...M.C..
129.639/OSZK
3

MANYE
Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

A NYELV MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE

III.

A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia
előadásainak gyűjteményes kiadása
1998. április 16-18. Szombathely

Bencsenyi Dániel
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA

SZOMBATHELY

1999

A NYELV MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE

A NYELV MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE

III.

SZERKESZTETTE:

BALASKÓ MÁRIA

KOHN JÁNOS

SZOMBATHELY

1999

ISBN 963 9017 75 2 Ö
ISBN 963 9017 78 7

Felelős kiadó: Gál László

© BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

MC 129.639/3

1999

TARTALOMJEGYZÉK

XIV. VÁLLALATI KOMMUNIKÁCIÓ 11

Antal Zsuzsanna

A kérdőívszerkesztés elméleti és gyakorlati kérdéseiről 13

Bakonyi István

Üzleti orosz - üzlet az ezredfordulón 19

Borgulya Istvánné

A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok 23

André Bullynck

Kommunikation in Betrieben - eine Herausforderung, wo Fehler schwere Folgen haben können 29

Csernusné Ortutay Katalin

A francia nyelv használatának elemzése a Veszprém megyében található vegyesvállalatoknál 33

Dévényi Márta

Az angol nyelvű menedzsertárgyalások sajátosságai az irodalom tükrében 39

Kátai Gyöngyvér / Kahánné Goldman Leonóra

Naív metalingvisztikai felmérés 45

Kelecsényiné Pente Mária

Angol szavak a gazdasági társaságok neveiben Kelet-Magyarországon 51

Somogyvári Márta

Nyelvi és gazdasági logika 55

Száraz Erzsébet

Magyar menedzserek és az interkulturális feladatok 61

XV. NYELVPEDAGÓGIA *B* - NÉMET 67

Balogh Éva

Die pragmatische Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht 69

Bikics Gabriella

Új kísérletek és tapasztalatok a Miskolci Egyetem német nyelvtanárképzésében ... 73

Fuchs Balázs

A német nyelv az IBS-ben - akkreditáció után ... 79

Katrin Kunze

Die Entwicklung des Schreibens im DaF-Unterricht ... 85

Majorosi Anna

Az 1997/98-as tanév továbbképzési kínálata németnyelv-tanárok számára ... 91

Steinerné Molnár Judit

Kommunikative Grammatik ... 97

XVI. KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG ... 103

Elizabeta Bernjak

Beszédhelyzetek és beszédszokások a Rábavidéken ... 105

Bokor József

A szlovéniai kétnyelvűség a szellemi és gazdasági integráció tükrében ... 111

Roszica Penkova / Katus Elvira

Beszél ön bolgárul? ... 117

Udvari István

Amerikai ruszin kiadványok ... 123

Varga Zoltán

Magyarországi horvát nemzetiségi tanulók kétnyelvűségének problémái ... 127

Zádrovich Bernadett

Kétnyelvű síremlékfeliratok Vas megye gradistyei horvátok lakta településein ... 133

XVII. SZAKNYELVOKTATÁS, -KUTATÁS 139

Bihari Gábor

A lengyel műszaki-tudományos nyelv néhány sajátossága kontrasztív megközelítésben 141

Bíró András

Az orvosi latin oktatásának speciális kérdései 147

Fóris Ágota

Olasz-magyar, magyar-olasz műszaki szótár szerkesztésének szükségessége 153

Huszárné Bartos Ildikó

Akadémiai íráskészség fejlesztése angolul 159

Jónás Frigyesné

A tanári szerep új dimenziói a gazdasági szaknyelvoktatásban 163

Kocsondiné Békési Márta / Nagy Erzsébet

Szövegfeldolgozás és terminológia a szaknyelvoktatásban 169

Komár Pál

Szaknyelvi olvasási gyakorlatok tervezésének néhány kérdése 175

Kovács Ilona Julianna

Az általános és a szaknyelvi lexika határterületén 179

Kurtán Zsuzsa / Vigh Krisztina / Gál Balázs

On computer language use 183

Loch Ágnes

Szaknyelvoktatási és vizsgáztatói továbbképzés 189

Rébék-Nagy Gábor

Special politeness phenomena in medical research articles 195

Sikóné Bakucz Márta

Towards a new Business English syllabus 201

Soproni András

Egy angol katonai szöveg igéi 207

Szakál Gabriella

Korpusz nyelvészeti módszerek az orvosi információ visszakeresésben 213

Szekeresné Rózsa Etelka

Önálló szakfordítási feladatok nyelvtanulás ösztönző szerepe 219

Tompos Anikó

Üzleti angol mérnökhallgatóknak 225

Vidékiné Reményi Judit

A szaknyelvoktatás szerepe a szakképzésben 231

Vörösné Koloszár Ibolya

Szaknyelvoktatás. Mit? Hogyan? Miért? 237

XVIII. NYELVPEDAGÓGIA *D* - TANTERVEK, VIZSGÁK 241

Éva Erzsébet

A helyi tantervminták bemutatása és elemzése orosz nyelvből 243

Mauthnerné Fister Ilona

BME nyelvvizsgák európai dimenzióban 247

Mohácsi János

A vizsgaszövegek kiválasztásának kritériumai 253

Pogány Béla

Nemzeti Alaptantervünk és az élő idegen nyelvek tantervi adatbázisa 259

XIX. INTERLINGVISZTIKA, ESZPERANTOLÓGIA 263

Detlev Blanke

Eugen Wüster, la planlingvoj kaj la 'naturalisma skolo' 265

Ilona Koutny

Az eszperantó hangrendszere és kiejtési normája a beszédszintézis szemszögéből 271

Otto Prytz

A nyelvi kommunikáció mint problémamegoldás 277

Rátkai Árpád

A nemzetközi nyelvi mozgalom kezdete és nyelv(tervezet)váltása Magyarországon 283

Smidéliusz Kálmánné

Az eszperantó nyelv propedeutikai jellegét vizsgáló nemzetközi kísérletek 289

Wacha Balázs

Duagradaj funkcioj 295

XX. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EU-KÉRDÉSEK 301

Balogh Katalin

Az idegennyelvi kultúra taníthatóságáról 303

Csernus Sándorné

"Kultúrák között", avagy interkulturális összefüggések 309

Falkné Bánó Klára

Kultúraközi kommunikációs tapasztalatok egy brit - magyar felsőoktatási programban 315

Fodorné Balthazár Enikő

Az Európai Unió a nyelvórán 321

Gerdelics Éva

Interkulturális kommunikáció. Az új tantárgyak adta lehetőségek az angol műveltségterületi képzésben 327

Sárvári Judit / Zákány Judit

Teaching intercultural communication 333

Urbán Anikó

Verbális és vizuális szövegek elemzése mint a kulturális tanulmányok eszköze 339

XXI. ALKALMAZOTT NYELVÉSZET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN 345
Alberti Gábor / Medve Anna
Generatív mondattan a nyelvtanoktatásban: fókuszban az elemzés 347
Benkes Zsuzsa
A szövegelemzéskor felhasznált háttérismeretek feltárásának kreatív módja az oktatásban 353
Petőfi S. János
Alkalmazott szövegtan *vs* alkalmazott (szöveg)nyelvészet/stilisztika az anyanyelvi nevelésben 359
XXII. A GERMANISZTIKA ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI VONATKOZÁSAI 365
Wolfgang Bachofer
Sprache und Sprechen der Alten 367
Uta Gent
Die Zeit in ausgewählten Märchentexten – textstilistische Untersuchungen .. 373
Kristóf Edit
Partikeln als Wortklasse - gibt es sie oder gibt es sie nicht? 379
Gunther Zahn
Familiäre Zweisprachigkeit und Schulerfolg im Fach Deutsch an Nationalitätenschulen des Bakony-Gebirges 385
A kötet szerzői 391

XIV. VÁLLALATI KOMMUNIKÁCIÓ

A kérdőívszerkesztés elméleti és gyakorlati kérdéseiről

Antal Zsuzsanna
International Business School, Budapest

Témám szorosan kapcsolódik Borgulya Istvánné 'A magyar menedzserek és az interkulturális kihívások' című előadásához, és az általa ismertetett OTKA kutatási projekthez. Kolléganőm bemutatta a kutatás elméleti alapjait és fő kérdésfelvetéseit. A következőkben a felmérés eszközéül választott kérdőíves kikérdezés módszeréről, ennek elméleti és gyakorlati kérdéseiről lesz szó.

1. Felmerülhet a kérdés, *mi a kikérdezés mint kutatási módszer lényege, és miért éppen a kérdőíves kikérdezést választottuk vizsgálatunk eszközéül?* Hiszen - ahogy az Önök előtt is ismeretes - az adatgyűjtésnek számos egyéb módszere is van, mint pl. kísérlet, megfigyelés, különböző mérések, tesztek, dokumentum elemzés, stb.

Kérdőíves adatgyűjtést, ún. 'népszámlálást', történeti források szerint már időszámításunk előtt is végeztek. 1880-ban Karl Marx 25000 kérdőívet küldött szét francia munkásoknak, melyben a kizsákmányolással kapcsolatos kérdések szerepeltek, de nem maradt fenn nyoma annak, hogy választ kapott volna. Mindenesetre már ő is próbálkozott ennek a módszernek az alkalmazásával. (Babbie, 1996)

A kikérdezéses adatgyűjtés a társadalomtudományi vizsgálatok egyik leggyakrabban alkalmazott módszere. Lényege, hogy egy bizonyos kutatás keretén belül információkat gyűjtünk össze kérdések segítségével, s a kapott adatok és eredmények alapján következtetéseket vonunk le a kutatás tárgyára vonatkozóan. Alkalmazható az empirikus társadalomtudományi kutatásokban, önállóan, vagy más módszerekkel kombinálva. Alkalmas ismeretek, vélemények, attitűdök, élmények, szokások, motívumok, valamint életmód kutatása céljára.

Mivel a jelen kutatás célja is az, hogy adatokat gyűjtsünk, majd az adatok elemzése és értékelése után következtetéseket vonjunk le az oktatási gyakorlat számára, ezt a módszert választottuk.

Ahogy azt többek között Nádasi Mária írja, a módszer alkalmazásánál figyelembe kell vennünk a kikérdezéssel szemben támasztott legfőbb követelményeket: a *reprezentativitás*, a *megbízhatóság* és az *érvényesség* követelményét. (Nádasi, 1996)

- A *reprezentativitás* kategóriája azt jelenti, hogy a megkérdezett személyek a kutatás szempontjából lényeges jegyekben, bizonyíthatóan tükrözik az általuk képviselt csoport egészét.
- A *megbízhatóság* kategóriája azt jelenti, hogy a válaszok időben konstansak, tehát ugyanazok a személyek ugyanarra a kérdésre későbbi időpontban is ugyanazt a választ adják. (Ezt a szempontot toleranciával kell értelmeznünk: a kikérdezés megismétlése rendszerint nem ugyanazokra a személyekre vonatkozik, hanem másokra, de ezek a személyek is ugyanabba az eredetileg definiált csoportba kell hogy tartozzanak.)
- Az *érvényesség* kategóriája azt jelenti, hogy a kérdésekkel valóban azt vizsgáljuk, amit a kutatás céljául kitűztünk.

A kikérdezés történhet

- *szóban* (egyéni és csoportos kikérdezés; a kérdező és a kérdezettek között személyes interakciós kapcsolat van) és
- *írásban* (egyéni vagy csoportos kikérdezés; a vizsgált csoport tagjai írásbeli kérdésekre, feladatokra reagálnak). (Nádasi, 1996)

A kérdőíves felmérés segítségével viszonylag egyszerűen és gyorsan juthatunk sok és sokféle adathoz. E módszer előnye Earl Babbie szerint, hogy a kérdőívek megbízhatósági mutatója viszonylag magas, és lehetővé teszi az eredmények többszöri, különféle szempontokból történő elemzését. Így az egy vizsgálat során kapott adatokat több szemszögből is értékelhetjük, feldolgozhatjuk. (Babbie, 1996) A módszer mellett tehát a kérdőíves kikérdezés következő *előnyei* miatt döntöttünk:

- kiváló adatgyűjtési módszer,
- segítségével egyszerűen és gyorsan juthatunk viszonylag sok adathoz,
- magas megbízhatósági mutatóval rendelkezik,
- nagyfokú objektivitás jellemzi.

Alkalmazásánál és az adatok feldolgozásánál mindazonáltal maximálisan törekedni kell arra, nehogy 'becsempésszük' az adatokba a megfigyelést végző személy egyéniségét (a 'megfigyelő' paradoxona, Wardhaugh, 1995), személyes véleményét. Az esetleg megjelenő szubjektív tartalmú válaszokat is ki kell szűrni az adatok feldolgozásánál (Nádasi, 1996). Célunk, hogy vizsgálati eredményeink megfeleljenek a megbízhatóság és az objektivitás kívánalmainak.

2. Cseh-Szombathy László és Ferge Zsuzsa 'A szociológiai felvétel módszerei' című kötetében külön fejezet foglalkozik a *kérdőívszerkesztéssel*. E szerint ezt a folyamatot *a következő lépésekre* osztották:

- el kell dönteni, milyen információt szeretnénk kapni (a vizsgálandó kérdések pontos megfogalmazása);
- el kell dönteni, milyen típusú kérdőívre van szükségünk (explicite rákérdezünk a kívánt információra, vagy pedig implicite következtetünk egy adott válaszból a keresett információra);
- a kérdőív első változatának elkészítése;
- a kérdések felülvizsgálata; a kérdőív kipróbálása;
- a végleges kérdőív megszerkesztése;
- a felhasználási eljárások kidolgozása.

Ezután következhet a kérdőíves felmérés, majd az adatok feldolgozása.

Első lépésként kiválasztottuk azokat a *kérdésköröket*, melyeket fel akartunk venni a kérdőívbe. Ezeket két nagy csoportba osztottuk. Az elsőbe tartoznak a 'Kommunikáció, munkakapcsolat külföldiekkel' cím alá sorolható kérdések. Ennek alpontjai: nyelvhasználat, munkakapcsolat külföldiekkel, együttműködés a külföldiekkel a mindennapi munkában, tárgyalás külföldi tárgyalófelekkel, külföldiek attitűdje, saját attitűd, a nemzetközi kooperáció okozta változások. A második nagy csoportba kiegészítő kérdések tartoznak, s ezeket ismét két részre osztottuk: magyar ill. külföldi menedzsereknek szóló kérdésekre. Ezek speciális, 'testre szabott' kérdések, melyekben mindkét felet a másikkal folytatott munkáról, annak pozitív és negatív aspektusairól kérdezzük. Végül az interjúalanyra és a vállalatára vonatkozó általános kérdések zárják a kérdőívet.

A *kérdéssor összeállításánál* több szempontot kellett figyelembe vennünk.

a) Dönteni kellett a *kérdések tartalmát* illetően:
   - valóban szükséges-e egy adott kérdés;
   - egy vagy több kérdést tegyünk fel egy problémával kapcsolatban;

- feltehetően rendelkeznek-e a válaszadók a szükséges információkkal;
- nem csempésznek-e be a kérdések előfeltevéseket a témára vonatkozóan.

b) A *kérdések megfogalmazásánál* a következőket kellett mérlegelni:
- Érthetők-e a kérdések?
- Nem elfogult-e a megfogalmazás?
- Nem kell-e attól tartani, hogy a válaszadóban ellenérzést vált ki a kérdés megfogalmazása?
- Közvetlen vagy közvetett formában célszerű-e megfogalmazni egy kérdést?

c) Rendkívül fontos a kérdésekre adandó *válaszok formájának* meghatározása. Alkalmazhatók:
- zárt kérdések (előre megfogalmazott válaszok egyikének kiválasztása);
- félig zárt kérdések (aláhúzásos választ kérünk utólagos szabad válasszal kombinálva);
- nyílt kérdések (szabad választ kérünk);
- értékelési skálák.

Kérdőívünkben mindegyik kérdéstípus szerepel, gyakran egymással kombinálva. Ez azzal indokolható, hogy különböző adatok közlésére különböző kérdéstípusok alkalmasak.

d) Nem elhanyagolható szempont az sem, milyen *sorrendben* következnek a kérdések. Ellenőriznünk kellett a következőket:
- logikus-e a sorrend;
- befolyásolhatja-e az előző kérdések valamelyike az adott választ;
- nem jelenik-e meg egy kérdés túl korán vagy túl későn ahhoz, hogy felkeltse az érdeklődést, felhívja a figyelmet.

A kérdőívet úgy érdemes összeállítani, hogy a könnyebb kérdésekkel kezdjük (ilyenek általában a tényekre vonatkozóak); majd a nehezebbekkel (pl. az attitűdre vonatkozókkal) folytatjuk. (Cserné) A fő kérdéseket a kérdőív második harmadában kell elhelyezni, mert ekkorra a kérdezett már belemelegedett a témába, de még nem fáradt bele. A válaszolóra vonatkozó személyes adatokat célszerű a végére hagyni, hogy a kérdőív ne legyen formális, nyomtatvány jellegű, s mert ekkorra a kérdezett általában már szívesebben közli személyes természetű adatait. (Cseh-Szombathy / Ferge, 1968) Mi is ezek szerint az elvek szerint jártunk el a kérdéssor összeállításánál.

3. Végül néhány szó a kérdőívek *formai megoldásairól, külső megjelenéséről*, amit szintén át kell gondolnunk. Az optikai tagolás segítségével ugyanis a kérdőív

levegős, áttekinthető, rendszerezett benyomást kelt és ezáltal rövidebbnek is látszik. Ez nem közömbös szempont, elsősorban akkor, ha kérdezőbiztos nélküli ún. 'önkitöltős' kérdőíveket alkalmazunk, tehát rábízzuk a megkérdezett személyre, egyáltalán válaszol-e kérdéseinkre, kitölti-e az ívet. Nehezen áttekinthető, nem tetszetős küllemű kérdőívekkel ugyanis aligha lesz kedvük bajlódni a megkérdezetteknek.
Lényeges döntés, hogy a kikérdezés *gyakorlati lebonyolításának* melyik fajtáját választjuk:

a) a 'kérdezőbiztossal' történő, vagy
b) az ún. 'önkitöltős' megoldást.

Az első módszernél biztosak lehetünk abban, hogy kérdőíveinket kitöltve kapjuk vissza, viszont igen nagy időráfordítást igényel a vizsgálatot végzők részéről. Előnye, hogy a kérdezőbiztos kiegészítő magyarázatokat fűzhet egy-egy ponthoz, így nagyobb az esélye annak, hogy minden kérdésünkre választ kapunk. Az 'önkitöltős' módszer időtakarékosabb megoldás, de fennáll az a veszély, hogy a megkérdezett személyek nem töltik ki a kérdőíveket, és így nem jutunk annyi adathoz, amennyire a vizsgálathoz statisztikai szempontból szükségünk lenne.

Mi alapvetően 'kérdezőbiztosok' segítségével kívánjuk elvégezni az adatgyűjtést. Nem zárhatjuk ki azonban azt sem, hogy 'önkitöltős' módon is kell adatfelvételt végeznünk. Ezért igyekeztünk Earl Babbie tanácsa szerint eljárni és a kérdéseket úgy megfogalmazni, hogy felkeltsük a válaszadók érdeklődését, és ne ijesszük el őket a feladattól. Kérdőívünket rövid bevezetővel kezdjük, mely ismerteti a felmérés jellegét és célját. A bevezető hivatott felkelteni az olvasó érdeklődését, megnyerni jóindulatát és ráhangolni őt a válaszadásra.

A fentiekben ismertetett elvek alapján elkészült kérdőívet Száraz Erzsébet próbálta ki a gyakorlatban. A munka során szerzett első tapasztalatokról az ő előadásában hallhatnak.

Irodalom

Babbie, E. (1996) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest: Balassi Kiadó.
Cseh-Szombathy L. / Ferge Zs. (szerk.) (1968) *A szociológiai felvétel módszerei.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
Cserné dr. Adermann G. (-) *Kutatásmódszertan.* Pécs: JPTE Távoktatási Központ.
Nádasi M. (1996) "A kikérdezés". In: Falus, I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Keraban Könyvkiadó. pp. 171-211.
Wardhaugh, R. (1995) *Szociolingvisztika.* Budapest: Osiris-Századvég.

Üzleti orosz - üzlet az ezredfordulón

Bakonyi István
Széchenyi Főiskola, Győr

Az MKM legújabb, 1998. áprilisi idegennyelvoktatási koncepciójának lényege az, hogy a középiskolákból és a felsőoktatásból kikerülő fiatalok megalapozott és hasznosítható nyelvtudással jelenjenek meg a munkaerőpiacon, s a nemzetközi tudományos és gazdasági életben is megállják helyüket. Célszerű a nyelvtudást az általános és középiskolában megalapozni, majd a felsőoktatásban tovább csiszolni és kellő szaknyelvi ismeretekkel kiegészíteni.

A koncepcióban megfogalmazott idegen-nyelvi modell összeállítói figyelembe vették az Európai Unió és az Európa Tanács irányelveit, a háromnyelvű európai polgár modelljét. A cél az, hogy minden érettségiző magyar fiatal tudjon egy idegen nyelvet középfokon, egy másikat pedig alapfokon. A koncepció alkotói leszögezik: egyetlen hagyományosan teanított idegen nyelv sem szorulhat ki a közoktatásból.

A nyelvpolitika hazai szakértői szerint célszerűnek tűnik egy Európai Unión kívüli második, esetleg harmadik idegen nyelv - szomszédaink nyelve, az orosz vagy a nagy keleti nyelvek tanulása.

A közelmúltban készült felmérések szerint az idegen az idegen nyelvet tudók számát tekintve hátul kullogunk Közép-Európában. Amíg nálunk az angolul és németül tudók száma látványosan növekedett, s az oroszul tudók száma csökkent, addig a visegrádi országokban az orosz 28-36% beszéli, míg a németet és angolt ennél kevesebben (11-33% között).

Hazánk földrajzi helyzete, a volt utódállamok gigantikus piaca, a gazdasági és turisztikai kapcsolatok, a vegyes vállalatok számának növekedése felveti: előnyös-e hazánknak az, hogy az ezredfordulót követő években minimális lesz az oroszul tárgyalóképes szinten tudó szakemberek száma.

Az 1990-es évek elejéhez képest lényegesen javultak az orosz nyelv oktatásának társadalmi feltételei: csökken a szülők részéről korábban megnyilvánult ellenszenv, bár az Alkotmány és az Oktatási Törvény által biztosított szabad nyelvválasztás ellenére az iskolák többsége nem hirdeti meg az orosz nyelvet.

Azon iskolák sem hirdetik meg az oroszt, ahol biztosítottak az oktatás tárgyi - személyi feltételei. Voltaképpen egyértelműen leszögezhető, hogy az oroszoktatás visszaesésének oka nem csupán az érdeklődés megcsappanásával, hanem több oktatási intézmény tétlenségével is magyarázható.

