der Geschichte der deutschsprachigen Länder und Ungarn nach dem 2-ten Weltkrieg
- gewinnt Einblick in einige Bereiche des Lebens der dtsp. Länder, und vermag die diesbezüglichen Erfahrungen/Informationen mit der Praxis in Ungarn zu vergleichen
- lernt die ganzheitliche LK-Theorie und das Baum-Modell kennen
- weiss, woher er Informationen zum Selbststudium und zur Vorbereitung holen kann
- bekommt Hilfe, wie er ein Referat publikumgerecht vorbereiten und durchführen kann
- kann Material zielgerecht und studentinnenkollegengerecht selektieren

Wir-Ebene

- lernen, kooperativ in Gruppen zusammenzuarbeiten
- die Studenten bereiten immer zu zweit ein Referat vor, und führen es auch so durch
- die Studenten geben einander Feedback über die Referate

Ich-Ebene

- nimmt aktiv und offen an dem Seminar teil
- trägt die Verantwortung für das Seminar mit
- lernt, die eigenen Bedürfnisse, Interesse klar zu formulieren

Aufgrund von diesen Zielsetzungen haben wir das Einführungsseminar zum Fach Moderne Landeskunde der deutschsprachigen Länder realisiert und die Ziele auf allen drei Ebenen evaluiert.

2.

Wie aus diesem Beispiel hervorgeht, bedeutet für uns die Landeskunde keine reine Kulturkunde, sowie keine detaillierte Geschichte, Geographie und Sozialkunde, sondern auf dem Tübinger Modell basierend ein ausgewogenes [D (Deutschland) - A (Österreich) - CH (Schweiz) - H (Ungarn)], aktuelles, erkenntnis- bzw. problemorientiertes, synthetisierendes Fach. Wir betrachten erstens als unsere Aufgabe, den Studierenden das ganze Konzept, d. h. unsere Auffassung vom Fach Landeskunde sowie vom Lehren und Lernen bewußt zu machen - immer mit dem Hintergedanken, daß wir zukünftige Lehrpersonen ausbilden -, zweitens bereiten wir Diskussionsmaterialien, "Denkanlässe" oder kleinere Projektmöglichkeiten vor, wobei wir die lernpsychologischen Grundlagen, die Eigentümlichkeiten der Erwachsenenbildung und die grundlegenden methodisch-didaktischen Prinzipien im Auge behalten. Durch die student(inn)enorientierten Inhalte, Methoden und methodisch-didaktischen Reflexionen auf die einzelnen (von uns für den künftigen Unterricht relevant gehaltenen) Unterrichtsschritte glauben wir einen Beitrag zu einer qualitativ besseren Lehrpersonenausbildung leisten zu können.

3.

Aufgrund der Auswertung des oben erwähnten Seminars Moderne Landeskunde der deutschsprachigen Länder und der neuen pädagogischen Anforderungen des Nationalehrplans führen wir in diesem Semester zwei parallele Seminare (nach unserem Curriculum sind für die StudentInnen ein

Landeskunde-Seminar und ein Textsorten-Seminar obligatorisch) durch, mit einer Betonung des interdisziplinären Ansatzes, d.h. wir behalten weiterhin die methodisch-didaktischen Reflexionsphasen auf die Unterrichtsschritte, weil wir das Gefühl haben, dass dadurch die Arbeit der FachdidaktikerInnen etwas unterstützt werden kann. Unsere Grundidee war, den Studierenden durch ein Beispiel zu zeigen, dass alle Fächer, die sie während ihrer Ausbildung studieren, einen (engeren oder loserer) Zusammenhang aufweisen und sie zur selbständigen Entdeckung, Erarbeitung und Ausnutzung dieser Zusammenhänge anzuleiten. Ausserdem haben wir uns vorgenommen, den Studierenden durch die Gestaltung und Organisation der beiden bisher stets völlig getrennt abgelaufenen Seminare (die solcherweise keine Ähnlichkeiten oder Bezugspunkte erkennen liessen) zu beweisen, dass die Zusammenarbeit auf der Hochschulstufe genauso praktisch funktionieren kann, wie (es) überall sonst (funktionieren sollte). So haben wir unsere erste Seminarstunde am Anfang des Semesters gemeinsam laut folgenden Informationsblattes gehalten. (Was Ihnen sehr wohl auffällt, ist die relativ hohe Zahl der Klausuren und Hausaufgaben. Der Grund dafür ist der Wunsch der Studierenden selbst, die mehr "Rückkopplung", mehr Kontrolle von den DozentInnen gefordert haben.)

Textsorten- und Landeskundeseminar SS 1995/1996

Seminarleiterinnen: Anna Majorosi und Anna Szabó-Peres

INFORMATIONSBLATT ZUM SEMESTERABLAUF

I. Ziele der Seminare:

1. die StudentInnen können (von den reproduktiven Fähigkeiten ausgegangen) selber die entsprechenden Textsorten erstellen
2. die StudentInnen erlernen Kenntnisse, die sie später in der eigenen Praxis auch einsetzen können
3. Förderung der sprachlichen Kompetenz
4. Betonung der Einheit von Form und Inhalt (Referate)
5. Erweiterung des Wortschatzes (zum Teil durch moderne englische Ausdrücke)
6. die StudentInnen bekommen eine Übersicht über Themenbereiche, die sie in weitere Zusammenhänge stellen können
7. den StudentInnen ist es klar, dass sie für das eigene Lernen verantwortlich sind
8. Hervorhebung des grundsätzlich interdisziplinären Charakters der einzelnen Wissenschaften (parallele Seminargestaltung)

II. Erwartungen:

1. die StudentInnen halten in Tandems in beiden Seminaren über das gleiche Thema ein Referat (d.h. pro Tandem zwei):
 - Grundlage des Referats: je ein von der Dozentin ausgesuchter Text
 - ein Thesenblatt (mit gut markierten und übersichtlichen Zusammenhängen) soll gefertigt und in der Gruppe verteilt werden

- das Referat soll frei vorgetragen werden
- Zeit: max. 10 Minuten
- 2. die StudentInnen bekommen jede Woche Hausaufgaben:
 - Bereiche: Übersetzung, Sammlung von Materialien, Textanalyse, Texterstellung
 - die gleiche Hausaufgabe gilt für beide Seminare
 - benotet werden: Inhalt und sprachliche Korrektheit
- 3. jede dritte Woche wird eine Klausur geschrieben:
 - Stoff der Klausur: Referate, Hausaufgaben, Unterricht

III. Leistung:

1. für die Unterschrift müssen 80% der Hausaufgaben sowie Klausuren geleistet werden
2. die Seminarnote ergibt sich aus den
 - Referaten
 - Klausuren
 - Hausaufgaben
 - der Stundenarbeit

Wir sind uns dessen bewusst, dass wir in diesem Rahmen nur ein durchaus vages Bild über unsere Vorgehensweise zu geben vermochten, wir planen aber, die Materialien (Texte, Arbeitsblätter für Studierende, Projektideen) mit Lehrerhandreichungen (Konzepte mit fertigen Seminareinheiten) zu veröffentlichen. Wir erklären uns auch bereit, Ihre Fragen jetzt nach dem Vortrag (oder später schriftlich) zu beantworten bzw. Sie beim bestehenden Interesse nach Vereinbarung zu einem Unterrichtsbesuch einzuladen.

THEMENENTFALTUNG UND TEMPORA ALS INDIKATOREN DER KOMMUNIKATIVEN TEXTFUNKTION

Vargáné Drewnowska Ewa

Während der letzten Jahre hatte ich die Möglichkeit, mit Hilfe eines von mir zusammengestellten textlinguistischen Instrumentariums ein Unterrichtskonzept bei uns am Lehrstuhl durchzuführen.

Das Ziel dieses Konzeptes war u.a. Feststellung und Analyse der Defizite an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in den Aufsätzen meiner Studenten. Die größten Mängel haben sich sowohl im Bereich der thematischen als auch im Bereich der grammatischen Textkohärenz gezeigt.

Die Ergebnisse meiner Arbeit deuten darauf hin, daß die Textproduktion nur in einem engen Zusammenhang mit der Textrezeption geübt werden soll, d.h. im Zusammenhang mit einer Textanalyse, die nach bestimmten textlinguistischen Kategorien durchgeführt wird.

Die grundsätzliche Konzeption einer solchen Analyse habe ich in Anlehnung an den textfunktionalen Ansatz entwickelt, der in der heutigen deutschen Textlinguistik u.a. durch Klaus Brinker¹ vertreten wird. Den neuesten Tendenzen folgend vereinigt er nämlich die wichtigsten Betrachtungsaspekte des Textes in einem Modell, d.h. den kommunikativ - pragmatischen, den thematischen und den grammatischen, wobei dem kommunikativ - pragmatischen Aspekt - der kommunikativen Funktion des Textes - eine dominierende Bedeutung zukommt.² Das heißt, daß die Wahl der sprachlichen Mittel als auch die Entfaltung des Themas von dieser Funktion gesteuert werden.

Unter der kommunikativen Funktion versteht Brinker "die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht

des Emittenten." (Brinker 1994, 112f) Der Autor unterscheidet zwischen fünf Funktionen - der Informations-, der Appell-, der Kontakt-, der Obligations-, und der Deklarationsfunktion, und geht davon aus, daß der Text in der Regel von einer Funktion bestimmt wird.

Für jede Funktion sind bereits in der textlinguistischen Forschung Indikatoren bestimmt worden, d.h. sprachliche und nichtsprachliche Merkmale, an welchen die dominierende Funktion in einem Text zu erkennen ist.

Doch aus der Analyse der Texte nach diesen für jede Textfunktion schon allgemein festgestellten Indikatoren ergibt sich die Erkenntnis, daß jeder Text in seiner konkreten Ausprägung eine Reihe weiterer für seine kommunikative Funktion charakteristischer Indikatoren aufweist, die erst nach einem genaueren Einblick in die Textstruktur sichtbar werden.

Was eine solche Analyse für das Textverstehen und anschließend für die Textproduktion bringt, wollen wir am folgenden Text erfahren: Aus: Max Frisch, *Homo Faber*. Frankfurt /Main, 1977, 156ff. (siehe Anhang)

1. Analyse der Textfunktion nach den allgemein festgestellten für sie charakteristischen Indikatoren

Die meisten kontextuellen, thematischen und grammatischen Indikatoren deuten in diesem Text auf Informationsfunktion hin.

Mit der Informationsfunktion ist laut Brinker die folgende Intention verbunden: "Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, daß er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über etwas informieren will." (Brinker 1985, 98)

In dem Text finden wir diese Intention schon im ersten Satz ausgedrückt: "Was den Unfall betrifft, habe ich nichts zu verheimlichen." Der Autor möchte also seine Rezipienten über den Unfall so informieren, daß die im Text vermittelten Tatsachen glaubhaft wirken.

Als ein kontextueller Indikator der Informationsfunktion von diesem Textabschnitt ist seine mediale Einbettung anzusehen: es ist ein Abschnitt eines Romans. Die Kenntnis seiner früheren Teile läßt uns vermuten, daß in diesem Abschnitt ein Bericht über den Unfall folgt.

Die für diese Funktion charakteristischen explizit performativen Formeln mit den Verben: *informieren, mitteilen, melden, berichten, usw.* sind im Text nicht vorhanden.

Mit Hilfe der nächsten Gruppe von den für die Informationsfunktion allgemein festgestellten Indikatoren, d.h. von den thematischen Indikatoren überprüfen wir die Einstellung des Autors zum Textthema, seine Äußerungen über die Wahrheit oder Wahrscheinlichkeit des Textinhalts: Wie der Autor schon am Anfang feststellt, hat er "über den Unfall nichts zu verheimlichen", d.h. alles, was er über den Unfall sagt, soll von den Rezipienten als wahr angenommen werden.

An zwei Stellen schränkt jedoch der Emittent den Sicherheitsgrad seines Wissens mit einem Modalwort ein: "*Vielleicht* habe ich den Kieskarren gehört."; "*Vermutlich* Sturz auf den Hinterkopf."

Dadurch impliziert er zugleich, daß er für die Richtigkeit aller anderen Informationen eine Gewähr übernimmt, denn es gibt im Text keine weiteren Einschränkungen, was meiner Meinung nach noch seine Intention und sein Ziel verstärkt, die Leser von der Wahrhaftigkeit des beschriebenen Ereignisses zu überzeugen.

Wie der Autor dieses Ziel erreicht, können wir erst nach einer genaueren Analyse der Grundform von Thementfaltung und der Tempora erfahren.

2. Analyse der Textfunktion nach der Grundform der Themenentfaltung

Der Text weist eine deskriptive Themenentfaltung mit vorwiegend berichtender Form auf. (Beschreibende Elemente sind auch vorhanden.) Wie in anderen Texten, deren Thema einen ehemaligen Vorgang bezeichnet, sind auch in diesem die wichtigsten Bestandteile des Ereignisses ziemlich genau ausgedrückt, d.h. der Emittent beantwortet die Fragen nach dem "Wer" (handelnde Personen), nach dem "Was" und "Wie" (Ablauf des Ereignisses), und nach dem "Wann" und "Wo" (zeit und Ort des Ereignisses). Wer? Sabeth.

Was? Ist (von einer Schlange) gebissen worden und danach vermutlich auf den Hinterkopf gestürzt. (Die Information über die Schlange stammt aus anderen Teilen des Romans, aber von der Tatsache, daß sie gebissen worden ist, zeugt die Bißwunde: Wie? Darauf finden wir eine Antwort hauptsächlich in Z. 27-41.

Wo? An einem Strand, in Griechenland. Wann? Um die Mittagszeit. In den Antworten auf "Wo" und "Wann" ist zugleich eine der zwei Kategorien der deskriptiven Themenentfaltung, und zwar die Situierung (die Einordnung des Themas in Zeit und Raum) ausgedrückt worden.

Auffallend sind die Sachlichkeit und die Genauigkeit der Darstellung von dem Unfall, die durch die "Wichtigsten Bestandteile des Ereignisses" betont werden und durch die für die berichtende Form der deskriptiven Themenentfaltung charakteristischen lokalen und temporalen Bestimmungen noch besser zur Geltung kommen.

Wie daraus folgt, können die Sachlichkeit und Genauigkeit, welche das hier beschriebene Ereignis kennzeichnen, erst während der Analyse der Grundform der Themenentfaltung festgestellt werden.

Für die weitere Deutung des in diesem Text ausgedrückten Charakters der Textfunktion halte ich eine Analyse der hier verwendeten Zeitformen für besonders wichtig.

3. Analyse der Textfunktion nach dem Gebrauch der Tempora

3.1. Bereitschaft und Gespannte Rezeptionshaltung

Bei der Analyse der Tempora stütze ich mich auf die Forschungserkenntnisse von Harald Weinrich, der zwischen besprechenden Tempora (Präsens, Perfekt und Futur) und erzählenden Tempora (Präteritum und Plusquamperfekt) unterscheidet.³

Schon auf den ersten Blick fällt auf, daß im Text besprechende Tempora dominieren. Und in der Tat ist es auch so: besprechende Tempora - 42 Formen im Präsens, 10 Formen im Perfekt - stehen gegen nur 9 Formen im erzählenden Tempus, im Präteritum.

Das, was den Verlauf des Unfalls und Umstände, die mit seinem Verlauf unmittelbar verbunden sind, wird im Präsens und im Perfekt ausgedrückt

Es hat eine sehr große Bedeutung für die Wahrhaftigkeit der Darstellung: der Autor zeigt nämlich dadurch, daß er bereit ist, die in den besprechenden Tempora beschriebenen Sachverhalte, sofort mit Argumenten zu bestätigen.

Unmittelbare Umstände des Unfalls sind im Perfekt und im Präsens verfaßt worden: "Es ist ein flacher Strand. Man wadet hier mindestens dreißig Meter, bis Schwimmen möglich..."; "Wir haben (...) im Sand geschlafen", "... hier haben wir uns in die Mulde gebettet."; "wir sind vollkommen allein."

Tatsachen, die mit dem Unfall selbst nicht unmittelbar verbunden sind, wurden dagegen im Präteritum ausgedrückt.

Auf diese Weise gibt der Autor dem Leser zu verstehen, "daß eine entspannte Rezeptionshaltung angebracht ist," (Weinrich 1993,198) und daß die

Bereitschaft des Autors, für die Richtigkeit der dargestellten Informationen zu argumentieren, jetzt nachgelassen hat.

Der Unterschied dazwischen, was der Autor für die Informierung des Lesers für wichtig, und was für weniger wichtig hält, ist durch den Übergang vom Präteritum ins Präsens eindeutig ausgedrückt: "Schließlich ging ich schwimmen - im Augenblick, als Sabeth schreit, bin ich mindestens fünfzig Meter draußen."

Der plötzliche Übergang vom Präteritum zum Präsens provoziert den Rezipienten zu einer gespannten Rezeptionshaltung und deutet zugleich auf die Bereitschaft des Autors zum sofortigen Argumentieren hin.

Im Unterschied zu den unmittelbaren Umständen ist der Verlauf des Unfalls nur im Präsens dargestellt worden: "...Sabeth rennt..."; "ich rufe, sie soll stehenbleiben", "ich (...) komme; ich stapfe ihr nach, bis sie stehenbleibt-".

Das Präsens in der Darstellung des Unfalls und der ersten Momente nach dem Unfall zeigt uns das Ereignis wie in einem Dokumentarfilm. (...)

4. Schlußfolgerungen

(...) Als Schlußfolgerung für die Textproduktion halte ich die Erkenntnis für besonders wichtig, daß die Wahl der Zeitformen nicht von der absoluten (realen, neutralen) Zeit, sondern vielmehr von der jeweiligen Textfunktion abhängig ist, und daß der Charakter der durch einen Text überlieferten Informationen erst in der jeweiligen Grundform der Themenentfaltung richtig zur Geltung kommt.

Zusammenfassend ist also festzuhalten, daß zur Bestimmung des Charakters der Textfunktion, d.h. der in einem konkreten Text ausgedrückten Kommunikationsabsicht des Autors, die Feststellung der für diese Funktion allgemeinen Indikatoren nicht immer ausreicht.

Die in einem konkreten Text ausgedrückte kommunikative Funktion ist in ihren Einzelheiten erst nach einer genauen Analyse der Textstruktur, d.h. der thematischen und grammtischen Kohärenz sichtbar.

Anmerkungen:

1 vgl. Brinker 1994, 112.

2 vgl. Brinker 1991, 9.

3 vgl. Weinrich 1993, 198-234.

4 vgl. Weinrich, 1993, 213.

5 vgl. Weinrich, 1993, 208.

Literaturverzeichnis

BRINKER, Klaus (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, Berlin.

derselbe (1988): Bedingungen der Textualität, in: Der Deutschunterricht 3, S. 6-19.

derselbe (Hrsg.) (1991): Aspekte der Textlinguistik (=Germanistische Linguistik), Hildesheim

derselbe (1994): Textkonstitution und Textkompetenz, in: Bartha, M. (Hrsg.), Textverstehen, Textarbeit - Textkompetenz (=Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Eötvös - Loránd - Universität), Budapest

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGER, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung, Tübingen.

WEINRICH, Harald (1977): Tempus. Bespochene und erzählte Welt, Stuttgart,

derselbe (1993). Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim etc.

Anhang

Aus: Max Frisch, Homo faber. Frankfurt/Main, 1977, 156ff.

Was den Unfall betrifft, habe ich nichts zu verheimlichen. Es ist ein flacher Strand. Man wartet hier mindestens dreißig Meter, bis Schwimmen möglich, und im Augenblick, als ich ihren Schrei höre, bin ich mindestens fünfzig Meter vom Ufer entfernt. Ich sehe, daß Sabeth aufgesprungen ist. Ich rufe: Was ist los? Sie rennt – Wir haben, nach unsrer schlaflosen Nacht auf Akrokorinth, im Sand geschlafen, dann das Befürfnis meinerseits, ins Wasser zu gehen und eine Weile allein zu sein, während sie schläft. Vorher habe ich noch ihre Schultern bedeckt mit ihrer Wäsche, ohne sie zu wecken; wegen Sonnenbrand. Es gibt hier wenig Schatten, eine vereinzelte Pinie; hier haben wir uns in die Mulde gebettet. Dann aber, wie vorausszusehen, ist der Schatten gewandert, beziehungsweise die Sonne, und daran, scheint es, bin ich erwacht, weil plötzlich in Schweiß, dazu die Mittagsstille, ich bin erschrocken, vielleicht weil ich irgendetwas geträumt oder gemeint habe, Schritte zu hören. Wir sind aber vollkommen allein. Vielleicht habe ich den Kieskarren gehört, Schaufeln von Kies; ich sehe aber nichts, Sabeth schläft, und es ist kein Grund zum Erschrecken, ein gewöhnlicher Mittag, kaum eine Brandung, nur ein schwaches Zischeln von Wellen, die im Kies verlaufen, manchmal ein schwaches Rollen von Kies, geradezu Klingeln, sonst Stille, ab und zu eine Biene. Ich überlegte, ob Schwimmen vernünftig ist, wenn man Herzklopfen hat. Eine Weile stand ich unschlüssig; Sabeth merkte, daß niemand mehr neben ihr lag, und reckte sich, ohne zu erwachen. Ich streute Sand auf ihren Nacken, aber sie schief. Schließlich ging ich schwimmen – im Augenblick, als Sabeth schreit, bin ich mindestens fünfzig Meter draußen.

Sabeth rennt, ohne zu antworten.

Ob sie mich gehört hat, weiß ich nicht. Dann mein Versuch, im Wasser zu rennen! Ich rufe, sie soil stehenbleiben, meinerseits wie gelähmt, als ich endlich aus dem Wasser komme; ich stapfe ihr nach, bis sie stehenbleibt –

Sabeth oben auf der Böschung:

Sie hält ihre rechte Hand auf die linke Brust, wartet und gibt keinerlei Antwort, bis ich die Böschung ersteige (es ist mir nicht bewußt gewesen, daß ich nackt bin) und nähere – dann der Unsinn, daß sie vor mir, wo ich ihr nur helfen will, langsam zurückweicht, bis sie rücklings (dabei bin ich sofort stehengeblieben!) rücklings über die Böschung fällt.

Das war das Unglück.