Az MKM idegennyelv-oktatás fejlesztési programjában arról is szó esik, hogy egyes idegen nyelvek tanulása visszaszorulóban van. E tendencia érvényesülését külön ösztönzőkkel kívánják feltartóztatni. A jövőben támogatást vehetnek igénybe azok a középiskolák, amelyek vállalják, hogy az angolon és németen kívül hajlandók bármely más idegen nyelv oktatásának megindítására vagy fenntartására. A támogatás feltétele, hogy az oktatás négy vagy nyolc éven át folytatódjon, minimum heti három tanórában, maximum 15 fős csoportokban.

Ezt indokolja az, hogy több nyugat- és kelet-európai országban növekszik az érdeklődés az orosz nyelv és kultúra iránt. Hollandiában, Finnországban, Németországban és Ausztriában, valamint a "visegrádi" országokban korszerű, komplex iskolai tananyagok készülnek, tudományos és informatív folyóiratok jelennek meg, rendszere az orosztanárok bel- és külföldi továbbképzése. Északi szomszédunknál egyébként a középiskolai osztályok 20-25%-ában második idegen nyelvként tanítják az oroszt.

Messze nem ilyen bíztató a közelmúlt helyzetképe hazánkban. Rohamosan csökken az orosz nyelvet tanulók száma az általános iskolában (kb. 1%). A középiskolákban a negyedik idegen nyelvként a tanulók 3-4%-a választja az oroszt, a tanároknak pedig csak egyhatoda taníthatja Puskin nyelvét.

Ezzel szemben a hazai felsőoktatási intézmények reális, nyelvsemleges beiskolázási politikát folytatnak. A felvételiző bölcsész-, közgazdász-, jogász-, mérnökhallgatók között érdeklődés tapasztalható az orosz nyelv, kultúra, gazdaság kérdései iránt. A jelenlegi adatok, valamint a gazdasági-politikai tendenciák alapján - a keleti piacok felértékelődése, hazánk várható "híd" szerepe Kelet és Nyugat között - prognosztizálható, hogy az orosz az idegen nyelvek rangsorában a harmadik-negyedik helyet foglalja el.

A társadalmi megrendelés ugyanis ma reálisabb, mint a korábbi állami megrendelés volt. Kisebb mennyiségű, de szakmailag differenciáltabb szakember gárdát igényel: a bölcsészek, nyelvtanárok mellett fordítókat, tolmácsokat, idegenvezetőket, ipari és kereskedelmi levelezőket, menedzsereket. Hasonló jellegű igényeket elégít ki például a brit felsőoktatás is, amikor az orosz szakos egyetemi hallgatók második szakként marketinget, tömegkommunikációt, vagy komputertechnikát választanak. Hazánkban évek óta folyik tudományegyetemeinken és tanárképző főiskoláinkon ilyen jellegű oktatás. E

megrendelés a korábbinál mennyiségileg kisebb, minőségében pedig világszínvonalú képzést követel.

Kelet- és Nyugat-Európa több országában növekszik a kultúrmenedzser, kultúrgazdász-képzés iránti igény. Ennek érdekében vagy hagyományos bölcsésztárgyak mellett folyik az üzleti orosz nyelv tanítása, vagy közgazdász hallgatók részesülnek kulturális és nyelvi kompetenciát biztosító képzésben.

A magyar közgazdasági felsőoktatási intézmények többségében - Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen, Külkereskedelmi Főiskolán, a tudományegyetemek és más főiskolák (többek között a győri Széchenyi István Főiskolán) közgazdasági fakultásain érvényesül az alábbi nyelvoktatási tendencia: az üzleti nyelv szókincsének elsajátítása mellett az oktatási folyamatban különös hangsúlyt kap a beszédkészség fejlesztése, melyre külföldi cégek képviselőivel folytatandó üzleti tárgyalások sikeres lebonyolítása érdekében feltétlenül szükség van.

A mai Oroszország gazdasági életét bemutató civilizációs háttérismeretek, az interkulturális kommunikáció tanításakor felhasználjuk a sajtó autentikus anyagait, például: a "Moszkovszkije Novosztyi", "Argumenty i fakty", valamint a bécsi-budapesti közös kiadású "Rossziszkij Kurier" című újságokat.

Az autentikus sajtó-, rádió és televízióanyagok segítséget nyújtanak a nyelvtanároknak, hogy feltárják az ezredforduló nyelvi ízlésvilágának rejtelmeit, a hír- és filmanyagok nemzeti vonásait, az idegen, főként angol-amerikai nyelvi elemek térhódítását, a társadalmi változások számtalan szociokulturális problémáját.

A sikeres üzleti tárgyalások nem elhanyagolandó tényezője, hogy bizonyos mértékig tájékozottak legyünk Oroszhon jelenlegi problémáiról, melyek az utóbbi évek országismereti tananyagaiban a hagyományos civilizációs ismeretek mellett egyre fontosabb szerepet játszanak.

Példaként néhányat említünk:

- régi és új, egyházi és világi ünnepek;
- diáksors: magániskolák és egyetemek, tandíjak és ösztöndíjak;
- közbiztonság: rendőrök és bűnözők;
- munkanélküliség, nyugdíjassors; segélyek;
- össztársadalmi vélemény az újgazdag oroszokról, szokásaikról, életmódjukról;
- az orosz mentalitás, az orosz jellem, a rejtélyes orosz lélek színeváltozása.

A fenti és más aktuális kérdések nagy része kiegészítő anyagként helyet kapott a közelmúltban megjelent üzleti orosznyelvi tankönyvekben is.

Az oroszüzleti nyelv tanítása iránti érdeklődést bizonyítja, hogy az utóbbi években csupán Európában tucatnyi tankönyv, szöveggyűjtemény, tesztkönyv

jelent meg. Számunkra figyelemre méltóak az 1997-ben a Nemzeti Tankönyvkiadónál és az AULA Kiadónál Budapesten megjelent tankönyvek, melyek mind a gyakorló, mind a leendő üzletembereknek, vállalkozóknak segítséget nyújtanak.

"Az üzletember nyelve" c. háromkötetes tankönyvsorozat (szerző: Fodor Zója) első kötete az elmúlt években végbement jelentős társadalmi változásokat figyelembe véve a piacgazdaság jelenlegi és leendő szereplőinek orosz nyelvi igényeit kívánja kielégíteni. Más szóval: a közgazdasági szakközépiskolák tanulóinak, a közgazdasági képzésben részesülő egyetemi és főiskolai hallgatóknak, a jövő vállalkozóinak, gyakorló üzletembereknek nyújt segítséget ez a könyv.

A tankönyvben a privatizációról, tőzsdéről, bankszakmáról, értékpapírokról, vállalkozókról, vállalkozásokról és más témakörökről eredeti újságcikkek találhatók a modern üzleti élet terminológiájával, kommentárokkal, lexikai gyakorlatokkal, vagyis mindazzal, amit az orosz nyelvet tanulóknak az oroszországi és a közép-európai gazdasági-társadalmi változásokról, az üzleti életről tudniuk kell.

A második kötet egyrészt segítséget kíván nyújtani az üzletembereknek, vállalkozóknak, idegenvezetőknek a levelezés, a telefonbeszélgetés, a személyes találkozások, valamint a tárgyalások fortélyainak elsajátításához. A másik célja, hogy hasznos, modern tananyagot adjon a hallgatók kezébe, amely felkészíti őket akár a szakmai nyelvvizsgára, akár a leendő munkájukra valamely vegyes vagy külföldi vállalatnál, idegenforgalmi vagy vendéglátó cégnél. A harmadik kötet első része az üzleti nyelv orosz-magyar tematikus szógyűjteménye, a második pedig az üzleti nyelv lexikai-grammatikai nehézségeivel foglalkozik.

A másik Budapesten megjelent üzleti orosz tankönyv szerzője Sziklai Lászlóné bemutatja a szóbeli és írásbeli kommunikáció különböző formáit. Gyakorlatrendszere a szakmai lexika elsajátítása mellett a kommunikációban problémát okozó nyelvtani jelenségek átismétlését, rögzítését szolgálja. Az orosz és a magyar nyelvű újságcikkek a fordítás gyakorlását segítik elő. Újszerű témákat is felvesz az olvasmányok közé, melyek ritkán szerepelnek a korábbi tankönyvekben (pl. a vis major esemény).

Az eddigi hazai és részben külföldi oktatási tapasztalatok mindkét tankönyvre vonatkozóan rendkívül pozitívak. Reméljük hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a közeljövőben valóban jó üzlet is legyen hazánkban az orosz üzleti nyelv tanítása és elősegítse kereskedelmi kapcsolataink bővítését.

A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok

Borgulya Istvánné
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Magyarországon 1972-ben nyílt meg a törvény biztosította lehetőség arra, hogy külföldi beruházók vállalatokat alapítsanak. 1972 és 1987 között összesen száz vegyes társaság alakult. A befektetési lehetőségek kedvezőbbé válásával az 1980-as évek végén indul meg tömegesen külföldi tőkebevonással vegyes vállalatok, joint venturek alapítása. 1987 után évente átlag négy-ötezer joint venture céget alapítottak. Az 1988-as tőkebefektetési törvény lehetővé tette a kizárólag külföldi tőkével történő társaságalapítást. Innen kezdve a befektetések összege ugrásszerűen emelkedett, fellendült a vállalatok külföldiek által történő privatizálása, megvásárlása. 1997 közepéig összesen 30 ezer társaság jegyeztette be magát a cégbíróságokon. Ebből eredően a vállalatok közötti és vállalaton belüli interkulturális együttműködés napi jelenséggé válik.

Egyre több vállalatképviselő tárgyal külföldi üzletpartnerrel, Magyarországon befektetni kívánó külföldivel és állandó gyakorlattá válik az együttdolgozás a külföldi anyavállalat vagy (társ)tulajdonos által delegált felső- vagy középvezetőkkel, szaktanácsadókkal. Mind az alkalmankénti tárgyalások, mind a folyamatos kooperálás tipikus interkulturális cselekvési helyzeteket teremt, amelyekben egymástól eltérő kultúrák jellemző gazdasági és kultúra-elemei, kommunikációs viselkedési formái és menedzsment módszerei találkoznak egymással.

A szakirodalom a világ és Európa különböző kultúrközösségeinek kommunikációs és menedzsment-gyakorlatáról sok fontos ismérvet tárt fel. Az utóbbi évek (első sorban Hall és Hall, Hofstede, Trompenaars, Leeds, Kirkbride, Durcan) kutatási eredményeinek köszönhetően kirajzolódtak Európa kultúraalapú menedzsment- és kommunikációs klaszterei, amelyek Észak-, Nyugat- és Dél-Európát öt nagy egymástól világosan megkülönbözetethető kultúra-csoportba

sorolják, így a skandináv, az észak-latin, a brit, a germán, és a latin-mediterrán. Külön csoportként elemzik a közelkeletieket. Rendkívül szegényes azonban az irodalom a "reform országok" vonatkozásában, noha éppen Lengyelországban, Csehországban, Magyarországon stb, vagyis Közép- és Keleteurópa országaiban zajlik ma a legdinamikusabb változás. Ezen országok gazdasági és vállalati kultúrájának, menedzsment- és kommunikációs gyakorlatának feltérképezése, elemző bemutatása nagy segítséget nyújthat az e térség felé orientálódó más kultúrabeli befektetőknek. Keveset tudunk arról, hogy nehezítik-e Magyarországon a kultúrák különbözőségéből eredő vezetési és kommunikációs konfliktusok a mindennapi munkát a külföldi (rész)tulajdonba került és részben külföldi menedzserek által vezetett, külföldi szakértőkkel dolgozó vállalatoknál. Ha igen, lehet-e konfliktusokkal különösen terhelt, illetve bizonyíthatóan kevés konfliktussal járó kultúra-társulásokat kiemelni.

A Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának egy kutatócsoportja ilyen kérdéseknek eredt nyomába, amikor elkezdte "A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok" című kutatási programját.[1]

A kutatás célja

Az anyavállalat által delegált kiküldöttek foglalkoztatása egy távoli országban tetemes költségekkel jár. Megbizatásuk - akár tanácsadás, akár műszaki vezetés, akár a vezetés segítése- mind az anyavállalat, mind a fogadó vállalat szempontjából rendkívül fontos. Az anyavállalat rendszerint éves célokat tűz a kiküldött elé, amelyet meg kell valósítania, a fogadó vállalat know how-átadását, piaci terjeszkedést, a vállalat fellendítésének segítését várja. Ilyen súlyú feladatok csak a hazaiakkal folyó jó együttműködéssel, eredményes kommunikációval valósíthatók meg.

Az 1997-ben elkezdett kutatás célja, hogy összegezhető ismereteket kapjunk a magyar és külföldi gazdasági kooperációkban tevékenykedők menedzsment- és kommunikációs gyakorlatáról, az együttműködésben keletkező zavarokról. Meg akarunk győződni arról, hogy az irodalom által leírt klaszterismérvek (mint pl. németek, a svájciak, a skandinávok és más északeurópaiak alacsony kontextusú kommunikációja, amely explicit közléssel, az írásban zajló kommunikáció jelentős súlyával jár együtt, vagy az északeurópaiak, az Egyesült Királyság, Írország, Hollandia és Németország menedzsereinek kis hatalmi távolság-tartása) egybe esnek-e a magyar menedzsereknek a külföldi partnerekről szerzett tapasztalataival. Célunk az is, hogy minél többet megtudjunk a magyar menedzserek énképéről, illetve arról, milyen képet formálnak a külföldiek magyar munkatársaikról.

A kutatás területei

A kutatást kilenc kérdéskör vizsgálatára szervezzük, a kérdéskörök az interjúk alapját képező kérdőívben elkülönülnek.

1. A nyelvhasználat gyakorlata: mely idegen nyelvet használják a megkérdezett menedzserek, mely idegen nyelv ismeretére lenne szükségük, jelentenek-e gátat nyelvi problémák a mindennapi munkában, stb.

2. Az intekulturális együttműködésre való felkészülés, felkészültsége: kiinduló alap az a spontán szerzett általános benyomás, hogy a külföldi kiküldöttek, általában minden előzetes intekulturális felkészítés nélkül érkeznek Magyarországra. Ugyanígy igen kevesen vettek részt interkulturális tréningen a magyar menedzserek közül. Választ kívánunk kapni arra kérdésre, hogy az általunk vizsgált menedzserkör mennyire erősíti meg ezt az általánosan elterjedt nézetet.

3. A külföldiekhez viszonyulás, az előítéletek erőssége: milyen elvárások előzték meg az együttműködést és milyennek bizonyulnak a külföldi munkatársak a mindennapi együttdolgozás során.

4. A tárgyalás jellemzői: mennyire nyilvánulnak meg az irodalomban leírt ismérvek a külföldieknek a magyarokkal folytatott tárgyalásain. (pl. a déleurópaiak impulzív érzelem-kifejezése, az angolok érzelem-palástolása, pl. az ellenséges érzelmek mosoly vagy humorosság mögé rejtése, a franciák és olaszok formális udvarisassága).

5. A munkával kapcsolatos attitűdök: a munkával kapcsolatos tulajdonságok számbavétele mindkét kultúra vonatkozásában: a pontosság, a minőség-igény, kezdeményezés, a változtatásra való hajlam, a rugalmasság, a problémamegoldó képesség, a felelősségtudat, a lojalitás, a továbbképzés igénye és a motiválhatóság alkotják a legfontosabb munkára vonatkozó kérdéseket.

6. A munkatársakhoz való viszony: a teammunka, az individualizmus, a konfliktuskerülés, a formális és informális kommunikáció gyakorlata, a felettesekhez való viszony képezik e kérdéskör súlypontját. A munkával és munkatársakkal kapcsolatos attitűdök mind a külföldi, mind a saját kultúra képviselőire vonatkoztatva szerepelnek.

7. A nemzetközi kooperáció okozta változások: a magyar menedzserek értékelik az együttműködéssel járó pozitív és negatív hatásokat, amelyek munkahelyi

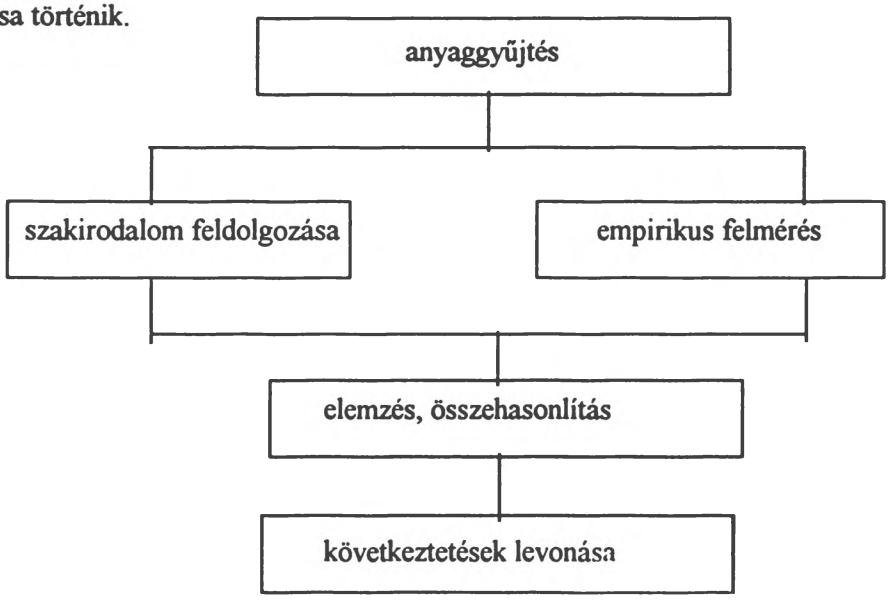
közérzetüket és közvetetten a külföldiekkel kialakuló viszonyt is befolyásolják

8. A külföldi munkatárs mint vezető: a külföldiek munkastílusa a döntés, a kooperációs készség, a felelősségtudat, sikerorientáltság tekintetében.

9. A külföldiek nehézségei: azok a problémák, amelyekkel a vállalaton belül és a makrokörnyezetben is meg kell küzdenie a külföldi kiküldöttnek

A kutatás módszere

A kutatás több módszert ötvöz. Elméleti alapja az interkulturális kommunikáció és menedzsment felmérésére, leírhatóságára és ismérveire vonatkozó hazai és külföldi irodalom feldolgozása: az interkulturális menedzsment- és kommunikáció-kutatásokban elfogadott összehasonlítási kritériumok számbavétele és a saját célkitűzéseknek megfelelő adaptálása, valamint a nemzetközi, elsősorban az amerikai, holland, dán és brit irodalomból megismerhető kommunikációs és menedzsment-tipizálások összegzése. A kutatás súlypontja empírikus felmérés: információgyűjtés nemzetközi vállalatok magyar és külföldi menedzsereivel folytatott interjúk segítségével. Az interjúk kérdőívre épülő, irányított beszélgetések. A kapott válaszok zöme formalizálható, a nyert adatbázis számítógépen rögzíthető. Az interjú azonban arra is módot ad, hogy az interkulturális együttműködés során átélt, emlékezetessé vált eseteket lejegyezzék az interjú készítői. A feljegyzett történeteket egy későbbi projekt keretében esettanulmányokként dolgozzuk fel az oktatás számára. A kutatás harmadik fázisában az összegyűjtött információ elemzése, a saját felmérésből kirajzolódó és az irodalomból ismert jellegzetességek összehasonlítása és a következtetések levonása történik.



A kutatási minta

A vizsgálatba bevont nemzetközi vegyesvállalatok körét a helyi adottságok határozzák meg. A vállalatok három földrajzi területről kerülnek ki: a Baranya megyei Kereskedelmi és Iparkamara céglistájából választottunk ki 300 német, osztrák, angol, francia, finn (rész)tulajdonban lévő, 400-nál kevesebb főt foglalkoztató termelő és szolgáltató vállalatot. Emellett budapesti és Székesfehérvár környéki hasonló ismérvekkel bíró cégek kerültek fel a vizsgálandók körébe, lévén ez a terület földrajzilag könnyen elérhető budapesti kutatótársunk számára.

Külön csoportként kezeljük a 20 Ausztriában bejegyzett és ott működő magyar érdekeltségű vállalatot, ahol a "pilot"-felmérést végeztük.

Összességében mintegy 350 interjú elemezhető válaszaira számítunk.

A kutatás résztvevői

A hét fős kutatócsoport a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának, valamint az International Business School oktatóiból áll. Valamennyiüknek van nyelvszakos diplomájuk. A team vezetője a közgazdaságtudomány kandidátusa, egy oktatónak nyelvszakos diplomája mellett MBA (Master of Business Administration) diplomája is van.

A kutatás várható eredményei

A kutatás eredményeként azt várjuk, hogy fontos megállapításokhoz jutunk a magyar és külföldi menedzserek munkakapcsolata, egymás értékelése, a kommunikációt jellemző sajátosságok, az interkulturális konfliktusok és a menedzserek interkulturális és igen nyelvi felkészültsége tekintetében. Ezekből a megállapításokból következtetéseket és ajánlásokat vonunk le az oktatás, elsősorban az interkulturális kooperációra felkészítés és az idegennyelv-oktatás számára. Az oktatásban hasznosítható ismereteket beépítjük mind a felsőoktatásban, mind a kamarai és vállalati képzési helyeken folyó menedzser-képzés programjaiba.

Jegzetek

1. A kutatást az OTKA T 022161 támogatja.

Irodalom

Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture. Garden City.* New York: Anchor Press / Dobleday.

Hofstede, G. (1980) *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Sage.

Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of Mind*. London. McGraw-Hill.

Hofstede, G./ Neuijen, B./ Ohayv, D.D./ Sanders, G. (1990) "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases". *Administrative Science Quarterly* 35/2. pp. 286-316.

Kirkbride, P. S. (ed.) (1994) *Human Resource Management in Europe. Perspectives for the 1990*. London-New York: Routledge.

Trompenaars, F. : *The Seven Cultures of the Capitalism*

Kommunikation in Betrieben - eine Herausforderung, wo Fehler schwere Folgen haben können

André Bullynck
Philips Kft., Szombathely

Eines der wichtigsten Vorteile, mit denen die Menschen heute ihren Marktwert steigern können und damit auch ihre mögliche Karriere vorantreiben, ist die Fähigkeit sich in einer oder mehreren Fremdsprachen ausdrücken zu können. Auch dass Fachwissen ist eine Voraussetzung um einen Job zu kriegen, aber das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen wird immer wichtiger. Viele Firmen arbeiten heute global. Dies bezieht sich nicht nur auf sogenannte multinationale Firmen, sondern auf alle Firmen, welche über ihre manchmal engen Grenzen hinausblicken.

Schauen wir uns mal in unserem direkten Lebensraum um: ein Eisverkäufer am Plattensee weiss es ganz genau, dass sein tägliches Geschäft stark von seiner Fähigkeit abhängig ist, die Touristen in ihrer eigenen Sprache ansprechen zu können.

Diese Menschen sind sich darüber im Klaren, dass ihr Erfolg stark von den Kunden abhängig ist. Und im Normalfall sprechen die meissten Touristen die Ortssprache nicht.

Das Gleiche bezieht sich auf internationale Firmen wie auch Philips. Alle unsere offiziellen Berichte, Sitzungsprotokolle usw. müssen auf Englisch geschrieben sein, trotz dessen, dass Philips ursprünglich ein holländisches Familienunternehmen ist. Aber von dem Augenblick, wo man global arbeiten will, spielt die Sprache eine wichtige Rolle.

Man kann meinen eigenen Fall als Beispiel nehmen: die Möglichkeit, heute hier vor Ihnen zu stehen habe ich nicht nur deshalb bekommen, weil ich einen Abschluss als Ingenieur habe. Ich kann mich noch immer gut an März 1994 erinnern, als man eine Person suchte, die hier in Szombathely eine Monitorfabrik

aufbauen kann. Einer der ersten gestellten Fragen war folgende: Sie sprechen doch Deutsch, oder? (und diese Frage wurde mir auf Englisch gestellt).

Ich gebe zu, damals ein bischen geblufft zu haben, weil eben mein Deutsch mein Schwachpunkt gewesen und geblieben ist.

Die Firmenleitung hat mich aber ausgewählt. Verglichen mit mir hatten sie viel bessere Kandidaten, aber sie waren sich darüber im Klaren, dass um zu arbeiten, in Szombathely über die Firmensprache Englisch auch Deutsch ein "muß" war.

Ich kann Ihnen auch aus den Erfahrungen meines täglichen Lebens sagen, dass es nicht leicht ist, Menschen verschiedener Nationalität zu leiten. Auch in unserer wöchentlichen Sitzung der Firmenleitung muss ich Englisch als Sprache der Kommunikation benutzen, die wichtigsten Sachen muss ich aber auch auf Deutsch wiederholen.

Dies ist nicht nur eine zusätzliche Belastung, hinzu kommt noch, dass ich auf flämisch, meiner Mutterspache denke und versuche meine Gefühle und das, was ich mitteilen will, auf Englisch oder Deutsch auszudrücken. Die Zuhörer können es sich sicher vorstellen, dass der Gebrauch einer Fremdsprache nicht nur eine Frage des Wortschatzes und der Grammatik darstellt. Eine Nachricht oder eine wichtige Information rüberzubringen bedeutet auch eine gewisse Würze oder einen Gemütszustand in die Redeart zu bringen.

Die Art und Weise der Auswahl unserer Wörter ist auch sehr wichtig und kann bei jener Person, an die wir diese richten manchmal einen Schock auslösen.

Eines der wichtigsten, großen Diskussionen hatte ich Anfang 1995 mit einem Österreicher. Im Laufe des Gespräches habe ich den Ausdruck "Opportunist" verwendet, welcher Ausdruck in meiner Heimat eine sehr positive Bedeutung hat: er weist auf einen Menschen hin, der versucht alle Möglichkeiten aufzuspüren - ein richtiger Unternehmertyp also, der dem Managerbild des Jahres 2000 entspricht.

Allem Anschein nach ist dieser Ausdruck im Deutschen viel negativer: laut des Wörterbuches, wo wir noch diese Nacht nachgeschaut haben, weist der Ausdruck auf eine Person hin, die die Fahne nach dem Wind richtet und keine eigene Meinung hat. Etwas ganz anderes, als ich sagen wollte.

Ich erinnere mich noch an eines der ersten Treffen, welches ich mit meinen Leuten in Malaysia hatte. In Flämen ist man gewöhnt sehr direkt zu reden und immer etwas nach vorn gerichtet. So habe ich in dieser Sitzung gesagt: "Wenn sie nicht einverstanden sind, gehen sie zum Teufel." Zum Glück kam nach der Sitzung einer der Leiter zu mir, und sagte mir, dass dieser Ausdruck wegen der moslemischen Religion eine grosse Beleidigung war. So passte ich meine Redeart an. Ich habe ihnen gesagt: "gehen sie nach Belgium..."

In Taiwan hatten wir die grössten Probleme mit den Zahlen. Weil die von den Taiwanesen und Chinesen gebrauchte Einheit 10.000 ist (IE WAN), so

bedeutet 100.000 SHR WAN d.h. 10 mal 10.000. Dies führte am Anfang zu grossen Missverständnissen.

Als ich in Frankreich war, hatte ich die gleiche seltsame Erfahrung gemacht: QUATRE VINGT DIX sagte man wenn man 90 sagen wollte.

Aber auch in Ungarn hatte ich eigenartige Erlebnisse.

Ich war einmal live im lokalen TV-Program in Verbindung mit unserer ISO 9002 Zertifizierung. Vor der Sendung hat man uns kurz über die möglichen Fragen gefragt. ISO 9002 war eine dieser.

So konnte ich es kaum erwarten, meinen Leuten für ihre harte Arbeit die den Erfolg ermöglichte, meinen Dank auszusprechen.

Aber die Frage kam nicht. Die letzte Frage bezog sich auf eine neue Lampe, die von Philips erfunden wurde und was diese für Szombathely bedeute.

Als erste Reaktion war ich überrascht, ich habe aber geantwortet, dass Philips alle zwei Wochen eine neue Entfindung hat aber dass wir uns hier in Szombathely auf die Herstellung guter Monitore konzentrieren. Man kann sich die Reaktion unserer Mitarbeiter vorstellen: wir arbeiten so hart und dann sagt der Boss im TV wir haben jede zweite Woche etwas neues bei Philips, aber es interessiert uns nicht.

Wir haben später herausgefunden, dass der Grund des Missvertsändnisses die Ähnlichkeit des Ausdrucks ISO und des ungarischen Wortes IZZÓ (Glühbirne) war.

Nun mal ungeachtet der ganzen praktischen Erfahrungen, wenn man sich jetzt in der Fabrik umsieht, kann es festgestellt werden, dass wir Teil eines weltweiten oder globalen Prozesses sind. Unsere Mitarbeiter müssen mit mexikanischen, taiwanesischen, japanischen und vielen anderen Nationalitäten klarkommen. In den letzten 3 Jahren haben wir mehr als 5 Millionen US Dollar in Fortbildung investiert, einen Teil davon auch in Sprachtraining.

Es ist überflüssig zu sagen, dass wir nur Leute aussenden können, die sich in Englisch oder Deutsch ausdrücken können. Sie werden nicht nur den Vorteil haben Fremdsprachen zu sprechen, sondern verglichen mit den Kollegen auch schneller Karriere zu machen.

Ich möchte all dem noch etwas Persönliches beifügen:

Als ich diesen Vortrag geschrieben habe, tat ich dies in Englisch, trotz dessen, dass ich jetzt Deutsch spreche. Ich kann ein bischen Deutsch sprechen, aber in Schrift bin ich schrecklich. Was ich damit sagen will ist dass man nicht in jeder Hinsicht in einer Sprache perfekt sein muss. Die persönlichen Kontakte und Gespräche sind am wichtigsten, so möchte ich an alle Leute die Bitte richten, die einen Einfluss auf diese Sache haben, dass die praktische Anwendung einer Sprache in erster Linie sprechen bedeutet und nicht schreiben.

Eine Sprache ist lebendig, und man sollte sie nicht nur über die Grammatik meistern. Ich würde mich auf das Gesprãch konzentrieren. Letztlich haben wir in allen Computerprogrammen Grammatikkorrektore.

Ich bedaure sehr, hier heute Vormittag Deutsch gesprochen zu haben; ich gebe es aber zu, dass Ungarisch eine sehr warme und lebendige Sprache ist, ich bin aber zu alt um sie zu lernen. Deshalb bitte ich um Entschuldigung.

A francia nyelv használatának elemzése a Veszprém megyében található vegyesvállalatoknál*

Csernusné Ortutay Katalin
Veszprémi Egyetem

Bevezetés

Előadásom témájának ötletét az úgynevezett CITÉ - jelentés adta. 1995-ben, a Francia Nagykövetség Kulturális Osztálya és az Association Initiative France-Hongrie részletes tanulmányt készíttetett a CITÉ Junior Initiative (Conseil d'Intercollaboration Travail/Etudes) nevű céggel a francia nyelv magyar gazdasági környezetben történő használatáról. A tanulmány készítésénél 360 frankofon vállalatot vettek figyelembe, a célból, hogy pontosabb képet alkothassanak a Magyarországon működő frankofon vállalatok nyelvi és gazdasági hátteréről.

Figyelmesen áttanulmányozva a jelentést, azt tapasztaltam, hogy Veszprém megyéről semmilyen adat nem található benne, tehát a felmérés gyakorlatilag nem terjedt ki a mi megyénkre. Mivel a felmérésben vizsgáltak olyan megyéket is, ahol csupán egyetlen frankofon vállalat működött, tehát az alacsony előfordulási arány nem lehetett akadálya a kutatásnak, ez arra indított, hogy utánajárjak, mi is a helyzet valójában.

Kutatásaim eredményeként sikerült kiderítenem, hogy Veszprém megyében három olyan vállalat található, amely vagy teljesen, vagy részben francia érdekeltségű, illetve ahol a francia nyelv valamiféle szerepet játszik a vállalati kommunikációban.

A kérdőív nyelvi kérdésekkel foglalkozó része olyan kvalitatív és kvantitatív adatokat tartalmaz, mint a francia nyelv használata, a

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

tolmácshasználat gyakorisága, a francia nyelv oktatása vagy a francia nyelven végzett feladatok részaránya.

1. A veszprém megyei vállalatok által kitöltött kérdőív részletes vizsgálata

Az általam vizsgált vállalatok a következők:

1. Észak-dunántúli Áramszolgáltató Rt. (központ: Győr)
2. Le Bélier Magyarország Formaöntöde Rt. (Ajka)
3. Veszprémtej Rt. (Veszprém)

Meg kell jegyeznem, hogy az ÉDÁSZ esetében más szakmai befektetőkkel is számolni kell, mivel a Bayernwerk (Németország) is rendelkezik tulajdonhányaddal a részvénytársaságnál. A Le Bélier teljes egészében francia érdekeltség, központja Franciaországban, Verac-ban van.

A gazdasági fejlődés irányával kapcsolatban feltett kérdésre mindhárman pozitívan válaszoltak és egyértelműen növekedésre számítanak.

Az alkalmazotti létszámot az 1996-os évre vonatkozóan a következő ábra szemlélteti.

1. ábra

	ÉDÁSZ	LE BÉLIER	VESZPRÉMTEJ
Vezetők	100	nincs adat	nincs adat
Irodai alkalmazottak	800		
Művezetők	100		
Más alkalmazottak	1500		
Összesen	2500		

Az egy vagy több idegen nyelvet beszélő személyek számarányát tekintve a helyzet a következő, azzal a megjegyzéssel, hogy ezek az adatok csak egy vállalatra vonatkoznak, mivel sem a Le Bélier, sem a Veszprémtej nem töltötte ki ezt a táblázatot.

2. ábra

	Francia anyanyelvű	Frankofon	Anglofon	Germanofon	Egyéb
Vezetők	6		40	20	
Irodai alkalmazottak	-		60	40	
Más alkalmazottak	-		50	50	
Összesen	6		150	110	

A táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a vállalatokon belül az anglofonok aránya dominál és a francia anyanyelvűek aránya alacsony. Az angol és német nyelv tehát fontos szerepet kap a vállalat egészén belül.

A vállalaton belüli és kívüli kommunikációt az alábbi ábra szemlélteti.

3. ábra

NYELV	BELSŐ	KÜLSŐ
Magyar	3	2
Francia	1	3
Angol	1	3
Német	-	2

Mivel a magyar szinte valamennyi alkalmazottnak anyanyelve, nem meglepő, hogy a vállalatok első számú belső kommunikációs nyelve. A külső kommunikációban a francia és az angol játszik vezető szerepet.

Mindhárom vállalat rendszeres külföldi kapcsolattal rendelkezik, elsősorban Nyugat-Európában, illetve Közép-Európában, főként a tulajdonosi csoporthoz tartozó országokkal.

Az alkalmazottak szakmai továbbképzésben is részesülnek, vagy szakmai gyakorlat, vagy tanulmányi szerződés formájában, mégpedig elsősorban Franciaországban, illetve az ÉDÁSZ esetében Németországban.

Arra a kérdésre, hogy tartanak-e fenn valamilyen kapcsolatot magyar felsőoktatási intézményekkel, mindhárman igenlő választ adtak, de csak az ÉDÁSZ nevezte meg az intézményeket, például a BME, BKTE, Széchenyi Főiskola nevét említve. Ez a cég gyakornokokat nem foglalkoztat, viszont a Le Bélier évente 4 gyakornokot vesz fel és a jövőben is folytatni kívánja ezt a gyakorlatot. Az ÉDÁSZ-nak van fejlesztési-kutatási részlege és posztgraduális képzésben résztvevő egyetemista hallgatókat is fogadna, a Le Bélier és a Veszprémtej erre a kérdésre nemleges választ adott.

A francia nyelv használatával kapcsolatban mindhárom vállalat azt a választ adta, hogy vannak olyan alkalmazottaik, akik számára elengedhetetlen a francia nyelv használata munkájuk során. Tolmácsot és fordító irodát is igénybe vesznek a kommunikációhoz, az ÉDÁSZ havonta többször, ami az előző, idegennyelv-használattal összefüggő kérdés alapján egyértelműen magyarázható, mivel a vállalaton belül nincsenek frankofonok, csak angolul és németül beszélők. A Veszprémtej hetente többször, a Le Bélier sokkal ritkábban, évente néhányszor veszi igénybe tolmács és fordító segítségét, ami arra enged következtetni, bár erre a kérdésre nem válaszoltak, hogy a vállalat rendelkezik frankofon alkalmazottakkal, akik erre a szerepre alkalmasak.

A dolgozók nyelvi továbbképzését mindegyik vállalat fontosnak tartja, ezt a feladatot vagy külső nyelviskolákkal kötött szerződés keretében, vagy a vállalaton belüli nyelvtanárral oldja meg. Az oktatás szintje gyakorlatilag a teljes skálát felöleli, azaz kezdő, középhaladó és szaknyelvi oktatás is folyik. Az alkalmazottak magán francia-nyelvóráihoz is hozzájárulnak a vállalatok, különböző arányban. Ez alól csak a Veszprémtej kivétel.

4. ábra

	100 %	75-99 %	50-74 %	25-49 %	1-24 %
Le Bélier			X		
ÉDÁSZ	X				
Veszprémtej					

Az ÉDÁSZ, amely teljes mértékben átvállalja alkalmazottainak nyelvtanulási költségeit, csak akkor téríti meg ezeket a költségeket, ha a dolgozó sikeres nyelvvizsgát tesz.

A francia nyelv elsajátítása a Le Bélier-nél és a Veszprémtejnél előnyt jelent a vállalat dolgozóinak, a pozíciójuk és fizetésük tekintetében, az ÉDÁSZ-nál viszont nem.

A nyelvhasználat gyakoriságával kapcsolatban, az alkalmazottak beosztására levetítve a következő eredményeket kaptam:

5. ábra

Alkalmazottak	Gyakoriság*	Nyelvi szint**
a/ Munkások	0	
b/Titkárnők/ Recepciósok	3, 4	1, 2
c/ Ügyfélszolgálaton dolgozók	3, 4	1, 2
d/ Műszaki, egyéb szakemberek	3, 4	3
e/ Középvezetők/Osztályvezető	2, 3	2, 3
f/ Marketingszakemberek	2, 3	3, 4
g/ Könyvelő	1	1, 2
h/ Eladási részlegvezetők	3, 4	3, 4
i/ Tulajdonos/ Igazgató	3, 4	2, 3, 4
j/ Egyéb: Kommunikációs iroda	4	4

Megjegyzés: * gyakorisági skála: 0 soha; 1 évente néhányszor; 2 havonta többször; 3 hetente többször; 4 naponta.

** nyelvi szintek: 1 kezdő; 2 közép; 3 általános francia; 4 szaknyelv.

A legnagyobb gyakorisággal és a legfejlettebb szinten a felső vezetői réteg használja a francia nyelvet, valamint a kommunikációs iroda, nyilván tevékenységi köréből fakadóan.

Részletesen megvizsgáltam, milyen helyzetekben kell az alkalmazottaknak a francia nyelvet használniuk, ezt az alábbi táblázat szemlélteti:

6. ábra

	a/	b/	c/	d/	e/	f/	g/	h/	i/	j/
Előfordul, hogy francia anyanyelvűvel kell telefonon beszélniük		X	X	X	X	X		X	X	X
Francia anyanyelvűekkel kerülnek közvetlen kapcsolatba		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Munkanyelvük és kommunikációs nyelvük a francia									X	X
Részben vagy egészben francia nyelvű írott anyagokra vannak utalva				X		X		X	X	
Franciául beszélők és a nyelvet nem beszélők között biztosítják az információk áramlását										X
Szakmai levelezésük francia nyelvű									X	X
Francia nyelvű szakmai továbbképzésen vesznek részt				X	X				X	
Alkalmanként francia nyelvű országban dolgoznak				X					X	
Általános témákról beszélnek franciául										
Franciául egyeztetnek és tárgyalnak				X				X	X	X

A kommunikációs irodán kívül, ahol természetesen a legsokoldalúbb a nyelvhasználat, a középszintű vezetők, műszaki szakemberek használják mindennapi munkájuk során a francia nyelvet, mivel ők kerülnek közvetlen kapcsolatba francia anyanyelvűekkel, ők mennek továbbképzésekre Franciaországba, ők vezetik a tárgyalásokat. Ugyanakkor az ÉDÁSZ például kifejezetten felhívta a figyelmemet arra, hogy a vállalaton belüli hivatalos nyelv az angol!

A foglalkoztatás szempontjából igen fontos kérdés volt a francia nyelvismeretet igénylő munkakörök megismerése, illetve az, hogy jelenleg hányan beszélik a franciát és hányan kellene, hogy beszéljék az adott munkakörben.

7. ábra

Munkakör, beosztás	**Létező**	**Kívánatos**	**A megfelelő iskolai végzettség**
Kommunikációs iroda		2	egyetemi diploma
Igazgatói titkárság	2	2	egyetemi diploma

A kérdőív utolsó kérdése a jövőre vonatkozott, hiszen arra kellett válaszolni, középtávon hány álláslehetőség, beosztás vár betöltésre, ahol a francia nyelv hasznos, esetleg elengedhetetlen lesz.

8. ábra

Szakma	szakközép-isk.	érettségi	tech-nikum	főisk.	egyetem	poszt-grad.	egyéb	össz.
titkárnő					2			2

2. Összegzés

A kérdőív által tartalmazott kérdésekre adott válaszokból egyértelműen levonható az a következtetés, hogy ezeknél a vállalatoknál a francia nyelv jelentős szerepet játszik a vállalat életében. Mivel a vállalatok rendszeres kapcsolatot tartanak fenn francia cégekkel, illetve a francia tulajdonosi csoporttal, a külső kommunikáció nyelve elsősorban a francia, de ezzel párhuzamosan az angol is legalább olyan vezető szerepet játszik. Ez különösen szembetűnő az ÉDÁSZ esetében, ahol a belső kommunikációban az angolé a vezető szerep, hiszen a vállalat nem kizárólag francia, illetve francia-magyar érdekeltségű, azaz a német tulajdonos jelenléte kiszorítja a franciát az első helyről. Az alkalmazottak bizonyos rétege számára, elsősorban a vezető, irányító réteg számára, elengedhetetlen a francia nyelv ismerete. Ugyanakkor a cégek rendszeres tolmácshasználata arra utal, hogy a nyelvi képzés irányában tett erőfeszítések ellenére, még mindig képtelenek megoldani a külső kommunikációt fordító és tolmács segítsége nélkül.

A nyelvhasználat legjellemzőbb helyzete a telefonbeszélgetés, a közvetlen kapcsolattartás, illetve az írott anyagok használata. A felső vezetői rétegnek munkanyelve is a francia, hiszen ezen a nyelven folytatják szakmai levelezésüket, tárgyalásaikat és francia nyelvterületen is dolgoznak.

Sajnos a munkakörökkel kapcsolatos kérdésekre csak hiányos válaszokat kaptam, a válaszokból azonban az derül ki, hogy a titkárságon és a kommunikációs irodában van jelenleg szükség franciául beszélő alkalmazottakra.

Összességében elmondhatjuk, hogy a francia nyelv Veszprém megyében is gazdasági tőke és a vizsgált vállalatokon belül mindenképpen kiemelkedő szerepet játszik, mind a dolgozók, mind a vállalat egésze szempontjából. Sajnos, a Veszprémi Egyetem hallgatói még nincsenek tudatában annak, hogy ez a nyelv az ő elhelyezkedési szempontjukból is fontos lehet, hiszen a mérnökhallgatók között csak rendkívül alacsony számban találunk franciául tanulókat, ma a franciául tanulók többsége a Tanárképző Kar hallgatója. Mivel az angol nyelv ismerete alapkövetelménynek számít az elhelyezkedésénél, második idegen nyelvként igen fontos tőke lehetne a leendő mérnökök kezében a francia nyelv. Reményeink szerint, a talán hamarosan beinduló szakfordítói szak erősebb motivációt jelent majd ezen a téren is.

Az angol nyelvű menedzsertárgyalások sajátosságai az irodalom tükrében*

Dévényi Márta
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Az egyes országok menedzsereinek tárgyalási módja, stratégiája különbözik az adott ország társadalmi felépítésének, gazdaságának, kultúrájának, üzleti kultúrájának függvényeként. Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága, az Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália és Új-Zéland angol anyanyelvű menedzsereinek esetében a nyelv, a kultúra meghatározó eleme az összekötő kapocs. Országaik történelmének, gazdaságának, politikájának és kultúrájának összefonódó szálai hasonlóságot eredményeznek, ugyanakkor az eltérő történelmi, gazdasági és társadalmi fejlődés következtében jelentős eltérések is mutatkoznak a menedzserek tárgyalási módjában.

Az Egyesült Királyság tekinthet vissza a legrégibb történelmi múltra, s kultúrája képezte az angol nyelvű kultúrák kiindulópontját. Ebből a kultúrából sarjadt az Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália és Új-Zéland saját, egymástól eltérő, de hasonló jegyeket is mutató kultúrája. Mind a négy ország társadalmát főként európai bevándorlók hozták létre, magukkal hozva saját hagyományaikat, és beolvasztva az őslakosság kultúráját. Az új társadalmak brit fennhatóság alatt alakultak ki, s kezdetben a bevándorlók is ebből az országból érkeztek legnagyobb számban, így a brit, ezen belül meghatározóan az angol hatás volt döntő az új kultúrák kialakulásában. Kivétel Kanada, ahol kettős hatás érvényesült: a francia gyarmatosítók is létrehozták saját kultúrkörüket.