Es sind keine zwei Meter, eine Mannshöhe, aber als ich zu ihr komme, liegt bewußtlos im Sand. Vermutlich Sturz auf den Hinterkopf. Erst nach einer Weile sehe ich die Bißwunde, drei kleine Blutstropfen, die ich sofort abwische, ich ziehe sofort meine Hosen an, mein Hemd, keine Schuhe, dann mit dem Mädchen im Arm hinauf zur Straße, wo der Ford vorbeifährt, ohne mich zu hören --

ISKOLAI NYELVOKTATÁSBAN HASZNÁLT NYELVKÖNYVEK MINŐSÍTÉSI RENDSZERE

Petneki Katalin

A hazai tankönyvpiac gazdag választékot nyújt nyelvkönyvekből. A külföldről behozott nyelvkönyvek mellett egyre több itthoni kiadó vállalkozik arra, hogy hazai "termékeket" is fölvonultasson. Ebben nagy szerepet játszik az a tény, hogy az egyre élesedő piaci versenyben egyes könyvkiadók úgy próbálnak meg talpon maradni, hogy eladási példányszámukat tankönyvekkel bővítik, amelyek közül manapság a legkurrensebb cikknek a nyelvkönyvek számítanak. Úgy a külföldi mint a hazai kiadók egyik legfőbb célja tehát az, hogy az általuk kiadott nyelvkönyvet tankönyvként elismertessék. Ehhez meg kell felelniük a tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai követelményeinek. Ezek a követelmények nem specifikusan a nyelvkönyvekre, hanem minden tankönyvre vonatkoznak és nagyon általánosan megfogalmazott elvárásokat tartalmaznak, mint pl.:

- | | |
|---|----------|
| 1. Megfelel-e a tankönyv a humanizmus általános elveinek, a kodifikált emberi és gyermeki jogoknak? | igen-nem |
| 2. Összhangban van-e a tankönyv az alkotmánnyal és a hatályos magyar törvényekkel? | igen-nem |
| 3. Megfelel-e a tankönyv a Nemzeti Alaptantervnek? | igen-nem |
| 4. Sérti-e a tankönyv Magyarország érdekeit? | igen-nem |
| 5. Mentese-e a tankönyv a napi politizálástól? | igen-nem |
| 6. Megfelel-e a tankönyv a mögötte álló szaktudományok legáltalánosabb kritériumainak? | igen-nem |
| 7. Megfelel-e a tankönyv az előírt olvasáshigiéniai és műszaki minimumoknak? | igen-nem |

A főleg jogi, politikai-ideológiai és technikai szempontokat felölelő lista csupán annyit állapít meg egy adott tankönyvről, hogy mentes-e ideológiai befolyásoktól, nem törvénytörő-e és technikailag megfelel-e a minimális elvárásoknak. Ezek alapján bizony elég sok kiadványt lehet tankönyvvé nyilvánítani és így felkerülhettek a minisztériumi hivatalos tankönyvlistára olyan nyelvkönyvek is, amelyek iskolai nyelvtanításra nem épp a legalkalmasabbak.

A pontosabb tájékoztatás céljából a Soros Alapítvány támogatásával létrejött az MKM Tankönyv és Taneszköziroda adatbázisa, amelyben minden olyan tankönyv és segédanyag szerepel, amely felkerült az MKM hivatalos listájára ill. amit a kiadók megneveztek. Itt már néhány fontos pedagógiai szempont is szerepet kap, mint pl. a célcsoport (iskolatípus, korosztály), a tankönyv által képviselt pedagógiai módszer, a feldolgozás szintje, de a nyelvkönyvek sajátosságait ez sem veszi figyelembe. Ezek a nagyon általános kritériumok nem nyújtanak igazán támpontot a nyelvtanárnak akkor, amikor el kell döntenie, hogy a gazdag kínálatból melyik nyelvkönyvet válassza iskolai oktatás céljára. Szükség van tehát egy olyan kritériumrendszerre, amely specifikusan azt vizsgálja, hogy egy nyelvkönyv mennyire alkalmas iskolai oktatás céljára. Információink szerint Magyarországon még nincs olyan szakmailag kidolgozott és hivatalosan elfogadott szempontrendszer, ami kifejezetten a nyelvkönyvek alkalmasságát vizsgálná. Ezért támogatja a Soros Alapítvány Oktatás és Nyilvánosság részprogramja azt a projektet, amelyben Szablyár Anna kolléganőmmel, valamint angolos, franciás stb. ill. gyakorló tanárkollégákkal közösen egy, a nyelvkönyvek szakmai szempontok alapján minősítő rendszert kívánunk létrehozni.

Célunk egy olyan eszköz összeállítása és kiadása, amely segítséget nyújthat a nyelvtanároknak a tankönyvválasztás során, egyben - mivel a kiadvány szándékunk szerint minden érdeklődő számára hozzáférhető lesz - egy olyan nyilvános szempontrendszert tükröz, amit a jövőben készülő nyelvkönyvek írása-
kor már aligha lehet figyelmen kívül hagyni, s elmélyíti a nyelvtanárok

módszertani tudatosságát. Egy olyan átfogó kritériumrendszert dolgozunk ki, mely alapján az egyes, közérthetően megfogalmazott kérdések megválaszolása révén a kollégák maguk dönthetik el, hogy az általuk megvizsgált tankönyv alkalmas-e adott tanulócsoportjuk számára, mik az előnyei, mire kell figyelni, hol szorul kiegészítésre, változtatásra.

Az, hogy egy független minősítési rendszerre szükség van a minőségi nyelvoktatásban, kiderül abból a tényből is, hogy számos példa van rá a nemzetközi szakirodalomban. Itt csak néhány példát szeretnék megemlíteni.

A német szakirodalom az 1970-es évek elejétől foglalkozik nyelvkönyvek minősítési kritériumaival, amelyek közül talán a legismertebb az 1977-79-ben készült "Mannheimer Gutachten". Ez a kritériumrendszer nyelvre vonatkozó része nyelvtanárok számára nehézkes nyelvészeti terminológiával dolgozik, a pedagógiai szempont pedig arra koncentrál, hogy a célcsoport fontosságára hívja fel a figyelmet. 1990-ben készült el az ún. "Stockholmer Kriteriumkatalog", ami már a nyelvtanár szempontjából egy sokkal pragmatikusabb és praktikusabb szempontrendszert tartalmaz, kiegyensúlyozva a nyelvi-nyelvtani, az országismereti-kulturális kritériumok és a didaktikai-módszertani szempontok arányát. Ez a lista már lényegesen rövidebb mint a mannheimi, így a kitöltése és értékelése is egyszerűbb.

Angolból is ismerünk jónéhány olyan anyagot, amelyek segítségével egy nyelvkönyv alkalmassága aránylag könnyen mérhető. Ezek rövidek, kb. 10 kérdésnél többet nem tartalmaznak. A kérdések megválaszolása után a tanárnak önállóan kell levonnia a konklúziót. Hollandiában az SLO (Tantervfejlesztési Intézet) készített nyelvtanárok részére egy kérdéslistát, melynek segítségével értékelhetik a már használt tananyag vagy egy új tananyag alkalmasságát. Ennek alapját a "Basisvorming" (a holland NAT) képezi. A kérdések arra vonatkoznak, hogy mennyire teljesíti a tananyag az általános érvényű alaptanterv elvárásait egyes készségekre lebontva. Részletesen (témánként kb. 10 kérdéssel) vizsgálja meg, hogy milyenek az olvasásra szánt ill. a hallás

utáni szövegek, milyenek az ehhez tartozó gyakorlatok, milyen gyakorlatokkal fejleszti a beszéd- és az íráskészséget, milyen szituációs nyelvi cselekvéseket sajátíttat el, milyen szövegfajták produkciójára készít fel, milyen kompenzatórikus stratégiákat és technikákat hoz, mennyiben fejleszti a tanulók szociokulturális kompetenciáját, milyen nevelési célokat lehet megvalósítani vele, végül mely szituációk és témák fordulnak elő benne. Ezenkívül rákérdez az oktatás körülményeire is (pl. felszereltség). A kérdéseket négyfokú skálán lehet megválaszolni, majd a válaszok kiértékelése után önállóan az adott tanulócsoport szempontjából megfelelő következtetéseket levonni.

Magyarországon a nyelvtanárok nagy része nem szokott hozzá ahhoz, hogy tankönyvek sora közül válasszon, nincs felkészítve erre. Mivel többnyire hiányzik az egymásra épülő tankönyvsorozat, a helyes döntés meghozatala még nehezebb lett. A piacot pedig elárasztják megtévesztő információkkal, reklámokkal propagált könyvek, amelyek minden szinten mindenkinek megakarnak felelni.

A külföldi példákat kiindulópontul véve egy olyan magyarul írt kiadványt kívánunk tehát létrehozni, ami a nyelvkönyvet tankönyvként vizsgálja, a vizsgálat eredménye pedig mindig a nyelvtanár döntése arról, hogy alkalmas-e a nyelvkönyv tanulócsoportja számára. Kritériumlistánk első változata a következő témaköröket foglalja magába:

- A. A tananyag adatai
- B. A tanulók, akiknek a könyvet választom
- C. A tanítás feltételei, körülményei, környezete
- D. A tankönyvcsalád tartalmi jellemzői
 - 1. A tanterv szempontjából
 - 2. Nyelvi-tartalmi szempontok
 - 3. Módszertani szempontok
- E. A tankönyv mint taneszköz

Ezt az első változatot kitöltöttük tanárok kisebb csoportjával. Minden iskolatípusból érkeztek válaszok eddig összesen 89. A válaszolók megoszlása idegen nyelvek szerint: német: 44, angol: 34, francia: 3, orosz: 3, spanyol: 1. A válaszolók átlagos oktatási gyakorlata 10 év, a leghosszabb idő 30 év volt, a legkevesebb a tanárjelöltek válasza, félév volt.

Az első változathoz mellékelünk egy kérdőívet is, amelyen megkértük a kollégákat, hogy értékeljék ki a szempontrendszert. Itt most röviden csak néhány érdekességre hívnám fel a figyelmet a tanári kiértékelések tükrében.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy mely szempontokat tartják a tanárok a saját szemszögükből a legfontosabbnak. A 89 válaszoló közül négyen válaszolták, hogy mindet, amit felsoroltunk. A többiek a tartalmi szempontokat tartották kiemelkedően fontosnak. A tartalmi szempontokon belül is érdekes arányok figyelhetők meg. A tantervi, nyelvi-tartalmi, utána a módszertani és csak utána a tantervi szempont. A nyelvi-tartalmi szempontok közül csak egyetlen egy volt, amit senki sem említett a németes válaszolók közül mint fontos kritérium: a kiejtés-intonáció.

A válaszolók a következő sorrendben határozták meg, hogy mennyire könnyű egy-egy szempontrendszert kitölteni. Legkönnyebb a tanítás feltételeit meghatározni, utána a tankönyv adatait kitölteni, bár jó néhányan jelezték, hogy nem ismerik a tankönyvre jelenlegi árát. Ezután egyformán értékelték a tanulócsoporthoz és a tankönyv mint taneszközhöz vonatkozó kérdéseket. A legkevésbé könnyű volt a legfontosabbnak tartott tartalmi részt kitölteni.

Arra a kérdésre, hogy mely szempontokat tartja fölöslegesnek, egy olyan válasz érkezett, hogy mindet. Akik a feladatot kissé komolyabban vették, olyanokat véltek fölöslegesnek, ami számukra, az ő konkrét tanítási feltételeik esetében evidenciáknak tűnnek, de nem gondoltak arra, hogy a szempontok minden élő idegen nyelv minden iskolai szinten történő oktatásra vonatkoznak. Ezen kívül többen fölöslegesnek tartották a tanítás körülményeire vonatkozó részt, sőt, volt, aki a tankönyv mint taneszköz kategóriát vélte elhagyhatónak.

Az egyéb megjegyzések közt leggyakrabban az fordult elő, hogy nem lehet mindig igen-nem választ adni. Néhányan kifogásolták, hogy túl hosszú a kérdőív, fárasztó a kitöltése. Mások tévesen azt hitték, hogy egy értékelő kérdőív kitöltésével egy egész tankönyvsorozatot lehet kiértékelni, holott ezt kötetenként kell megtenni. Ugyanez vonatkozik egyébként a tanulócsoporthoz is. Sok hasznos javaslatot is kaptunk kisebb változtatásokra. Számos olyan megjegyzés érkezett, amelyek arra utalnak, hogy szükség van ennek a kiadványnak a létrehozására és arra biztatnak bennünket, hogy a munkát intenzíven folytassuk.

Lezárásképpen ezen véleményekből szeretnék idézni:

"A kérdések szembesítenek a valósággal."

"Fontos, hogy a tankönyvrendelés előtt a tanár valóban alaposan ismerkedjen meg a tankönyvvel. Ez a kérdőív valóban segíthet ebben."

"A tankönyvválasztás nagy felelősség. Hiányzik egy olyan regiszter, amit most csinálnak."

"A kérdőív remek. Kiadás előtt kb. e szempontok alapján kellene a könyveket vizsgálni, bevonva a gyakorló tanárokat is!"

**TANKÖNYV-ÉRTÉKELÉSI KÉRDŐÍV NYELVTANÁROK SZÁMÁRA
PRÓBAVÁLTOZAT**

A. A TANANYAG

1. Címe: _____
2. Szerzője: _____
3. Kiadója: _____
4. Kiadási éve: _____
5. A kiadó szerinti nyelvi szintje: _____
6. A kiadó szerint megjelölt tanulói korcsoport: _____
7. A kiadvány tartozékai: _____

kiadvány	ára	kiadvány	ára	kiadvány	ára
a) tankönyv		g) videokazetta		m) olvasókönyvek	
b) munkafüzet		h) video munkafüzet		n) faliképek	
c) hanganyag		l) video tanári kézik.		o) dalos kazetta	
d) tanári kézikönyv		j) computer progr.		p)	
e) tesztfüzet		k) CD-Rom		r)	
f) szókérttyák		l) nyelvtani gyakorló		s)	

B. A TANULÓK, AKIKNEK A KÖNYVET VÁLASZTOM

8. A tanulócsopott nyelvi szintje:	a) kezdő
	b) álk kezdő
	c) középhaladó
	d) haladó
	e) középfokú nyelvvizsga szint
	f) felsőfokú nyelvvizsga szint

9. A tanulók életkora: _____
10. Korábban használt tananyag(ok): _____
11. Korábban használt mérvadó anyag(ok) a nem kezdő csoportok esetében: _____
12. A tanulócsopott speciális édeklődési területe(i): _____
13. A tanulók (kiemelkedően) jó készségei: _____
14. Nyelvtanulásuk célja: _____
15. A következő tanulási szakaszban elsődlegesen fejlesztendő nyelvi készségeik: _____

C. A TANÍTÁS FELTÉTELEI, KÖRÜLMENYEI, KÖRNYEZETE

	Igen	Nem
16. A tanulócsoporth létszáma:		
17. Nemek szerinti megoszlása:		
a) Lányok:		
b) Fiúk:		
18. Heti óraszám:		
19. Hány éve tanulja a tanulócsoporth az idegen nyelvet?		
20. A tanulócsoporth számára ez az első idegen nyelv:		
21. Másik idegen nyelv, amelyet tanulnak:		
22. A tanításban az alábbi eszközök állnak rendelkezésemre.		
a) tábla		
b) írásvetítő		
c) magnefoton		
d) videolejátszó		
e)fénymásoló		
f)diavetítő		
g) szótárak		
h) nyelvi gyakorlókönyvek		
i) iskolai könyvtár		
j).....		
23. A nyelvórát állandó (nyelvi) teremben tartom.		
24. A tanterem berendezése rögzített:		
25. A tankönyv költségeit		
a) a szülők		
b) az iskola		
c) egyéb (alapítvány) viselik.		

D. A TANKÖNYVCSALÁD TARTALMI JELLEMZŐI

A tanterv	igen	nem
26. A tankönyv szerzői koncepciójukat a tankönyvben, vagy a tanári kézikönyvben világosan foglalták össze.		
27. A tankönyv illeszkedik a NAT célkitűzéseire.		
28. A tankönyv haladási üteme (új anyag, gyakorlás mennyisége, óraszám) nagyjából megfelel a csoportom adottságainak, készségeinek és óraszámának.		
29. A tankönyv lehetőséget ad arra, hogy egységei sorrendiségét rugalmasan kezeljem, felcseréljem.		
30. A tankönyv szerkezete, egységeinek terjedelme alkalmas tanórákra való bontásra.		

Tartalmi szempontok	igen	nem
31. A tananyag témái csoportom tanórákon kívül szerzett ismereteihez, tapasztalataihoz és érdeklődési területeihez kapcsolódnak.		
32. A tananyag a tanulók életkorának megfelelően szelektált, korszerű országismereti tartalommal rendelkezik a célnyelv országairól.		
33. A tananyag lehetőséget ad a tanulónak Magyarország és kultúrájának bemutatására a célnyelven.		
34. A tananyag nyelvtani koncepciójával alapvetően egyetértek.		
35. A tananyag az élő nyelvet, annak beszélt és írott rétegeit is bemutatja.		
36. A tananyag az élő nyelv dialektusait, földrajzi sokszínűségét is bemutatja.		
37. A tananyag nyelvezete és témái mindennapi beszédhelyzeteken, szituációkon alapulnak.		
38. A tananyag a tanulók mindennapi, releváns beszédszándékait tanítja.		
39. A tananyag lehetőséget ad a 35. és 38. gyakorlására.		
40. A tananyag sokféle szövegtípust tartalmaz.		
41. A tananyag szövegtípusai autentikusak.		
42. A tananyagban változatos feladattípusok fordulnak elő és következetes rendszerességgel ismétlődnek.		
43. A tananyag megfelelő szintű és mennyiségű kiejtési és intonációs gyakorlatot tartalmaz.		
44. A tananyag biztosítja a négy alapkészség fejlesztését a tanulók nyelvtanulási céljaival összhangban.		

Módszertani szempontok	igen	nem
45. A szerzők módszertani elképzelései harmonizálnak az anyémmal.		
46. A tananyag hozzásegít ahhoz, hogy módszertani szemléletem megújuljon és eszköztáram gazdagodjon.		
47. A tanulókat önálló munkára és önértékelésre neveli.		
48. A tananyag épít a tanulók más tárgyakban szerzett tudására, általános műveltségére és kreativitására.		
49. A tananyag épít a tanulók más tárgyakban elsajátított tanulási technikáira.		
50. A tananyag szövegei nevelési szempontból helyes értékeket tükröznek, mellőzik a közhelyeket, előítéleteket.		
51. A tananyag biztosítja a rendszeres önellenőrzést, azzal, hogy tartalmazza a tesztek, feladatok megoldásait.		
52. A tankönyv instrukciói világosak, egyértelműek, következetesek.		
53. A tankönyv tanulásmódszertani elképzelései segítik a tanulót más idegen nyelv elsajátításában.		
54. A tananyag lehetővé teszi a tanulók különböző nyelvtanulási stratégiák tudatosítását és gyakorlását.		
55. A tananyag alkalmas differenciált órai munkára.		

E. A TANKÖNYV MINT TANESZKÖZ

	igen	nem
56. A tankönyvcsalád minden része beszerezhető.		
57. A tankönyv tartalmaz leíró nyelvtani magyarázatokat		
szószedetet		
és fordítandó szövegeket		
58. A tankönyvben magyar nyelvű magyarázatok		
szószedet		
és fordításszövegek vannak.		
59. A tankönyv oldalainak elrendezése, tagoltsága és tipográfiája segíti a tanuló és a tanár munkáját.		
60. A tankönyv egységeinek felépítése, jelrendszere, feliratozása áttekinthető és következetesen segíti a tanuló tájékozódását a az anyagban.		
61. A tankönyv szolgálja a tanulók vizuális nevelését.		
62. A tankönyv képi anyaga autentikusan tükrözi a célnyelv országának földrajzi és tárgyi világát, kultúráját.		
63. A tankönyv ábrái, fotói és illusztrációi nem öncélúak, hanem szervesen illeszkednek a nyelvtanulás folyamatába.		
64. A tankönyv formája és súlya megfelelő.		
65. A tankönyv várható élettartama nem rövidebb a használatához szükséges időnél.		

MAGYARORSZÁG REGIONÁLIS NÉMET TANKÖNYVEKBEN

Szablyár Anna

1. A regionális nyelvkönyvek lehetőségei a tanulóközpontú nyelvoktatásban
2. Milyen információkat tartanak fontosnak a magyar tankönyvírók és hogyan dolgozzák, dolgoztatják föl ezeket?
3. Milyen követelményeket, elvárásokat kell a jövőben figyelembe venni?

A német szakirodalom évek óta érvel a regionális tankönyvek mellett. Nálunk a rendszerváltás után éppen egy ellentétes tendencia jelentkezett, a külföldön részben felnőtteknek készített tankönyvek "beszabadultak" a közoktatásban, hiszen megszűntek a tantervi kötöttségek, szigorú előírások és kitört a nagy szabadság.

A másik hatalmas változás a kiadás oldalán jelentkezett. A Tankönyvkiadó monopóliuma megtört és új kiadók százai jelentkeztek, hogy többek között a megváltozott nyelvkönyvigényeket is kielégítsék.

A nyelvtanárok esetében a tanárok számának megnövekedése, a sok diplomával nem rendelkező ill. átképzett vagy éppen átképzésben lévő tanár különböző elvárásai (és kompetenciái?) is erősítették azt az igényt, hogy létrejöhessen egy - a sokféle igénynek, célnak és célcsoportnak megfelelő - valódi tankönyvválaszték.

Témaválasztásomat még az a tény is indokolja, hogy a tanárok elég jelentős része nem nagyon törekszik vagy különböző okokból nem képes arra, hogy az adott vagy választott tankönyvet csoportja számára adaptálja. Ezért a tankönyvek koncepciója, szakszerűsége döntően befolyásolhatja a nyelvtanulás sikerességét.

Talán furcsának találják, hogy miért pont a német tankönyvek Magyarország képét vizsgálom. Úgy tűnik, sokkal fontosabb volna a célország(ok) bemutatását elemezni. Ez utóbbira egy ilyen rövid referátumban aligha vállalkozhatnék, de úgy gondolom, egyáltalán nem érdektelen, vajon a tankönyvszerzők mennyire találják fontosnak bemutatni vagy a tanulókkal bemutatni a célországnál többség által jobban ismert hazai viszonyokat és milyen segítséget adnak pl. az összehasonlítás megvalósításához a tanárnak. Ezt a multinacionális koncepciók semmiképp sem vállalhatják fel. Amikor e témát választottam, nem gondoltam arra, hogy napjainkban olyan könyvekkel is dolgoznak az iskolákban, melyekből szinte alig tudunk meg valamit a célországról. Erre valóban nem számítottam.

A három tankönyvet, melyből a következőkben példáimat hozom, majdhogynem véletlenszerűen választottam. Az egyik szempont az volt, hogy új könyvek legyenek és a másik, hogy mindenképp általános iskolai korosztálynak szóló tankönyvből is akartam példákat, mert e korcsoportnál jelentkezik talán a legnagyobb hazai választék, ugyanakkor sok a szakmailag erősen vitatható, megkérdőjelezhető koncepció.

Az idegen világot – a tankönyvelmélet nem is annyira új felismerései és elvárásai szerint – nem egyszerűen be kellene mutatni, hanem a tanulók saját világából nézve kellene megfejteni (vö. Osterloh, 1978).

Pl. mi is az érdekes egy magyar gyereknek, fiatalnak a német nyelvterület országaival kapcsolatban, mik az eltérések, különbségek pl. a hétköznapi életben. A másik fontos kérdés, hogyan lehetne mindazt beépíteni a nyelvoktatásba, amit a tanulók esetleg más tantárgyakból már tudnak, külföldi utazásaikon esetleg tapasztaltak.

A NAT az élő idegen nyelvek általános fejlesztési követelményei között (a 6. évfolyam végén) az egyik (az 5.) így szól: "Tudjon információt adni és kapni saját közvetlen világáról." A 10. évfolyam végén a témánkba vágó követel-

mény pedig így hangzik: 1. "A tanuló tudja használni a tanult nyelvet hétköznapi kommunikációs helyzetekben. ... 3. Tudjon az idegen nyelv használatán keresztül új emberi kapcsolatokat létesíteni, és ezáltal tudja értékelni más országok népeit és kultúráját. 4. Kapjon ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből, és ezeket saját kultúrájával összehasonlítva a magyar kultúrát is lássa tágabb összefüggésben. ..."

Ezek szerint is tehát indokolt kérdésfelvetésünk, hiszen a könyvek elbírálásának, a tankönyvvé nyilvánításnak egyik szempontja az, megfelel-e az adott könyv a NAT követelményeinek.

A tankönyveket kísérő - tanároknak és tanulóknak szánt - információk nagyon ritkán közölnek valami fogódzót a könyv által bemutatott tartalmakkal kapcsolatban. A szerzők többsége a magyar tanulók és tanárok igényeinek egyértelműen az anyanyelvű nyelvtani magyarázatokkal, kontrasztív feladatokkal (bár ez sokszor nem következetesen megvalósított szempont, inkább frázis) és ami leginkább ide tartozhat, a **mindennapi beszédhelyzetek**re épülő leckékkel kívánnak megfelelni.

De vajon mik is azok a mindennapi helyzetek, amit a számtalan az életben előforduló lehetséges szituáció közül a tankönyvíró bemutat, és őt követve a tanár is megtanít. Valóban fontosak, relevánsak-e? Kerül(het)-e majd később a tanulók nagy része ilyen vagy hasonló helyzet(ek)be?

Közbevetőleg jegyzem meg, hogy Gerhard Neuner, a jelenleg Magyarországon igen elterjedt Deutsch aktiv Neu atyja, mikor 1988-ban tehát még a rendszerváltás előtt itt járt, kívülállóként arra hívta fel a figyelmet, hogy talán végig kellene gondolni, mire is van szükségük valójában a magyar nyelvtanulóknak. Külföldön fogják-e használni a tanultakat, vagy inkább itthon kommunikálnak majd németül beszélőkkel ill. vajon mi is érdekli őket a német nyelvet terület országaival kapcsolatban. Azóta már nyolc év telt el, és amint ebből a

rövid elemzésből is sajnos kiderült, úgy tűnik, ezeket a kérdéseket tankönyvíróink egy része azóta sem tette fel.

Mert mi is magyarázhatná különben, hogy a tankönyvek némelyikében borzalmas összevisszaság uralkodik (Schulbus 1-2, Lexika Tankönyvkiadó): a magyar szereplők többségének, német család és keresztnéve van, és a szituációk Budapesten, Tatán, stb. játszódnak. Ez a tény nem zavarja, hogy mindenki - tehát a magyarok egymás között is - németül beszél.

Hogyan jelenik meg Magyarország?

Schulbus 1: A Balaton, Budapest, Pécs, Tata mint földrajzi nevek és úti célpontok (családtagok meglátogatása ill. nyaralás). Budapest nevezetességei közül a múzeumokat és az állatkertet említik.

A 2. kötetben több magyar utcanév is szerepel (Petőfi, Kossuth, Rákóczi, Goethe mellett).

Ami a magyar kisdíjakok valós kapcsolatait illeti a célországgal a 41. oldalon feltűnik egy kislány Lipcséből mint új osztálytárs a tatai iskolában. Karácsonykor valaki a barátnőjének ír egy levelet Németországba. Egy gyerek pedig Ausztriába készül, ahol a nagynénjével szeretne németül beszélni, aki majd Magyarországra jön.

Milyen szituációkat gyakoroltat a könyv?

Az első dialógust a 35. oldalon találjuk: mama és lánya beszélget ebédfőzés közben. Ez igen fontos szituációnak tűnik, mert 20 oldallal később hasonló párbeszéd zajlik, ezúttal a nagymama és unokája között. Aki most akarja megtudni, mi is a lányunokája kedvenc étele. Ezen kívül olvashatunk két feltehetően hazai élelmiszerboltban játszódó német párbeszédet ti. forintban fizetnek, egy kiránduláson zajló jelenetet, ahol a gyerekek hideg forrásvizet isznak és persze esznek. De valamennyien boldogok. na és persze énekelve meuetelnek. Egy fontos telefonbeszélgetést is gyakorolhatnak, témája, hogy ki hoz labdát és tollaslabdát holnap. Mindez nagyon emlékeztet a sok-sok évvel

ezelőtti orosz könyvek közhelyeire, kliséire, ahol szintén egy problémátlan hétköznapi, iskolai életet sugalltak a tankönyvek.

A 2. kötet címettei már a 9-11 évesek. A következő szituációk, beszédszándékok szerepelnek rövid dialógusokban (a szövegek zöme néhány irodalmi szövegen túl leíró, tkp. tipikus olvasmány): valakinek a hogyléte felől való érdeklődés, valaminek a felkínálása, közös cselekvésre (itt játékra) való felszólítás, dialógus az iskolai büfében, papírboltban, az új német osztálytárs kikérdezése, rövid interjú vele és magyar osztálytársaival, telefonszám elkérése, bemutatás, telefonbeszélgetés, felvilágosítás kérés (vki hol lakik) ruha- és cipővásárlás.

Vajon mindezek alapján, miről és hogyan tudhat egy gyerek "információt adni saját világáról". Nagyon is esetlegesnek tűnik a szituációk, beszédszándékok kiválasztása. Az Előszóból ki is derül, hogy a szerző írás, olvasás ill. nyelvtani ismeretek elsajátítását tartotta szem előtt. Ezen kívül a szókincsfejlesztést mint célt említi a rövid szövegek funkciójával kapcsolatban.

Azt hiszem, ennek a nagyon tankönyvíví, nagyon problémátlan világnak a bemutatás nem sok izgalmat okozhat a 8-9 éveseknek. És ennek egyenes következménye lehet, hogy a gyerekek nagyon hamar megunhatják a németórákat.

A következő tankönyv a **Deutschexpress 1** (Lexika Tankönyvkiadó) szintén kezdőknek készült, a minisztérium tájékoztatója szerint elsősorban gimnazisták és szakközépiskolások számára. Persze felnőtteknek is ajánlják. Már a kezdet kezdetétől nyelvvizsgára készít fel. "Az olvasmányokban a mindennapi élet témakörei kerültek feldolgozásra, melyek gyakorlatilag megegyeznek a nyelv- és érettségi vizsgák követelményeivel." - olvashatjuk az igen érdekes magyarázatot az említett kiadványban.

Az 1994-ben készült könyv néhány mondatából már az új idők aktuális problémái közül is felvetődik néhány: A munkahelyet kereső férfi korábbi vállalata

csödbement, Klein úr felesége eredetileg tanárnő, de most a Corvin áruházban bérli a bőráruosztályt. Igazi tulajdonságok, érzelmek nélküli fiatalokat is ismerünk (?): Stefan (14) a gimnáziumban továbbtanuló prototípusa. Tőle (is) csupa közhelyeket hallunk: gimnáziumi tanárai szigorúak lesznek majd, sok leckét adnak majd fel, a gimnáziumban sokat lehet tanulni, aztán az egyetemen fog továbbtanulni, ott majd nehéz lesz helytállni, de nélkül nem megy stb. stb. Ezután Erika következik, hasonló stílusban a szakmunkásképzőről, ő is mindent előre lát, még azt is, hogy ha majd végzett, saját üzlete lesz. (Majd a 70. oldalon név nélkül vissza is tér mint egy 10 beosztottat foglalkoztató kozmetikai szalon főnöknője.) Ő mondja ki, mivel épp építkezés előtt áll, a mai magyar valóság egyik kulcsmondatát: A pénz nem probléma. Az olvasmány egyébként az építkezésben résztvevő mesterek listáját és az egyes munkafolyamatokat van hivatva röviden leírni. Nagyon humoros, ahogyan megállapítja, hogy a munkások mindennap megisznak néhány láda sört, így gyorsan megy a munka.

Mivel az olvasmányok leíró jellegűek, hogy töményen tartalmazzassák az egyes témakörökhöz vágó szókincset, a beszédszándékok, szituációk magyar nyelven találhatók a leckék végén. Ez is már a nyelvvizsga érdekében történik, csak az a kérdés, vajon honnan kellene tudni társalogni, reagálni stb. egy kezdőnek, ha erre a könyvben egyáltalán nem találunk példát. A szituációk jó része a magyar valóságra vonatkozik: mondja el, magyarázza el barátjának, ismerősének, ritkábban kérdezze meg ugyanezt tőle, ajánljon neki ..., vigasztalja meg, kérje meg, hívja fel a figyelmét arra ...

Egy német diákcsoport is feltűnik már a negyedik leckében egy rövid szövegben. A tanulók vidámak. Részt vesznek egy órán. A német és magyar iskola összehasonlításának quintesszenciája: "Die Lehrer geben überall immer viel auf, die Kinder lernen viel." Majd fociznak. Ezt a mélyértelmű "történetet" a könyvből tanulóknak kívülről kell megtanulni. Fordítási feladatként pedig egy

rövid szöveg a magyarországi autózással kapcsolatos előírásokat ismerteti a német vendégekkel. Ezt valamilyen okból nem kell megtanulni.

Azt hiszem, az elmondottak alapján igazat adhatnak nekem, ha azt állítom, hogy a húszéves nyelvtanári tapasztalattal rendelkező szerzők túlzottan optimisták, ha azt gondolják, hogy a tankönyvükből tanulókat "rengeteg örömteli perc várja".

A harmadik példám a szintén kezdőknek szóló "Start!", a nemzeti Tankönyvkiadó 1994-ben megjelent kiadványa. Több szempontból messze felülmúlja a két előbbi tankönyv koncepcióját.

Ami kérdésfelvetésünket illeti, a könyv jelenetei, történetei túlnyomó részt német nyelvterületen játszódnak, feltűnő, de jogos elképzelés az eddigi gyakorlattal szemben, hogy sok az osztrák helyszín, szereplő. Az útbaigazítást pl. Bécsben kérjük és kapjuk. A hétköznapi modern élet kellékei is jelen vannak: Anrufbeantworter, Schnurlos-Telefon, Hausbäckerei von Panasonic. Ami országunkat illeti?

Petra fiatal magyar lány, aki Au-pair-ként Münchenben dolgozik, levelében számol be benyomásairól német(?) barátnőjének. Németországban élve a legfontosabb különbséget abban látja, hogy kevesebb az óvoda mint nálunk és hogy a hártartási munka gyorsabban megy, mert minden modernebb és praktikusabb. Kicsit furcsa, amint megjegyzi, ha esténként beszélgetnek, ő többnyire nagybátyjáról mesél, aki mindent rosszul csinál. Petra húsvétra autóstoppal jön haza, mert egy olcsó használt VW-re gyűjt. Ennyi!

Viszont olyan autentikus szövegeket is felvettek a tananyagba, amelyekkel itthon valóban egyre-másra találkozhatunk. (Egy izomfájdalmakat csökkentő fürdőhab vagy a mobiltelefon reklámjai, didaktizálásuk az olvasási készség fejlesztését szolgálja.) A régi Budapest felidézése jó ötlet, a múlt idő tanítása, bevezetése így természetes, és valószínűleg új információkat is hordoz a levél a magyar nyelvtanulók számára is. A mai Budapesttel kapcsolatosan, kezdő

szinten ez biztosan nem így lenne. Egy gyakorlat keretében azért a mai főváros nevezetességeit is bevezetik. Jó megoldás, hogy a 20. leckében külföldieket szólaltatnak meg Budapestről.

A könyv felvállalta, hogy a szerzők szerint kezdők számára legfontosabb beszédszándékokat ill. azok megvalósításához szükséges lexikát egy-egy leckében a tanulók rendelkezésére bocsátja, magyar címszavak alatt.

3. Milyen követelményeknek, elvárásoknak kellene hazai nyelvkönyveinknek eleget tenni?

Mivel "tudhatnak többet" a Magyarországon írt különböző nyelvkönyvek?

- A szerzők pontosan ismerik a hazai tanulási, tanítási célokat, az ezeket tartalmazó dokumentumokat
- Ismerniük kell annak a célcsoportnak az elvárásait, tanulási szokásait, érdeklődését, melynek tankönyvük készül
- reális elképzelésük lehet a tankönyvíróknak a hazai feltételrendszerről és a tanárok elvárásairól, módszertani felkészültségéről
- amennyiben iskolai tankönyvről van szó, összehangolhatják tankönyvüket a többi tantárgy (a nyelvtanítás szempontjából releváns pl. anyanyelv) koncepciójával is
- ami a tankönyvek országismereti, civilizációs tartalmát illeti, a magyar nyelvtanulók szemszögéből, tipikus érdeklődése, szükségletei szerint tudnak válogatni a lehetséges tartalmak közül
- a külföldi tankönyvszerzőknél sokkal biztosabban válogathat a magyar nyelvtanulók számára valóban releváns tartalmak pl. beszédszándékok, szerepek, szövegtípusok közül

A korábban bemutatott néhány példa azt bizonyította, ezeket a lehetőségeket tankönyvszerzőink egy része még nem nagyon használja ki.

Az alábbi idézet jól megvilágítja az elemzett jelenség tarthatatlanságát:

"A nyelvtanulók érdeklődése az idegen nyelv iránt (egyebek közt) akkor siklik ki és szűnik meg, ha a szövegpéldákat, amelyeken keresztül az idegen nyelvet bemutatják és tanítják, nem jellemzi az idegenség és a másság merevsége, hajlíthatatlansága.

Sok tipikus tankönyvszöveg azért olyan nyomorúságos, mert az idegen kultúra különőségét annak legalacsonyabb, legkevésbé szemléletes és legkevésbé konkrét szintjén képviseli. Az ilyen szövegek "egyszerű érthetősége" csak rövid távon érdekes, éppen addig, amíg a mondatoknak mint nyelvi egységeknek a megértése tart. Ez után már az unalom következik." (Krusche, ford. Sz. A.)

LEHETÜNK-E KOMMUNIKÁCIÓS TÁRSADALOM?

(Aggályok a nyugat-európai út szélén)

Szilágyi Magdolna

Tisztelt Hallgatóság!

Hozzászólásomat Buda Béla pszichiáter megállapításával kezdem:

Szerinte: "Egyszerűen nem tudnak kommunikálni az emberek. Az igazi kommunikáció az, amikor azt értik, amit mondanak egymásnak, két autonóm személyiség a kölcsönös megértés jegyében kitartóan egyezkedik egymás iránti figyelemmel, türelemmel, és próbálják jelzéseken keresztül befolyásolni egymást."

A NAT szerint: "Napjainkban értesüléseink túlnyomó részét nem személyesen hozzánk intézett "üzenetekből" merítjük, hanem mesterséges közvetítő rendszerek útján. A tömeges, passzív információfogyasztás az életvitel és a gondolkodás torzulásához vezethet. Ezért az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie."

Ezek csodálatos gondolatok. És a valóság?

Győr-Moson-Sopron megye gazdaságilag Magyarország legfejlettebb szigeteihez tartozik. A nemzetközi munkamegosztásban "átemelő" szerepe van/lehet a Nyugat és a Kelet között, ami mindenképpen előremutató.

Hogy áll a helyzet az oktatás területén?

Jelent-e valami előnyt a földrajzi fekvés?

Tudunk-e élni a lehetőségeinkkel az oktatási rendszer átalakulása idején?

A jelenlegi magyar iskolai struktúra tarkasága megyénkre is jellemző: 6, 8 osztályos gimnázium, kétnyelvű (német-magyar) iskolák, élénk felsőoktatási élet (erdészeti- és faipari, agrár, műszaki, közgazdasági, jogi, óvó- és tanítóképzés). Az eddigi mutatók alapján mindenképpen pozitív a mérleg, akár a nyelvvizsgák számát, akár a hazai és külföldi továbbtanulásban résztvevők számát tekintjük.

Vajon érvényesülhet-e ez a tendencia - bátorítást adva Magyarország más területeinek is - a későbbiek folyamán, a NAT szempontjait megvalósítva?

A prognózist óvatosan lehet megfogalmazni, mert bizonyos jelek (pl. a továbbtanulásban résztvevők számának csökkenése) arra mutatnak, hogy a sokszínűség megléte nem csak pozitív változásokat okoz.

Tanítóképzőben tanítva két éve vállalkoztam a "hóhért akasztják" szituációra: német nyelvszakos tanító hallgatóinknak módszertan szemináriumokat tartok, tehát bőven van alkalmam velük együtt dolgozva elmagyarázni, hogy az aktuális szakirodalom szerint mit miért hogyan kellene csinálni.

És a puding próbája?

A gyakorló iskolában előre nem kalkulálható gondok miatt át kellett vennem az egyik harmadéves csoport tanítási gyakorlatának irányítását.

Igyekeztem minden szempontot érvényesíteni: a Mikroteaching-forma folyamatba ágyazását és az egyéni ötletek érvényesítését egyaránt. A tanulók jelenlegi teljesítményeit látva nem volt kárbavesztett munka. Visszaigazolásként értékelhetem azt is, hogy az iskola igazgatónője a Sparpaket ellenére tavaly augusztusban felkért, hogy egy harmadik osztályos csoportban tanítsak. Nehezen szántam rá magam. Jelenleg is vannak dilemmáim, de egy biztos: alsó tagozatban tanítani teljes embert kíván, és a speciális módszertani repertoár ismerete / használata elengedhetetlen. Az egy-egy órára való felkészülés másfél, két órát igényel (ne felejtsek, "kezdő" vagyok), és még akkor is csak 50% esélyem van arra, hogy jól sikerül az óra.

Felvetődik a nagy kérdés: megéri-e? A válasz természetesen igen! Tisztán érzelmi oldalról megközelítve: tízéves korig a gyerekek részére nagyon fontos a tanítónéni, - "A szülő, a tanító tekintélyt jelent számára, ezért a tanító személyisége, véleménye az énkép kialakulásának, az önértékelésnek meghatározó jelentőségű eleme:" (NAT) - ezért őszintén elfogadják az általa nyújtottakat, és a kapott ajándékot többszörösen gazdagítva adják vissza hálából. Más korosztálynál elképzelhetetlennek tartom, hogy a tanulók köszönetképpen a gyakorló kitanítónénik élménydús órájáért az óraközi szünetben egy szorgalmasan gyakorolt rend-nex tánc-koreográfiát adjanak elő.

A szakmai oldalt nézve: 10 éves korban lezárul a teljes nyitottság, az ismeretek minden érzékszervvel történő felvétele, tehát ezzel együtt az artikulációs bázis célirányos, tökéletes alakíthatósága is.

Engedjék meg, hogy Vekerdy Tamás pszichológus 1996. márc. 21-i győri előadásából idézzek: "A gégefő a kilenc, tizedik életévig puha, lágy - mindenféle idegen nyelvet képes könnyen elsajátítani a gyerek. Tehát ebben az életkorban érdemes elkezdni a tanulást, egyszerre akár két nyelvvel is." Harmadik osztályosaim közül néhányan már tavaly augusztusban megünnepelték 9. születésnapjukat.

Ennyire gazdagok lennénk, hogy a NAT szerint erről a korosztályos lehetőségről lemondjunk?

Lehet, hogy itt egy túl gyors alkalmazkodásról van szó?

Ugyanis Nyugaton egy átmeneti virágkor után - különböző megfontolásokból - általában az ötödik osztálynak megfelelő szintre helyezték az idegen nyelv tantárgyként való bevezetését. Ugyanakkor az utóbbi időben ismét felerősödött az a törekvés, hogy minél korábban kezdődhessen az idegennyelv elsajátítása.

Az okok? Természetesen az eredményesség/eredménytelenség dönti el elsősorban. Nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagynunk, hogy a Nyugat fejlettebb kommunikációs társadalom, és a lehetőségek az egyes állampolgár számára jóval egyértelműbbek és hatékonyabbak, mint nálunk. Gondolok itt

arra, hogy a külföldre utazás, külföldivel való találkozás a nyugati polgár számára magától értetődő része mindennapjainak. Vagyis az idegennyelv-tanulásnak másak, egyszerűbbek a motivációi, mint nálunk. Magyarországon - Nyugat-Magyarországon is! - anyagi lehetőségeink függvényében ez inkább tantárgyi aspektus, semmint természetes, életszerű követelmény. És minél későbbre tesszük ennek bevezetését, annál művibb a környezet. Ennek megfelelően egyre kevésbé lehet a nyelvet kommunikációs eszközként elsajátítani, legfőljebb lexikális ismeretként megtanulni. A magyar diákok nagyon jó eredményeket érnek el a nemzetközi természettudományi olimpiákon. A nyelvtanulás egészének hasonló eredményességéről nem tudok, még ha egyénileg kimagasló teljesítményt nyújtanak is néhányan - nem elhanyagolható módon a szülők hosszabb távú külföldi munkavállalásának köszönhetően.

Lehet, hogy a természettudományos eredmények is a lexikális tudáson alapulnak? Miért nincs ugyanannyi sikeres fiatal tudósunk, üzletemberünk, mint ahogy ez a tantárgyi eredményekből következhetne?

Lehet, hogy célszerűbb lenne kevesebbet, de jól használhatóan elsajátítani?

Ebből a szempontból bármely idegen nyelvnél nagyon fontos az authenticitás, aminek egyik pillére a jó kiejtés.

Többen vannak a korai nyelvtanítás ellenzői között, akik épp ezt használják érvként, tudniillik, hogy a nem jó kvalitásokkal rendelkező nyelvtanító sokat ronthat a helyzeten. Ez igaz, de nem csak az alsó tagozatos nyelvtanításra.

Lehet, hogy a tanító/tanár felkészültségében is szerepet játszhat a késői nyelvvel való konfrontálódás? De nyilván vannak jól képzett nyelvtanítók is, és nem lenne szabad a rossz vélelmére építeni az egész rendszert! Az anyagiak itt furcsa módon másodlagos szerepet játszanak. Ugyanis a szülők zöme a "legjobbat" akarja gyermeke számára - vagyis jelenleg eggyel több esélyt a későbbi megfelelő munkahelyre -, és itt már az általános iskola kiválasztásánál komoly súllyal esik latba, hogy hol, mikor, milyen idegen nyelv oktatása szerepel az ajánlatban. Ha ez az "ingyenes" oktatás kereteiben nem lehetséges, a szülő

a plusz áldozatvállalásra is hajlandó. Az ezzel való visszaélést az oktatás esetében sajnos nem bünteti szigorúan" a törvény. De ez már túllépi az iskolai kereteket, hiszen például a különböző "csodatévő" nyelviskolák nem ezen elbírálás alá esnek.

Győrben és vonzaskörzetében első helyen a német nyelv áll az ajánlati listán, utána jelentős hányaddal az angol, majd némi szünettel a francia és az olasz következik. Ezeket a nyelveket zömében harmadik osztálytól tanítjuk. A gyakorló iskolában és néhány másik gyakorló helyen a német és az angol nyelvre szoktatás az első év második félévében kezdődik. A készségek közül a hallás utáni értés és a beszéd az elsődleges. Bizonyos mennyiségű írásképpel való ismerkedés és írás ezt követi másodikban, de nincs teljesen kiiktatva, mert tapasztalataink szerint az írás későbbi bevezetése komoly problémákat okoz, mivel a szavak fonetikus képe rögzül. Az alapozó időszakban a "Spielstrasse" a tankönyv, amiből a gyerekek fénymásolatot kapnak, harmadikban a Deutschmobil a folytatás fölmenő rendszerben, tehát nyolcadikban a harmadik kötettel végeznek.

Jó-e nekünk a tanítóképzés négy évvé válása?

Rövid távon nem, mert a műveltségi terület bevezetésével a nyelv a diplomában nem szerepel kiemelten, így csökken a végzettek elhelyezkedési esélye.

Hosszú távon? Ha a "tanító" visszaszerezheti régi-régi presztizsét, mert ismét "mindentudó" lesz az adott területen, akkor biztosan igen.

A társadalmi szabályok akkor jók, ha konszenzuson alapulnak, és nem csak arra valók, hogy betartsuk azokat, hanem hogy szükség/igény esetén módosítsunk rajtuk.