A négy ország különböző időben és mértékben szakadt el az anyaországtól. Az Amerikai Egyesült államok 1783-ban vált függetlenné tőle , Új-Zéland 1907-ben, Kanada 1931-ben , Ausztrália 1942-ben , de az utóbbi

* A tanulmány az OTKA T 22161 számú project keretében készült.

három ma is tagja a Brit Nemzetközösségnek. Ennek következtében kultúrájuk is különböző módon kapcsolódott az anyaországhoz és egymáshoz, hatott és hat egymásra. Államformájukat tekintve az Egyesült Királyság és Új-Zéland alkotmányos királyság, az Egyesült Államok szövetségi köztársaság, Ausztrália és Kanada pedig független szövetségi állam. Ma is gazdasági, politikai és katonai kapcsolatok, szövetségek kötik össze az öt országot.

A nyelv alapvető eszköze a kommunikációnak, a kultúra egyik legfontosabb megnyilvánulásának, így a közös nyelv, az angol, lehetővé teszi a kultúrák szoros kapcsolatát. Mivel a nemzeti kultúrák képezik a gazdasági és vállalati kultúrák alapját, így ezek kapcsolódását is lehetővé teszi a közös nyelv. Különösen igaz ez a gazdasági tárgyalásra, amely a kommunikáció egyik fajtája.

A továbbiakban az öt ország angol anyanyelvű menedzsereinek tárgyalásmódját hasonlítom össze, kitérve mind a verbális, mind a nem verbális elemekre. Az Egyesült Királyság esetében az angliai menedzserek gazdasági tárgyalásának sajátosságairól beszélek, mivel az ország nemzetközi gazdasági kapcsolatainak központja London. Az Amerikai Egyesült Államok soknemzetiségű ország, ötven tagállammal rendelkezik, s ennek megfelelően a gazdasági tárgyalások módja is különbözik nemzetiségenként is, tagállamonként is. A szakirodalom azonban természetesen csak a fő irányvonalat jelentő tárgyalási móddal foglalkozik. Kanadát tekintve nem térek ki a francia anyanyelvű menedzserek tárgyalási sajátosságaira, mivel ez jelenleg nem feladatom.

A tárgyalások eszmei alapját az adott kultúrára jellemző értékrendszer sajátosságai képezik. Mindegyik országban az individualizmus magas fokát tapasztalhatjuk. Az egyéni kezdeményezés, a szakértelem, a teljesítmény központi értéket képvisel. Különösen igaz ez az Egyesült Államokra, ahol az egyéni döntéshozás képessége, a szakmai kiválóság különösen fontos. A materiális célokat Új-Zéland kivételével mindegyik társadalom a humanitárius célok elé helyezi.

A társadalmi egyenlőséget tekintve a társadalmi szerepek nem egyenlőek, de a törvény előtti egyenlőséget a jog garantálja. Az Amerikai Egyesült Államok és Ausztrália nagymértékben, Kanada és Új-Zéland mérsékelten informális kultúrájú társadalma egalitáriánus, egyenlőségre törekvő. A hatalmi és a státuszkülönbségek nem olyan nagyok, a szervezeti hierarchia nem olyan merev, mint a formális kultúrákban. Ausztrália társadalma a leginkább egalitáriánus, itt a legkisebb a ranggal járó előjogok száma. A társadalom osztályokra tagoltsága Anglia formális kultúrájú társadalmában a legjellemzőbb, így a vállalati hierarchia meredeksége és kötöttsége is itt a legnagyobb, s ebből következik, hogy az idősebb, magasabb beosztású tárgyalófél nagyobb tekintéllyel bír a tárgyalások során.

Mind az öt országban a döntéshozás során az általánosan érvényes elvek kerülnek előtérbe, nem a résztvevők partikuláris érdekei. A tárgyalási stratégia objektív tényeken alapul, a szubjektivitásnak nem adnak hitelt, az érzelmek nem játszanak szerepet. Tárgyalófélként az amerikai menedzserek rendelkeznek a legkiterjedtebb döntési jogkörrel. Az ausztrál menedzsereknek meg kell beszélniük döntéseiket vállalatuk felső vezetésével. A döntéshozás során azonban mindegyik országban alárendelik az egyéni döntést a vállalati politikának, így a személycsere nem okoz fennakadást, változást az elérendő célokat illetően. A reális, túlzásoktól mentes ajánlattételek vezetnek leginkább eredményre mind az öt kultúrában. Ausztráliában a feszültség, a kényszerítő helyzetek különösen negatív hatást keltenek a tárgyalások során. Az amerikai menedzserek is kerülik az elfogadhatatlan, szélsőséges ajánlatokat, de részükről emellett kemény taktikai lépésekre kell számítanunk.

Egyedül Angliában szokásos a tárgyalásokat megelőző kapcsolatteremtés harmadik fél bevonásával, de itt is helyettesíthető a bemutatás a vállalatnak címzett bemutatkozó levéllel. Mind az öt ország menedzserei az üzletre, az alkura összpontosítják figyelmüket a tárgyalások során, nem a tárgyalófelek közötti kapcsolatra, de kisebb különbségeket tapasztalhatunk ebben a tekintetben is. Az Egyesült Államokban a bemutatás vagy ajánlás hasznos lehet, de nem követelmény az üzleti életben. Bár a kapcsolatok értékesek, megbecsülést és tiszteletet az a tárgyalófél élvez, amely sikeres üzleti előélettel rendelkezik. Az informális amerikaiak ismeretlenekkel is leülnek tárgyalni, rögtön az üzletről kezdenek beszélni, s a tárgyalások előrehaladásával párhuzamosan ismerik meg egymást. Az ausztrál menedzserek számára fontos, hogy megismerjék tárgyalófeleiket, s erre időt is hajlandóak áldozni a tárgyalás kezdetén. A small talk, a tárgyalást bevezető, kapcsolatot teremtő, kötetlen beszélgetés az Egyesült Államokban a legrövidebb, szinte csak jelzésszerű, Angliában a leghosszabb. Az angolok a műfaj mesterei, számukra ez a másik fél megismerésére, stratégiai lépések tervezésére nyújt lehetőséget. Mivel mindegyik kultúra az üzletre, az alkura helyezi a hangsúlyt, a menedzserek rövidtávú, a tárgyalások idejére szóló kapcsolatokat hoznak létre, nem törekszenek hosszú távú kapcsolatokra, mint az üzleti döntéseket személyes kapcsolatokra építő kultúrákban.

Az első találkozás alkalmával az udvarias megszólítás mindegyik országban a családnévvel, s az előtte mondott Mr., Mrs. vagy Miss. címmel történik. Az ezt követő megbeszéléseken a tárgyalófelek általában áttérnek a keresztnévvel való megszólításra, bár az angolok csak az utóbbi időben élnek ezzel a lehetőséggel. Az amerikai menedzserek már az első tárgyaláson keresztnévre váltanak.

A pontosság, a tárgyalófelek idejének tiszteletben tartása, az előzetesen megbeszélt napirend követése, a megbeszélés megszakításának kerülése, a határidők szigorú betartása mind az öt országban kötelező. Anglia, az Egyesült Államok és Kanada menedzserei nagymértékben, az ausztrálok és az új-zélandiak

mérsékelten bánnak szigorúan az idővel. A tárgyalások időtartamát tekintve az amerikai menedzserek döntenek a legrövidebb idő alatt, az angol, az új-zélandi, az ausztrál menedzserek döntéshozása hosszabb időt vesz igénybe.

Mindegyik kultúra tárgyalási nyelve direkt, nyílt. A cél a világosság, az érthetőség, a jelentést a verbális kifejezőeszközök hordozzák. Ezekben a kultúrákban az egyenesség és a nyíltság a becsületes, tisztességes üzletkötést jelenti. A megállapodás visszautasítását félreérthetetlenül közlik a másik féllel. Kisebb különbségek itt is vannak: az angol menedzserek tárgyalási nyelve indirektebb, körülíróbb.

A tárgyalások stílusa eltérő a formális angol, az erősen informális amerikai és ausztrál, a mérsékelten informális kanadai és új-zélandi kultúrában. Az angol menedzserekre a visszafogott hangvétel, az udvariasság, a híres understatement: a szépítő körülírás, a tények enyhítése jellemző. A kanadaiak nyíltak, barátságosak, de emellett megőrizték az Angliára jellemző, visszafogott hangvételt. Az amerikaiak tárgyalása nyílt, barátságos hangvételű és közvetlen. Az új-zélandi, az ausztrál menedzsereket is a nyílt, baráti tárgyalási mód jellemzi, de emellett az ausztrálokat a humor, sőt a kötekedő, ugrató hangvétel is.

Az előbbiekben említett formális, informális különbségek megfelelően az öt kultúra kommunikációja a paraverbális és nem verbális eszközök használatát tekintve is különböző: mérsékelten kifejező, az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában és Új-Zélandon, de visszafogott és tartózkodó Angliában. Paraverbális eszközök a hangerő, a különböző kultúrákban eltérő jelentést hordozó csend, a közbeszólások és a verbális átfedések a kommunikáció során. Nem verbális eszközök a tárgyalófelek egymástól való fizikai távolsága, az érintés, a szemkapcsolat és a gesztikuláció. A paraverbális és nem verbális kifejezési módot tekintve az amerikai menedzserek a leginkább extrovertáltak, a brit menedzserek a legnagyobb mértékben introvertáltak az öt ország menedzserei közül.

A hangerőt tekintve a leghangosabb az amerikai, legvisszafogottabb az angliai beszédmód. A csend, a hosszú szünet a tárgyalások során mindegyik ország menedzserei számára a bizonytalanság, az időhúzás kifejezői, ezért kényelmetlen, zavaró. A verbális átfedésektől tartózkodnak, nem szakítják félbe egymás beszédét. A tárgyalófelek közötti szemkapcsolat az egyenesség, a becsületesség jele mind az öt kultúrában.

A tárgyalófelek egymástól való fizikai távolsága karnyújtásnyi a tárgyalások során, ez a távolság biztosítja számukra a személyiség védelmét, elkülönülését egy másik személyiségtől. A nyilvános fizikai kapcsolatot, egymás megérintését tekintve az angol menedzserek a legtartózkodóbbak, de a többi ország menedzserei is csak mérsékelten élnek ezzel a kapcsolatteremtő eszközzel. A fizikai kapcsolatot tekintve a leghatározottabb megnyilvánulás egyes amerikai menedzserek baráti viszonyt kifejező, hátba vagy vállon veregetéssel, a másik fél könyökének vagy felsőkarjának megragadásával kísért kommunikációja, azonban

ez sem tekinthető általánosnak. A kézfogás mindegyik kultúra esetében elfogadott üdvözlésforma a tárgyalások kezdetén és végén. Az amerikaiakat és a kanadaiakat az erős kézszorítás, az angolokat, az ausztrálokat és az új-zélandiakat a gyenge kézfogás jellemzi. Mindegyik kultúrában tartózkodnak a heves gesztikulációtól.

Az angol nyelvű menedzsertárgyalásokat bemutató szakirodalmat megismerve megállapíthatjuk, hogy bár az öt angol anyanyelvű ország tárgyalási módja sok tekintetben hasonló, egymástól eltérő megnyilvánulásokra is számítanunk kell menedzsereik tárgyalásai során. Más kultúrák tárgyalási módjának tudatos megismerése fontos a magyar gazdasági szakemberek számára, mert egyrészt a vegyes vállalatok, multinacionális cégek, külföldi tulajdonban levő pénzintézetek alkalmazottjaként, másrészt a nemzetközi gazdasági élet színterein üzletkötőként és tárgyalófélként a szakmai tudáson túl jó idegen nyelvű tárgyalókészséggel rendelkező, felkészült szakemberek érhetnek csak el eredményeket. Emellett nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy a napjainkban formálódó magyar nyelvű menedzsertárgyalásokra is folyamatosan hatnak azok a más kultúrákra jellemző tárgyalási módok, amelyekkel a magyar gazdasági szakemberek a gyakorlatban találkoznak, s így a hasonló és eltérő tárgyalási formák tudatos megismerése és összehasonlító elemzése kedvezően hathat a magyar nyelvű gazdasági tárgyalási mód alakulására is.

Irodalom

Adler, N.J. (1980) *International Dimensions of Organizational Behavior*. Kent, Boston: PWS-KENT Publishing Company.

Gesteland, R. R. (1996) *Cross-Cultural Business Behavior*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

Morrison, T./ Conaway, W. A./ Borden, G. A. (1994) *Kiss, Bow or Shake Hands. How to Do Business in Sixty Countries*. Holbrook, Massachusets: Adams Media Corporation.

Naív metalingvisztikai felmérés

Kátai Gyöngyvér Kahánné Goldman Leonóra
Veszprémi Egyetem

A felmérés célja

Kérdőívek segítségével felmérni kívántuk, hogy az egyetemi hallgatók milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtanulásnak későbbi szakmai életpályájukon, és hogy a diplomások elhelyezkedése során a feltételezett előnyökből mi vált valósággá.

A kérdőíveket hallgatóinkhoz (I-III. évfolyamos Környezetmérnök, Műszaki Informatika, Műszaki Menedzser és Gazdálkodás szakos) és a székesfehérvári IBM, valamint Philips gyárakhoz juttattuk el. A gyáraktól visszaérkezett kérdőívek nyelvtudás szempontjából értékelhető adatot alig tartalmaztak, ezért a továbbiakban a vizsgálati szempontokat a következő kérdésekre korlátoztuk:

- mi a nyelvtanulás elsődleges motivációja;
- fontos volt-e nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése egyetemre történő jelentkezése előtt;
- mennyire tartják a hallgatók egzisztenciális kérdésnek az idegennyelv tudást későbbi pályájuk során;
- véleményük szerint milyen mértékben lesz fontos a négy alapkészség és mely területeken fogják ezeket alkalmazni;
- milyen keretek között tanulták és tanulják az általuk választott idegen nyelveket.

Szerettük volna azt is megtudni, hogy a jövő műszaki értelmisége mely nyelvek tudását helyezi előtérbe.

A felmérés eredménye

Az egyetemi hallgatók által kitöltött kérdőívek száma: 91.

1-5 kérdések:

Neme: 51 férfi (56 %) és 40 nő (44 %)
Kora: átlagéletkor: 20 év
Foglalkozása: egyetemi hallgató: 91 fő (100 %)
Munkahelye: Veszprémi Egyetem: 91 fő (100 %)
Legmagasabb iskolai végzettsége: érettségi: 91 fő (100 %), ezenkívül 2 fő technikusi végzettséggel, illetve 1 fő középfokú számítástechnikai programozói képesítéssel rendelkezik.

*6. **kérdés**: Nyelvtudása*

Nyelv	Szint
angol: 72 fő (79 %)	kezdő és alap: 30 fő; középhaladó: 40 fő; haladó: 2 fő
német: 63 fő (69 %)	kezdő és alap: 51 fő; középhaladó: 11 fő haladó: 1 fő
orosz: 35 fő (38 %)	kezdő és alap: 34 fő; középhaladó: 1 fő
francia: 13 fő (14 %)	kezdő és alap: 13 fő
latin: 1 fő (1,09 %)	alap
eszperantó: 1 fő (1,09 %)	középhaladó
szlovák: 1 fő (1,09 %)	kezdő
horvát: 1 fő (1,09 %)	kezdő

*7. **kérdés**: Van-e a nyelvtudását igazoló hivatalos okirata? Ha igen, milyen bizonyítvány és milyen fokú?*

Igen: 36 fő (39,6 %) Nem: 55 fő (60,4 %)

Állami nyelvvizsga bizonyítvány: 36 fő

Nyelv	Fok
angol: 32 fő	középfokú: 30 fő; felsőfokú: 2 fő
német: 25 fő	alapfokú: 20 fő; középfokú: 5 fő
eszperantó: 1 fő	középfokú

*8. **kérdés**: Fizetett-e a nyelvtanulásért?*

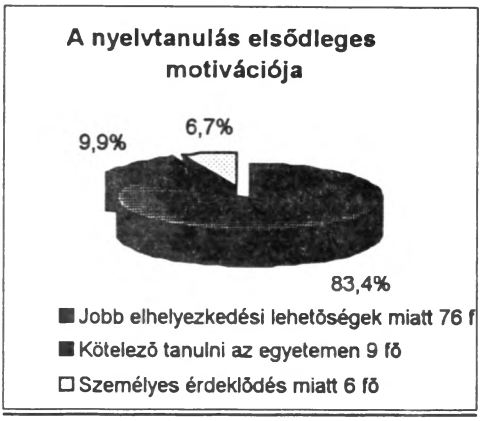
Igen: 11 fő (12,1 %) Nem: 80 fő (87,9 %)

***9. kérdés**: Hol tanult, hány éves korában kezdte a nyelvtanulást?*

Intézményes keretek között (általános- és középiskola, egyetem): 91 fő (100 %), ezek közül 9 fő (10 %) tanult magántanárnál is.

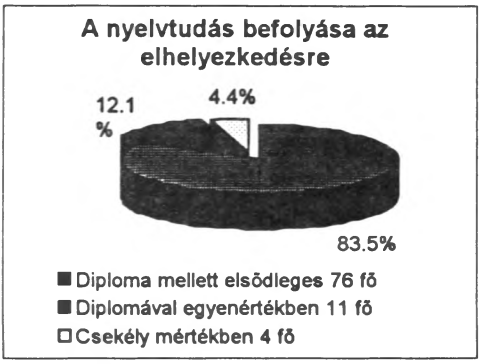
***10. kérdés**: Mi az elsődleges motivációja a nyelvtanulásra?Kérjük húzza alá a megfelelőt!*

- kötelező tanulni az egyetemen
- a jobb elhelyezkedési lehetőségek miatt
- személyes érdeklődés miatt
- a középiskolában tanult nyelv szintentartása miatt
- egyéb, mégpedig:.....



***11. kérdés**: Mit gondol, mennyiben fogja befolyásolni nyelvtudása az elhelyezkedését?*

- egyáltalán nem számít
- igen csekély mértékben
- a diploma mellett az elsődleges tényező
- a diplomával egyenértékben
- fontosabb, mint a diploma



***12. kérdés**: Mit gondol, milyen területen és milyen mértékben fogja idegennyelv tudását hasznosítani?*

- olvasás .....%
- írás .....%
- beszéd .....%



***13. kérdés**: Mit gondol, az alább felsorolt területeken milyen mértékben lesz szüksége olvasási készségére?*

- szakmai folyóiratok .....%
- levelek (magán és hivatalos).....%
- műszaki leírások, kezelési útmutatók .....%
- Internet-hírek .....%
- egyéb, mégpedig: .....%
  .....%



***14. kérdés**: Mit gondol, az alább felsorolt területeken milyen mértékben lesz szüksége íráskészségére?*

- magánlevelek .....%
- hivatalos levelek .....%
- projektek készítése .....%
- beszámolók készítése.....%
- egyéb, mégpedig: .....%
  .....%



***15. kérdés**: Mit gondol, az alább felsorolt területeken milyen mértékben lesz szüksége beszédkészségére?*

- mindennapos kommunikáció a kollégákkal .....%
- estenkénti kommunikáció a kollégákkal .....%
- értekezleteken hozzászólások közlése .....%
- értekezleteken beszámolók közlése .....%
- soha nem lesz rá szükség.....%
- egyéb, mégpedig: .....%
  .....%



Értékelés

- Kevesen vallják azt, hogy az egyetemi évek alatti nyelvet csak kötelező volta miatt tanulnak, ezzel szemben a megkérdezettek 82.5%-a a jobb elhelyezkedési esélyek reményében folytatja nyelvi tanulmányait.
- A hallgatók nagy többsége 17-18 éves korban, tehát még középiskolás éveik során szerezte meg a nyelvvizsga bizonyítványt, melynek oka lehet az, hogy ez megkönnyíti az egyetemre történő bekerülést (7. kérdés alapján).
- A hallgatók jelentős többsége úgy vélekedik, hogy az elhelyezkedésben a diploma mellett elsődleges szerephez jut az idegennyelv-tudás, többen a diplomával egyenértékűnek tekintik és csak kevesen ítélik úgy, hogy csekély mértékben lesz rá szükségük (11. kérdés alapján)
- Szinte egyenértékűnek tekintik az olvasás- és beszédkészség használatát majdani munkájuk során.

Véleményük szerint az olvasást, mint alapkészséget főleg szakmai folyóiratok tanulmányozásakor fogják alkalmazni, ezen kívül a modern kor legújabb vívmánya, az Internet, továbbá műszaki leírások és kezelési útmutatók által adott információk megszerzésére

A beszédet szakmai ismeretek közlésében vélik legfontosabbnak, ezt követi az esetenkénti és/vagy mindennapos kommunikáció a kollegákkal és csak nagyon kis hányaduk gondolja azt, hogy soha nem lesz rá szükség.

Az írás esetében, hasonlóan a beszédhez a szakmai feladatok ellátása (beszámolók és projektek készítése, hivatalos levelek írása) tűnik a legfontosabbnak (11-15 kérdés alapján).

- Minden megkérdezett intézményes keretek között kezdte tanulni a nyelvet és 1/10-ük ezt magánórákkal egészítette ki.

Tapasztalatok, következtetések

Az Európa Tanács nyelvpolitikájának egyik fontos kérdése az is, hogy az eddig monopolhelyzetet élvező angol nyelv mellett melyik nyelv lesz az uralkodó másik. Európa két nagy nemzete - a francia és a német - egyaránt igyekszik ezt a helyzetet elnyerni. Győzelmüket nem a Magyarországon nagyobb népszerűséget élvező nyelv dönti el, de ez az igen szűk körben történt felmérés is azt a régi beidegződést látszik tükrözni, hogy hazánkban a német nyelv helyét még e régióban sem veszi át a francia.

A kommunikáció vonatkozhat a mindennapi életre (fánkvásárlás, villanyleoltás, szobakeresés), ha ebben hibáznak, nincs gond, fő, hogy megértsék még az igeidők helytelen használata sem nagy baj. Ami fontos: a szakmai szöveg szókincse, fordulatai, könnyű olvasó- értő képesség bármely idegen nyelven. Ehhez nagy általános és *szakmai* szókincsre van szükség. Ez szabja meg az érvényesülést.

Az igazi nyelvtudás megszerzése 4-24 éves korig tart. Az ekkor megszerzett nyelvtudás ösztönösen megalapozott és nyelvtanulással is bebiztosított (10-18 év), végül használat által stabilizált (18-24 év). Így lehet az ember igazán bi- trilingvis, a tetralingvizmus már nehezebb, nincs rá elegendő idő. Különösen kedvező körülmények közt igen jó nyelvtudás szerezhető (gróf Széchenyi István, gróf Apponyi Albert), mely alapját képezheti a boldogulásnak.

Véleményünk szerint a nyelvvizsga papír nem helyettesítheti az előzőekben jellemzett nyelvtudást. Ezzel szemben a nem-egyetemi hallgatók válaszai szerint csak a papír volt biztosítéka a boldogulásuknak és nem a nyelvtudás. Ennek két oka van: egyrészt a versenyszféra egyenlőre még izolált (nyelvileg) és elég fejletlen, majdcsak a jövőben fogja igazán jutalmazni a nyelvtudást. Ekkor azonban fejlettebb, nem csupán állami nyelvvizsgabizottság által igazolt nyelvtudásra lesz szükség. Ehhez azonban szükséges, hogy fejlettebb magyar nyelv megalkotására is sor kerüljön (2. nyelvújítás).

ORSZ. SZÉCHÉNYI KÖNYV-TÁR

Angol szavak a gazdasági társaságok neveiben Kelet-Magyarországon

Kelecsényiné Pente Mária
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A hatvanas évektől kezdve, a kilencvenes évektől pedig egyre aggasztóbb méreteket öltött az idegen szavak (főként az angol ill. amerikai) megjelenése nyelvünkben. Különböző mértékben tapasztalható ez a jelenség az ismeretterjesztő irodalomban, a tudományos nyelvben, a szaknyelvekben, a sajtóban, rádióban és a televízióban.

Legfeltűnőbben azonban az új vállalkozások elnevezésében, valamint a cégtáblák rengetegében, a kereskedelmi és az üzleti világban uralkodott el ez az amerikanizálódási folyamat. Sokan féltik nyelvünket az idegen szavak ilyen túlzott mértékű elszaporodásától.

> Szükséges rossznak tartjuk azokat az idegen szavakat, amelyek valamilyen szempontból nem illenek ugyan nyelvünkbe, de jobb híján (ideiglenesen vagy akár végleg) mégis rájuk vagyunk utalva. ... Szükségtelennek s ebből következőleg rossznak kell ítélnünk azokat, amelyek helyett teljes értékű magyar megfelelőt ismerünk.[1]

Az idegen szavak divatjának elemzői gyakran azt hangoztatják, hogy ezek a szavak csak egy szűk kör számára érthetők és használhatók, a nagyközönséget kizárják a megértésből.[2]

> A szükségtelen idegen szót nem elsősorban azért hibáztatjuk, mert idegen, a magyar szót pedig nem elsősorban azért tartjuk jobbnak, mert magyar. A szükségtelen idegen szavaknak többnyire nyelvileg, a nyelvhasználat, a megértés, a nyelvünkre kifejtett hatás szempontjából vannak gyengéik, rossz oldalaik.[3]

A gazdasági szakemberek ezzel szemben azt az általános véleményt hangoztatják, hogy amikor az új vállalkozások kivitelre törnek, így igyekeznek a nemzetközi üzleti életben is ismerősen hangzó nevet választani, mit sem törődnek azzal, hogy az újonnan felkapott szót vagy kifejezést hazai körökben megértik-e vagy sem.

> A gazdasági társulások nevének rövidnek, könnyen megjegyezhetőnek kell lennie és természetesen egyedinek, amely jól megkülönbözteti a céget a hasonlóktól. Igazán könnyen az olyan nevet vésheti emlékezetébe az ember, amely valamilyen módón fölismerhető kapcsolatban van azzal, amit jelöl.[4]

Mi okoz nehézséget az angol szavak használatával kapcsolatban? Elsősorban az, hogy az olvasó illetve a hallgató nem tudja mihez kötni őket, más a kiejtésük és az írásmódjuk. Sok esetben a hazai, hétköznapi, angolul nem tudó ember értetlenül, bizonytalanul tekint ezeknek a gazdasági társaságoknak a feliratára.

Most nézzük meg, hogy milyen cégnevekkel is találkozunk Kelet-Magyarországon!

Vannak **egytagú** cégnevek: pl.: *Young* (húsipari készítmények feldolgozásával és forgalmazásával); *Tetőful* (tetőtér beépítéssel); *Active* (fáradt olaj elszállításával); *Masterful* (méterárú forgalmazással); *Educar* (autóvezetés oktatásával); *Konvertrade* (szigeteléssel) foglalkozók. Ez utóbbi helyesírási hibát is tartalmaz: Convertrade.
Vannak **több elemből** álló gazdasági társaságok: pl.: *Auto-Gold* (autó kereskedéssel); *Ecsed-Trade* (ládagyártással); *Computer-East* (számítástechnikai szakkönyvek és számítógépek forgalmazásával); *B.M.K. Audit Conzulting* (adótanácsadással); *Nyír-Vas-Trade* (vasipari termékek gyártásával és forgalmazásával) foglalkozók.
A kéttagú cégnevek első tagja gyakran **földrajzi név**, mely utal a társaság működési helyére: pl.: *Tisza-Trade, Szalka-Trans, Ecsed-Trade, Nyír-Copy, Nyírfém-Trans, Sostó-Trade, Nyír-flop, kivétel: Kaszpi-Trade*, de található **tulajdonnévi** előtagú is: pl.: *Alexander-Trade, Szabó Transport, Boma Trade*.
A két részből álló gazdasági társaságoknál az **első szó magyar** és ez legtöbb esetben jelzi a vállalat tevékenységét: pl.: *Auto-Gold, Vas-Trade, Nyírfém Trans, Targonca Controll*.
Vannak olyan kéttagú gazdasági társulások, ahol az **első szó** egy **magyar mozaikszó**, a **második** szó pedig **angol**: pl.: *Szi-Ko Trade* (nyomtatók forgalmazásával foglalkozik).
Az **első szó angol**, a **második** egy **mozaikszó** ill. **betűszó** a következő nevekben: pl.: *Team Vill* (épületgépészeti elemek gyártásával és forgalmazásával foglalkozik), *Gold-M 94* (karosszéria javítással foglalkozik).

A gazdasági társaságok neveiben a következő angol szavak szerepelnek a leggyakrabban: Trade, Trans, Team, Line.
A ***trade*** szó jelentése kereskedelem, üzlet, ipar. Ez az angol szó utótagként szerepel a cégek neveiben, de az előtag rendszerint nem minden esetben tárja fel a vállalat tevékenységét.

Keywest Trading	(kereskedelemmel, fuvarozással, szállítással)
Ciklo-Trade	(szigeteléssel)
Radex-Trade	(betonárú készítéssel)
Vega-Trade	(konzervgyártással)
Sun-Trade	(hőszigeteléssel)
Gang-Trade	(tetőtér beépítéssel)
Tonusz-Trade	(gépjármű kereskedéssel)
Rutin-Trade	(irodatechnikai eszközök szervizelésével)
Brix-Trade	(ipari alma feldolgozással)
Full-Trading	(konzervek bel- és külkereskedelmével)

A ***trans*** szó a transzport szóból származik, jelentése szállítás, fuvarozás. A következő cégnevekben szerepel: pl.:

Nyírfém-Trans	(vas- és fémhulladék forgalmazásával)
Toni-Trans	(fuvarozással, szállítással)
Trans-Vidia	(építőanyagok és vízszerelési anyagok szállításával, forgalmazásával)
Trans-Tech	(műszaki szolgáltatással)
Transit Speed	(logisztikai központ)

A kereskedelmi vagy betéti társaságok neveiben gyakran előfordul a ***team*** szó, mely arra utal, hogy a vállalatot több személy ill. csoport hozta létre: pl.:

Tempus-Team	(óra kis- és nagykereskedéssel)
Hamza-Team	(munkaruha kereskedéssel)
Partner-Team	(autós iskola)
Radit-Team	(építőipari és szolgáltató kft.)
Eluma-Team	(gépeladással foglalkozó kft.)

A ***line*** szó jelentése vonal, ágazat, szakma, mesterség. Ez fordul elő a következő cégen neveiben:

Direct-Line	(építő és szerelőipar, rozsdamentes alapanyagok feldolgozása)
Lady-Line	(cipőkészítés)
Pet-Line	(pet palackok gyártása)

A továbbiakban még felsorolok olyan társulásokat, melyek nevei csak angol szavakból állnak:

Vega-Food	(konzervgyártással foglalkozik)
Thermo-Glass	(üvegcsiszolással és gyártással foglalkozik)
Orient-fruit	(gyümölcslevek forgalmazásával foglalkozik)
Gold-Cars	(használt autók forgalmazásával foglalkozik)
Mini-Alarm	(riasztók javítása és szervizelése)
Kopir-Band	(irodagép-technikai eszközök forgalmazása)
Goldfree	(garázskapuk készítése)
Fly Continue	(számítógép forgalmazása)

Az általam felsorolt kereskedelmi és betéti társaságok tevékenységét a rejtélyes fantázianeveket látva, sok esetben az angolul jól beszélő sem tudja mindig pontosan megállapítani, mert a név egyértelműen nem minden esetben utal erre: *Goldfree, Lady-Line, Direct-Line, Petis Food* (élelmiszeripari termékeket forgalmaz).

Ebben a dolgozatban arra kívántam rávilágítani, hogy mennyire tájékoztató jellegű, mennyire informatív értékű egy-egy gazdasági társaság neve. Arra az aggasztó jelenségre akartam felhívni a figyelmet, hogy sok gazdasági társaság nevének információértéke rendkívül csekély. Bár sokan úgy vélekednek, hogy hazánknak az Európai Unióba való integrálódása szükségszerűen maga után vonja a nyelvi nyitottságot, azért valamit mégis tenni kellene a nyelvhasználati túlkapások megfékezésére. Hisz mennyivel jobban hangzik, pl.:

Kelet-Hús Kft
Kelet Irodagép Kft
Nyír Cipő Kft
Nyír Bútor Kft
Kárpát-Hús Kft
Beregi Zöldség-Gyümölcs Kft.

Jegyzetek

1. Ladó J./ Grétsy L. (1976) *Mai magyar nyelvünk*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 16.
2. Huszár Á. "Idegenül hangzik". *Nyelvi divatok*. pp. 66.
3. Ladó J./ Grétsy L. (1976) *Mai magyar nyelvünk*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 17.
4. Bíró Á. "Új társulások névadása". *Nyelvi divatok*. pp. 247.

Nyelvi és gazdasági logika

Somogyvári Márta
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

1. Bevezetés

A gazdasági versenyelőnyök megszerzéséhez a gazdasági aktoroknak megfelelőképpen kell alkalmazkodni a piaci helyzethez, figyelembe kell venniük a társadalom, a régió, a gazdasági szervezet belső és külső környezetét, s legfőképpen meg kell látniuk ill. meg kell teremteniük a piaci lehetőségeket, stb. Nagyon sok ezzel összefüggő mozzanatot lehetne elemezni, de van egy terület, ahol minden összefut, s ez a döntéshozatal. A kérdésfelvetésünket úgy is átfogalmazhatjuk, hogy mennyiben befolyásolja, s befolyásolja-e a nyelv a gazdasági döntéshozatalt?

2. A döntéshozatal folyamata

2.2.A világ modellálása

A korlátozott racionalitás értelmében a döntések során nem vehető figyelembe valamennyi felmerülő tényező. A döntések így egy a döntéshozó által tudatosan vagy intuitív módon felállított, a "valóságra" vonatkozó modellre vonatkoznak. Ennek a modellnek a fő elemei nagyrészt sematizáltak, a sémák kialakulásában a legfontosabb faktorok: az "általános szakmai kompetencia", másként fogalmazva a "szakma szabályai", a világról az adott szervezetben kialakult interpretáció, s végül és utolsósorban a döntéshozó egyéni látásmódja. A modell alapján meghozott döntések alapján elvárt változások egy bizonyos időintervallumban nagyon sokszor egybeesnek a valóságos történésekkel, ill. a döntés implementációja a kívánt irányba tereli a valóságos folyamatokat.

2.3.A döntéshozó célrendszere

A racionális döntéselmélet hívei azt feltételezik, hogy a döntéshozó a racionális döntések meghozatalakor valamilyen célokat követ. Eisenführ- Weber felhívja a figyelmet arra, hogy ahhoz, hogy racionálisan tudjunk dönteni, szükséges azoknak a céloknak a tisztázása, amelyek érdekében a döntéseket hozzuk. Ha vannak ilyen céljaink, akkor ez elősegíti a döntési szituációk és a problémák feltárását.

2.4. A probléma felismerése és kategorizálása

Az érzékelés szelektivitásának igen nagy szerepe van a probléma felismerésében, ill. a felismert probléma megfelelő kezelésében is. A probléma felismerése annak az ellentmondásnak a tudatos, vagy tudattalan megfogalmazása, amely a döntéshozó célrendszere által ideálisnak, vagy még elfogadhatónak definiált szituáció és a döntéshozó által észlelt szituáció között fennáll. A racionális folyamatokat felhasználó döntések esetében az ellentmondás tudatos megfogalmazásáról és logikailag megalapozható feloldásáról van szó, míg az emocionális döntések esetében ez a mozzanat hiányzik.

A probléma észlelése és kategorizálása igen erősen összefügg, ahogy ez Simon racionalitással kapcsolatos munkáiból kitűnik. Simon felosztása szerint meg kell különböztetnünk a programozott és nem programozott döntéseket, mint a döntések kontinuumának két végpontját. A programozott döntések során standard eljárásokkal rutinszerűen meg lehet oldani a felmerülő problémákat. Ezek a jól strukturált problémák, melyekre jól definiált alternatívák, áttekinthető, többé-kevésbé egyértelműen megragadható szituáció jellemző. A rosszul strukturált problémákat Simon reziduális kategóriaként jellemzi, s ezek azok, amelyeknél egy "adott problémamegoldó rendszer számítástechnikai képességei (és türelme)" (Simon p. 223) csődöt mond. A rosszul strukturált problémákra nem programozott döntésekkel kell válaszolni. Ebben az esetben nem rutinszerű, nem ismétlődő, "számítástechnikai módszerekkel" nem megoldható problémákról van szó. Ezekre nincsenek olyan eljárások, amelyek általánosan alkalmazhatók az egyes döntések meghozatalakor.

Simon külön hangsúlyozza, hogy a problémastruktúra egyértelműsége csak "illúzió". Minden egyes problémát rosszul strukturált problémának kell tekintenünk, amelyet megfelelőképpen elő kell készíteni ahhoz, hogy programozott módon megoldhatók legyenek. Ebből adódóan az, hogy az egyes problémákat jól vagy rosszul strukturált problémaként kezeljük, már maga is megkövetel egy igen fontos döntést. Természetesen nem feltételezhetjük, hogy egy szervezetben ezt a döntést mindenki nap mint nap meghozza. A szakmai, a társadalmi, s mindenekelőtt a szervezeti szocializáció nagyrészt arra irányul, hogy a problémákat automatikusan az ismert és jól strukturált problémák közé soroljuk

be. A tömegtermelés és a gazdasági globalizáció is egyre inkább a standard megoldások felé nyomja a gazdasági szereplőket.

2.5. Az alternatívák felállítása és értékelése

Az alternatívák keresése a döntési folyamatnak az a fázisa, amely leginkább a figyelem középpontjában van. Miután a döntések nagy része programozott döntés, azoknál a problémáknál, amelyekről felismerjük, hogy rosszul strukturáltak, igen nagy nehézségekbe ütközik az alternatívák keresése. Különböző egyéni és csoportos kreatív technikákat dolgoztak ki, melyek azt szolgálják, hogy próbáljunk elvonatkoztatni a megszokott gondolkodási és cselekvési rutinoktól (brainstorming, brainpool, collective-notebook-method, attribute-listing, asszociáció, biszociáció, analógia, stb.). Míg az alternatívák keresésénél a kreatív technikák során a fantázián és a megszokott gondolkodási sémák feloldásán van a hangsúly, az alternatívák kiértékelésekor, amely az egyes döntések hatásainak vizsgálatát jelenti, ismét visszajutunk a különböző standard értékelési eljárásokhoz, amikor végülis megpróbáljuk megadni az egyes alternatív döntésekhez tartozó költség-haszon függvényeket (direct-rating-method, difference standarde technique-Method, stb).

2.6.A döntés és a döntés implementációja

A racionális döntéselmélet szerint azt az alternatívát kell választanunk, amelynek segítségével úgy tudunk hatni a világra, hogy megszűnjön, vagy csökkenjen a céljaink és az általunk észlelt világállapot közötti ellentmondás. Természetesen ez csak akkor következhet be, ha a világról, ill. a problematikus szituációról alkotott modellünk azon részei megfeleltek a valóságnak, amelyekre az alternatívák kidolgozásánál támaszkodtunk. Miután a mai szervezetekben a legtöbb döntést egy-egy csoport hozza meg, a konfliktusok gyakran a csoport által elfogadott és az egyén által preferált döntési variációk közötti különbségekből adódik. A probléma ezen a szinten már a nem az adott döntésre vonatkozik, hanem szocializációs probléma. Az egyén által tudott, hitt, vallott tézisek szöges ellentétben állhatnak akár racionális, akár morális értelemben a csoportéval.

2.7. Kontroll, értékelés

A döntések implementációja utáni kontroll két célt szolgál. Ha a döntés eredménytelennek bizonyul, akkor meg kell keresni a kudarc okát. Ez lehet rossz döntés, lehet az implementáció során elkövetett hiba, de lehet az is, hogy a világ nem úgy működik, mint ahogy azt a saját modellünkben elképzeltük. A legnehezebb ez utóbbi felismerése. Ebben az esetben ugyanis át kell fogalmazni a kiinduló modellünket, s gyakran új instrumentális célokat kell kitűzni.

A rendszeres kudarc oda vezethet, hogy úgy érezzük, kísérletet kell tennünk a fundamentális célok átfogalmazására, s ezzel együtt a fennálló hatalmi viszonyok megváltoztatására. Erre azonban igen ritkán kerül sor, s minél nagyobb egy szervezet, annál inkább védekezik a hasonló akciók ellen. Éppen a társadalmi szocializáció alapvető hatása miatt csak nagyon kevesen képesek ilyesmire.

3. Nyelvi- kulturális faktorok hatása a döntéshozatal során

A döntéshozatal folyamata olyannyira komplex, hogy kétségtelenül igen nagy szerepet játszanak benne a nyelvi és a nyelvhasználatba szétválaszthatatlanul beleivódott kulturális faktorok. A döntéshozatal kiindulási pontját a világ modellálása jelenti, de ez a modellálási folyamat nem a semmiből indul, hanem a világ már meglevő szemantikai reprezentációira és a begyakorolt cselekvési programokra épül. Ezek a szemantikai reprezentációk és cselekvési programok alapvetően meghatározzák, hogy a problémát a simoni értelemben jól vagy rosszul strukturált problémaként kategorizáljuk-e. A döntéshozatalnak talán ez az egyik legfontosabb mozzanata. Ha a gazdasági szervezet célja a piaci alkalmazkodás és piackövetés helyett a piaci vezető szerep kivívása és a piac alakítása, akkor ehhez gyakran arra van szükség, hogy felfedezzük, melyek azok a jól strukturáltnak látszó problémák, amelyek átsorolandók a rosszul strukturált problémák közé, s amelyekre új megoldási módokat kell kiötleni. Ez a besorolási döntés adott esetben igen veszélyes és drága lehet, hiszen az ugyancsak korlátozottan rendelkezésünkre álló időt és erőforrásokat pocsékolhatunk fölöslegesen el. A nyelvnek nagy szerepe lehet ebben a sokszor önkéntelen besorolási döntésben.

A harmadik fázis, ahol nyelvi és kulturális elemek befolyásolják a döntéshozatalt, az a döntés implemetációja. Ahhoz, hogy ez megfelelőképpen történjen, adekvát nyelvi megfogalmazásokra van szükség. Hogy mit tekintünk adekvát megfogalmazásnak, az az adott szituációtól és az adott nyelv grammatikai, és nyelvhasználati elemeitől függően ugyancsak különbözhet az egyes nyelveket tekintve, s elképzelhető, hogy bizonyos lexikai elemek, vagy nyelvi szerkezetek hiánya megnehezíti a döntés implementációját.

3.1. A Whorf teoréma

A Whorf teoréma szerint az, hogy milyen nyelvet használunk, meghatározza gondolkodásunkat és a világ szemléletét. A nyelv grammatikai és lexikális kategóriái így a világ szemléletének kategóriájává válnak. A Whorf teoréma egyik nyilvánvaló megjelenési formája a lexikális kategóriában a színelnevezések és bizonyos az adott nép vagy csoport számára fontos terminusok. Ez az akadály könnyedén áthidalható, akár új elnevezések alkotásával, akár idegen szavak átvételével. A másik, sokkal rejtettebb, de annál fontosabb terület a grammatikai

szerkezetek hatása a beszélők tér- és időszemléletére, valamint az egyes lexikai kategóriák és elemek. Vannak olyan szakterületek, s ilyen pld. a természettudományos vagy a műszaki jellegű szaknyelvi kommunikáció is, ahol a Whorf teoréma nem érvényesül. A mérnökök mindig könnyedén megértik egymást. Ennek legfőbb oka az, hogy a műszaki gondolkodásmódot az erősen formalizált matematika hatja át, s a szaknyelvként használt természetes nyelv is átveszi a matematika logikáját.

A gazdasági szaknyelv viszont nem ilyen. Azok a nyelvi elemek és struktúrák, amelyeknek a döntéshozatal folyamán szerepük van, szinte teljes magukban foglalják a "köznapi nyelv" valamennyi kétértelműségét, illetve az adott csoport nyelvhasználatából adódó szemantikai determinációját. Adott csoport és nem adott kultúra nyelvhasználatáról van itt szó. A gazdasági aktorok és döntéshozók számára abból adódik a legnagyobb nehézség, hogy az adott probléma felismerése és megragadása során több csoport nyelvhasználatának különbségeit, s több szakember nyelvhasználatból és szakmai kultúrából adódó eltérő világszemléletét kell figyelembe venni, amikor az általuk kapott információk alapján kell a problémákat jól vagy rosszul strukturált problémaként besorolni. Ezek a problémák valójában ugyanazok, mint amikor különböző nyelvi és különböző kultúrkörökhöz tartoznak az egyes szereplők, vagyis megegyeznek az interkulturális kommunikáció problematikájával.

4. Interkulturális kommunikáció

Ha feltesszük a kérdést, hogy vannak-e interkulturális különbségek, azt kell válaszolnunk, hogy vannak, de ezt nem tudjuk bizonyítani, vagy azt kell válaszolnunk, hogy nincsenek. S mind a két válasz helyes, mert csak a nyelvben, vagy csak a kultúrában gyökerező különbségek nem léteznek, hanem az egyes kommunikációs aktusok közben ismételten újratermelődnek. Az a kérdésfeltevés, hogy az anyanyelv végletesen és visszavonhatatlanul meghatározza-e gondolkodásunkat és a világról vallott nézeteinket, vagy másként fogalmazva a világról alkotott szemantikai reprezentációinkat, megválaszolhatatlan és talán nem is igazán releváns. A lényeg az, hogy a kommunikációban részt vevő egyének mit gondolnak erről a kérdésről, osztják-e akár csak ösztönösen is ezt a kérdésfeltevést. Amennyiben igen, akkor ez bizonyos mértékig irányítani fogja viselkedésüket, befolyásolni fogja gazdasági döntéseiket, ill. a döntések implementációját. Interkulturális különbségek így a priori nincsenek, de újra meg újra előállnak.