A NAT bevezetéséig még van két évünk.

Talán addig még újra végig lehetne gondolni és új alapokra lehetne helyezni a jelenleg érvényesnek tekintett szabályozást, miszerint: "Az első idegen nyelv

tanítását legkésőbb az ötödik évfolyamon, azaz 11 éves korban meg kell kezdeni és a tankötelezettség egész időtartama alatt folytatni kell."

Ötödik elején a tanulók kb. egyharmada betölti a 11. évét. Elegendő-e a Nyugat-Európához való egyenrangú csatlakozáshoz, ha a lakosságnak csak mintegy 2%-a beszél jól egy vagy több nyugati idegen nyelvet, de 5%-nál nem több azoknak a száma sem, akik, ha nem is jól, de valamilyen szinten beszélnek idegen nyelven? (ITK) Hogyan "legyenek ... a tanulók ... Érdeklődők, nyitottak az európai kultúra, életmód, szokások, hagyományok iránt" (NAT), ha nem képesek kommunikálni az adott nyelveken? Vagy talán az agyonfegyelmezett gyerekek a kiszolgáltatottság fenntartása lenne a cél?

Köszönöm a figyelmüket!

A MAGYARORSZÁGI NÉMETEK NYELVI JELENE A 90-ES ÉVEKBEN

Erb Mária - Knipf Erzsébet

0. A kisebbségek nyelvészeti kutatásainak a 20. század második felének tudománytörténeti fejlődése új irányt adott. A szociológia, a kulturális antropológia, a pszichológia fejlődése felszínre hozott olyan, a nyelvet is érintő kérdéseket és problémákat, melyek felgöngyölítéséhez, megoldásához az eddigi, klasszikus értelemben vett nyelvészeti módszerek egyedül nem bizonyultak kielégítőnek. A nyelvföldrajzi módszerek rendszerorientáltsága mindinkább elmentőbe került a tényleges nyelvhasználat felhasználó központúságával. A modern kutatások - természetesen a klasszikus profil továbbvitele mellett és annak eredményeit felhasználva - egyre kevésbé tekintik a nyelvjárásokat homogén egységeknek, a vizsgálódások középpontjába egyre inkább a tényleges nyelvhasználat és annak szociológiai paraméterei kerültek. Kisebbségek, nyelvi szigetek esetében ezen szociológiai paraméterek kutatásba történő bevonása - nevezett népcsoportok speciális helyzete miatt - fokozatosan indokolt. Rendkívül fontos azonban, hogy az illetén kapott adatok és eredmények az elméleti elemzéseken túlmutató konkrét javaslatok formájában beépíthetők és hasznosíthatóak legyenek az egyes kisebbségek másság-megőrző stratégiájában. Eme tények egyre sürgetőbben hatottak egy mind jellegét és szakmai megalkozottságát, mind területi kiterjedését illetően átfogó, hiánypótló felmérés irányába a magyarországi németek esetében is.

Ennek jegyében indítottuk el 1995 nyarán - hosszabb előkészítő, felmérő illetve konzultációs időszak után - azt az átfogó vizsgálatot a magyarországi németiség körében, mely jelenleg is folyamatban van, s melynek céljait,

módszereit és első óvatosan megfogalmazott eredményeit szeretnénk itt ismertetni, a terjedelmi behatároltság okán természetesen csak vázlatosan.

1. A FELMÉRÉS CÉLJAI

a) A magyarországi németiség jelenkori nyelvi állapotának több dimenziós, területi és szociális paraméterek szerint is átfogó vizsgálata különös tekintettel a nyelvjárásnak, a német irodalmi nyelvnek valamint a magyar nyelvnek kommunikációjukban betöltött szerepére és mértékére;

A 90-es évek nagy politikai, gazdasági és szociális változásokat hoztak magukkal, melyek nem csak a társadalom makrostruktúráját alakították át, de igen érzékenyen befolyásolták az egyén mikrostruktúráját is. Az új, szokatlan kihívások és lehetőségek a többségi nemzet mellett a kisebbségektől is új viselkedésmintákat, stratégiákat követeltek az élet minden szintjén. Eme, terjedelmi okokból igen szűkszavúan vázolt, ám valójában igen összetett és sokrétű tények egyre szükségesebbé és sürgetőbbé tesznek egy a jövőbeli stratégia kiinduló pontját képező átfogó, de ugyanakkor differenciált "helyzetfelmérést" a magyarországi németek esetében is.

b) A német nyelvű hazai és külföldi elektronikus valamint printmédiák hatásának első átfogó, nyelvi és tartalmi szempontú felmérése és elemzése;

A magyarországi németeknek és a magyarországi németekről szóló kisebbségi médiák esetében - tudomásunk szerint - először kerül sor átfogó, sok adatközlő véleményén alapuló reprezentatív felmérésre mind a műsorok illetve sajtótermékek tartalmi, mind pedig a nyelvi oldala tekintetében. Úgy gondoljuk, hogy a szélesebb közönség, a na-

gyobb nyilvánosság elérésének eme meglévő lehetőségei esetében - nem utolsó sorban a lehetőségek kissé szűkös volta okán - minden indokolt jobbító javaslatnak helye van.

A satellit-hálózaton az országba érkező német nyelven sugárzó TV-társaságok műsorainak nézettségi valamint népszerűségi mutatói - előzetes tapasztalatok és felmérések alapján - igen magasak a magyarországi némettség körében, így magától adódott a kérdés: van-e ennek a ténynek következménye a nyelvi állapotot, a nyelvi fejlődést (esetleg identitást) illetően, illetve be lehetne-e építeni az illetén megszerzett, többnyire passzív tudást, kompetenciát a már meglévő nyelvi alapokba. Ugyanakkor igen érdekes kérdésnek ígérkezik ennek kapcsán annak vizsgálata, hogy a meglévő különböző nyelvjárási standardumok mennyire befolyásolják, orientálják a magyarországi németeket különböző műsorok illetve TV-társaságok irányába: kedveltebbek-e a bajor-osztrák nyelvjárást beszélők körében például az ORF műsorai, vagy kikből kerülnek ki és miért a nyelvjárási színezetű műsorok nézői (népiek filmek, népzenei műsorok).

c) A kapott felmérési eredmények és elemzések alapján konkrét javaslatok kidolgozása többirányú hasznosíthatósági mutatókkal;

- az anyanyelvi oktatás minden szintjén tantervek, tanmenetek, curriculumok kidolgozása, a meglévők esetleges megreformálása;
- az anyanyelvi nyelvoktatás koncepciójának kidolgozása, konkrét javaslatok - külföldi tapasztalatokkal kiegészítve - a tankönyvek és különböző oktatási segédanyagok felépítését és tartalmát illetően;

- az anyanyelvi tanártovábbképzés koncepciójának felülvizsgálata, aktualizálása a kapott felmérési adatok tükrében;
- német kisebbségi önkormányzatok számára javaslattétel konkrét programok, tanfolyamok beindítására a felmért igények alapján;
- a hazai német kisebbségi médiák nyelvi és tartalmi paramétereire vonatkozó vélemények és javaslatok megfogalmazása illetve azok elemzése;

2. A VIZSGÁLAT MÓDSZEREI

A felmérés alapját képező adatgyűjtés a kérdőíves és az interjú-technika párhuzamos felhasználásán alapszik. 1995 tavaszán nemzetközi hírű dialektológusokkal és nyelvészológusokkal (Klaus J. Mattgeier - Heidelberg; Heinrich J. Dingeldein - Marburg; Kurt Rein - München) való konzultációk alapján összeállítottunk egy négyoldalas kérdőívet - mely részben az interjúk vezérfonalát is jelenti - a következő nagyobb tartalmi csomópontokkal:

- 1.) a nyelvhasználatra vonatkozó kérdések;
- 2.) a nyelvi kompetenciára vonatkozó kérdések;
- 3.) a nyelvi attitűdökre vonatkozó kérdések;
- 4.) a honi és külföldi német nyelvű médiák illetve hatásuk részletes felmérésére szolgáló kérdések;

A vizsgálat - bár abba a klasszikus dialektológia eszköztárának egyes elemeit is beépítettük - elsősorban a konkrét nyelvhasználatra irányul, s mint ilyen nagy súlyt fektet a különböző nyelvi paraméterek mellett az eltérő szociológiai paraméterek meglétére is. Minden kutatópont esetében arra törekedtünk, hogy nemek, generációk, foglalkozás, szocializáció valamint interakciók

szerint különböző adatközlőkkel dolgozzunk. Ez azt jelenti, hogy minden egyes kutatóponton - a teljesség megközelítésére való törekvés jegyében - legalább 15-20 adatközlő véleményének rögzítése szükséges.

Jelen felmérés a vele egyes hasonlóságok alapján összevethető eddigi vizsgálatokkal szemben úttörő jellegű abból a szempontból is, hogy a többnyire pontszerű, egy településre koncentráló vizsgálati eljárás helyett egy az egész országra kiterjedő, átfogó képet kíván adni a magyarországi németek jelenkori nyelvi állapotáról. Az országot, illetve a németek által lakott településeket - elsősorban földrajzi kritériumok alapján - 5 nagyobb csoportba osztottuk. Ezek a következők:

A-terület: a Budapest-környéki települések;

B-terület: Dél-Magyarország (Baranya, Tolna, Somogy és
Bács-Kiskun megyék);

C-terület: Nyugat-Magyarország;

D-terület: a Balaton-felvidék, Veszprém és Komárom megye;

E-csoport: a szórvány-települések;

3. EDDIG ELÉRT EREDMÉNYEK

1995 nyarán az előbbieken vázolt technikával a Budai-hegyvidéken valamint Baranya és Bács-Kiskun megyékben végeztük el az adatgyűjtést mindösszesen harminc településen. Az eddigi gyűjtőmunkánk 400 kitöltött kérdőívet és több tízórás hangfelvételt eredményezett. Ezen korpusz első, óvatossági kiértékelését elvégeztük és azt az egész projekt-tervezet bemutatásával kiegészítve előadtuk (1995. szeptember) a "6. Bajor-osztrák Dialektológiai Konferencia" nemzetközi szakmai közönsége előtt. Az előadás illetve a projekt élénk és igen pozitív érdeklődést váltott ki, a hozzászólók kiemelték a felmérés

fontosságát és szakmai megalapozottságát. Az előadás rövidített változata cikk formájában is hozzáférhető lesz, a "Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen" c. sorozat következő kötetében.

Mivel az adatgyűjtés még folyamatban van és a primer adatgyűjtésnél az adott körülmények között elérhető legnagyobb reprezentativitásra törekszünk, jelenleg csak óvatos trendeket, fejlődési irányokat és igényeket fogalmazhatunk meg. Ezek a következők:

- mindkét általunk eddig vizsgált területen a német nyelvjárás fokozatos eróziója mellett igen erős a német nyelvjáráshoz való kötődés, érdekes módon annál a fiatal generációnál is, amely egyáltalán nem beszéli az adott nyelvjárást, vagy kompetenciája csak passzív és egy behatárolt értési szintre korlátozódik;
- szinte kivétel nélkül valamennyi adatközlő komoly jelentőséget és szerepet tulajdonít, nem utolsósorban nyelvi szempontból is, a német nyelvű tömegkommunikációs eszközöknek;
- kimutatható volt az elektronikus médiák esetében egy a különböző nyelvjárási substandardumokra (bajor-osztrák illetve rajnai-frank - hesseni dialektusok) visszavezethető eltérő orientáció a nyelvjárást még aktívan beszélő adatközlőknél;
- elgondolkodtató ugyanakkor az az elégedetlenség és kritika, amivel az adatközlők - elsősorban tartalmi szempontból - a nekik és róluk szóló kisebbségi műsorokat illették;

Az eddigi felmérések időigényességének ismeretében illetve a vizsgálat átfogó jellegéből következően úgy gondoljuk, hogy 1996 és 1997 az adatgyűj-

tés és adatrögzítés évei lennének. 1998-ban kerülne sor az anyag teljes feldolgozására és elemzésére, terveink között szerepel ennek könyv vagy füzet formában történő megjelentetése is.

STILISTIK IN DER LEHRERAUSBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT VESZPRÉM

Uta Gent

Vorüberlegungen

Auch in Veszprém laufen die Vorbereitungen für die Einführung des Kredit-systems und die Ausarbeitung der Materialien zur Akkreditierung auf Hoch-touren. Jeder Mitarbeiter eines Lehrstuhls ist gefordert, sich zu spezialisieren, damit den Studenten verschiedene Fachbereiche zur Wahl angeboten werden können. Für mich war es naheliegend, das Fach Stilistik aufzuarbeiten, da ich in diesem Bereich an meiner Dissertation arbeite.

Stilistik ist für mich ein Teilbereich der Sprachwissenschaft. Ich möchte dies extra hervorheben, da ich schon des öfteren die Erfahrung gemacht habe, daß an ungarischen Universitäten und Hochschulen die Bezeichnung "Stilisztika" bzw. "Sprach- und Stilübungen" für Seminare zu Sprech- und Sprachübungen verwendet wird.

Voraussetzungen

Ich empfehle die Stilistik frühestens für Studenten des 3. Studienjahres, weil der Kurs Kenntnisse aus der Einführung in das linguistischen Studium voraus-setzt und auf Grundlagen in sprachwissenschaftlichen Teilbereichen wie z. B. Morphologie, Syntax, Grammatik aufbaut.

Ziele der Lehrreihe Stilistik

Die Stilistik, wie sie in Veszprém angeboten wird, ist eine Stilistik für Deutsch als Fremdsprache. Den Studenten soll dabei geholfen werden, ihr Sprachge-fühl zu sensibilisieren, sich bewußt zu werden, daß bei jeder sprachlichen

Äußerung entsprechend der Situation und Intention aus einer Auswahl von Möglichkeiten gewählt wird und warum gerade diese Variante genutzt wird. Dies geschieht in zwei Schritten. Zunächst den Studenten bewußt gemacht, welche Möglichkeiten es überhaupt gibt, um eine bestimmte sprachliche Äußerung zu realisieren. Hier können die Studenten auf ein recht umfangreiches Wissen aus vorangehenden linguistischen und sprachpraktischen Lehrveranstaltungen zurückgreifen, in denen sie sich mit dem System und den konkreten Erscheinungsformen der deutschen Sprache beschäftigt haben. Der zweite Schritt besteht in der Rekapitulation, was mit welchen sprachlichen Mitteln möglich ist, bzw. betont oder klargestellt wird (rezeptive Tätigkeit) und der bewußten Verwendung der jeweiligen konkret verwendeten sprachlichen Mittel (praktische Tätigkeit). Die Teiloperationen des zweiten Schrittes können beliebig angeordnet werden.

Die Stilistik ist ein Aufbaustein, d.h. sie zieht Querverbindungen, deckt Zusammenhänge auf und führt so zu neuen Erkenntnissen. Dabei sprengt sie hin und wieder die Grenzen, die der lebendigen Sprache durch die starren Regeln der Grammatik aufgezwungen werden.

Inhalt

Der Kurs Stilistik besteht zur Zeit aus einer einstündigen Vorlesung und einem 90 minütigem Seminar pro Woche, ein Semester lang. In den Vorlesungen hören die Studenten die wichtigsten Grundlagen der Theorie. Die Seminare bieten praktische Übungen zur Vorlesung, es werden sowohl Texte analysiert als auch Übungen zur Textproduktion und Umformungsübungen angeboten (siehe dazu das Inhaltsverzeichnis des Übungsbuches im Anhang).

Da der zeitliche Umfang sehr gering bemessen ist, mußte eine Auswahl getroffen werden, die es lediglich ermöglicht, Potentiale und Möglichkeiten mit beispielhaftem Charakter aufzuzeigen.

Im einzelnen:

Die Stilistik ist **dreigeteilt**. Die Studenten bekommen zunächst (im ersten Teil) eine Einführung in die wichtigsten Grundbegriffe, in verschiedene Stilauffassungen, in die Hauptetappen der Geschichte (inkl. Vorgänger) und Entwicklung der Stilistik und grenzen die Stilistik von ihren Nachbardisziplinen ab, in den dazugehörenden Seminaren werden die stilistischen Unterschiede anhand einer Situation in verschiedenen Realisierungen verdeutlicht. Zum Beispiel wird eine kurze Episode u. a. als Erzählung in verschiedenen Tempora, mit verschiedenen Modalitäten, als Bericht, als Telegramm, als Theateraufführung und als lyrischer Text vorgestellt. Durch diese Übung bekommen die Studenten eine erste Vorstellung, was allein mit sprachlichen Mitteln, also ohne Änderungen auf der inhaltlichen Ebene, möglich ist.

Der **zweite Teil** beschäftigt sich mit dem Bereich der Makrostilistik. Hier wird besonders auf die Hintergründe während der Textproduktion, auf die Textgestaltung und textbildende Konstituenten Bezug genommen. Die Texte werden als Ganzes betrachtet. Mit Hilfe der Grundkategorien der Kommunikation wird in den Seminaren die Ziel- und Zweckbestimmtheit aller Texte an konkreten Beispielen herausgearbeitet und der Zusammenhang von der Intention des Produzenten und der Verwendung bestimmter sprachlicher Elemente. Die Rolle der Prinzipien der Textgestaltung (Folgerichtigkeit, Variation und Wechsel, Wiederholung, Folgerichtigkeit, Klarheit, Anschaulichkeit, Einheitlichkeit, Glaubwürdigkeit und Gewandtheit) wird vor allem durch Negativbeispiele veranschaulicht, d.h. die Studenten bekommen fehlerhafte bzw. verbesserungswürdige Texte, sie analysieren und berichtigen diese Fehler bzw. die Ungenauigkeiten. Diese Übungen sind besonders empfehlenswert, da die Studenten auch in ihrem späteren Lehrerdasein sehr oft gefordert sein werden, Fehler zu finden, zu analysieren (begründen) und zu berichtigen. Die Elemente der Textverflechtung gehören ebenfalls zur Makrostilistik. In den Übungen hierzu wird auf Zusammenhänge und deren Realisierung-

möglichkeiten in einem Text hingewiesen, der Unterschied zwischen formaler Wiederaufnahme und einer Wiederaufnahme im Sinne der Textkonstitution herausgearbeitet. Im Zusammenhang mit der Kohärenz wird auf die Wiederaufnahme durch Synonyme, Prowörter und durch erst im Kontext entstehenden Synonymität (Referenzidentität) verwiesen. So ist es z. B. auch ohne kontextuelles Wissen möglich, "der alte Mann" durch Synonyme wie z.B. "der Rentner" oder "der Opa" zu ersetzen, eine Wiederaufnahme durch "der ehemalige Anwalt", "der Familienvater" oder "der Betrunkene" erfordert jedoch schon den kontextuellen Zusammenhang, durch den die Referenzidentität aufgebaut wird.

Im **dritten Teil**, der Mikrostilistik, schauen noch tiefer wir "in die Texte hinein". Auf der Satzebene werden die Potentiale der Satzarten besprochen. Dabei stehen besonders die Verwendungsbereiche und Grenzbereiche der einzelnen Satzarten im Zentrum der Übungen. Im Deutschen ist es z. B. möglich, je nach der Situation, in der ein Satz geäußert wird, mit den gleichen Wörtern Sätze verschiedener Satzarten zu formulieren, Z. B der Satz: "Die Ampel da vorn ist grün" kann sowohl als neutraler Aussagesatz, als Feststellung, als Aufforderung zum Schneller-Fahren oder sogar als Verge-wissungsfrage (Entscheidungsfrage) verstanden werden.

Auf der Wortebene werden zunächst die Konsequenzen der Verwendung der Wortarten und des Wortartwechsels verdeutlicht. Alle Wortarten tragen auch eine stilistische Bedeutung, je nachdem, ob ein Substantiv, ein Verb oder ein Adjektiv verwendet wird, fällt eine Entscheidung, was betont wird. Mit Substantiven orientiert der Produzent den Rezipienten auf Dinge und Erscheinungen, mit Verben auf Tätigkeiten und Handlungen und mit Adjektiven auf Zusammenhänge. Abgesehen von der stilistischen Bedeutungs-unterscheidung ist dies auch eine interessante Umformungsaufgabe für die Studenten, da der Wechsel der Wortarten auch grammatisch-syntaktische

Folgen hat. Dazu ein Beispiel: Der Satz kann nicht übersetzt werden. Der Satz ist nicht übersetzbar. Für diesen Satz gibt es keine Übersetzung.

Auch der grammatische Wechsel und seine Folgen sowie die Möglichkeiten der sprachlichen Bildhaftigkeit und die wichtigsten Stilfiguren werden in diesem dritten Teil besprochen. Z. B. ist der Wechsel zwischen Aktiv und Passiv den Studenten seit langem bekannt. Eine Übung mit dem Satz "Die Mutter schält für das Kind die Äpfel." und die passivische Variante dazu "Die Äpfel werden von der Mutter für das Kind geschält." ist schon für wenig fortgeschrittene Deutschlerner relativ unproblematisch. Doch daneben gibt es im Deutschen noch andere Varianten zur Kennzeichnung der Täterabgewandtheit, für das o. g. Beispiel könnten folgende Möglichkeiten gefunden werden: "Das Kind bekommt die Äpfel von der Mutter geschält." und "Das Schälen der Äpfel erfolgt ...". Letztere Variante ist bei diesem Satz nicht so gut geeignet, da beim Rezipienten die Erwartung, daß nun ein Mittel (... mittels der neuen Maschine), eine Zeitangabe (... in Kürze.) oder eine bereits erfüllte Bedingung (... nachdem der Pudding gekocht wurde.) folgen wird. Es ist hier nicht üblich (wohl aber möglich), eine lebendige Person/einen Täter zu ergänzen.

Die wichtigsten Stilfiguren werden im Bereich der Mikrostilistik nach und nach eingeführt. Soweit es möglich ist, wird auch hier mit den satzübergreifenden Figuren begonnen, mit den im Satzrahmen relevanten fortgesetzt und mit den Figuren auf der lexikalischen Ebene abgeschlossen. Besonderen Wert wird auf die Figuren der Auslassung, auf die des Platzwechsels und die der Bildlichkeit gelegt. In den Übungen zu den Figuren der Auslassung stehen die Formen der mündlichen Rede im Zentrum. Den Studenten soll bewußt werden, was z. B. in einem Dialog eingespart wurde (diese Teile sollen ergänzt und bestimmt werden) bzw. was wegläßbar ist und wovon es abhängt, wenn etwas nicht ausgesprochen wird. Die Figuren des Platzwechsels sind deshalb interessant, da es im Deutschen keine starren Anordnungsregeln für

die einzelnen Satzglieder gibt (abgesehen von der Stellung des finiten Verbs). Trotzdem werden die Satzglieder nicht zufällig im Satz verstreut, sondern entsprechend ihrer Wichtigkeit für den Produzenten angeordnet und so dann auch vom Rezipienten verstanden. Die Formen der direkten und indirekten sprachlichen Bildlichkeit bilden den krönenden Abschluß der Lehrreiche "Stilistik", denn was wäre die Stilistik ohne die Stilfiguren der Bildlichkeit.