A gazdasági élet mely területein termelődnek újra ezek a különbségek? Két alapvető csoport a multinacionális cégek, illetve a vegyesvállalatok. A multinacionális cégek személyzeti politikája a döntéshozókat illetően általában ugyanazt a sémát követi. A fiatal szakembereknek természetesen beszélniük kell, ill. meg kell tanulniuk a cég munkanyelvét, s el kell tölteniük több évet különböző

országokban levő telephelyeken ahhoz, hogy egyáltalán lehetséges jelöltek lehessenek valamilyen vezető posztra. Nem az esetleges interkulturális különbségek kiegyenlítéséről van itt szó, hanem a cég értékrendszeréhez, filozófiájához, viselkedési normáihoz, vagyis a cég kultúrájához történő tökéletes hasonulásról. Ilyen értelemben ezek a cégek úgy viselkednek, hogy feltételezik az interkulturális különbségek létét, s mindent megtesznek azért, hogy ezek egy több éves tanulási, nevelési folyamat során teljesen eltűnjenek.

Annak igen nagy jelentősége van, hogy ki milyen prekoncepcióval indul neki az interkulturális üzleti kommunikációnak. Ha valaki a különbségeket hangoztatja, önkéntelenül a másik kultúra vagy nyelv képviselőivel szembeni sztereotípiák alakítják a viselkedését. Azok, akik az üzleti élet egyes jelenségeit és eseményeit az emberiség alapvető viselkedési formájaként interpretálják, az egyes partnerek eltérő viselkedését nem a másik csoport, hanem az egyes egyén karakteréből eredeztetik. Az interkulturális különbségek és a Whorf teoréma érvényességétől függetlenül valószínűleg azok tudnak hosszú távon is versenyelőnyhöz jutni a globális piacon, akik felfedezik az egyes helyi piacok globálisan kiaknázható szegmenseit, s akik az üzleti kommunikációjuk során a más nyelven beszélő és más kulturális gyökerekkel rendelkező partnerekkel is megtalálják a szokások és a nyelv álarca mögött az általánosan érvényes gazdasági elveket.

Irodalom

Aitchison, J. (1978) *Words in the mind.* Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Bever, T.G. (1970) "The Cognitiv Basis for Linguistic Structures". In: Hayes, J.R. (ed.) *Cognition and the Development of Language.* pp. 279-353.

Eisenführ, F./ Weber, M. (1993) *Rationales Entscheiden.* Berlin.

Ivancevich, J.M./ Matteson, M.T. (1987) *Organizational Behavior and Management.* Plano.

Pléh Cs. (1997) "Hozzájárulhatnak-e az empirikus pszichológiai kutatások a nyelv-gondolkodás viszony filozófiai problémájának megoldásához?" *Magyar filozófiai szemle* 3-4. pp. 439-541.

Simon H.A. (1982) "A rosszul strukturált problémák struktúrája". In: *Korlátozott racionalitás.* Budapest.

Whorf, B.L. (1991) *Sprache-Denken-Wirklichkeit.* Rowohlt.

Magyar menedzserek és az interkulturális feladatok

Pilotprojekt*

Száraz Erzsébet
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

A Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék kutatócsoportja dr. Borgulya Istvánné témavezető irányításával 1997-ben kezdte meg a kutatást az OTKA támogatásával.

Kutatások (pl. Smith: 1987, Oksaar: 1991) azt bizonyítják, hogy a biztos idegennyelv-tudás csak részben egyenlő a zavartalan kommunikálással. A jó nyelvtudás a partnerben azt a várakozást is kelti, hogy a nyelv használója ismeri az eltérő kulturális hátteret is. A kultúra különbözőségeiből eredő félreértések az emberi kapcsolatokra negatívabban hatnak, mint a tisztán nyelviek (vö. Borgulya 1996:72). Az idegen nyelv lexikájának, grammatikájának és kiejtési szabályainak ismerete önmagában még nem szavatolja, hogy a beszélő az információt anyanyelvi partnerével megegyezően értelmezi.

A téma aktualitása

Karunkon a gazdasági vezetés, a felső- és középmenedzsment számára képezünk szakembereket.

A nemzetközi gazdasági integrációs folyamatok következtében a magyar menedzserek is mind gyakrabban kerülnek munkakapcsolatba külföldiekkel, más kultúrák képviselőivel. Az Európai Unióhoz való csatlakozás pedig további új lehetőségeket fog nyújtani a nemzetközi együttműködés területén.

* Készült az OTKA T 022161 sz. projekt keretében.

A sikeres üzletkötéseknek, a tartósan eredményes együttműködéseknek fontos előfeltétele, hogy az üzletfelek sikeresen tudják kezelni a kultúrák eltéréséből eredő különbözőségeket. Egyre nagyobb teret kívánunk szentelni az interkulturális szemléletnek a jövendő menedzserek kommunikációjának oktatásában.

Célunk a kultúrák találkozásában zajló üzleti kommunikáció tanulmányozásával a kultúrák találkozásában zajló kommunikáció hatékonyságának javítása, ezzel pedig a menedzsment munkájának minősége, eredményessége.

A pilotprojekt módszere és eredményei

A szakirodalom tanulmányozása után az interkulturális együttműködés felméréséhez kérdőívet szerkesztettünk, melyet lefordítottam németre. Ösztöndíjasként felvettem a kapcsolatot 53 olyan osztrák céggel, akinek érdekeltsége van magyar vállalatoknál. A kérdőívek alapján 21 céggel sikerült értékelhető interjút készítenem, kettő pedig levélben közölte, hogy megszünt a magyar kapcsolata.

*Az általános adat*okra vonatkozóan a következő eredmények születtek:

1. A megkérdezett 21 vállalat *létszám szerinti megoszlása*:
   12 vállalat létszáma található 1 - 50 fő között,
   5 50 - 500,
   4 500 fő felett.

2. *Profilja szerint*:
   termelő vállalat a megkérdezettek 43 %,
   szolgáltató 19 %,
   kereskedelemmel foglalkozik 14 %,
   termel és kereskedik is 5 %
   termel és szolgáltat is 19 %.

3. *Az alapítás éve szerint*:
   legtöbbjük (14) 1990 után jött létre, mindössze 2 létezett már 1970 előtt is

4. *Jogi forma szerint*
   65% kft., 25 % Rt., 10 % leányvállalat

5. *Vegyes vállalattá, külföldi tulajdonba kerülés módja*
   új alapítással jött létre 67 %,
   vétellel 18 %,
   privatizációval 5 %,

egyéb módon (pl. egyesüléssel) 10 %

6. A vállalaton belüli *osztrák hányad megoszlása szerint*

100%-os leányvállalat	45 %
osztrák többségi tulajdonban van	45 %
50-50 % vegyes vállalat	5 %
egyéb	5 %

A *tulajdonos nemzetisége* osztrák, mindössze egy cégnél volt még holland társtulajdonos.

A külföldiek hányada a menedzsmentben mindössze egy helyen volt 100%, kettőben 50%, 75%-nál nincs külföldi a menedzsmentben. 25%-nál volt külföldi tanácsadó, 20%-nál közvetítő.

Igen érdekesek a *menedzserek nyelvtudására vonatkozó információk.*

A *felső vezetés*

valamennyi tagja beszél idegen nyelven a vállalatok	40%-ban
60-70 %	10 %-ban
50 %	30 %-ban
20 > %	20 %-ban

A *középszintű* vezetés

valamennyi tagja beszél idegen nyelven a vállalatok	25 %-nál
50 %	15 %-nál
30-40 %	20 %-nál
20 > %	40 %-nál

Összehasonlítva a két szint eredményeit, megállapíthatjuk, hogy a 100%-os nyelvtudás a felső vezetés mindössze 40, a középvezetés 25%-ára jellemző. A vezetés alig több mint fele a felső szinten 10+30%-ban, a középszinten csupán 15%-ban beszél idegen nyelvet. S amíg a felső szintű vezetésben mindössze 20% vagy még annál is kisebb az a réteg, ahol 20% rendelkezik idegen nyelvi ismeretekkel, addig a középszinten ez ennek a duplája, 40%.

Az általános adatok másik csoportja az interjú alanyára vonatkozott.

A válaszadók közül mindössze egy volt nő.

30-39 év közötti	43%
40-49	20%
50-59	32%
60 feletti	5%

Középfokú szakirányú végzettséggel rendelkezett	35%
főiskolát végzett	15%
egyetemet	50%

A megkérdezett a vállalat	1.számú vezetője volt	43%
	a felső vezetés tagja	33%
	a középszintű vezetés tagja	15%
	egyéb	9%.

2. kérdéscsoportunk a *kommunikációra, a másik kultúra béli (magyar) munkatársakhoz fűződő munkakapcsolatra vonatkozott.*
40%-ban adódtak a cég életében olyan *problémák, veszteségek, amelyeket nyelvi félreértésekre, netán fordítási hibára lehet visszavezetni.*

Gátolták-e a nyelvi problémák a részfeladatok sikeres megoldását kérdésre kapott 14 igen válasz megerősítette azon feltevésünket, mely szerint még a legjobb nyelvtudás sem elegendő akkor, ha nem ismerjük a tárgyaló más nemzetiségű fél kultúráját.

A *nyelvhasználatra* vonatkoztak következő kérdéseink.
A magyar munkatársakkal való érintkezésben 58% a német nyelvet, 18% a magyar nyelvet, 28% az angol nyelvet használja. Többes jelölés lehetséges volt.

A 2.2 kérdéscsoport a külföldiekkel folytatott munkakapcsolatra vonatkozott.
Meglepő, hogy 21-ből 8 még sohasem vett részt külföldi tapasztalatcserén.
Heten még sohasem vettek részt külföldi továbbképzésen. Tartósan külföldi munkavégzés alapján sem szerezhettek gazdag tapasztalatokat.
A megkérdezettek 60%-a dolgozott már Ausztriában hosszabb ideig külföldiekkel.
Interkulturális tréningen 60% vett részt.
A kérdéscsoportra adott válaszokból kitűnik, hogy a megkérdezettek igen nagy százaléka valószínűleg nem konfrontálódott még munkája során más kultúrával.
A 2.3 kérdéscsoportban figyelmünket arra irányítottuk, hogy *hogyan viszonyulnak a magyarokhoz a mindennapi munkában, milyenek voltak az elvárásaik, élményeik.*
10 fő szeret dolgozni a magyarokkal, további 6 szintén, de vannak zavaró momentumok. Heten nyilatkoztak úgy, hogy mindegy nekik kivel dolgoznak. Többen két választ is megjelöltek.
Elgondolkodtató észrevételek:

- Felfogásbeli különbségek vannak.
- A magyar vezetők számára a hatalom elsőrangú kérdés.
- Komplikált, hosszadalmas döntési utakat, struktúrákat alkalmaznak, nincs azonnali döntés.
- Nem elég rugalmasak.
- A magyarokból hiányzik a költségtudat, az állandó optimumra törekvés.
- Ritkán tartják be ígéretüket.
- Személyesen nincsenek rossz élményeim, mert azonosultam a magyar mentalitással, de könnyebben boldogulok a szlovénekkel vagy a horvátokkal.

Kíváncsiak voltunk arra is, milyen tárgyalásokon szokott interjúalanyunk részt venni. Összesítve:
12 fő vesz részt olyan tárgyalásokon, ahol csak két személy van jelen,
19 fő vesz részt vezetői értekezleten,
10 fő pedig olyan értekezleten, ahol minden dolgozó jelen van.

A 2.5.pontban ismét hármas értékelési skálán (nagyon igaz=3, nem feltűnően jellemző=2, egyáltalán nem jellemző=1) kellett értékelni a magyarokra vonatkozóan
a) munkával kapcsolatos tulajdonságokat
b)a *munkatársakhoz, felettesekhez való viszony*ra jellemző állításokat

A többség szerint a magyar menedzserek a tárgyalásra alaposan felkészültek, előzetesen minden információt begyűjtenek, a tárgyalás alatt minden más foglalatosságot leállítanak, konszenzusra törekszenek, a tárgyalásról feljegyzést készítenek, a megállapodásokat feltétlen írásban rögzítik. Viszont nem feltűnően jellemzi a magyarokat az, hogy a megállapodásokat be is tartják.
A *motiválhatóság* tekintetében rangsorolni kellett 5 olyan tényezőt, ami a munkában leginkább jellemzi a magyar munkatársakat. A rangsor: pénz, előléptetés, nyilvános dicséret, a feladatban rejlő kihívás ill. a bizonyítani akarás, az önmegvalósítás lehetősége.

Az osztrákokra leginkább jellemző tulajdonságok (2.6.pont) előfordulási gyakoriságuk sorrendjében a következők: csoportszellem, megbízhatóság, önállóság a munkában, sikerorientáltság, felelősségtudat, önálló kezdeményezés, célra törekvés, hatékonyság, rugalmasság, jó időbeosztás, motiváltság, tanulni akarás, önképzési igény, tisztaság, pontosság, pontatlan munkavégzés.

2.7. pontban a nemzetközi kooperáció hatásai iránt érdeklődtünk.
Megjegyzés: tulajdonképpen várható volt, hogy az új alapítású vállalatok számára ez a kérdés nem értelmezhető, ezért viszonylag magas a nem válaszolók száma.

Utolsó kérdéscsoportunk csak az osztrák menedzserre vonatkozott.
A *közvetítő nyelv problémamentes használatát* illetően megoszlottak a vélemények.

A megkérdezett osztrák interjúalanyok 2/3 tartotta volna fontosnak a *magyar nyelv tudását*.

Saját felkészültségbeli hiányosságaik közt megemlítették, hogy nem rendelkeztek elegendő információval a törvényes keretekről, a kommunikáció módjáról, tartalmáról, gyakoriságáról, valamint arról, hogy a magyar partner többnyire nincs a szállítási határidő és a minőség tudatában.

A *legnagyobb nyelvi nehézséget* eddigi munkájában az okozta,

- hogy bizonyos gazdasági fogalmakat ugyan helyesen fordítanak, de másképp értelmezik
- hogy nyelvismeret hiányában nem tudott árnyaltan tárgyalni,
- hogy fontos személyiségekkel nem tudott négyszemközt tárgyalni,
- hogy a tolmács fordítása nem elég hű.

Leggyakrabban a szakkifejezések helyes fordítása ill. értelmezése okozott számukra nehézséget.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a kérdőívek alapján készített interjúk értékes ismeretanyagot szolgáltattak számunkra. Képet nyertünk arról, milyennek ismerték meg a magyar menedzsert osztrák partnerei, mi hiányzik belőlük a sikeresebb tevékenység eléréséhez. Mintegy tükörbe nézve szembesülhettünk azokkal a tulajdonságainkkal is, amelyekről nem, vagy talán nem eléggé vettünk tudomást, s amelyekre az oktatás során több hangsúlyt kell helyeznünk.

Irodalom

Borgulya I. (1996) *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.. pp. 171-191.

C. Seel, P. (1983) "Sprache und Kultur. Fragen zum FSU in der 'dritten Welt': Bedingungen und Grenzen einer "Interkulturellen Kommunikation"" In: Josef Gerighausen, J./ C. Seel, P. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1983. München: Goethe-Institut.

Oksaar, E. (1991) "Problematik im interkulturellen Verstehen". In: Müller, B-D. (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium Verlag. pp. 13-26.

Smith-Siegel, H. (1990) "Erst Identifikation schafft Motivation". In: Bachinger (Hrsg.) *Unternehmenskultur: Ein Weg zum Markterfolg*. Frankfurt am Main: Verlag Frankfurter Allgemeine Zeitung. pp. 60-72.

XV. NYELVPEDAGÓGIA *B*
NÉMET

Die pragmatische Vermittlung der Grammatik im DaF-Unterricht

Balogh Éva
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Was soll unter "pragmatischer Vermittlung" verstanden werden? An und für sich untersucht die Pragmatik die **funktionale** Bedeutung sprachlicher Ausdrücke, insbesondere die Auswahl sprachlicher Ausdrücke in der **sozialen Interaktion**, also die gesellschaftlichen Regeln für die praktische Sprachverwendung sind von Interesse.

Ähnlich wie Levinson[1] sehe auch ich die Grammatikalisierung von Aspekten des Kontexts als das Kernstück der Pragmatik an und vertrete die Meinung, daß die Pragmatik mehr beinhaltet als die bloße Grammatikalisierung von Teilen des Kontexts. Wenn also Grammatik "pragmatisch" vermittelt werden soll, dann bedeutet das, daß man auch nicht-versprachlichte Suppositionen und Prinzipien beachten muß, die die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen beeinflussen, denken Sie z.B. an ironische Äußerungen, an Assoziationen und an Emotionen, die bei einer sprachlichen Äußerung mit beteiligt sind.

Beim Fremdsprachenunterricht spielen die **Grammatikvermittlung**, die Textwahl und die Wortschatzvermittlung eine dominante Rolle. In diesem kurzen Referat beschränke ich mich auf die Probleme der Grammatikvermittlung.

Keiner der hier Anwesenden wird eine allgemein verbindliche, optimale Form der Präsentation von Grammatik als das Non plus ultra anpreisen können.[2] Die Notwendigkeit einer starken Berücksichtigung der pragmatischen Ziele beim Erlernen von Fremdsprachen ergibt sich ganz automatisch aus dem **kommunikativen Bedürfnis** heraus: Moderne Fremdsprachen lernt man, um sich mit anderen Menschen verständigen zu können, um die fremde Kultur oder Produkte dieser Kultur verstehen zu können.

Dies sind pragmatische Ziele und sie sind so zu verstehen, daß man in erster Linie eine lebende Sprache lernen möchte, um sie dann für die Alltagskommunikation benutzen zu können. Letztendlich sollen also die **Ziele** des Unterrichts dazu dienen, daß die Lerner mit der Sprache **kompetent** umgehen können. Dabei kann und darf man aber auf eine korrekte und genaue Grammatik nicht verzichten, auch wenn in letzter Zeit Bestrebungen populär zu sein scheinen, die die Grammatik zu einem Vehikel reduzieren wollen, das die bloße Aufgabe hat, Kommunikation in irgendeiner Form zu ermöglichen. Vielmehr vertrete ich den Standpunkt, daß bei der Grammatik-vermittlung die **Prinzipien der "Situativität"** beachtet werden, also die neu gelernten grammatischen Phänomene in einem **situationsgerechten Kontext** vermittelt werden und auf induktive Weise den Studierenden die zugrundeliegenden Abhängigkeiten bewußt gemacht werden. Damit habe ich bereits das eigentliche Ziel des Fremdsprachenlernens im Schulbereich angedeutet: Dem Schüler werden **geeignete fiktive Situationen** als Stimuli vorgegeben, auf die er mit seinen erlernten Fremdsprachenkenntnissen situationsgerecht und kompetent reagieren soll. Diese Sprechakte sind nur dann erfolgreich, wenn die vier Grundfertigkeiten, nämlich Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, ständig trainiert werden.

Wenn man diese Zielsetzung ernstnimmt, ergeben sich weitere Konsequenzen bezüglich der Auswahl der Themen bzw. Texte, aber vor allem bei der Vermittlung und Bearbeitung der Redemittel, insbesondere der Gammatik.

Einer fundierten Grammatikvermittlung geht die Analyse des Sprechaktes voraus:

- Wie können die Redeabsichten /Sprechintentionen des Sprechers beschrieben werden?
- Wie können diese Absichten in Sprache umgesetzt werden?
- Was beeinflußt die Auswahl unterschiedlicher Versprachlichungsmuster in einer konkreten Gesprächssituation?
- Wie wirkt das Gehörte auf den Empfänger/Partner?

Und damit komme ich zur pragmatischen Vermittlung der Grammatik im Unterricht. Für den Unterricht bedeutet nämlich das erwähnte Verständnis der Sprache eine ganz neue Reihenfolge von Übungen und Lerneinheiten, bei denen die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen verständigen zu können, wichtiger ist als die bloßen grammatischen Lernziele. Diese Fähigkeit kann durch die **zyklische Progression** der Grammatikvermittlung und des Wortschatzes zur Entfaltung des Sprechens führen.

In diesem Kontext bekommt der Begriff "Pragmatik" eine neue Bedeutung und soll als **adäquate Verwendung sprachlicher Zeichen** verstanden werden. Folglich ist nach den Bedingungsfaktoren wie **Situation** und **Intention** zu fragen, und **Konventionen, Normen und Muster**, die das sprachliche Handeln

regeln, werden untersucht. Die **Redeabsichten** sollen also die Redemittel bestimmen und nicht die Grammatik als Formenlehre.

Darüber hinaus lernt der Schüler, sich immer differenzierter und komplexer auszudrücken, wobei die grammatikalische Korrektheit - wie bereits erwähnt - nicht außer acht gelassen werden darf. Das bedeutet, daß eine grammatische Struktur nie ohne Begründung eingeführt und geübt werden sollte, sondern **dem Kontext entsprechend** vom Lehrer angeboten werden soll. Auf diese Art und Weise wird der Stellenwert der Grammatik verändert. Sie wird als notwendiges Werkzeug gesehen, mit dessen Hilfe der Lerner sich verständigen kann.

Jeder Lerner wird gemäß seiner Sprachkompetenz, gemäß der grammatischen Strukturen, die er beherrscht, seine Sprechabsichten versprachlichen. Es gibt keine klare Zuordnung zwischen Intention und grammatikalischer Struktur. Doch wird ein erfahrener Lehrer bei der Auswahl der passenden grammatischen Struktur stets im Auge behalten, welches Sprachniveau in der jeweiligen Gruppe/Klasse angemessen ist, damit die Lerner nachvollziehen können, zu welchen Zwecken sie diese oder jene Grammatikstruktur verwenden können bzw. damit sie sich über die leichteren und komplizierteren Varianten im klaren sind.

Da es in Ungarn bekanntlich keine Referendarzeit an Seminarschulen gibt, ist es dringend notwendig, daß die künftigen LehrerInnen bereits an den Hochschulen und Universitäten darüber informiert werden, in welchen Lehrwerken sich **welche** Vermittlungsmöglichkeiten anbieten.

"Lehrwerke... unterscheiden sich... weniger in bezug auf ihren grammatischen Inhalt in einem vergleichbaren Zeitraum als in bezug auf die verwendeten grammatischen Bezeichnungen oder die Reihenfolge der vermittelten Regeln. Das heißt auch: Es gibt keine von der Sprache selbst vorgeschriebene, d.h. "aus der Sache heraus" begründbare Gesamtprogression der Grammatik in einem Lehrwerk. Eine vorgegebene Reihenfolge ist damit auch im Prinzip von Lehrern und Lernern veränderbar, ohne daß dies dem Lernprozeß schadet"[3]

Nun stellt sich die Frage, **nach welcher Reihenfolge** die Einführung von Regeln und Strukturen geschehen soll. Es gibt einige Entscheidungshilfen für den Lehrer: Diese sind das **sprachsystematische**, das **didaktische** bzw. das **pragmatische Argument**.

Das sprachsystematische Argument gibt die **Häufigkeit** der Verwendung an, deutet also die **Vorgehensweise** an, die sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten läßt.

Das didaktische Argument gibt an, was **leichter bzw. schwerer** für den Lerner ist.

Das pragmatische Argument weist darauf hin, was in diesem Zusammenhang in bezug auf die Sprachverwendung **sinnvoll und adäquat** wäre.

Früher war es in unserem Land üblich, daß FremdsprachenlehrerInnen das didaktische und pragmatische Argument unbeachtet ließen. Die künftigen LehrerInnen lernen bereits, daß sie von der "Beschreibung des Regelsystems" weg zu der "**Grammatik im Kopf**" gelangen sollten und demgemäß später auch an den Schulen die Grammatik vermitteln sollen.

Die frühere Dominanz des Grammatikunterrichts beim Fremdspachenerwerb mag dazu beigetragen haben, daß gute **Briefschreiber** ausgebildet wurden, beim Besuch in einem deutschsprachigen Land gab es aber sicher Defizite und Ängste hinsichtlich der Kommunikation. Um derartige Defizite zu vermeiden, versuche ich bei der Ausbildung, ausgehend von den Lernzielen, die Redemittel (grammatische Phänomene/Strukturen) den Redeabsichten entsprechend zu gruppieren und sie als Muster anzubieten.

Als Beispiele dienen hier Stundenentwürfe des dritten Jahrgangs, der seit September an einer didaktisch-fachmethodischen Ausbildung teilnimmt.
Im Dezember waren die Spuren der herkömmlichen Grammatikvermittlung noch unübersehbar. Die ganze Unterrichtseinheit wurde der Grammatik untergeordnet: Ziele und Übungen der Stunde waren für die pure Einprägung der Grammatik vorgesehen. (Ziel der Unterrichtseinheit war die Vermittlung einer grammatischen Struktur. Die sog. Übungstypologie wurde nicht aufgebaut).
Beim Thema "Wintersportarten" waren für die Studenten nicht die Möglichkeiten des Wortschatzes und die der möglichen Sprechakte von Wichtigkeit, sondern sie haben mit Übungen für die Imperativbildung angefangen. Nach der Konjugationstabelle wurde dann dieses Redemittel geübt, aber auf eine gefährliche Art, nämlich kontextunabhängig. Ihre Beispiele orientierten sich vornehmlich an den alten Szanyi-Büchern.

Mittlerweile hat sich die Lage verändert. Immer mehr Studenten und Studentinnen können ihre Stunden so entwerfen, daß sie die möglichen grammatischen Strukturen als Realisierung von Redeabsichten erkennen und verwerten. Sie stellen z.B. die Frage:
Wozu braucht man die Bestimmung der Uhrzeiten?

Als erreichbares Lehrziel stehen dann die Begründungen:

- *um die Zeit sagen zu können*
- *um über den Stundenplan sprechen zu können*
- *um über den Tagesplan berichten zu können*
- *um sich zu einem bestimmten Termin verabreden zu können.*

Anmerkungen

1. Levinson, S.C., (1983) *Pragmatics.* Cambridge: CUP, S.9.
2. Funk, H./ Koenig, M. (1991) *Grammatik lehren und lernen.* München: Langenscheidt. S.15.
3. ebd., S.62.

Új kísérletek és tapasztalatok a Miskolci Egyetem német nyelvtanárképzésében

Bikics Gabriella
Miskolci Egyetem

"Meséld el nekem, s én elfelejtem. Mutasd meg, hogy kell, s én emlékszem rá. Engedd, hogy csináljam, s akkor majd megértem." (Konfucius)

Az elmúlt néhány évben a német és a magyar nyelvű pedagógiai szakirodalom sokat foglalkozott a tanárképzés megújításával. Német vonatkozásban a legnagyobb problémának látszik, hogy az információs robbanásra, a politikai, gazdasági és szociális változásokra az iskolarendszer, ezen belül a tanárképzés csak nagyon nehézkesen reagál. Pedig Németországban kétlépcsős tanárképzési modell van érvényben, a hallgatók képzése jóval hosszabb ideig és lényegesen kedvezőbb körülmények között folyik.

Milyen párhuzamokat lehet vonni a hazai tanárképzés, konkrétan nyelvtanárképzés vonatkozásában, hogyan lehetne az adott körülmények között a rendelkezésre álló lehetőségeket a legjobban kihasználni? Erre teszünk kísérletet évek óta a Miskolci Egyetem Német Tanszékén még a 3 éves képzés keretei között. Beszámolómban a következő pontokra szeretnék kitérni:

1. Az iskolai gyakorlat szerepe a német nyelvtanárképzésben
2. A szakmai kompetenciák megszerzése
3. Az iskolai gyakorlat megszervezése
4. A hallgatók tanítási munkájának értékelése és minősítése

1. Mi a szerepe az iskolai gyakorlatnak a tanárképzés során?

Az iskolai gyakorlat célja, hogy a hallgatók számára betekintést nyújtson az iskola szervezetébe, a nyelvtanítás általános folyamatába, a hallgató felmérhesse, hogy rendelkezik-e a nyelvtanári pályára való alkalmassággal, lehetőséget kap, hogy konkrét tapasztalatok birtokában felülbírálja pályaválasztását. Ennek időtartama az 5. szemeszterben 60, a 6. szemeszterben 40 óra.

Mit kell megtanulnia a tanárjelöltnek az iskolai gyakorlat során?

1. Megfigyelés
A hospitálási szakaszban különböző szempontok szerint kell megfigyelni a mentortanár és csoporttársai óráit.

2. Tervezés
A gyakorló szakaszban tanítási célokat kell meghatároznia, tanórát terveznie, megtartani. Egy kijelölt tanítási témát kell didaktizálnia, eldönteni, hogy milyen lépésekben haladjon.

3. Kivitelezés
A tervezet alapján megtartja a nyelvórát. Meg kell élnie, hogy a nyelvóra gyakran a tervezettől eltér, azt a tanulók megértési vagy magatartási zavarai, motivációi stb. módosítják. Reagálnia kell az órai problémákra.

4. Elemzés
Az óra megbeszélésekor mentora, csoporttársai rámutatnak az óravezetés és a diákok irányításának más lehetőségeire is.

5. Módosítás
A tanárjelölt folyamatosan összehasonlítja mentortanára valamint csoporttársai óravezetési stílusát. Az összehasonlításokban észleli saját sikerei és kudarcai okait.

6. Gyakorlás
A további óráiban gyakorolja az óravezetési stílusát az osztály körülményeihez igazítani, és didaktikai döntéseit megindokolni.

7. Áttekintés
Megtanulja, hogy a tanterv témáit és céljait önállóan válassza ki, nagyobb tanítási egységeket tervezzen és kivitelezzen.

2. A szakmai kompetenciák megszerzése

Milyen feladatokra készítjük is fel a leendő német szakos nyelvtanárainkat, milyen kompetenciákat kell szerezniük?

1. Alapvető szakmai szerepek

-tudós	német nyelvészeti, irodalomtudományi ismeretek
-szónok	folyékony, jó kiejtésű, hibátlan beszéd
-pedagógus	a tanulók személyiségfejlődésének irányítása

2. Társadalmi-közéleti szerepek

-pszichológus	empátia, konfliktusmegoldó képesség
-szociológus	szociális érzékenység, segítőkészség
-politikus	diplomáciai érzék, tolerancia, önfegyelem
-kritikus	kritika és önkritika adásának és elviselésének képessége
-bíró	ítélő-és döntésképesség, felelősségvállalás

3. Gazdasági-manageri funkciók

-manager	vezetői, irányítási képességek, kooperációs készség
-szervező	pontosság, jó szervező, kombinációs készség
-tervező	önállóság , kreativitás, ötletesség, fantázia, szépérzék

4. Művészi szerep

-színész	jó beszédtechnika, mozgáskultúra, testbeszéd, magabiztos, jó fellépés, játékosság, humorérzék

5. Formális, segítő szerepek

-hivatalnok	a tanulói és tanári jogok és kötelességek ismerete
-adminisztrátor	szép, áttekinthető írás, precizitás
-médiatechnikus	technikai érzék: magnó, írásvetítő, video, computer kezelése
-könyvtáros	áttekintés (nyelvkönyvek szakirodalom ismerete), rendszerező képesség

Hogyan lehetséges, hogy hallgatóink rövid idő alatt ennyiféle jártasságra tegyenek szert?. Csak sokféle nyelvóra alapos elemzésével értheti meg a tanárjelölt, hogy melyik tanári kompetencia hogyan szolgálja a tanulók érdekeit, melyik elengedhetetlen.

3. Az iskolai gyakorlat megszervezése:

Az iskolai gyakorlat koordinálása a 3 módszertant tanító oktató feladata. Mindhárman egy harmadéves csoportért felelősek, módszertant (elmélet), nyelvgyakorlatot (gyakorlat) tanítanak nekik, és látogatják a bemutató óráikat a gyakorló iskolákban. Saját személyükben igyekeznek biztosítani a nyelvtanítás tanulásának elméleti és gyakorlati összhangját. A komplex számonkérés a zárótanítás és az államvizsga alkalmával történik. A 3 oktató egyenként 4-5 mentort fog össze, akik szintén 4-5 hallgatót.

A nyelv-és stílusgyakorlat órák szerepe a képzésben

Annak a lehetőségnek, hogy a módszertan oktatója, aki egyben az iskolai gyakorlatot is felügyeli, a tanárjelölteknek nyelvgyakorlatot is tanít, nagy jelentősége van. Itt a tanár egyfajta modell szerepet tölt be, elsőként az ő óráinak elemzésére kerül sor. A nyelvóra számos példát szolgáltat a módszertan órák számára, gyakran illusztráció egy-egy módszertani témához.

Igaz, a mentor is hasonló modell szerepét tölti be a hospitálások során, de a különbség az, hogy a módszertantanár nyelvóráin a tanárjelölt *maga tanulja* a nyelvet, a mentor óráin pedig csak *megfigyeli, hogyan tanulják* a nyelvet a tanulók.

A megfigyelési szakasz után sajátos gyakorló terepet kínál a nyelv-és stílusgyakorlat órákon belül az ún. *micro-teaching.* A két utolsó szemeszterben az órák egy részét a hallgatók tartják. Nem csupán referátumokról van szó, hanem összetett tanítási szituációról. A csoport ismeretében választaniuk kell egy aktuális, érdeklődésre számot tartó, nyelvileg is igényes témát, rendszerint újságcikket, video bejátszást, hanganyagot, amit didaktizálniuk kell, és egy óravázlatban rögzíteni az egyes lépéseket. Az óra végén sor kerül egy rövid óraelemzésre is, ahol a hallgatók a tanulók szemszögéből mondanak igen őszinte bírálatot.

A bemutató órák szerepe a képzésben

Minden tanárjelöltnek tartania kell az iskolai gyakorlat során csoporttársai előtt félévenként 1-1 ***bemutató órát***, amelyen a módszertan tanár és a mentor is részt vesz, de először nem ők elemzik az órát, hanem erre a többi tanárjelöltet igyekeznek adott szempontok szerint rávezetni. A tanárjelöltek egymás bemutató óráit is átélik, elemzik, kiemelik és megerősítik a pozitívumokat, felhívják a figyelmet a gyenge pontokra, változtatási lehetőségeken törik a fejüket.

A projektek szerepe a képzésben

Az együttműködés szemléletes példája volt az a közös ***projekt***, amelyben egy módszertan tanár, egy mentortanár, egy tanárjelölt, egy német szaktanár, egy magyar és egy német *ötödik* osztályos tanulócsoport vett részt. A tanárjelölt feladata volt a két osztály közötti kapcsolatfelvétel megszervezése levélírás, plakáttervezés, fényképkészítés, magnó-és videofelvételek formájában, a projekttel kapcsolatos tanórák megtartása mindkét országban, a pedagógiai tapasztalatok összefoglalása, a magyar és a német tanulócsoportok, oktatási formák összehasonlítása.

A módszertantanár és a mentor számára érdekes szakmai tanulságokkal szolgált, hogyan készítsük fel a tanárjelöltet ilyen komplex pedagógiai feladat elvégzésére, amely tanulócentrikus, cselekvéscentrikus, interkulturális és egyben tantárgyi koncentrációt szolgáló feladatsor volt, egyaránt szolgálta a magyar és a német tanulók nyelvi készségeinek és országismereti tudásának fejlesztését. A tanárjelölt számára az ötödikesek fejlesztése volt a cél, a mi számunkra pedig a tanárjelölt pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése. Hasonló együttműködés tanárok, tanárjelöltek és tanulók között egy diákcsere, egy fontos rendezvény kapcsán illetve bármely más tantárgy esetében is elképzelhető lenne.

Milyen előnyei vannak ennek a modellnek?

A tanárjelöltek hol a ***tanuló szerepében***, "saját bőrükön" élik át társuk próbálkozásait, (micro-teaching a nyelvóra keretében), hol ***tanárként*** kell társaik vagy tanulóik előtt állniuk, (micro-teaching és iskolai gyakorlat), hol pedig "***szaktanácsadóként***" kell ítéletet alkotni a látott óráról, felhasználva elméleti módszertani ismereteiket is, megindokolva, hogy mi volt sikeres és kevésbé sikeres az adott órán (szakmódszertan, bemutató órák vagy azok videofelvételei). Így megvalósulni látszik a tanulva-tanítani, tanítva-tanulni képzés lehetősége.

4. A hallgatók tanítási gyakorlatának és zárótanításának értékelése.

A zárótanítás 3 részből áll. *A zárótanítási tervezet* írásos dokumentum, amit a mentor, a módszertan tanár és az órát bíráló igazgató vagy munkaközösség vezető kap meg. A pedagógiai elemzésben össze kell foglalnia az eddigi munkáját, jellemzést kell adnia a tanulókról. A didaktikai elemzésben meg kell jelölnie a zárótanítási óra helyét a tanítási folyamatban, részletesen meg kell tervezni az egyes lépéseket. A mellékletben a táblaképet és csatolni kell az órára tervezett táblaképet, a szövegeket esetleg képeket. A második feladat *az óra megtartása.* Ezután következik az óra *elemzése,* amelynek során bizonyítani kell reflexiós képességét, és válaszolnia kell az órával kapcsolatos pedagógiai-didaktikai kérdésekre. A zárótanítás célja annak bizonyítása, hogy a tanárjelölt képes a sok

átélt tanóra után előre tervezni és a tervet kivitelezni vagy szükség esetén módosítani, véleményt alkotni a saját órájáról, felismerni a sikeres és sikertelen momentumokat, legyőzni a helyzetből adódó lámpalázat.

A vizsgatanításra kapott osztályzata adja a diploma minősítésének egyharmadát.

Irodalom

Altrichter, H. (1990) *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

Becker, G. E.(1991) *Handlungsorientierte Didaktik: eine auf die Praxis bezogene Theorie*. Basel: Beltz, Weinheim.

Kahl, Th. N. (1979) *Lehrerausbildung: Situation, Analyse, Vorschläge*. München: Kösel.

Kotschy B. (szerk.) (1996) "A mentor szerepe, mentorképzés". In: *A tanár szerepe és a tanárképzés*.

Költze, H. et al. (1990) *Lehrertraining: Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.

Röhrs, H. (1991) *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*. Donauwörth: Ludwig Auer.

A német nyelv az IBS-ben - akkreditáció után

Fuchs Balázs
International Business School, Budapest

Néhány évvel ezelőtt az előadásom úgy kezdtem volna, hogy megmagyarázom az IBS rövidítés jelentését. Minden bizonnyal arra hivatkoztam volna, hogy az International Business School fiatal iskola, ezért kevesen ismerik. A főiskola már nyolc éves, így talán már kilépett az ismeretlenség homályából, talán már nem néznek kérdően a frissen érettségizett fiatalok és szüleik, ha ezt a rövidítést hallják, vagy erről az iskoláról olvasnak a Felvételi Tájékoztatóban. Ma már sokaknak az jut eszébe, ha az IBS-ről hallanak: nem állami főiskola. Először erről a "nem állami" létről ejtenék néhány mondatot.

Ez a magánfőiskola nem egyedi jelenség, a világon szinte mindenütt vannak nem állami finanszírozású felsőoktatási intézmények. Ezen főiskolák, egyetemek alapvető vonásaikban hasonlítanak egymáshoz. Egy alacsonyabb létszámú magániskola általában jobb tanulási körülményeket (kisebb csoportok, jobb felszerelés) biztosít, mint az állami "tömegegyetem". A magánfőiskolákon diplomát szerzett hallgatók általában a gazdasági életben helyezkednek el, ezért általános az angol, mint oktatási nyelv használata. Az ilyen iskolák piacorientáltak, ezért a gyakorlati ismeretek megszerzését állítják az első helyre, és a gazdaságtudomány valamely ágát oktatják. A tanárok nagyobb kihívás előtt állnak, mert a nem állami iskolákban nem csak a kollégák, hanem a hallgatók kritikai észrevételei is döntőek. A magánfőiskolákon bevett szokás a hosszabb-rövidebb szakmai gyakorlat még az iskolaidő alatt, hogy a hallgatók a lehető legkorábban kapcsolatba kerüljenek a gazdaság szereplőivel. A magánfőiskolákon - szerkezetük miatt - nem jellemző az a hallgató, aki már a képzés idejét jóval meghaladó ideje az intézmény diákja. A magánfőiskolákon iskolától függően hat vagy nyolc szemeszterig tart a stúdium, és vége. Végül a magánfőiskolákon a

tandíj: invesztíció a jövőbe. A hallgatók joggal gondolják, hogy későbbi fizetésük a befizetett esetenként borsos tandíjat kompenzálni fogja.

Az International Business School céljai és felépítése is az említett sémát követi. A főiskola 1991-ben alakult, mint a Dunaholding Részvénytársaság nonprofit vállalkozása, állami támogatásban a kezdetektől fogva nem részesül. Az iskola működéséhez szükséges anyagi fedezetet a Dunaholding Részvénytársaság és a hallgatók tandíja jelenti.

Mára az IBS az egyik legsikeresebb, kilencvenes években alakult felsőoktatási intézmény. Az iskola célkitűzései szerint gazdasági középvezetőket képez, akik alapos, naprakész ismeretekkel rendelkeznek az üzleti életről a mai gazdasági környezetben, s ezen ismeretekre támaszkodva jól tudnak szerepelni a gazdasági életben. Az első évben 100 hallgatóval indult az iskola, ők 1995-ben vehették át a *Bachelor of Arts in Business Studies* diplomát. Mindannyian színvonalas munkahelyet találtak.

Az IBS dinamikusan fejlődik, a ma már minden igényt kielégítő épületben 1997-ben már 240 elsős kezdte meg tanulmányait. 1996-ban indult először alapozó kurzus, ahol a hallgatók tökéletesíthetik angol tudásukat és felkészülhetnek a felvételire. Az idei tanévben az alapozó évfolyam létszáma 240 fő. 1998. februárban indult el a magyar nyelvű gazdálkodási szak, a főiskola második szakja, mintegy 60 hallgatóval.

Az iskola nemzetközi hírneve is nő, az IBS diákjai a 95/96-os és a 96/97-es tanévben is megnyerték az InterAd nemzetközi diák reklámversenyt.

Az International Business School által kiadott diploma a művelődési és közoktatási miniszter 80.199/95. számú engedélye alapján a magyar állami főiskolai végzettséggel is egyenértékű. A főiskola sikeres munkáját elismerve a sikeres akkreditációs eljárás eredményeként a Magyar Országgyűlés 1997. február 25-i ülésén főiskolai rangot adományozott az International Business Schoolnak. Ez a törvénymódosítás 1997. március 20-án lépett hatályba.

Az IBS indulásakor 1991-ben Együttműködési Megállapodást írt alá az angliai Oxford Brookes Universityvel a *Bachelor of Arts in Business Studies* magyarországi bevezetéséről az IBS keretei között. A főiskola azóta az oxfordi egyetemtől átvett tematika, oktatási elvek és vizsgáztatási rendszer alapján működik. Az Oxford Brookes University vezetői és tanárai rendszeresen ellenőrzik a képzés minőségét, az Oxfordban megkövetelt színvonal biztosítását. A nyolc szemeszter alatt oktatott tárgyak: számvitel, statisztika, üzleti jog, pénzügy, makro- és mikroökonómia, marketing, üzleti stratégia, emberi erőforrás-gazdálkodás és idegen nyelv.

Az oktatás nyelve másodévtől az angol, az első évben magyar, emellett az első évben intenzív angol nyelvoktatás folyik. Ebben a tanévben azok az elsős hallgatók, akiknek az angol nyelvtudása ezt megengedi, már angolul kezdték tanulmányaikat. A már első évben is angolul folyó oktatásra azért is szükség volt, mert számos külföldi hallgató egyáltalán nem beszél magyarul.

A négyéves képzés szendvicsképzést jelent, azaz az első két elméleti év után egy év szakmai gyakorlat következik, amit a hallgatók neves hazai és külföldi cégeknél teljesítenek. Ha a szakmai gyakorlat jól sikerül, a hallgatók már harmadéves korukban szoros kapcsolatba kerülhetnek leendő munkahelyükkel. A negyedik év ismét elméleti stúdium, egész napos iskolai elfoglaltsággal.

A főiskola hallgatói két idegen nyelvet tanulnak, természetesen első helyen az angolt, mert ez az oktatás nyelve. A kínálat széles a második idegen nyelvet érintően, a hallgatók tanulhatnak német, francia, olasz, orosz és spanyol nyelvet is. A második idegen nyelv az egyetlen tantárgy, amit a hallgatók nyolc szemeszteren keresztül tanulnak. A második idegen nyelv óraszámai a következőképpen alakulnak: elsőben négy, második évben hat, a gyakorlat évében két óra konzultáció, míg a negyedik évben újra hat nyelvóra van hetente.

Az IBS-ben a választható idegen nyelvek közül a német a legnépszerűbb, a hallgatók mintegy kétharmada választja. Ennek okai egyrészt a tradíciókban keresendők, másrészt Magyarország geopolitikai helyzetéből adódnak. Fontos szempont a nyelv választásában, hogy Magyarország legfontosabb külkereskedelmi partnerei német anyanyelvű országok, elsősorban Németország és Ausztria, a gazdaságban elhelyezkedni kívánó hallgatók választását ez a tény jelentősen befolyásolja.

A német nyelvet választó felvett elsőéves hallgatók az első szemeszter elején nyelvi szintfelmérőt írnak, ennek az eredményei alapján történik a csoportok beosztása. A skála széles, a teljesen kezdőtől a *Prüfung Wirtschaftsdeutsch*-ra előkészítő kurzusig terjed. Így mindenki a saját tudásszintjének megfelelő, kis létszámú, 8-10 fős csoportokba kerül. A merev órarend miatt sajnos a csoportok között csak horizontális átjárhatóság létezik, vertikális nem.

Terveink szerint a négy év során kb. 500 németórában a kezdő hallgatókat szakmaival bővített középfokra, illetve a középfokú ismeretekkel rendelkező hallgatókat szakmaival bővített felsőfokú nyelvvizsgáig juttatjuk el. A szakmaival bővített ismeretek magukba foglalják az üzletemberek számára nélkülözhetetlen gazdasági német nyelvi készségek és ismeretek elsajátítását, azaz az írásbeli és szóbeli szakmai kommunikáció különböző fajtáit, írott és hallott gazdasági jellegű szövegek megértését, feldolgozását, üzleti tárgyalások modellálását, üzleti tárgyú levelezést, stb.