Anhang

Inhaltsverzeichnis - Vorlesungen

- 0. Vorwort
Themen der Vorlesungen
 - 1. Stilistik: Bedeutungsumfang, Stilbegriffe und Stildefinitionen
 - 1.1. Bedeutungsumfang
 - 1.2. Stil: Umgrenzung des Gegenstandsbereichs
 - 1.3. Entwicklung des Stilbegriffs und der Stilistik
 - 1.4. Komplexität des Stilbegriffs und der Stilistik
 - 1.5. Dimension des Stilbegriffs
 - 1.6. Verwendung und Auslegung des Stilbegriffs in der Sprachwissenschaft
 - 1.7. Stilauffassungen
 - 2.0. Stilistik und Nachbardisziplinen
 - 2.1. Stilistik und Sprachwissenschaft
 - 2.2. Stilistik und Textlinguistik
 - 2.3. Stilistik und Literaturwissenschaft
 - 2.4. Stilistik und Sprachdidaktik
 - 2.5. Stilistik und Rhetorik
 - 2.6. Stilistik und Stilkritik
 - 2.7. Stilistik und Psycholinguistik
 - 2.8. Stilistik und Soziolinguistik
-

I. Makrostilistik

- 3. Grungbegriffe der sprachlichen Kommunikation
 - 3.0. Der Begriff der Kommunikation
 - 3.1. Sprachlich-kommunikative Tätigkeit
 - 3.2. Sprachlich-kommunikative Handlung
 - 3.3. Handlungstheorie, Illokution Proposition und Referenz
 - 3.4. Kommunikationspartner
 - 3.5. Kommunikationsaufgabe
 - 3.6. Kommunikationsabsicht
 - 3.7. Kommunikationsgegenstand und -bereich
 - 3.8. Thema der kommunikativen Handlung
 - 3.9. Kommunikative Situation
 - 3.10. Der Kommunikationsplan
 - 3.11. Medium und Kanal
-
- 4. Stilistische Prinzipien und Möglichkeiten der Textgestaltung
 - 4.1. Zum Begriff des Textes
 - 4.2. Stilistische Erfordernisse der Textgestaltung
 - 4.3. Textsortenlinguistik
 - 4.4. Textbildende Konstituenten

II. Mikrostilistik

- 5. Stilmittel im Rahmen des Satzbaus
 - 5.1. Satzumfang als stilistisches Mittel
 - 5.2. Stilmittel der Reihung
 - 5.3. Bedeutung der Satzarten
 - 5.4. Stilfiguren der Auslassung
 - 5.5. Figuren der Unterbrechung der Satzkonstruktion
-
- 6. Wortstellung als stilistisches Mittel
 - 6.1. Satzklammer und Auslassung
 - 6.2. Figuren des Platzwechsels
 - 6.3. Erweiterung der Grundform
 - 6.4. Figuren der Wiederholung/Hinzufügung
-
- 7. Möglichkeiten der Umformung oder des Wechsels grammatischer Kategorien
 - 7.1. Wechsel zwischen Wortarten
 - 7.2. Grammatische Varianten innerhalb des Verbsystems
 - 7.3. Stilfiguren der Entgegensetzung

- 8. Bildlichkeit im Text
 - 8.1. Unmittelbare Bilder
 - 8.2. Mittelbare Bilder
 - 8.3. Tropen
-

Inhaltverzeichnis - Script / Seminare

Stilistische Varianten

Im Autobus der Linie S

Übungstexte zu kommunikativen Grundkategorien

Dialog zwischen Regierungssprecher Grünewald und seinem Sohn
Superhim
Natur pur
D. Dobrovolskij
Klare Sache, klarer Kopf
Sie können uns ein halbes Jahr aufs Dach steigen
Der dunkelhäutige Freund

Prinzipien der Textgestaltung

Loriot, Die Bundestagsrede
Frösche
Meine Eltern waren ...
Ein gutes Mittel ...
Synonyme für "klug"
Synonyme für "dumm"
Das richtige Verb
Der fehlende Ausdruck
Wortfeld "gehen"
Fehler

Textbildende Konstituenten

Die richtige Antwort

Textverflechtung

Das Buch, das ...
Ansprache zur Eröffnung einer Bilderausstellung
Satz- bzw. Teilsatzanfänge

Topikketten

Die Maus und der Löwe
Der Elefant
Hans Hass, Der rettende Schrei
Ritterturnier

Satzarten

J. W. Goethe "Prometheus"

Wechsel zwischen Wortarten

Substantiv - Verb - Adjektiv
Funktionsverben

Bildhaftigkeit der Sprache

Peter und Petra
J. W. Goethe, Willkommen und Abschied
Einzelbeispiele
Wolfgang Koeppen: Zauberwald der roten Autobusse

Stilfiguren der Reihung

Stilfiguren der Entgegensetzung

Stilfiguren der Wiederholung

Stilfiguren der Unterbrechung

Stilfiguren der Auslassung

alle Stilfiguren

Komplexaufgaben: Textverflechtung und Stilfiguren

Zusammenfassung: Übungen und weitere Übungstexte

Die smarte Karte
Egon Erwin Kisch: Sing-Sing
Echt is echt besser
Freude am königlichen Freiluftspiel
Heinrich Heine: Feutschland - Ein Wintermäschchen
(Caput I und XXIII)
Claus, Uta/Kutschera, Rolf: Schneewittchen
Erich Kästner: Wahres Geschichtchen

Stilistik

Tests
Muster Abschlußarbeit
Themenkreise für die Abschlußklausur

Folien

Bildhaftigkeit der Sprache
Übertreibung/Untertreibung
Reihung
Entgegensetzung
Wiederholung
Unterbrechung der Satzkonstruktion
Auslassung
Kohärenz
Schema der Bedingungsfaktoren von Gebrauchstexten

Anmerkung: Im November 1995 erschien in der Schriftenreihe der Universität Veszprém das Script: Stilistik, Band II mit Übungen und Übungsvorschlägen für die vorlesungsbegleitenden Seminare zu Stilistik. Die hier angedeuteten Übungen sind Teil dieses Heftes.

AZ ÍRÁSBELI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE A NAT TÜKRÉBEN

Éva Erzsébet

Ismeretes, hogy hazánkban az idegen nyelvet tudók aránya és a nyelvtudás általános színvonala tekintetében (noha 89-től a szabad nyelvválasztás óta némi változás érezhető) nem megnyugtató a helyzet. Statisztikai adatok mutatják, hogy a magyar anyanyelvű lakosság körében nyelvtanulóink 6-7 százaléka jut csak használható nyelvtudás birtokába, ha ezt a nyelvi szakképzettség és az államvizsgák szintjénél vonjuk meg. Félreeltemes többséget mutat azonban a nyelvtanulást valahol-valamiért abbahagyók, vagy újrakezdők száma (Dálnoki, 1993).

Napjainkban a nemzetközi gazdasági kapcsolatok, a tudományos, technikai együttműködés, a világútlelvel megjelenésével a kelet-nyugati túristautak olyan társadalmi igényné érlelik a nyelvtanulást, amely már nem elégedhet meg a nyelvoktatás korábbi tartalmával és annak inkább passzív jellegével, hanem egyre jobban az aktív beszédképességet, a szóbeli és írásbeli idegennyelvi kommunikációt teszi szükségessé.

Az idegen nyelvi kommunikációnak különösen nagy a jelentősége hazánkban, amely kis ország és nyelve a nyugati féltekén uralkodó indoeurópai nyelvek tengerében idegen szigeteket képez. Európához való gazdasági, idegenforgalmi, politikai és kulturális közlekedésünknek elengedhetetlen feltétele a nyelvismeret. De hol - mikor - hogyan tanuljuk a nyelveket úgy, hogy azt használni is tudjuk? Nyelvoktatásunk korábbi módjáról a nyelvtudás színvonaláról számos kritika ért már bennünket, könyvek, újságcikkek jelntek meg a nyelvoktatás

csekély határfoka miatt, de jóval kevesebb azoknak az írásoknak a száma, amelyek a nyelvtanítás - tanulás új útjai felé vezetnek a nyelvtanárt és tanulót.

Nyelvtanári munkám során gyakran tapasztalom, hogy iskolai (általános, közép, felsőfokú) oktatás szintjén idegennyelv-tanításunk funkciója sokrétű, de mégis szerényebb, mint a nyelvvoktatási piacon felajánlott célkurzusoké.

Ismeretes, hogy az oktatás célját, feladatát a társadalmi szükséglet, másrészt a feltételek határozzák meg. Városunk, Nyíregyháza a célnyelv (orosz) országával határos, s így a gazdasági kölcsönös kapcsolatok, munkavállalások, áruszállítás, kereskedelem, bankügyletek, közbiztonság miatt a rendőrség számtalan esetben veszi igénybe kollégáink és nyelvszakos hallgatóink nyelvtudását fordítás, levélírás, helyszínelés céljából.

Ez a nap mint nap a nyelvtudás iránti igény hívta fel a figyelmem arra, hogy megyénk nyelvvoktatási helyzetét vizsgáljam, és az írásbeli kommunikatív készségek fejlesztésének egyik lehetőségével foglalkozzam főiskolai szemináriumok, szakkörök és nyelvtanfolyamok keretében, a tapasztalataim e jelen előadáson közreadjam.

A Nemzeti Alaptanterv az idegennyelv-oktatás feladatát a következőképpen határozza meg: "Az idegen nyelv tanítása elsősorban a gyakorlati, nyelvi készségek elsajátítását szolgálja, egyben megismerteti egy másik kultúra értékeit. A tankötelezettség ideje alatt legalább egy élő idegen nyelvet kell megtanítani olyan fokon, hogy a tanuló hétköznapi (turisztikai, egyszerűbb munkára nézve munkavállalói, fogyasztói) helyzetekben a nyelvet használni tudja". (Nemzeti alaptanterv 56, 1995). A gyakorlati nyelv készségek kialakításához jól kapcsolódnak a 6., 8. és 10. osztályokban koncentrikusan bővíthető témakörök: 1. Az ember és társadalom; 2. Tágabb környezetünk; 3. Környezetvédelem; 4. Az iskola világa; 5. A munka világa; 6. Ép testben ép lélek; 7. Szabad idő, szórakozás; 8. Kultúra; 9. Tudomány és technika.

A fejlesztési követelmények főként a beszédértési készség és a beszédkészségre irányulnak, de megjelölik az olvasásértési készség és az írásbeli készség fejlesztésének követelményeit is. Ezek a következők:

6. osztály: A tanuló tudjon egyszerű szöveget:
- lemásolni, tollbamondás után leírni,
 - üzenetet, bemutatkozást leírni,
 - üdvözlőlapot írni, megcímezni.
8. osztály: Ismerje meg az idegen nyelv használatával megoldható feladatokhoz szükséges autentikus szövegeket (étlap, felirat, hirdetés, árukatalógus, menetrend)
- tudjon egyszerű levelet fogalmazni,
 - tudja használni a kétnyelvű szótárt.
10. osztály: - legyen képes saját véleményét írásban megfogalmazni,
- tudjon egyszerű önéletrajzot írni,
 - tudjon minta alapján levelet írni állásvállalás ügyében,
 - tudjon egyszerűbb szöveget magyarra fordítani.

Az írásbeli kommunikatív készségek fejlesztése érdekében a Nemzeti alaptanterv követelményrendszere és a társadalmi igény miatt a Bessenyei György Tanárképző Főiskola orosz szakos hallgatói "Kereskedelmi levelezés, ügyintézés" címmel Speciál Kollégiumokon és Tudományos Diákköri munkában vesznek részt. A heti 1 órás foglalkozáson nyelvszakos hallgatóinknak azt szeretnénk bemutatni, hogy a levél mint szöveg, milyen életszerű szituációhoz kapcsolódik. Mivel a levél a beszéd episztoláris műfaja, az orosz levélformák közül az "ÜGYIRATOT" és a "HIVATALOS" levelet választottuk ki, illetve ezeknek a leveleknek, mint szövegnek a közlésértékét vizsgáltuk. Tankönyvi

elemzést, anyaggyűjtést végeztünk hallgatóinkkal, de sajnos a korábbi nyelv-könyveinkben ilyen levéltípust nem találtunk. Mind az általános iskolai, mind a középiskolai orosz nyelvkönyvek tananyaga ilyen szempontból szegényesnek bizonyult. Az 1993/94-es tanévben örömmel láttuk, hogy újkiadású nyelv-könyveinkben Poór Z., - Somfai I.: Sz. Priezdom! (1992), Köllő M., - Opiszova I., - Vujovits I.: Zdravstvujtye I. (1992), Zdravstvujtye II. (1993) és a Zdravstvujtye III. (1994) tankönyvszerzők az írásbeli kommunikatív készség fejlesztésére is gondoltak, s ehhez szöveganyagot is bemutatnak. Angol és holland nyelvkönyveink nem spórolják meg az ilyen típusú gyakorlatokat. Már a nyelvtanulás alapszintjénél pl. a holland Peta Eisberg által összeállított Stepping Stones című alapfokú angol könyv (1992) sok érdekes írással-olvasással kapcsolatos készségfejlesztő gyakorlatot is tartalmaz. De említhetném az Opening Strategies I. kötetét (1990) is, ahol a kezdők számára írt nyelv-könyv menetrend és egy zsebkönyv feljegyzéseinek a felolvasására, értelmezésére és különböző jegyzetek készítésére kéri a tanulót már az első leckében. Akisina A., - Formanovszkaja N., - Szij E.: Orosz beszéd-etikett (1983) című könyvét elemezve arra a következtetésre jutottunk, hogy könyvünk főképpen a magán levelek írásához, szerkesztéséhez ad segítséget, a hivatalos levélről túl általánosan, didaktikusan fogalmaz, a levéletikettnél megmarad a kifejezések bemutatása szintjén, a hivatalos levelekről az utolsó 4 lapon szól. Összefüggő levélmintái is írók levelezéseit tartalmazza.

A bevezetett tárggyal kapcsolatosan célunk: képessé tenni a hallgatókat, a levélírókat arra, hogy mondanivalójukat levélkeretek közé szorítva, tömören meg tudják fogalmazni, megtalálják a témával kapcsolatos legmegfelelőbb szókinccset. A valós életből vett hivatali levelezésből mintavétel alapján kiválasztott levelek közül azokkal foglalkoztunk, amelyek azzal a céllal szólnak a címzetthez, hogy közöljenek valamit, értesítsenek valamiről, segítsenek a kapcsolatok fenntartásában. Rögtön kiderült, hogy különbség van a levelek

típusa szerinti osztályozásban a magyar és orosz levelek között. Az orosz "ÜGYIRAT" és a "HIVATALOS LEVÉL" Magyarországon azonos. Az "ÜGYIRAT" fogalommeg-határozásánál elfogadtuk Akisina A., - Formanovszkaja, E. megállapítását, miszerint az "ÜGYIRAT" olyan levél, amelyet valamely intézmény, szervezet intéz, küld egy más szervezethez, vagy egy bizonyos személynek van címezve a levél és egy másik személynek tekinthető. (Aksina A., - Formanovszkaja, E. 5, 1986). A HIVATALOS LEVÉLNEK azt tekintettük, amelyet magánszemély intéz hivatalos szervhez, vagy hivatal intéz magánszemélyhez.

A levél, mint szöveg elemzését a következő szempontok alapján végeztük:

1. A levél fajtája
2. A levél nyelvváltozata
3. Közege
4. Nyelvi, kommunikatív funkciója
5. A levél jellemzői a kifejezettségre vonatkozóan
6. Időbeni elhatároltsága
7. Struktúrája
8. Írójának ismerete, konkrét megjelölése

I. A LEVELEK SZERKEZETE

A. Az orosz üzleti levél szerkezeti egységei

1. A fejléc

- a feladó cég neve, címe, telefonszáma
- telex, telefaxszám
- a cég emblémája

2. Hivatkozások

- a levél szerzőjének, ügyintézőjének, valamint a levél leírójának (titkárnő) kezdőbetűiből, az ügyfél ügyiratszámából és a számla-számából áll

3. Keltezés

- a levél írásának helyét és idejét a levél jobb sarkában kell jelölni
- a levélírás helye: földrajzi név, - ország, állam, város, falu, település, utca, tér, házszám, lakás megnevezése

4. A fejléc címzettre vonatkozó adatai

- rang kezdőbetűk (keresztnev + apai név) vagy
- beosztás családi név

Úr, Uraim

Asszony, Asszonyom

- ha nem ismeretes, hogy konkrétan ki a címzett; akkor a Kedves Barátom/Barátaim! megszólítást kell használni, vagy rang, beosztás, cím használható, pl. Tisztelt Professzor Úr!

B. A kereskedelmi levelezésben használatos kifejezések

1. Az ajánlatkérés

- Az ajánlatkérő levél nyitó mondatai
- Hivatkozás a kapcsolattfelvétel eredetére
- Az ajánlatkérő levél záró mozzanatai
- Válasz az ajánlatkérésre
 - pozitív válasz
 - meggyőzés
 - negatív válasz
- A válaszlevél záró mondatai

2. A megrendelés

- a szállításra vonatkozó részletek közlése
- a fizetési feltételek közlése
- záró mondatok

3. A szállítás

4. A reklamáció

5. Fizetés

C. Egyéb témák

- meghívások
meghívólevél

D. Az üzleti kapcsolattartás

- a telefon
- a telefax

számos cégnél a telex gyakorlatilag átvette a levelezés helyét, mint a kapcsolattartás írásos eszköze, és sok esetben előnyösebbnek számít még a telefontól is.

G. Aláírás

- sajátkezű aláírás alatt a feladó géppel írt neve szerepel, a címével, rangjával együtt
- a név alatt szerepel a feladó beosztása

II. A LEVELEK FELDOLGOZÁSA A KÖVETKEZŐ LÉPÉSEK ALAPJÁN TÖRTÉNIK:

1. A levél (csendes) olvasása.
2. Az ismeretlen lexikai egységek aláhúzása.
3. A levéltípus megállapítása.
4. Grammatikai, szemantikai előkészítés.
5. A levél kommunikatív értéke.
6. Az információk kiemelése.
7. A levél nyelvi struktúrái.
8. Miről szólt a levél? Tartalmi elmondás szóban.
9. Miről írtak a levélben? Az információk lejegyzése.
A levél tartalmának tömörítése.
10. A levélfajtának megfelelően egy új levél írása, vagy válaszlevél fogalmazása.

Az írásbeli kommunikatív készségek (írás, olvasás, fordítás) fejlesztésének jó színtere lehet a kereskedelmi levelezés, az ügyirat és a hivatalos levél. Egy-egy levél szemantikai, grammatikai feldolgozása a hallgatók korábbi nyelvészeti ismereteit is megmozgatja.

Egy levél szerteágazó információ értékű gondolatot vet fel. Jól fejleszti az egyén képességét a közéleti tájékozódásban, kapcsolattartásban más tudományokkal, pl. a közgazdaságtannal, a természettudomány, orvos-tudomány kérdéseivel. Gazdag információt szerezhetnek hallgatóink a szolgáltató iparról. Az alapos országismeret fél siker az üzleti élet szokásainak megismeréséhez. Sokat jelent az újságolvasás is. Óráinkon folyamatosan feldolgozzuk az újság-szövegeket, reklámokat, sőt reklám készítésével is foglalkozunk. (Pl. A feladat: Készítsen reklámot egy új élelmiszer boltról: egy divatáru üzletről stb.)

Fontosnak tartjuk a levél szemantikai feldolgozása mellett rámutatni a nyelvtani kategóriák szövegtani szerepére, a magyar-orosz kontrasztív összevetésre. Ebben a funkcióközpontú nyelvtan megválasztásában már eddigi munkánkat is eredményesen segítette és alaptankönyvül is szolgált, Ferenczy Gyula Gyakorlati orosz nyelvtan (1983) című könyve. Ez a kommunikatív grammatika az orosz hivatalos levél, ügyirat témakörében, a kereskedelmi kapcsolattartásban találja meg élethelyzetét, s így az egyes témák (pl. a Mennyiségi kifejezések, számneves kapcsolatok) életre kelhetnek az irodában, a szerződéskötéseknél, az áruszállításnál, a vámnál, de segítheti a szolgáltatói-par szinte minden területét. Így válhat ez az orosz grammatika élő nyelvtanná a hivatalban, az ügyintézésben.

Meggyőződésünk, hogy hallgatóinknak a "Kereskedelmi levelezés, ügyintézés" című tárgy alapján szerzett ismeretei jól szolgálják majd a helyi tantervek készítésénél, az írásbeli kommunikációs készség fejlesztésének tervezését, az életszerű gyakorlatok alapján.

Irodalom

Akisina, A. - Formanovszkaja, - Szij E.: Orosz levéletikett. Tankönyvkiadó, Bp. 1983.

Akisina, A. - Formanovszkaja, - Szij E.: Orosz levéletikett. Tankönyvkiadó, Bp. 1986. p. 5.

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Bp. 1988.

Brian Abbs, Ingrid Freebaim: Opening Strategies I. Tankönyvkiadó, Bp. 1990.

Dálnoki Fésüs András: Nyelvtanítás-Nyelvtanulás. Bp, Relaxa Kft, 1993.

Ferenczy Gyula: Gyakorlati orosz nyelvtan. Tankönyvkiadó, Bp. 1983.

Köllő M. - Oszipova I - Vujovics I: Zdravstvujtye I. International House, Bp. 1987.

Köllő M. - Oszipova I - Vujovics I: Zdravstvujtye II. International House, Bp. 1993.

Nemzeti Alaptanterv 1995. 56. p.

Oszipova I - Köllő M.: Zdravstvujtye III. International House, Bp. 1994.

Peta Eisberg: Stepping Stones. Amszterdam, 1992.

NAT ÉS NYELVOKTATÁS, ZÁRÓVIZSGÁK ÉS ÉRETTSÉGI OROSZ NYELVBŐL

Pogány Béla

A közoktatás előtt álló legjelentősebb feladat az 1995 szeptemberében a kormány által elfogadott NAT elvárásainak szellemében készült helyi tantervek bevezetése. Ez valóban új dolog lesz, ha megvalósul, mert 200 év beidegződéseink kell túllépnünk. Tudniillik 1777-1998 között létezett, létezik központi tanterv, s ezt a központi tantervet váltaná fel a NAT alapján készített helyi tanterv. A félreértések elkerülése végett idézem a NAT egyik szellemi atyját, a neveléstudományok doktorát, Dr. Szébenyi Pétert. "Amit azonban a NAT-ról minden pedagógusnak tudnia kell, az legfőképpen az, hogy:

1. A NAT nem hagyományos tanterv.
2. A NAT-ot nem kell és nem is lehet bevezetni.
3. A NAT a tanulók nevelésének-fejlesztésének terve.
4. A NAT a megőrzés és megújulás tanterve.
5. A NAT jövője a helyi tantervektől függ."

Az idézett gondolatok értelmezése helyett fontosabb feladat a nyelvtanárt közvetlenül érintő műveltségi terület, az "Élő idegen nyelv" problematikájának tanulmányozása, mert egyértelmű állásfoglalás a következő: "A tankötelezettség ideje alatt legalább egy élő idegen nyelvet kell megtanítani olyan fokon, hogy a tanuló hétköznapi (turisztikai, egyszerűbb munkára nézve munkavállalói, fogyasztói) helyzetekben a nyelvet használni tudja." (MK - 1995. 33. 1803. p.) Tehát egy élő nyelvet kell elsajátítani! Az a nyelv lehet a nagyon népszerű és a szülők által kikövetelt angol vagy német nyelv, de lehet a francia, az orosz, a spanyol, sőt akár a finn nyelv is. Valamely idegen nyelv esetében közös vonás a dokumentum összeállítói szerint:

- "Az idegen nyelv általános követelményrendszerének a kidolgozásánál az Európa Tanács ajánlásait követtük. Az Európai Unió országában ezeket az alapelveket alkalmazzák minden idegen nyelvi tanterv kidolgozásánál."
- A követelményrendszer az élő idegen nyelvekre általában vonatkozik." (MK 1803 p.)