Az International Business Schoolban a német nyelvoktatás három fő szinten zajlik:

I. Kezdő szint: Azok számára, akik teljesen kezdők vagy álkezdők.
II. Középhaladó szint: Azok számára, akik a Themen I. és II. köteteinek megfelelő szintű tudással rendelkeznek.
III. Haladó szint: Azok számára, akik már legalább középfokú nyelvvizsgával, vagy ennek megfelelő szintű tudással rendelkeznek.

A hallgatók az iskola profiljából adódóan nemzetközileg elismert nyelvvizsgákat tesznek le a negyedik év végéig, azaz a Goethe Intézet által kidolgozott *Zertifikat Deutsch für den Beruf,* illetve *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* nyelvvizsgát.

Az IBS-ben minden tantárgy, így a német nyelv is, úgynevezett modulokból áll. A modul egy vagy több szemeszterből álló összefüggő tanulási egység. A német nyelv két modult tartalmaz, mindegyik két évet, azaz négy szemesztert foglal magába. A modulokat Dr. Antal Zsuzsanna és Dr. Mohácsi János dolgozták ki. Külön köszönet illeti a Goethe Intézetet a nyújtott támogatásért és a segítő észrevételekért. A modulok készítésénél a negyedik év végére elérendő minimális célból, a *Zertifikat Deutsch für den Beruf* vizsgából kellett kiindulni, valamint figyelembe kellett venni azt is, hogy a harmadévesek csak hetente egyszer jönnek nyelvórára.

Az első modul neve: Általános német nyelv. Célja a német nyelv alapjainak olyan mértékű elsajátítása, hogy a későbbiekben lehetővé váljon az üzleti nyelv oktatása. A modulban a már említett három szinten zajlik az oktatás, a modul belső intézeti vizsgával zárul. Ez a belső vizsga feladatait és követelményeit tekintve kb. a *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* vizsgának felel meg. Az első két év magas óraszáma lehetővé teszi, hogy a hallgatók eljussanak erre a szintre és jó esélyekkel kezdjék a második modult.

A második modul neve: Üzleti német nyelv. Célja az üzleti német nyelv olyan szintű elsajátítása, hogy lehetővé váljon a modul zárásaként a negyedik év végéig a sikeres *Zertifikat Deutsch für den Beruf* vagy *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* vizsga letétele.

A felsőbb évfolyamokon a német tanulmányokba való bekapcsolódás feltétele az előző év minimális vizsgakövetelményeinek teljesítése. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a hallgató az első évben bármely rendelkezésre álló szinten bekapcsolódhat a nyelvtanulásba, de a második évben már a modul készítői által középhaladó szintnek nevezett tudásszinttel kell rendelkeznie. A harmadik és a negyedik év a szakmai modul, az ebbe való bekapcsolódás feltétele az első modul záróvizsgájának sikeres letétele.

A harmadik évfolyam helyzete speciális. A hallgatók szakmai gyakorlaton vesznek részt, gyakorlatilag teljes munkaidőben dolgoznak, ezért a hagyományos oktatásuk nem megoldható. A hallgatók órarendjében ebben az évben csak heti két nyelvóra szerepel. Ez egyrészt túlságosan kevés akkor, ha valaki nyelvvizsgára készül, másrészt a munkahelyi elfoglaltságok miatt az órák látogatása is teljesen rendszertelen volt. Ezek az okok vezettek bennünket arra, hogy 1996 szeptemberétől bevezettük a távoktatást a harmadéves hallgatók számára. Ez azzal az előnnyel jár, hogy több anyagot juttathatunk a hallgatóknak, ezen kívül így a hallgatók maguk osztják be az idejüket, akkor készítik el a feladatokat, amikor idejük engedi, csak a megadott időre kell eljuttatni az elkészített munkákat a tanárokhoz. A két "kötelező" nyelvórát fakultatív konzultációvá alakítottuk, ahol a diákok a távoktatási anyaggal kapcsolatos problémáikat beszélhetik meg a

tanárral, illetve az anyag szókincséhez, nyelvtanához kapcsolódó gyakorlatokat oldhatnak meg. A konzultáción való részvétel természetesen fakultatív.

A távoktatás bevezetésekor két alternatíva állt a nyelvtanárok előtt, vagy kidolgozzuk a távoktatás anyagát, vagy átveszünk egy létező és működő rendszert. Hosszas anyagkeresés és sikertelen kísérletezés után a második megoldást választottuk. Jelenleg gazdasági német távoktatási csomagot vásárolnak meg hallgatóink, a beküldött feladatokat pedig kollégáink ellenőrzik és értékelik. Azóta egy év telt el, és a tapasztalataink nem egyértelműen pozitívak, mivel a távoktatási anyagok piaca a hagyományos tankönyvekéhez képest rendkívül szűk, nehéz az adott tudásszinthez megfelelő távoktatási anyagot találni, amely megoldása se nem gyerekjáték, sem pedig lehetetlenség az adott tudással.

A negyedik évben szaknyelvi oktatás és vizsga-előkészítés folyik. Reményeink és elvárásaink szerint diákjaink erre az időpontra eljutnak legalább a *Zertifikat Deutsch für den Beruf* szintjére. Ebben több dolog miatt is bízhatunk. Egyrészt a magas óraszám miatt, másrészt az IBS hallgatói már rendelkeznek a szükséges szakmai háttér-információkkal, és magas szintű angol nyelvtudásuknak köszönhetően nem idegen nekik az idegen nyelvű szakmai kommunikáció. Ezen kívül segítségünkre van még a harmadévben végzett szakmai gyakorlat, amely során a hallgatók valódi munkahelyen, valódi körülmények között dolgoznak, így a gyakorlat és a nyelvi képzés szintéziseként képesek eljutni az elvárt szaknyelvi ismeret- és készségszintre.

Előadásom eddig terjedő részében ismertettem az IBS-ben dolgozó Német Nyelvi Csoport munkáját. A továbbiakban azokról az aspektusokról lesz szó, amelyek munkánkat segítik, illetve nehezítik.

Legnagyobb gyengeségünk, hogy az Oxford Brookes University nem követelte meg a második idegen nyelv ismeretét. Ennek ellenére folyt az IBS-ben az alapítás óta második nyelv oktatás, de amíg a hallgatók csak oxfordi diplomát kaptak, addig számukra a második idegen nyelv csak egy plusz lehetőség maradt, amit vagy kihasználtak, vagy nem. Az akkreditáció és az akkreditáció után az IBS-ben megkövetelt két nyelvvizsga szükségessége megnövelte a második idegen nyelv fontosságát a hallgatók előtt. Ennek következtében a német nyelv követelményrendszereit szigorúbban lehet érvényesíteni, és a második nyelvek az iskola tantárgystruktúrájában is hangsúlyos helyet kaptak.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a német az IBS-ben *második* idegen nyelv, ennek minden következményével. Az angolul jól beszélő hallgatók számára is csak *második*, ennek következtében több hallgató esetében konfrontálódunk motivációs problémákkal.

Mellettünk - az IBS mellett - szól az intézmény dinamikus növekedése és növekvő ismertsége. Egyre több a felvételiző elsőéves hallgató, a növekvő szelekció miatt egyre magasabb a felvett elsősök tudásszintje, egyre többen érkeznek magas szintű német nyelvismerettel. Ennek következtében egyre

kevesebb a kezdő csoport, a 27 nyelvi csoportunkból mindössze öt. Terveink szerint a kezdő csoportok száma a következő tanévben tovább csökken.

Végül az eredményeinkről és a tapasztalatainkról. 1997. májusban az első csoportunk sikeresen letette a *Zertifikat Deutsch für den Beruf* vizsgát, melyet az első alkalommal rendeztek Magyarországon. Egy főleg elsőévesekből álló csoportunk jelenleg a *Prüfung Wirtschaftsdeutsch* vizsgára készül. Az International Business School akkreditációja óta mindössze egy év telt el, az idő rövidsége miatt messzemenő következtetéseket levonni lehetetlenség. Néhány évnek még el kell telnie ahhoz, hogy biztosak lehessünk létrehozott rendszerünk és munkánk sikerében.

Die Entwicklung des Schreibens im DaF-Unterricht

Katrin Kunze
International Business School, Budapest

Von 1993 bis 1997 unterrichtete ich am zweisprachigen Sándor-Petöfi-Gymnasium Mezöberény Deutsch als Fremdsprache. Die Spezifik des zweisprachigen Unterrichts machte es erforderlich, die Schüler systematisch zum Schreiben komplexer Texte zu befähigen. Es erwies sich als problematisch, daß die meisten Lehrmaterialien kaum Ansätze zum Schreiben boten und bieten. Der Lehrer mußte also selbst nach Möglichkeiten suchen, wie er bei den Schülern entsprechende Fähigkeiten entwickeln konnte. Nach einigen Jahren des Experimentierens wurde schließlich ein Schreibkurs (4 Stunden von insgesamt 19 Wochenstunden Deutschunterricht in der 0. Klasse) eingerichtet, dessen Grundlage das ungarische Lehrbuch "Start" war.

Natürlich lassen sich in vielen Lehrwerken Übungen finden, bei denen etwas geschrieben werden muß. Zu unterscheiden sind Übungen, bei denen Schreiben Mittel zum Zweck ist, sowie Übungen, bei denen Schreiben das Ziel ist. Erstere überwiegen meiner Ansicht nach deutlich: wenn es beispielsweise darum geht, ein Gespräch aufzuschreiben, ist Schreiben nur Mittel - zur Festigung oder Kontrolle der Lexik, der Grammatik, bestimmter Redemittel usw. Wenn es darum geht, einen Brief zu schreiben, können wir vom Schreiben als Ziel sprechen: im Normalfall werde ich den Brief abschicken, um damit dem Empfänger etwas mitzuteilen.

Schreiben aufgrund fremdsprachlicher kommunikativer Bedürfnisse ist von verhältnismäßig geringer Bedeutung und beschränkt sich im wesentlichen auf folgende Bereiche:

- formelle Briefe zur Informationsbeschaffung
- informelle Briefe / Karten

- Formulare
- Kurzmitteilungen an Dritte

Es scheint also nicht übermäßig bedeutsam zu sein, Schreiben zu üben. Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes wurde Schreiben als Verfahren zur Informationsvermittlung betrachtet, das Produkt stand im Mittelpunkt des Interesses. Schreiben sollte jedoch nicht auf diese Funktion reduziert werden. Schreiben erfüllt eine wichtige Funktion - es dient der Ordnung und Strukturierung geistiger Handlungen. Viele Menschen haben sicher schon einmal die Erfahrung gemacht, daß sie am Ende eines Schreibprozesses überrascht über das Ergebnis waren, daß in ihrem Text Gedanken auftauchten, die in ihren Ausgangsüberlegungen keine Rolle spielten. Das trifft nicht nur auf das Schreiben in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache zu. Schreiben ist Erkenntnisgewinn. Gedanken und Gefühle werden niedergeschrieben, der Schreiber hat das Gefühl, daß er genau das geschrieben hat, was er ausdrücken wollte - oder daß es ihm noch nicht ganz gelungen ist, sich auszudrücken. Außerdem gewinnt man beim Schreiben Zeit - man kann nachdenken, Gedanken besser ordnen, Gedankengänge in verschiedene Richtungen entwickeln. Diese Überlegungen haben zur Entwicklung eines neuen didaktischen Konzepts geführt: Vom Wort zum Satz zum Text (Bernd Kast).

Schreiben muß geübt werden, denn gerade beim Schreiben in der Fremdsprache treten verstärkt lexikalische, grammatische und stilistische Probleme auf. Wenden wir uns zunächst einigen Übungen zu, die der Wortschatzerweiterung dienen.

- **Wortketten**
  Ein Wort wird vorgegeben, die Schüler schreiben es auf ein Blatt und geben es weiter; der nächste muß ein Wort finden, das mit dem letzten Buchstaben des vorgegebenen Wortes beginnt usw. Der Schwierigkeitsgrad der Übung kann erhöht werden, indem nur Wörter einer bestimmten Wortart oder zu einem bestimmten Thema geschrieben werden dürfen.
- **Wortschlangen**
  Ein zusammengesetztes Wort wird vorgegeben; das Grundwort wird zum Bestimmungswort des folgenden Wortes. Auch hier kann die Schwierigkeit wie bei den Wortketten erhöht werden.
- **Alphabetwörter**
  Zu einem vorgegebenen Anfangsbuchstaben werden Wörter gesucht. Eine Steigerung der Schwierigkeit ist auch hier angebracht.
- **Der gleiche Buchstabe**
  Es sollen Verben und Substantive gefunden werden, die mit dem gleichen Buchstaben beginnen und eine sinnvolle Kombination ergeben.

- **Satzschlange**
  Das erste Wort wird vorgegeben; die Schüler sollen (in Gruppen) einen möglichst langen Satz bilden.
- **Wortsätze**
  Ein Wort wird vorgegeben; die Schüler sollen mit den Buchstaben dieses Wortes sinnvolle Sätze bilden.
- **Bilden von Assoziogrammen**
  Ein Wort, ein Satz, ein Foto, ein Gegenstand, eine Melodie, ein Geräusch o.ä. werden vorgegeben; die Schüler sollen Wörter aufschreiben, die ihnen dazu einfallen; später können diese Wörter geordnet werden.

Ein Problem, mit dem ich mich im oben genannten Schreibkurs häufiger konfrontiert sah, war folgendes: Wie bringe ich die Schüler dazu, nicht nur in einfachen Hauptsätzen, sondern auch in komplizierteren Satzgefügen zu schreiben? Dazu bieten sich Übungen an, die sich auf Konjunktionen konzentrieren.

- Fortsetzen eines Satzes unter Vorgabe der Konjunktion
- Satzverknüpfung mit vorgegebenen Konjunktionen
  a) Nach der Lektüre eines Textes werden den Schülern Wortgruppen und eine dazu passende Konjunktion vorgegeben; daraus soll ein dem Inhalt des Textes angemessener Satz gebildet werden.
  b) Es werden Wortgruppen und Konjunktionen vorgegeben, die Konjunktionen werden diesmal nicht den Wortgruppen zugeordnet.
  c) Es werden Wortgruppen und eine Liste möglicher Konjunktionen vorgegeben; die Schüler sollen passende Konjunktionen selbst auswählen.
  d) Satzverknüpfung ohne Vorgabe von Konjunktionen. Es werden nur Wortgruppen vorgegeben, die zu Sätzen kombiniert werden sollen. Die Schüler müssen die logische Beziehung allein finden.
- Rekonstruktion von Sätzen
  Vorgegeben werden alle Elemente eines Satzes in ungeordneter Reihenfolge; die Sätze müssen rekonstruiert werden.
- Kombinieren von Sätzen nach bestimmten Vorgaben (Satzverknüpfung)
- Satzkarten
  Die Schüler bekommen Karten mit Sätzen und müssen dazu Begründungen finden (weil...).

Das eigentliche Schreiben sollte zunächst noch stark an eine Vorlage gebunden sein. Hierzu bietet es sich an, einen Text aus der Perspektive einer anderen Person schreiben zu lassen. Diese Person kann vorgegeben (nicht ein Erzähler, sondern "Hans im Glück" erzählt seine Geschichte) oder frei gewählt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, anhand von Fragen und vorgegebenen Antwortteilen in Gruppen einen Text erstellen zu lassen.

Etwas schwieriger ist es schon, einen Text nach wenigen Vorgaben zu formulieren. Vorgegeben wird z.B. der Steckbrief einer Person, der ausformuliert werden soll (wobei die Textsorte eventuell frei gewählt werden kann). Weiterführend könnten die Schüler Steckbrief und Text über eine weitere Person verfassen, die, wenn sie allen bekannt ist, unter Weglassung des Namens auch erraten werden kann.

Eine andere Übung besteht darin, aus einem Dialog eine Erzählung zu machen. Den Schülern wird eine Situation vorgegeben, dazu die Rollen zweier Personen, die einen Dialog über die Situation führen. Die Schüler sollen den Dialog aufschreiben und anschließend der Klasse vorstellen. In einem nächsten Schritt könnte ergänzt werden, wer was wie sagt (wütend, ärgerlich, geheimnisvoll ...). Dieser erweiterte Dialog könnte schließlich zu einer kleinen Erzählung ausgebaut werden.

Textergänzungen bieten sich ebenfalls als Übungsform an. Den Schülern wird ein Text vorgelegt, in dem jeder 2. Satz fehlt. Die Schüler sollen diese fehlenden Sätze sinngemäß ergänzen, eventuell nachdem bestimmte kontextuelle Probleme besprochen worden sind.

Eine weitere Möglichkeit, die Schüler etwas schreiben zu lassen, besteht im Fortsetzen angefangener Texte. Die Schüler müssen aufgrund einer Ausgangssituation einen Text selbständig beenden. Voraussetzung ist das Verstehen des Textanfangs. Das oben erwähnte Lehrbuch "Start" bietet einige Texte mit kriminalistischem Inhalt (Lektion 11 "Heute stirbst du"; Lektion 18 "Urlaub mit Überraschung", "Einbruch in die Villa Krüger"), die dazu geeignet sind, Fortsetzungen zu schreiben; was den Schülern sehr viel Spaß gemacht hat.

Sehr interessant war auch die Arbeit mit Textverfremdungen, die ich beim Thema "Märchen" in einer 2. Klasse ausprobiert habe. Nachdem wir uns ausführlich mit dem Thema beschäftigt hatten, erhielten die Schüler die Aufgabe, auf Grundlage eines bekannten Märchens ein modernes Märchen zu schreiben, das die typischen Märchenelemente und -figuren enthalten sollte. Diese Aufgabe ist den meisten sehr gut gelungen und hat ebenfalls viel Freude bereitet.

Kollektive Dialoge/Texte wurden von meinen Schülern sehr gern geschrieben. Ein Schüler / eine Schülergruppe schreibt eine Frage (für den Dialog) bzw. einen oder mehrere Sätze als Textanfang auf. Dann werden die Blätter weitergegeben; die Dialoge bzw. Texte müssen von den Mitschülern weitergeführt werden. Das Endergebnis wird der Klasse vorgestellt. Die Schüler werden interessiert zuhören, da sie gern erfahren möchten, wie ihre Gedanken weitergeführt wurden. Dieses Vorgehen sichert eine gewisse Anonymität, nicht jeder weiß, von wem welche Gedanken stammen. Schwächere Schüler verlieren dadurch ihre Angst vor Fehlern und beteiligen sich an der gemeinsamen Arbeit. Weiterhin erfolgt in der Gruppe ein Besprechen inhaltlicher und sprachlicher Probleme, von dem alle profitieren können. Weitere Formen des kollektiven Arbeitens:

- ein Schüler / eine Gruppe schreibt Anfangs- und Endsatz eines Textes auf; diese werden weitergereicht; die dazu passende Geschichte muß von einer oder mehreren anderen Gruppen ergänzt werden
- eine Schülergruppe denkt sich eine Geschichte aus und schreibt die fünf wichtigsten Wörter auf ein Blatt, das an eine andere Gruppe weitergereicht wird; diese Gruppe schreibt mit den angegebenen Wörtern einen Text und stellt ihn anschließend vor; die erste Gruppe erzählt daraufhin ihre ursprüngliche Geschichte

Häufig werden im Fremdsprachenunterricht Bildergeschichten als Ausgangssituation zum Schreiben verwendet. Bei Bildergeschichten mit Sprechblasen könnte die erste Aufgabe darin bestehen, zunächst diese zu ergänzen und anschließend eine umfangreichere Geschichte zu schreiben. Wenn die Lerner dazu in der Lage sind, können sie auch gleich einen Text schreiben. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Schüler mit einem Einzelbild zu konfrontieren und dazu eine Geschichte zu schreiben. Hier ist die Ausgangssituation schwieriger: die Schüler müssen sich selbst überlegen, was davor und danach passiert sein könnte, denn anders als bei einer Bildergeschichte bekommen sie darüber keine Informationen. Folgendermaßen könnte man vorgehen:

1. Lexik sammeln
2. W-Fragen zu den einzelnen Wörtern stellen; Fragen beantworten
3. Ordnen der Geschichte; erstes Formulieren kürzerer Sätze
4. Geschichte schreiben, dabei auf Spannung, Satzverknüpfung u.ä. achten
5. Geschichte einer bestimmten Textsorte entsprechend umschreiben
6. Überprüfung des Texts

Zu allen Varianten des Schreibens *Vom Bild zum Text* können mehr oder weniger umfangreiche lexikalische Hilfen gegeben werden.
Von größerer Bedeutung für den "durchschnittlichen" Fremdsprachenlerner sind jedoch Schreibanlässe, die auf realen Kommunikationssituationen beruhen. In der Grundstufe wären das Ausfüllen von Formularen, das Schreiben von Briefen und Postkarten zu nennen, für fortgeschrittenere Lerner kämen Berichte, Protokolle, Kommentare, Unterrichtsmitschriften u.ä. hinzu. In kommunikativ orientierten Schreibübungen müssen folgende Faktoren berücksichtigt werden:

- der Text ist an einen Adressatenkreis gerichtet
- dem Text liegt eine bestimmte Schreibabsicht zugrunde
- der Text bedient sich bestimmter Äußerungsformen und Formalien
- der Text hat ein Thema und befaßt sich mit bestimmten Inhalten

Mündliche und schriftliche Textproduktion gehören ursprünglich zusammen; der Brief entwickelte sich aus dem Botenspruch. Christian Fürchtegott Gellert schrieb 1751: "Schreibe, wie du redest, so schreibst du schön." Briefe sind eine Textsorte,

in denen die geschriebene Sprache ein hohes Maß von Übereinstimmung mit der gesprochenen Sprache hat; eine Textsorte, in der die Schüler etwas über sich mitteilen können; eine Textsorte, die sie schon während ihrer Schulzeit ohne großen Aufwand nutzen können. Gerade im Anfangsunterricht führt das Sprechen zum Briefeschreiben. Der Schüler lernt, über sich und seine Familie, seine Hobbys, die Schule usw. zu schreiben. Außerdem lernt er, diesbezügliche Informationen von anderen zu erfragen. Zur Vorbereitung des Briefeschreibens können folgende Übungen eingesetzt werden:

- Ergänzen fehlender Informationen in unvollständigen Sätzen; eventuell unter Nutzung lexikalischer Hilfen
- Zusammenstellen einer Tabelle: was sage ich; was frage ich
- Frage - Antwort - Spiele in der Klasse
- Arbeit mit Wortkarten

Jeder Schüler erhält einen Brief; schreibt die wichtigsten Informationen auf Karten (max. 12; pro Karte max. zwei Wörter); die Karten werden mit einem anderen Schüler ausgetauscht; jeder erzählt anhand der Karten den Inhalt des unbekannten Briefes; anschließend werden inhaltliche Korrekturen vorgenommen.

- Ordnen von Briefteilen zu einem Ganzen
- Herausschreiben von Informationen aus einem Brief (zu bestimmten Themenkreisen)
- Schreiben anhand von Vorgaben
- Differenzierungsübungen zum Unterscheiden persönlicher und