A NAT "Élő idegen nyelv" című alfejezete részletes követelményrendszert fogalmaz meg a 6., 8., 10. évfolyam végére a beszédszándékokat, nyelvtani struktúrákat és a témaköröket illetően. A beszédszándék és nyelvtani struktúrák egyértelműbbé tétele érdekében az elvárások angol, német, francia és orosz nyelven is megfogalmazásra kerültek. Olvashatók a fejlesztési követelmények a négy alapkészség - beszédértési készség, beszédkésztség, olvasásértési készség és írásbeli készség - elsajátíttatására vonatkozólag is.

A kommunikáció-központú nyelvoktatásra törekedve, s azt alapvető módszertani megközelítésnek tartva, figyelmünket mindenek előtt a NAT-ban megfogalmazott témakörök kötötték le. Azok a témakörök, amelyek a 6., 8., 10. osztály, vagy ha jobban tetszik a gimnázium 2. osztályának befejezése után az output számára előírt, konkrétan értelmezhető befejezése után az output számára előírt, konkrétan értelmezhető követelmények. A három záróvizsgára gondolva lehetnek témakörök, amelyek háromszor vagy kétszer vagy egyszer fordulhatnak elő.

Nézzük meg e kérdést konkrétan!

A NAT-ot gondosan áttanulmányozva megállapítható, hogy vannak témakörök, amelyek háromszor fordulnak elő. Permanensen ismétlődnek, s a lexika továbbfejlesztésével állandóan jelen vannak az idegen nyelvi órán. Ilyen téma például a "Család". Összegezve, mind a 6., mind a 8. és mind a 10. osztály végén előforduló témakörök az alábbiak.

- Az én világom, a *család* és barátok, emberi kapcsolatok és társadalom
- *Ház, lakás*
- Mindennapi életünk, az *iskola* világa.

Kétszer előforduló témakörök is vannak. Mind a 6., mind a 8. osztályban előfordul a *Vásárlás, étkezés* témakör. Mind a 8., mind a 10. osztályban előforduló témakörök az alábbiak.

- *Egészség, betegség* - ép testben ép lélek.
- *Szabad idő, szórakozás*
- Tágabb környezetünk - *lakóhelyünk, fővárosunk* nevezetességei, egy *célnyelvi város* bemutatása, *hazánk*, a *célnyelvi ország* földrajzi és társadalmi viszonyai.
- Természeti környezetünk, környezetvédelem. Ez számomra merőben új követelmény, mert ezzel a kérdéssel tanórán soha nem foglalkoztam.

A NAT-ban a már említetteken kívül egy alkalommal tesznek említést az alábbi témakörökről.

- *Időjárás, évszakok*
- 6. osztály
- *Öltözködés, emberi külső*
- 6. osztály
- *Utazás, utazási előkészületek, utazási módok*
- 8. osztály
- *A munka világa, pályaválasztás*
- 10. osztály
- *Kultúra: irodalom, történelem, zene, híres emberek*
- 10. osztály

A száraz statisztikának tűnő felsorolás a figyelő nyelvtanárnak, aki érettségiben is gondolkodik, a következő érettségi tételeket jelentheti: család, ház, lakás, iskola, étkezés, vásárlás, egészség és betegség, szabad idő, időjárás, öltözködés, emberi külső, lakóhelyünk, fővársunk nevezetességei, célnyelvi város (pl: Moszkva és Szentpétervár), hazánk, a célnyelvi ország (pl. Oroszország), utazás, pályaválasztás, idegen nyelvek tanulása, irodalom, zene, a híres emberek. Ez pontosan 20 tételt hordoz magában a legszűkebb prakticismus jegyében is. A témakörök még lehetővé tesznek olyan tételleket is mint a sport, hobbi, emberi test, vendéglőben, tanuló és a házi munka, ünnepeink, az ember és jelleme. Ezek az érettségi tételek eddig is szerepelhettek az érvényben lévő előírások alapján. Ez megnyugtató, mert azt jelenti, hogy nyelvoktatásunk tantervi célkitűzésben eddig is európai volt! Eddig is és ezután is volt és lesz lehetőségünk európai szinten dolgozni! Ha lesz a helyi tantervben kellő nyelvi óra és lesz elég igényesen és céltudatosan dolgozó nyelvtanár!

Dolgozatunkat hiányosnak éreznénk, ha az általunk tanított idegen nyelv, az orosz nyelv vonatkozásában nem tennénk néhány konkrét megjegyzést.

Ha a hazai általános és középiskolai tankönyvpiac kínálatát vizsgáljuk, megállapítható, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó lassan előregedő tankönyvei mellett kizárólag az International House "Zdravstvujtye" sorozata beszerezhető és könnyen elérhető. Ez egy kivitelezésében és tartalmában is Európa szintű sorozat. Nem véletlenül használják Hollandiától Japánig. Minden oldalával a kommunikáció központú nyelvoktatás célját szolgálja. Most már csak az a kérdés, hogy mennyire felel meg a NAT-nak, meg az érettséginek.

A KLTE Szláv Filológiai Intézetében a módszertani szemináriumokon több éve elemezzük több szempontból, a "Zdravstvujtye" sorozat három kötetét. Így megvizsgáltuk azt is, hogy milyen érettségi tételekhez jelenthet támogatást a tankönyvcsalád. Ha újra taníthatnák gimnáziumban, a következő érettségi tételsort állíthatnám össze felelősséggel.

- Наша семья
- Квартира
- Режим дня
- Одежда
- В магазине
- Питание
- Внешность человека
- Поездка
- Москва, Санкт-Петербург
- Россия
- Дни, месяцы
- Профессия
- Свободное время (музей, театр, кино)
- Свободное время (книга, литература и писатели)
- Здоровье, болезни
- Спорт, здоровый образ жизни
- Праздники, обычаи
- Языки в Европе

A felsorolást tekintsek bizonyítéknak arra, hogy a sorozat megfelel a szóbeli érettségi elvárásainak és koncepciójában illeszthető a NAT Európára hivatkozó elvárásaihoz. Nem véletlenül vette meg a sorozat terjesztési jogát több európai ország.

Végezetül még egy általános megjegyzést! A mai, az orosz nyelv iránt nem túl barátságos társadalmi környezetben is lehet a meglévő tankönyvekkel, az idézett sorozattal európai szinten dolgozni. A piacot elárasztották a legkülönbözőbb tankönyvek, s ezek közül ki kell választani a legmegfelelőbbeket, a legcélirányosabbakat. Nem szabad kapkodni össze-vissza, divat szerint és tanárváltásokként váltani a könyveket. A NAT elvárásainak is csak a

céltudatosan, szeszélymentesen dolgozó nyelvtanárok felelhetnek meg. Ebben van óriási szerepe az egyetemi és főiskolai módszertani oktatásnak. A leendő tanároknak nemcsak a NAT-ot kell ismerniük, hanem tudniuk kell helyi tanterveket is készíteniük!

A HUMOR NYELVI ESZKÖZEI AZ OROSZ ÉLŐBESZÉDBEN

Répási Györgyné

A nyelv érzékeny "műszer", amely nagyon pontosan tükrözi az életben, a társadalomban, a gazdaságban zajló változásokat. Különösen érvényes ez a beszélt nyelvre, melynek fontos jellemzői a tipikusnak tekinthető szóbeli közlési szituációkban ismétlődő vagy fel-felbukkanó szellemes kifejezések, állandósult szerkezetek. A kötetlen beszéd folyamatában nem könnyű megragadni és rögzíteni az állandó mozgásban lévő, változó kifejezéseket, amelyek közül néhány átkerül az irodalmi nyelvbe, mintegy "demokratizálva" azt, más kifejezések pedig kívül maradnak az irodalmi nyelv körén. A rögzítés nehéz feladatára vállalkozott a Lomonoszov Egyetem két lexikográfusa, amikor "Живая речь" c. szótárát 1994-ben kiadta. (Белянин, 1994). Előadásom példaanyagát ebből az újszerű, helyenként igencsak merész, vulgáris szavakat, tabu-témákat is felsorakoztató szótárból vettem. Ez a lexikográfiai anyag jól példázza azt a jelenséget, hogy a beszélt nyelv és a beszélt nyelvi stílus mindig is kevésbé volt kötött, mint a szigorú szabályoknak megfelelően szerkesztett kodifikált irodalmi nyelv.

A szabadosság, a "beszédben mindent szabad" elv - Kosztomárov terminológiája szerint "всёдозволенность" - egyre szélesebb körben terjed, és a napi sajtó, rádió, televízió nyelvének is jellemzőjévé válik. (Vö.: Костомаров 1994, 60.)

Itt és most nem a kirívóan negatív jelenségekkel szeretnék foglalkozni, amelyek rontják a nyelvet, hanem azokat a humoros, satírikus, szellemes nyelvi elemeket szeretném kiemelni, amelyeknek a megjelenése a beszélt nyelv előkészítetlenségével, a gyakori rögtönzésekkel, expresszív-emocionális jellegével magyarázható.

A humor kifejeződésének lehetnek lexikai és szintaktikai eszközei.

1. Lexikai eszközök

1.1. Ebbe a csoportba sorolhatók a gyermeknyelvi csúfolók/csúfnevek. Fő jellemzőjük, hogy a csúfnév rímel az eredetire. A rímeket dőlt betűs kiemeléssel jelölöm.

Андрей - воробей; Антошка - картошка;
Борис - барбарис; Валера - холера;
Вовка - марковка; Ленка - пенка;
Маша - простокваша; Маша - растеряша;
Маша с Уралмаша; Машка - какашка;
Светка - пипетка; Стасик - матрасик;

1.2.1. A betűszók sajátos típusa a beszélt nyelvben a már ismert rövidítéseknek az eredeti jelentésüktől teljesen eltérő humoros értelmezése. Humoros hatást azzal érnek el, hogy az ismert betűszó hallatán a megszokott jelentést és értelmezést várjuk, de helyette valami meghökkentő, egészen újszerű értelmezést kapunk.

ВУЗ - Выйти Удачно Замуж 'Jól férjhez menni.'
ДДС - Доска, Два Соска 'A nagyon sovány nő'
ИБД - Имитация Бурной Деятельности 'Lázasan
tevékenység színlelése'
КВД - Куда Ветер Дует 'Könnyelmű, csélcsap ember'
КВН - Купил, Включил, Не работает (Az első szovjet
televízió-márka nevéből származik "КВН - 49")
'Televízió vagy egyéb, nem működő új technikai
eszköz.'
ППЖ - Походно-Полевая Жена 'Ideiglenes élettárs'

СПИД - Страшный Подарок Иностранного Друга
(Eredeti alakja: синдром приобретённого
иммунодефицита)

1.2.2. A betűszók másik típusát a tulajdonnevekből és más főnevekből létrehozott, tréfás értelmezések alkotják:

ВИНО - Всесоюзный Институт Народного Образования
(Egy Brezsnyev-anekdotából származik az értelmezés, mely szerint elhitte, hogy az italbolt előtt álló sor a felsőfokú végzettséget szerezni kívánók sora).

ГОРБАЧЁВ - Граждане, Обождите Радоваться:
Брежнева, Андропова, Черненко Ещё Вспомните
ДУНЯ - Дураков У Нас Нет (Akkor használják, amikor nem akaródzik valamit elvégezni)

КУБА¹ - Коммунизм У Берегов Америки (Fidel Kasztro kommunista rendszere)

КУБА² - Когда Уедешь, Будешь Алкоголиком
(A Kubában dolgozó szovjet szakemberekről)

2. Szintaktikai eszközök

2.1. Becsapások, beugratások

A beszélt nyelvi tréfás dialógusok sajátos műfájának tekinthetők az olyan párbeszéddek, amelyekben az egyik beszélő, a dialógus egyik résztvevője a feltett kérdésre adott válaszának tartalmas, komoly értelmezését várja, a dialógus másik résztvevője pedig tréfára veszi a dolgot. Az ilyen "becsapások", beugratások a szavak szokásos jelentésének átértelmezésén alapulnak, és azon, hogy a hallgató várakozásának nem felelnek meg.

- *Водопровод работает, туалет - тоже.* (Akkor használják, amikor már sokadszor kínálják a vendégeket teával).
- *Девушка! Вы что, конным спортом занимаетесь?* - *А что, ноги кривые?* - *Да нет, морда лошадиная.*
- *Дуракам закон не писан; если писан, то не читан, если читан, то не понят; если понят, то не так!* - *А если так?*
- *То ты дурак.*
- *ДУНЯ знаешь, как расшифровывается? Дураков у нас нет.* - *А "Я"?* - *А ты - дурак.* //- *А ты - исключение*// - *А про тебя - то и забыли.*

2.2. Állandósult hasonlatok

2.2.1. Melléknévi alaptagú hasonlatok

Az ilyen típusú hasonlatok általában valamilyen tulajdonság felfokozott, vagy humoros kifejezésére szolgálnak.

Глуп как тульский пряник.

Нахальный, как танк.

Страшен/страшна, как сто китайцев.

Холодный, как крокодил голодный.

Шустрый, как/веник со свистом// *Электровеник.*

Эlegantен, как рояль.

2.2.2. Főnévi igenévi alaptagú hasonlatok.

Вертеться, как вошь/глист на сковородке. 'Kényelmetlen helyzetben lenni, és nagyon igyekezni kikerülni belőle'.

Ломаться, как дешёвый пряник. 'Szeszéyleskedni, ellentmondani'.

Молчать, как молодогвардеец после пыток. 'Hallgatni, senkit el nem árulni'.

Смотреть, как солдат на вошь. 'Ellenséges tekintettel nézni valakire'.

Тащиться, как моль по нафталину. 'Lassan mozogni/haladni'.

2.3. Közmondások átalakított, "kitekert" változatai

A közmondások kötött, belső formájának megváltoztatása által meglepő, szokatlan, csak a beszélt nyelvben megengedett és előforduló aktualizált, humoros kiszólások jönnek létre. A humor forrása közmondások esetében a közmondás valamely szavának, szókapcsolatának megváltoztatása vagy a szó-lásnak új befejezéssel való bővítése.

Az utolsó szó megváltoztatására álljon itt néhány példa az eredeti közmondás szerepeltetésével együtt.

Каждый сам кузнец своего *несчастья*. ⇐ Человек сам кузнец своего счастья.

В тесноте да не *обедал*. ⇐ В тесноте да не в обиде.

Не имей сто рублей, а имей *тысячу*. ⇐ Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Рыба ищет, где глубже, а человек - где рыба. ⇐ *Рыба* ищет, где глубже, а человек - где лучше.

Ученье - свет, а *неучёных тьма*. ⇐ Ученье свет, а неученье тьма.

A közmondások átalakításának másik módja a meghökkentő kibővítés.

Время, *которое у нас есть* - это деньги, *которых у нас нет*. ⇐ Время - деньги.

Дают - бери, бьют - *сдачи давай*. ⇐ Дают - бери, бьют - беги.

Много будешь знать - *плохо будешь спать*. ⇔ Много будешь знать - скоро состаришься.

Не в деньгах счастье - *а в их количестве*. ⇔ Не в деньгах счастье.

A fenti példák jól mutatják, hogy a nyelvi ízlés törekszik a minél kifejezőbb szerkezetek alkalmazását elfogadtatni, igyekszik kipróbálni a verbális kommunikáció igen változatos, olykor a nyelvi divatok által diktált szerkezeteket. Az értékek válságát mutató kaotikus korunkban a nyelvi értékek válsága is nyomomon követhető. Csupán reménykedhetünk, hogy amint helyreállnak az értékek a társadalmi életben, a nyelvi ízlés rostáján is az igazán értékes, az irodalmi nyelv szempontjából sem kifogásolható szerkezetek fognak fennmaradni.

Irodalom

Белянин, 1994 - Белянин В.П., Бутенко И.А.: Живая речь. Словарь. Москва, 1994.

Костомаров 1994 - Костомаров, В.Г.: Языковой вкус эпохи. Педагогика-Пресс, Москва, 1994.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЕНГЕРСКОЙ ШКОЛЕ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Szabó István

Говоря о новом этапе научно-технического развития мы единогласно называем его коммуникативным. Это и значит, что в современном мире появляются новые средства, новые возможности общения между людьми. Но мы глубоко убеждены в том, что ведущим средством остаётся и в будущем языковая коммуникация. Это потому, что она единственная из видов коммуникации, приобретение которой основывается на уникальной человеческой способности, неотделимо связанной с самой сутью человеческого бытия. Без этой каждому доступной семиотической системы трудно представить не разрушенную коммуникацию и другими средствами.

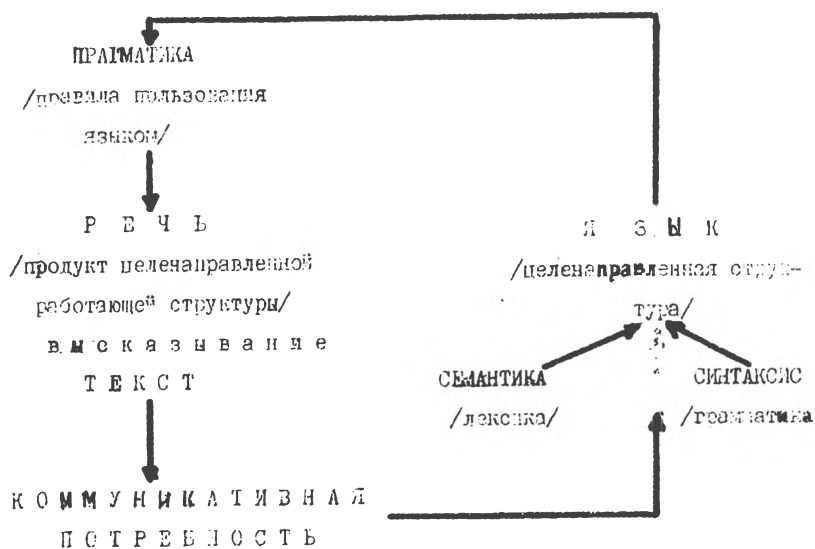
Однако с появлением новых технических возможностей нам не обойтись без обновления языкового понятия, без нового подхода к человеческому языку как такому. Идеи этого нового подхода выдвинулись уже в конце XIX-ого и укрепились в середине XX-ого столетия. Этот подход, который называется функциональным (но фигурируют ещё и названия коммуникативный или прагматический) кроме должностного развития лингвистической мысли имеет в виду и ценные поиски смежных и вспомогательных наук как например теории коммуникации, семиотики, кибернетики и других.

Суммируя доступную нами из обширной - в значительной мере русской - специальной литературы этого лингвистического и лингво-

методического направления, работая уже несколько лет над внедрением результатов современной лингвистической мысли в практическое занятие с учениками, на практике вырабатывая функционально-прагматические методы занятий родным языком для учеников гимназии, мы учитываем следующие важнейшие принципы, на которых основывается новый подход к венгерскому языку:

- выдвижение прагматики, т.е. правил пользования языком в конкретной ситуации, на передний план: обучение "грамматике речи" (См.Гак, 1982.),
- опора на коммуникативные функции языка как семиотической системы при определении, строении и употреблении предложения как высказывания в связной речи,
- сопоставление синтагмы (единицы коммуникативного уровня, т.е. речи) с парадигмой (единицей уровня систематизированных информации),
- выявление типологических признаков родного языка, желательно в сопоставлении с изучаемым иностранным языком другого типа,
- особое внимание к вопросам связного текста, при чём трактуются и подробно объясняются такие понятия, как когерентность и когезия как неотделимые признаки связного текста,
- сопоставление прагматики со стилистикой, с указанием на то, что эти две области лингвистической науки не аннулируют друг друга, а наоборот, каждая из них имеет свой предмет, своё право на существование (общеизвестно, что такой спорный вопрос часто возникает в кругу лингвистов прежде всего традиционного направления).

Мы поставим перед собой такую цель, чтобы сформулировать у учеников такое представление о соотношении языка и речи, о соотношении процессов, аспектов (димензий) речепроизводства, как это показано на схеме. (См. схема № I.)



/по Роберту Зенго, 1994. стр. 30/

Схема № I.

Нам надо заметить, что методика преподавания иностранных языков в венгерской школе уже давно пошла по пути, намеченному современной лингвистической теорией. Для обучающихся западноевропейским иностранным языкам хотя не без противоречий в органической связи, но богатейший выбор учебников и практических пособий нового типа. Что касается обучения русскому языку как иностранному в качестве примера мы можем выдвинуть учебный комплекс серии "Здравствуйте!"

который выделяется своей целенаправленностью, ориентиром на овладение практическими знаниями, т.е. коммуникативной компетенцией на иностранном языке.

Основным ориентиром трактовки современного учебного материала является коммуникативная ситуация. Разрабатывая у учеников грамматику речи, в выборе и трактовке языкового материала постоянно придерживаться там не только синтаксических, но тем более семантических и прагматических правил, характеризующих тот или иной тип живой коммуникативной ситуации. Именно по этому оправдывает себя распределение материала в учебниках серии "Здравствуйте!" по ситуациям, которые в методическом руководстве для преподавателя авторы называют "языковыми". Из выше изложенных вытекает конечно вопрос: бывают ли вообще конструкции такого типа и объёма в системе языка, или лучше нам говорить о коммуникативных ситуациях. Если иметь в виду теорию реплик, взаимно предполагающих друг друга, которые характерны для диалогической речи, по правде мы можем говорить о языковых стереотипах например по схеме "запрос какого-нибудь предмета - удовлетворение этого запроса с вербальным комментарием":

- Ваш билет?

- Пожалуйста. Вот он.

Но даже в такой несложной по схеме ситуации могут быть варианты в ответной реакции, как в действии самом, так и в речевом поведении. Это варианты, зависящие от лексического (семантического) наполнения модели и от наличия содействующих супrasegmentальных и паралингвистических средств, характеризующих прагматику устной речи. (См. схема № 2.)

лексическое наполнение и прагматическое оформление	коммуникативная функция
- Ваш билет? - Пожалуйста. Вот он.	воздействие, призыв к действию (к предъявлению билета)
- Ваш карандаш? - Вот вам карандаш.	воздействие, просьба (о передаче карандаша)
- Ваш зонтик? - Он там на диване.	обозначение, информация (о местоположении зонта)
- (Это) ваша ручка? - Да, моя.	обозначение, информация (об относящейся принадлежности)

Схема № 2.

Новость у учебного комплекса "Здравствуйте!" обнаруживается и в том, что авторы большое внимание уделяют формам речевого этикета, руководствующим речевым поведением в данной ситуации (например на начальном этапе знакомят учеников с формами вежливого обращения к взрослым людям, просьбой простить, извинить, вежливыми вопросами-ответами при встрече, приглашением, формой приёма гостей на вокзале, формами угощения, предложения блюд, и т.д.). Большое внимание уделяется средствам выражения эмоции как основной функции языка (предложения типа Какой сюрприз! Просто прелесть! Какое красивое имя! Очень жаль!, частицы и междометия: что вы? ой! и другие).

Также является особой приметой отбора материала, что опорой на "широко понимаемую пресуппозицию" (См. Пете, 1991. стр.

379. Разрядка моя.) (нпр. многонациональность героев, извечных людей, географических названий, включённых в учебники) даёт понять обучающему, что он изучает язык, прикреплённый к общей человеческой культуре.

Вот некоторые тенденции, где возможны параллели в методах по работе над коммуникативной компетенцией с одной стороны родного, с другой русского языка как иностранного с целью повышения эффективности языкового воспитания соответственно "вызыванию" века научно-технического развития.

В заключении нам хочется сказать: для того, чтобы внедрить такой взгляд на язык, и такой подход к предмету обучения языкам, нужно единство во взглядах теоретиков и методистов, то ли занимаются вопросами обучения родному, то ли вопросами обучения иностранному языку. Сближение взглядов на язык и позиций, на которых стоят специалисты по языковому воспитанию может облегчить наше положение в нынешней языковой ситуации.

Литература

Гак, В.Г.: Прагматика, узус и грамматика речи. In: Lieber Péterné

Pogány Béla - Haraszti Klára: Metodikai olvasókönyv. Tankönyvkiadó Budapest, 1987.

Zánthó Róbert: Generália. Gencrália Kiadó. Szeged, 1994.

Пете, Иштван: Синтаксис русского языка для венгерских студентов-руссистов. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.

A GESZTUSNYELV HELYE AZ IDEGENNYELV - EZEN BELÜL AZ OROSZ NYELV - TANULÁS RENDSZERÉBEN

Fábiánné Nádudvari Tatjana

A kultúrközi érintkezésben a nyelv minden funkcióját betölti: a közlés formáit, a gondolatok kifejezését, az információ megszerzését, érzelmi ráhatást a beszélő partnerre, kontaktus teremtését. Ehhez azonban nemcsak hangzó beszédre van szükség, hanem a kommunikáció más formáira is. Ilyen nem verbális kommunikáció-csatorna a metakommunikáció.

A metakommunikációnak több válfaja van, ezek közül most számunkra a **mozgásos kommunikációs csatorna**, azon belül is ennek első altípusa - a **gesztusok** tartanak számot érdeklődésre.

A gesztusnyelv elég gazdag, és szoros összefüggésben létezik a hangzó beszéddel. Bloomfield L. volt egyike az első nyelvészeknek, aki szólt arról, hogy beszédünket mindig valamilyen metakommunikációs gesztusok kísérik. A gesztus mindig, illetve közvetlenül egy másik személy felé irányul.

A kultúrakutatás részét csak azok a gesztusok képezhetik, amelyek jellemzőek egy nemzet meghatározott etnikai csoportjára, meghatározott információt hordoznak, kódolt tartalmat jelenítenek meg, és ezáltal kulcs-számúvá válnak az egész személyiség számára. A gesztusok függhetnek a verbális beszédétől, és lehetnek önállóak jelentéstartalmukat tekintve.

Most tekintsük át milyen csoportosítása létezik a gesztusoknak. Én R. Volosz osztályozását fogadom el, amely szerint az orosz gesztusok alapvetően 9 osztályba sorolhatók. Ezek:

1. Az úgynevezett "**én-gesztusok**". Elsősorban az ember belső érzéseit és állapotát tükrözik.

2. Az úgynevezett "**megerősítő gesztusok**". Ezek a gesztusok a verbális beszéd kísérőjeként és a mondandó megerősítéseként jelennek meg.
3. Az úgynevezett "**mennyiségi gesztusok**". A nevükben is benne van, hogy mennyiségekről hordoznak információt.
4. Az úgynevezett "**Ő-gesztusok**". Az ehhez a csoporthoz tartozó gesztusok különféle emberek egymáshoz való viszonyát fejezik ki.
5. Az úgynevezett "**védekező gesztusok**". Ezeket a gesztusokat a valakitől vagy valamitől való védekezésre használják.
6. Az úgynevezett "**jelző-gesztusok**". Ezek a gesztusok az ember jellemjegyeit fedezik.
7. Az úgynevezett "**felszólító-gesztusok**". Ezek a gesztusok környezet-változást követelnek meg, felszólítanak, parancsot adnak, óhajt fejeznek ki.
8. Az úgynevezett "**hang-kikapcsoló gesztusok**". Az ebbe a csoportba sorolt gesztusok "teljes mértékben" átvállalják az információt, vagyis önmagukban - hangzó beszéd nélkül is - teljes értékűek.
9. Az úgynevezett "**hagyomány-hordozó gesztusok**". Ezek a gesztusok meghatározott hagyományokat, szertartásrendet, rítust hordoznak magukban és közvetítenek.

Ezek után szeretném részletesebben illusztrálni, hogy melyik csoporthoz milyen konkrét gesztusok tartoznak.

Az első csoportba tartozó úgynevezett "**én-gesztusok**", elsősorban az ember belső állapotát fejezik ki. Ilyen gesztusok, például, a feledékenységet kifejező enyhe homlokon ütés a kezünkkel. (Ez a gesztus nálunk is él, gondoljunk csak arra, hogy mi is így fejezzük ki, ha valamit elfelejtettünk, vagy valami hirtelen az eszünkbe jutott.)

Egy másik gesztus, melynek ugyanez a jelentése a magyar gesztusnyelvben is a vállvonás. Ez jó bizonytalanság esetén, vagy ha nem értünk valamit. Ugyan-

ezt fejezi ki a két kéz eltávolítása egymástól középről két irányban. Ha megnyaljuk a szánk szélét, azzal pozitív izkifejezést juttatunk nyilvánosságra.

Egy gesztus kifejezésekor az egyes, kiemelt emberi testrészek, mint kulcsfontosságú információhordozók kerülnek előtérbe, és egy pillanat erejéig az egész kommunikációs aktus, illetve annak tartalma rajtuk összpontosul.

A másik csoportba tartozó úgynevezett "**megerősítő gesztusok**" nevében is benne van, hogy fő funkciójuk az elmondottak alátámasztása, megerősítése. Ez a gesztus-csoport általában a beszélő temperamentumát tükrözi és dramatizálja a helyzetet. Ide tartozik a jobb kéz hirtelen felemelésével jelzett visszavonhatatlan döntéshozatal megerősítése (a magyarban ez a gesztus-magyarázat nem azonos az oroszszal, illetve kiegészítő jelentése van).

A jobb kéz első 3 ujjának megdörzsölése megemelt kézzel a pénziányt fejezi ki az oroszban, a magyarban kiegészítő jelentéssel is bír (azt is jelenti, hogy a szóban forgó dolog pénzbe kerül, esetleg "kenőpénz" szükséges).

Ide tartozik a gondolkodást, bizonytalanságot, megfontolás tárgyát kifejező fültő, vagy fejtető vakarás révén kifejezésre jutó gesztus is. Ez nagyjából meg egyezik a magyarban hasonló jelentéstartalommal bíró gesztussal.

Az ebbe a csoportba tartozó orosz gesztusok közül a következő a suttogás meghallását, vagy a másra nem tartozó információ kifejezését szolgáló gesztus a fülhöz emelt kéz. (Ez a magyarban kiegészítő jelentéssel bíró gesztus, mivel azt is kifejezi, hogy "... túl halkán beszél a másik partner, és én nem hallom jól ...")

A harmadik csoportba tartozó, úgynevezett "**mennyiségi gesztusok**" főleg fizikai mennyiséget, és méretet fejeznek ki.

Nagyon érdekes orosz számlálási gesztus a magyar diákok számára, - mivel alapvetően különbözik a magyarok által használt kézen történő számlálás menetétől - a kisujj behajlításával megkezdett számolás, illetve a számok 1-től 5-ig történő bemutatása az ujjakon, vagy az üzletben történő vásárlás esetén az oroszban a grammok használata a magyar dekagrammokkal szemben.

A vastagság, magasság, hosszúság, mélység kifejezése az orosz gesztusrendszerben egy vagy két kézzel történik. Gondoljunk csak a "Rfhdfq" című népi játékra. Ezek a gesztus-értékű kifejezések hasonlóak a két nyelvben, a magyarban és az oroszban.

A negyedik csoportba tartozó úgynevezett "**Ő-gesztusok**" az emberek közötti kapcsolatokat fejezik ki, azokra irányulnak.

Ide tartozik a szellemi képességek kétségbevonását jelentő halántékon merőlegesen tartott és forgatott mutatóujj. Ez a gesztus jelentésében megegyezik a magyarral, bár a magyar gesztusrendszernek e tartalom kifejezésére van még egy másik gesztusa is, melyet az orosz beszélőpartner nem biztos, hogy megértene.

Az erőfitoktatást, félelem-kifejezést szolgálja a mutatóujj mozgatása, vagy az ököl-rázás a másik arca előtt. Ez a gesztus jelentéstartalmában megegyezik a két nyelvben.

Az ötödik csoportba sorolt úgynevezett "**védekező gesztusok**"-nak már a megnevezése is nagyon találó, önmagáért beszél.

Ide tartozik a távolba nézést kifejező gesztus, szemöldök-vonalra emelt tenyérrel, mellyel mintegy árnyékoljuk a szemünket, hogy jobban lássunk a távolba, vagy a másik fülébe történő sugdolózás szájhoz emelt, rá merőlegesen tartott kézzel. Ez utóbbi gesztus a csend megtartását fejezi ki, illetve a titok közlését az információt-adó sugó és az azt vevő között. Mindkét gesztus azonos jelentéstartalommal bír az orosz és a magyar nyelvben.

A hatodik csoportba tartozó úgynevezett "**jelző gesztusok**" érzelmi hozzáállást, értékelést, vélemény kifejezést jeleznek, adnak tudomására az érintkezésben résztvevőknek. Ilyen például a bosszantás, ingerlés kifejezésére szolgáló, mindkét kéz ujjait igénybevevő gesztus, mely szintén megegyezik a két nyelvben.

A hetedik csoportba tartozó úgynevezett "**felszólító vagy imperatívusi gesztusok**" belső impulzív érzéseket, óhajt fejeznek ki.

Ilyen például a hallgatást, a csend óháját kifejező ajakra merőlegesen emelt mutatóujj.

Az odaintést, odahívást mindig magunk felé fordított tenyérrel és minden ujjunk egyszerre történő ki-be hajlításával végezzük, esetleg csukló-mozgással megerősítve a mozdulatot. Mindkét gesztus megegyező a két nyelvben.

Az oroszban használatos gesztus, mely ebbe a csoportba sorolható és nem egyezik a magyarban hasonló esetben használt gesztussal az elgondolkodás állapotából való kizökkentésre szolgáló gesztus, mely a mutatóujj jobbra-balra történő mozgatását feltételezi az illető orra előtt.

A nyolcadik csoportba sorolt úgynevezett **"verbális beszédet kikapcsoló gesztusok"** teljes értékűek, nincs szükségük verbális megerősítésre. Ez a gesztus-csoport a látás érzékszerveire alapozza az információ átvitelt.

Ide tartoznak a leülésre invitáló gesztus, az útirányt ujjal, vagy teljes karral mutató gesztus, és a kacsintás, mint a szolidaritás, vagy egy ügyben való közreműködés, szerepvállalás kifejezése. Ezek a gesztusok szintén közel azonos jelentéstartalommal bírnak az orosz és a magyar nyelvben.

Talán nem tévedés, hogy a legnagyobb érdeklődésre - általában és különösen az idegen nyelvi órán - a kilencedik csoportba tartozó úgynevezett **"hagyomány-hordozó gesztusok"** tartoznak. Ezek a gesztusok magukban hordozzák a népi-, és egyéb hagyományokat az egyházi és egyéb hittel, hiedelemvilággal kapcsolatos rítusrendszert, szokásokat.

A legegyszerűbb példák ennek illusztrálására a babonához kapcsolódó, szimbolikus imitálása a bal vállon keresztül történő "kópésnek" 3-szor (Бог любит Троицу) annak reményében, hogy el ne kiabáljunk valamilyen szerencsés eseményt, vagy kijelentést. Ez a gesztus formailag teljes mértékben különbözik a magyartól. Megfigyelésem szerint a hallgatóim hitetlenkedéssel vegyes humorral fogadják és sajátítják el ezt a gesztust az óráimon, de nagyon élvezik.

Hasonló módon idegen a magyar gesztusrendszertől, és hosszabb háttérmagyarázatra szorul az oroszban használatos hosszabb út előtt történő leülés

(szinte a csomagokra közvetlenül indulás előtt) és fél-egy perc néma elmélkedés a földtől elszakított lábbal.

A következő - ebbe a csoportba tartozó - gesztus már megegyezik jelentés-tartalmát tekintve a két nyelvben, hiszen két ember összefonódott kezére történő szimbolikus ütés egy egyezség, megállapodás pozitív jóváhagyását jelenti, bár nálunk ez a jelentés kiegészül a vita lezárását jelentő jelzéssel is.

Az ebbe a csoportba tartozó gesztusok elsősorban az ember társadalmi életével kapcsolatosak, hiszen általánosan elfogadott viselkedésformákat, szokásrendet jelenítenek meg meghatározott, a szokásostól eltérő események, illetve a mindennapok kapcsán. Tulajdonképpen ez az a gesztus-csoport, mely a leginkább felhasználható és beépíthető az oroszóra menetébe. Gondoljunk csak a köszönéssel, meghívással, vendégfogadással, utazással kapcsolatos gesztusokra. Ezek kapcsolódnak leginkább az érettségi vagy nyelvvizsga-tematika anyagához.

Mint a rendszerezésből és a példákból kitűnt, az idegennyelv tanítása során feltétlenül alkalmazni kell a gesztusokat, ezáltal a nyelvi óra sokkal élénkebb lesz. A gesztusoknak köszönhetően a diákok jobban átérzik az illető nyelvet hordozó nép temperamentumát, megerősítik saját benyomásaikat az idegen nyelvvel kapcsolatban, és a nyelvelsajátítás is sokkal könnyebb a pozitív motiváció által. Kisgyermekes esetében pedig a verbális információ gesztussal történő kísérése megkönnyíti a megértést és növeli a játékosságot az órán. Tehát a gesztusok kiegészítő szerepet kaphatnak a hangzó beszéd mellett, mivel a nyelvi órát akár színpaddá is változtathatják a nemzeti jelleg bevitelével. Ehhez a kijelentéshez azonban egy kiegészítő megjegyzés is tartozik, mert a gesztusoknak nemcsak pozitív információs, hanem negatív dezinformációs funkciója is van. Ezalatt azt értem, hogy ugyanannak a formai gesztusnak más-más lehet a jelentéstartalma különböző népeknél. (Klasszikus példa erre a fej ingatása ellentétes tartalommal a bolgároknál.)

A MAGYAR ÉS AZ OROSZ DIÁKNYELV NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA

Jankovics Mária

Közismert, hogy valamennyi társadalmi osztálynak, rétegnek, csoportnak, foglalkozási ágnak megvan a külön nyelve, mely főként egyes szakokban, kifejezésekben különbözik a köznyelvtől. Ezeket a csoport- és rétegnyelveket nem választja el éles határ egymástól, különbség csak szókincsük elemeiben van, külön nyelvtanuk nincs.

Napjaink egyik legfontosabb, legnagyobb hatású és leggyorsabban fejlődő nyelvi rétege az ifjúsági nyelv, mely jellegzetesen XX. századi képződmény. Nyelvünk szó- és szóláskészletének állandó változásai és divatáramlásai nagyon jól megfigyelhetők és nyomon követhetők ebben a széleskörben elterjedt zsargonszerű rétegnyelvben.

Az ifjúsági nyelv a már a századfordulón is elkülönülő diáknyelvből, a nem diák fiatalok származás, család, munkahely és környezet által kiformált nyelvéből, a sorköteles években elsajátított katonai szakzsargonból, egy-egy sportág kifejezőkészletéből, illetve a fiatalokhoz eljutott argóból keletkezett. A 60-as évek elejétől azonban a fiatalok korábbi rétegnyelvei elmosódtak, ma az ifjúság többé-kevésbé egyformán beszél. Maga az ifjúsági nyelv elnevezés először 1963-ban bukkan fel Magyarországon. Míg korábban az ezt a nyelvet beszélők célja a titkosság, a kívülállók számára való érthetlenség elérése volt, mára inkább a korosztályi összetartozás és a beavatottság kifejezése a cél. Erényei (szinonímagazdagság, játékos szóalkotás, tréfás szólások, stb.) mellett azonban az ifjúsági nyelvnek hibái is vannak: az argó és a tolvajnyelv szavainak nagy száma, durvaságok, ízléstelenségek, túlzó jelzők és ún. mindenes szavak (bigyó, bütyköl, buli, stb.) uralma jellemzi. Mindez azzal is magyaráz-

ható, hogy: "Az ifjúsági nyelv a rétegnyelvek között a tolvajnyelv és a bizalmas társalgási stílus között helyezkedik el." (SZÜTS 1988.) Fő jellemzője, hogy általában a fiatalok használják, de nincs életkorhoz kötve és bizonyos helyzetekben idősebbek is használhatják.

Az ifjúsági nyelvet leginkább a gyors változás, a szinonimasorok gyors növekedése és az új (gyakran kérszéletű) szavak gyors elterjedése, szókincsének állandó cserélődése, elavulása majd megújulása jellemzi. Legvonzóbb sajátossága, hogy tükrözi a fiatalság pezsgő életkedvét, szellemi frissességét és újkeresését. Kovalovszky Miklós szerint (KOVALOVSZKY 1977.): "A fiatalság ösztönösen felbuzgó és kiapadhatatlan nyelvteremtő ereje az értelem és az ízlés szabályozásával megfrissítheti és gazdagíthatja az egyetemes magyar nyelvhasználatot."

Az ifjúsági nyelv főbb témakörei

- az iskolai élet sajátos ifjúsági szavai és kifejezései:

- a) tantárgyelnevezések,
- b) érdemjegyek (főleg az elégtelen) elnevezései,
- c) iskola, iskolafajták megnevezése,
- d) diákotthonok sajátos szavai,
- e) tanítási óra eseményeinek megnevezése,
- f) órán kívüli események megnevezése.

- általában a fiatalság életével kapcsolatos szavak:

- a) testrésznevek (etető, ütő, bogyó, pumpa, stb.)
- b) ruházat elnevezése (naci, surranó, kultúrmadzag, stb.)
- c) rokonságnevek (tesó, bratyesz, ősök, stb.)
- d) lányok, nők megnevezése (csaj, bige, baba, bula, stb.)
- e) fiúk, férfiak megnevezése (csávó, krapek, hapsi, fej, stb.)
- f) jármű megnevezések (kecske, csőszamár, bringa, stb.)

g) evés-ivás szavai (burkol, silózik, betermel, stb.)

h) beszéddel kapcsolatos szavak (dumál, süketel, szövegel, stb.)

i) zene, tánc szavai (ráz, csörög, ricsajdoboz, stb.)

A továbbiakban csupán az iskolai élet sajátos ifjúsági szavait és kifejezéseit, az ún. diáknyelvet vizsgáljuk. "A diáknyelv - Szűts (KARDOS-SZÜTS 1995.) meghatározása szerint - az ifjúsági nyelv egy válfaja, egy olyan csoportnyelv, amelyet a diákok a másoktól való különbözés kifejezésére, önállóságuk bizonyítására használnak. Jellemző rá a játékosság, ötletesség, de helyenként a durvaság és tiszteletlenség is." Szókincse állandóan változik, idegen eredetű (német, angol, orosz), de sajátos képzésű szavakat, szóösszetételeket, sőt belső szóalkotásokat is találunk benne.

Matijevics szerint (MATIJEVICS 1964.) az általános iskolások a régi köznyelvi szavakat formálják (töri, diri), ezeket magukkal viszik a középiskolába, ahol újakkal bővítik azokat. Ez utóbbiak általában elavulnak, míg az előzőek megmaradnak. Egyetemeken már csak inkább alakváltozások figyelhetők meg (prof, faki). A diáknyelvi képzés a szó jelentését nem változtatja meg, csak játékos hangulatot kölcsönöz neki. Leggyakoribb képzők: -ci: föci, -csi: dolcsi, -i: isi, de előfordul még az -ó, -ő: apó, az -a, -e: doga, a -ka, -ke: cerka, az -óka, -őke: gondolkodóka, a -kó: sulkó, a -si: gyaksi, az -u: fizu, az -us: butus, stb. Több esetben szórövidülés figyelhető meg: prof, ofő, stb. Gyakori az össze nem illő szavak összekapcsolása, s az ilyen szóösszetételekre a gúnyság jellemző: észkombájñ, dilikokárda. A diáknyelv kedveli a beszélő személyneveket is: klóranyó, csatamanci, nyúton, de megtalálhatók benne a modern technika vagy a napi élmények által ihletett szavak is: recsegráf, vaccsol.

Mivel diákok nem csupán Magyarországon vannak, más országokban is megfigyelhetők hasonló jelenségek. Legfeljebb az egyes szavak diáknyelvi megfelelőjének képzésében, szinonímáinak gazdagságában lehet eltérés. Ezt bizonyítandó, a továbbiakban a diákélet egyes témakörei alapján összegyűjtött

szavakat mutatjuk be - ahol ez lehetséges - orosz ekvivalensükkel együtt. Mindezt, természetesen, - a dolgozat szűkreszabott keretei miatt - a teljesség igénye nélkül.

A **tantárgyak** neveit a magyar diákok különböző képzők segítségével (töri, biosz, gyakszi, tesi, filó stb.), rövidítések alkalmazásával (bió, gyak, stb.), idegen eredetű szavak (inglis, dájcs, ruszki, stb.) illetve a tartalmukra, témájukra utaló elnevezések felhasználásával alakítgatják ízlésüknek megfelelően (dudvatan, büztan, kornyika, stb.).

Az oroszban a fentiek közül csupán az idegen nyelvű elnevezés (доич, инглиш) és a rövidített alak (гео, физра, литра, русяз) található meg. E három utolsó elnevezés onnan ered, hogy az orosz iskolások ellenőrzőkönyvében a tantárgyak teljes neve (физкультура, литература, русский язык), nem fért ki, így azokat rövidítve (физ-ра, лит-ра, рус.яз.) írták be, s ezek a rövidítések a diáknyelvben egy szóvá olvadtak össze.

A magyar diáknyelv az **érdemjegyekre** számtalan elnevezést ismer. Különösen sokat elégtelenre (talán mert a diákoknak ezt akarózik a legkevésbé nevének nevezni, talán szégyellik is). Az elégtelen megnevezésére szolgáló főnevek legtöbbször a jegy alakjára, külső megjelenési formájára utal (fa, fenyő, kampó, stb.), elvértve előfordul más nyelvből átvett "magyarosított" főnév is (jegyinyica, agyinka, namber van, aut, stb.) vagy a jegy értékére utaló szó (rövidzárlat, mazsola, légypiszok, stb.). Az oroszban - talán mert az elégtelent nem is igen alkalmazzák az iskolákban - csupán két nevet adtak a diákok ennek a jegynek alakja miatt: кол, палка.

Igaz, a többi érdemjegy elnevezésekor is a magyar diákok fantáziája működött jobban: az elégségest főként olyan elnevezésekkel illették, amelyek a jegy alakjára vonatkoznak: fordított ötös, lúd, libanyak, kanyarodó, stb. Az orosz diákok analóg módon ugyancsak "гусь"-nak illetve "лебедь"-nek (lúd, hattyú) valamint magára a mennyiségre utaló "пара"-nak (egy pár = 2) vagy "папаша"-nak nevezik ezt az osztályzatot. Érdekes módon ehhez hasonlót a

magyarban nem találunk, de célzásokat a jegy milyenségére igen: görbe egyenes, kóbor vagy proletár jeles. A fentiekén kívül a tolvajnyelvből származó "béla, bélácska, bélus" is felfedezhető az elnevezések között. Lényegesen kevesebb "neve" van a magyar diákok körében a közepesnek. E nevek egyik része ugyancsak a jegy alakjára utal (kígyó, tátogó, galamb, görbehátú), másik része pedig a mennyiségre magára világít rá (középfazon, középsős, trojka, stb.). Az oroszban ugyanakkor az "удовлетворительно" az alapja a rövidített képzős "удочка"-nak és az "уды"-nak is. (Mondatban ez így hangzik: Он сдал на уды.). Az oroszban a 3 = тройка, melynek első három betűjét meghagyva is képeznek a diákok elnevezéseket: трояк, тройбан. A "jó" diáknyelvi alakjainak nagy része ugyancsak a leírt számjegy alakjára (fordított szék, fotel), más része tartalmára (jojó) utal, de vannak idegen nyelvből átvett elnevezései is (csetüt, csetver). Az oroszban ellenben csupán a хорошо rövid alakjával találkozhatunk: хор. Mondatban: Он ответил на хор. A jelesre is a magyar diákok találtak ki több elnevezést, melyek részben ugyancsak a számjegy alakjára utalnak (göböcske, kerekecske, basa - "török basa nagy a hasa .."), részben pedig idegen eredetre engednek következtetni: pityorka, petyka. Az orosz diákok csupán a számszerűsége utaló "пятак" nevet ötlötték ki, melynek töve megegyezik az 5 = пять tövével.

A diáknyelvi szavak következő csoportját az egyes iskolatípusok és a velük kapcsolatos reáliák tréfás (képzős) megnevezései (sulka, sulkó, sulaj, isi, trágyaegyetem), rövidített alakjai (gimi, műegyetem), idegennyelvű megfelelői (skola), illetve tolvajnyelvi elnevezései (gettó, börtön, fogda) alkotják. Mindez az orosz diáknyelvben csak részleges hasonlóságot mutat. Hasonlít abban, hogy nagyszámú szórövidülés figyelhető meg (talán több is, mint a magyarban): пед, фак, универ, illetve abban hogy számos tréfás képzős alak is született (научка, научная "б", читалка, ленинка, щедринка, ашки, бешки, дэшки, ромашки (= романо-германский факультет). Tolvajnyelvi elemeket viszont nem fedeztünk fel.

A diáknyelvi szavak következő csoportja a **diákotthonnal, diákétkeztetéssel** kapcsolatos dolgok megnevezésére szolgál. Ezek kisebb része -i, -csi, -esz képzős szó (koli, tancsi, kolesz), nagyobb része viszont - gyakran a minőségre utaló - tréfás kifejezés (moslékos, zsíros deszka, BMV-leves, Petőfi-leves, stb.). Ezeken az elnevezéseken maguk a diákok is jókat derülnek. Az orosz hasonló jellegű szavak részben -ara képzősek (общара), részben pedig -ka képzős esetleg tréfás elnevezések: столовка, обжорка, тошнилровка, de megemlíthetjük még a буфет-ből képzett буфик szót is. Érdekes, hogy az orosz diákok - legalábbis tudomásunk szerint - nem találtak ki semmilyen nevet az egyes ételeknek.

A **tanítási óra eseményeit** ecsetelő diáknyelvi szavak is nagyon változatos képet mutatnak. A "dolgozat"-ot több képzős szó (doli, doga, dolcsi, dogesz, dolesz, stb.), tréfás kifejezés (röppentyű, fecni, témacsukó), de még kezdőbetűkből alkotott szó (tézé = témazáró, zéhá = zárthelyi) is jelenti. Az oroszban a -ka képzős контролька illetve a летучка tölti be ugyanezt a szerepet.

A dolgozatírás közben használt "puskát" a diákok a szinoním fegyver, ágyú, pisztoly, katyusa elnevezésekkel vagy a kedélyes "pillancslap" névvel illetik. Az oroszban ugyanezt a kezdőbetűket megőrizve a (шпаргалка = (шпоры (шпорить, идти на шпорах) fejezi ki.

Ha egy diák rosszul felel és egyest kap magyar társai azt mondják: beszéd, elhasal, befásít, becekázik, befarag, stb. Az orosz diákok erre más kifejezést használnak: заколол урок, зарубил экзамен, его вышурили с экзамена.

Ilyen diáktársukat "дундук"-nak, "крышка"-nak nevezik, vagy azt mondják rá: "ноль без палочки, у него не все дома", ha sok butaságot hord össze azt mondják neki: с приветом. Az elhalasztott, elmaradt vizsgát pedig хвост-nak nevezik. Az igazgatót a diri, dircsi, igcsi képzős alakokon kívül a szellemes bogozgató, igazgató és a tolvajnyelvől kölcsönzött góré, diktátor

megnevezéssel illetik a magyar diákok, míg orosz társaik csupán a lbhtmhbcf főnevet használják e célra, s ezt is csak abban az esetben, ha az igazgató nő. Osztályfőnököt emlegetve a mi diákjaink főként rövid képzős vagy képző nélküli alakokat használnak: ofő, ofi, osztí, osztífő, stb. Az orosz diákok a lerövidített (классный руководитель =) классная mellett még a negatív töltésű -уха képző segítségével megalkotott "класснуха"-t is alkalmazják. A tanítók, szaktanárok "becézése" a magyar diáknyelvben igazán gazdag fantáziáról árulkodik: skálamaca, pemzli, csatamanci, atomanti, ciánanyó, klóranyó, stb. Az orosz diákok mindezt egyszerűbben oldják meg. Ilyen elnevezéseket használnak: училка, химик, физик, историк vagy tanáraik nevéből (köztudott, hogy tanáraikat keresztnévükön és apai nevükön szólítják) alkotnak mulatságos beceneveket: (Глеб Алексеевич Денисов =) ГАД, (Маргарита Филиминовна =) Мафия, (Мария Макаровна =) Макарона. Egyes esetekben szójáték következtében születtek olyan elnevezések, mint a плаврак a (плавательный руководитель = плаврук)-ból. Az órán használatos tárgyak közül az ellenőrző, illetve a bizonyítvány valamennyi diák körében elterjedt megnevezése igen szellemes, mosolyra ingerlő: marhalevél, szátkatartó, számárkönyv, imakönyv, jegytár, évkönyv, mérgesítő, stb. Ugyanez az oroszban jóval fantáziátlanabban csupán: книга жалюб, illetve: зачетка. Jóval kevesebb nevet találtak ki különböző képzőket igénybevéve, például, a radír megnevezésére, racska, radesz, radkó, e ezek egyike sem utal arra, hogy a tárgy maga mire is való. Nem így a két képzős orosz ekvivalens, mely egyértelműen sugallja, hogy ez a valami törlésre szolgál: стерка, стирашка.

Kutatásaink során egyetlen olyan fogalomra bukkantunk, melynek a magyar diákok - nem tudni miért - nem találtak vagy nem kerestek diáknyelvi megfelelőt, orosz társaik viszont többet is. Ez az "ösztöndíj" = стипендия, melyet az orosz diákok a kezdbetűket meghagyva стена, стенка, illetve азуха- képzővel ellátott стипуха néven emlegetnek.

Ha nem lennének időbeli keret közé szorítva a felsorolást és az összehasonlító elemzést még sokáig folytathatnánk. Ez a feladat azonban, nagy valószínűséggel, egy későbbi dolgozat célja és feladata lehet csupán.

Felhasznált irodalom

1. BACHÁT 1988 = Bachát László: Az ifjúsági nyelv és változatai
Kiss Jenő-Szűts László: A magyar nyelv rétegződése I-II.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 146-152. p.
2. BÜKY 1974 = Büky László: A diáknyelv képzőhasználatáról
Magyar Nyelvőr 1974/3. sz. 282-283. p.
3. DEME 1976 = Deme László: A beszéd és a nyelv
Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 156. p.
4. GRÉTSY-KOVALOVSZKY 1980 = Grétsy László-Kovalovszky
Miklós: Nyelvművelő kézikönyv I.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 968-972. p.
5. KARDOS-SZÜTS 1995 = Kardos Tamás-Szűts László: Diáksóder
"Ciceró", Budapest, 1995.
6. KOVALOVSZKY 1977 = Kovalovszky Miklós: Az ifjúsági nyelv
Kovalovszky: Nyelvfejlődés-nyelvhelyesség
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 118-124. p.
7. MATIJEVICS 1964 = Matijevics Lajos: A vajdasági diáknyelvről
Magyar Nyelvőr 1964/3. sz. 295-299. p.
8. MIZSER 1971 = Mizser Lajos: Az érdemjegyek elnevezései a
diáknyelvben
Magyar Nyelvőr 1971/1. sz. 418-419. p.
9. MIZSER 1972 = Mizser Lajos: A diáknyelv témakörei
Magyar Nyelvőr 1972/1. sz. 285-286. p.

10. SIPOS 1988 = Sipos Pál: Ifjúsági nyelv - familiáris köznyelv
Kiss Jenő-Szüts László: A magyar nyelv rétegződése I-II.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 867-974. p.
11. SZÜTS 1988 = Szüts László: A mai magyar tolvajnyelv szókincsének
néhány sajátosságáról
Kiss Jenő-Szüts László: A magyar nyelv rétegződése I-II.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. 963-969. p.

KÉTTANNYELVŰ GIMNÁZIUMI OSZTÁLY A BUDAPESTI HRISZTO BOTEV BOLGÁR-MAGYAR ISKOLÁBAN

Rositza Penkova - Katus Elvira

A 1995/96-os tanévtől indult a bolgár-magyar iskolában az első kéttannyelvű gimnáziumi osztály magyar anyanyelvű diákok számára. Itt mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy ebben a kéttannyelvű gimnáziumi osztályban eredményesen tudunk foglalkozni azokkal a magyarországi bolgár származású tanulókkal is, akik már nem beszélnek anyanyelvüket.

A diákok az első évben a bolgár nyelv intenzív oktatásában részesülnek.

Heti 18 órában tanulják a bolgár nyelvet, bolgár anyanyelvű, magyarul is kitűnően beszélő (magyar-bolgár szakos) tanár segítségével.

A nyelvi előkészítő osztályban (ezt követi a négy gimnáziumi osztály) igen nagy feladat hárul a diákokra és a tanárra egyaránt. A mai 14 évesek már nem feltétlenül ismerik a cirill betűket (megszűnt az általános iskolai kötelező orosznyelv-tanulás) - így a bolgár ábécé elsajátíttatása kiemelt feladat.

Ezeket a diákokat nem lehet eredményesen tanítani az idegenajkú felnőttek számára készült tankönyvekből, ezért nagy szükség volt a speciális követelményeknek megfelelő bolgár nyelvkönyvre, melyet bolgár-magyar szerzői munkacsoport készített el, s melyből e tanulmányi évtől tanítunk.

A nyelvkönyv olyan alapvető nyelvtani ismereteket ad, amelyek segítik a tanulókat, hogy elérjék a bolgár nyelvű megértés és beszéd szintjét, el tudják sajátítani a bolgár nyelvű gimnáziumi anyagot. E cél elérése érdekében az alábbi feladatokat kell megoldania a tankönyveknek:

- A bolgár betű- és hangrendszer elsajátíttatása, alapvető nyelvi jelenségek, kiejtési és helyesírási szabályok, a családi, iskolai, társadalmi közegben történő alapvető beszédképesség elsajátíttatása;
- A tanulók szókincsének bővítése, a helyes nyelvtani formák használatának begyakoroltatása, a kiejtési, helyesírási képességek fejlesztése;
- A szókincs magasabb szintre fejlesztése, amely képessé tesz a teljesértékű kommunikációra a különböző élethelyzetekben, bonyolultabb nyelvi szerkezetek begyakoroltatása;
- A tanulókat meg kell ismertetni a bolgár országismeret különböző aspektusaihoz (földrajz, történelem, kultúra, közelet, stb.) szükséges szókincscsel, a bolgár megszólítási, köszönési formákkal, képessé kell tenni őket a különböző műfajú és stílusú szövegek feldolgozására.

A tankönyv négy részből áll. Az első három 20-20 leckét tartalmaz, melyeknek feldolgozása 540 tanórán történik. A negyedik, befejező részben levő szövegek (ennek célja az olvasás és a megértés képességének fejlesztése) feldolgozása pedig 108 tanórát igényel.

Az egyes leckék párbeszédekből állnak, amelyek tartalmazzák a lecke legfontosabb nyelvtani- és szóanyagát. Minden lecke egy-két mondattani szerkezet köré épül, pl. az *има, няма* - nekem van, nekem nincs (valamim, valamikim) és az *има, няма* - van, akad, létezik személytelen ígék használata.

Mindegyik dialógus ugyanahhoz a témához kapcsolódik. A két főszereplő: egy magyarországi bolgár diák, aki a bolgár iskolában tanul és a magyar barátja, aki ott szeretne gimnáziumba járni. A két diák nemcsak az iskolai eseményekről (tantárgyak, dolgozatírás, felelés, tanárok, vizsgák, stb.) beszélget, de ugyanazon társaságban töltik szabadidejük nagy részét is: olykor kirándulnak, sportolnak, videóznak, stb. A témák a magyar nyelvi környezetből ismert élethelyzetekkel összhangban vannak. A minimálisan elsajátítandó szókészletet a mindennapi nyelvhasználatra alapoztuk, így témáink között szerepelnek pl. az

alábbiak: megismerkedés, A repülőtéren, A szállodában, Az ebéd, A postán, Szófiai séta, Vendégségben, Bevásárlás, Színházban, Úton Veliko Tarnovó felé, A nagymama háza, Az iskola, Kirándulás a hegyekbe. A párbeszédet igyekeztünk a diáknyelven megfogalmazni, pl.

Kálmán: Na, megírtad a dolit?

Sztefan: Megírtam. Nem volt nehéz. Mindegyik feladatot megoldottam. Bár a harmadikon törtem a fejem. Aztán Mitko kicsit súgott - én pedig rájöttem a megoldásra.

Kálmán: Nem vette észre a tanárnő?

Sztefan: Persze, hogy nem. Különben is csak keveset súgott.

Megpróbáltunk minden egyes leckében odaillő szólást vagy közmondást (lehetőleg olyant, amelynek magyar megfelelője is van) szerepeltetni, pl. *Който не работи, не трябва да яде* azaz "Aki nem dolgozik, ne is egyék!"

Ami a nyelvtani terminológiát illeti, csupán néhány alapvető elnevezést tanítunk meg, pl. magánhangzó, mássalhangzó, hangsúly, szó, mondat. A tanulók figyelmét a **Hasonlítsd össze!** táblázatokon keresztül is felhívjuk arra, hogy a bolgár nyelvben a magyartól eltérően három grammatikai nem van, nincs névszóragozás, viszont kilenc igeidő van, eltérő módon jelölik a névszók határozottságát, stb.

Mindegyik leckében vannak nyelvtani táblázatok, melyek rendszerezik a megtanulandó anyagot. A leckékben megtaláljuk a **Hasonlítsd össze!** típusú táblázatok is, amelyek a bolgár és a magyar nyelv közötti eltérő mondattani szerkezetekre, igei vonzatokra is ráirányítják a figyelmet, pl. **elégedett vagyok** valamivel és *доволен съм нещо*. A tankönyv megírásánál felhasználtuk a magyar-bolgár-magyar kontrasztív nyelvészeti tanulmányokat is.

A leckékben szereplő feladatok a szó- és nyelvtani anyagot gyakoroltatják. A feladatokban tudatosan szerepel egy-egy a témához kapcsolódó új

szó. Megkülönböztetett figyelmet fordítottunk az egyes szituációs gyakorlatokra, melyek megkönnyítik a tanultak gyakorlati alkalmazását. A feladatok szóban és írásban egyaránt megoldhatók. Minden ötödik óra után összefoglaló nyelvtani teszt szerepel.

A tankönyv negyedik része olvasmányokból áll - országismereti anyagot tartalmaz - Bulgária földrajza, történelme, népszokásai, népdalok, szépirodalmi idézetek, stb.

Minden egyes rész végén szótár, valamint a feladatok megoldása található.

A tankönyvhöz tanári kézikönyv is készült, amely tanórákra bontva megjelöli a tanár feladatát, magyarázza a tananyagot, tanítási módszereket javasol. A kézikönyvben további nyelvi tesztlapok, számítógépes feldolgozásra alkalmas anyagok találhatók.

Tankönyvünknek ez az első kísérleti éve. A szakemberek szerint jól sikerült a könyv, a diákok is szeretnek belőle tanulni. Az első év tapasztalatait a végleges kinyomtatás előtt hasznosítani fogjuk. Kiderült, milyen típusú feladatokból van többre szüksége a magyar anyanyelvű diáknak.

Tanulóink havonta tesznek írásbeli (teszt) és szóbeli "kis" vizsgát. Januárban volt az első komolyabb írásbeli és szóbeli vizsga. A hat diák közül egynek nem sikerült a vizsgája, tőle meg kellett válnunk. Ez a "sikertelenség" valószínűleg annak tudható be, hogy nálunk nincs felvételi vizsga, a felvételi beszélgetés és a jó rendű általános iskolai bizonyítvány elegendő a kéttannyelvű osztályba történő felvételhez. Sajnos, nincs nálunk túljelentkezés.

Iskolánkban a diákok számítógépes oktatásban részesülnek, az utolsó két tanévben idegenvezető és hostess - képzésben vehetnek részt, erről az állami vizsga sikeres letétele után szakmai bizonyítványt kaphatnak. Úgy érezzük, hogy lehetőségeink - figyelembe véve, hogy évente kétszer egy hétre ki tudjuk utaztatni Bulgáriába a kéttannyelvű osztály tanulóit - nem maradnak el más iskolák lehetőségeitől.

Mi bízunk benne, hogy egyre népszerűbb lesz a bolgár nyelvi gimnázium!

NÉVMUTATÓ

Ajtay-Horváth Magdolna	II. 27	Gál József	II. 580
Aradi András	I. 98	Gent Uta	I. 506
B. Porkoláb Judit	II. 473	Gyuris Beáta	I. 290
Bagi Ferenc	II. 248	Háry László	I. 142
Bakonyi István	II. 499	Hegedűs Rita	I. 107
Balogh T. István	II. 307	Hidasi Judit	II. 293
Bánóczy Erika	I. 326	H. Laborc Júlia	I. 128
Barabás László	II. 299	Hollósy Béla	I. 196
Bárdos Jenő	I. 29	Hopper Emma Emilie	I. 450
Biacsi N. Dávid	II. 433	Hortobágyi Ildikó	II. 378
Bihari Gábor	II. 199	Horváth Lózsef	I. 257
Bikics Gabriella	I. 416	Horváth Márta	I. 214
Boda I. Károly	II. 473	Hunyadi László	I. 196
Boócz - Barna Katalin	I. 422	Iványi Zsuzsanna	I. 441
Budai László	II. 187	Jagusztin László	II. 467
Campbell Olga	I. 247	Jagusztinné Újvári Klára	II. 370
Chikán Ildikó	I. 167	Jankovics Mária	I. 550
Czeglédi Katalin	II. 514	Jászay László	I. 239
Czellérné Farkas Mária	II. 316	Jenei Teréz	II. 457
Cseh Mária	II. 504	Joó Etelka	II. 70
Cs. Jónás Erzsébet	II. 110	Kádas Géza	I. 350
Csűry Andrea	II. 354	Katona Edit	II. 255
Csűry István	II. 354	Katona Mártonné	I. 384
Darabos Zsuzsa	II. 304	Katus Elvira	I. 559
Dávid Gyula	I. 367	Katus Elvira	II. 585
Deák Ferencné	II. 61	Kis Ádám	II. 416
Élthes Ágnes	I. 341	Kiss Kálmán	II. 321
Erb Mária	I. 499	Knipf Erzsébet	I. 499
Estók Tivadarné	II. 543	Kókai Mariann	II. 388
Éva Erzsébet	I. 516	Koltay Tibor	II. 55
Fábiánné Nádudvari Tatjana	I. 544	Kósáné Oláh Júlia	I. 356
Fancsaly Éva	I. 84	Kountny Ilona	II. 423
Fazakas Emese	II. 555	Kovács Magdolna	I. 392
Fazekas Tiborc	I. 114	Kovácsné Cs. Gabriella	II. 482
Fedosov V. A.	I. 154	K. Szoboszlai Ágnes	II. 350
Földvári Sándor	II. 193	Laczik Mária	II. 239
		Lebovics Viktória	I. 201

Lengyel Zsolt	II. 366	Serege Anikó	II. 154
Lizanec Péter	II. 591	Simigné Fenyő Sarolta	II. 16
Loós Tiborné	I. 436	Steinerné Molnár Judit	II. 270
		Sturcz Zoltán	II. 605
Majorosi Anna	I. 459		
Margócsi Klára	II. 453	Szabari Krisztina	I. 51
Máté Éva	II. 212	Szabari Krisztina	II. 38
Mihalovics Árpád	II. 205	Szablyár Anna	I. 484
Mikó Pálné	II. 409	Szabó Gábor	I. 270
Minya Károly	II. 488	Szabó István	I. 538
Mohácsi János	II. 74	Szabóné Papp Judit	II. 262
Müller Mónika	I. 306	Szabó-Peres Anna	I. 459
Murádin László	II. 535	Szalay Györgyi	II. 150
		Szász Erika	II. 182
Nádor Orsolya	II. 572	Szász Lőrinc	II. 288
Nagy Mihályné Nyáry Erika	II. 563	Szászné Veidner Katalin	II. 121
Nagy Rozália	I. 335	Székács Anna	II. 336
Nagy Tibor	I. 392	Székely Gábor	II. 525
Navracsics Judit	I. 317	Széky Annamária	II. 128
Németh Attila	I. 221	Szerencsi Katalin	I. 375
N. Lőrincz Julianna	II. 92	Sziklai Lászlóné	II. 611
		Szikoráné Kovács Eszter	II. 463
Nyikos Katalin	I. 191	Szilágyi Magdolna	I. 493
		Szőllősy-Sebestyén András	II. 616
Osváth Gábor	II. 307	Szomor Imréné	II. 9
		Szűcs Tibor	I. 136
Pacsai Imre	II. 280		
Palkó Ágnes	I. 181	Tellinger Dušan	II. 104
Papp Ferenc	II. 522	T. Károlyi Margit	II. 341
P. Csige Katalin	II. 49	Tuna Katalin	II. 139
Penkova Rositza	I. 559	Tusnády Lászlóné	II. 430
Penlington Caroline	I. 264		
Peőcz Vera	II. 171	Udvari István	I. 281
Petneki Katalin	I. 474	Ujszászi Zsuzsa	II. 99
Piller Györgyné	II. 61	Uzonyi Pál	I. 429
P. Lakatos Ilona	II. 341		
Pogány Béla	I. 526	Vágyi Vata	I. 276
Pusztay János	I. 11	Vargáné Drewnowska Ewa	I. 465
		Varga Zoltán	I. 173
Répási Györgyné	I. 532	Veres Ferenc	II. 220
Révay Valéria	I. 121	Veresné Valentinyi Klára	I. 402
Rohonyi András	II. 433	Veszprémi Eszter	II. 532
Ruzsbatzky Zsuzsa	II. 83	Vörösné Koloszári Ibolya	II. 145
		Vörös Ottó	II. 599
Sáfár Éva	II. 494		
Salánki Ágnes	II. 162	Zimmermann Claudia	II. 400
Sárkányné Szabó Olga	I. 285		
Sárosdyné Szabó Judit	I. 209	Zsemlyei János	II. 273
Sato Noriko	II. 328	Zsigóné Vince Katalin	II. 70

VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia

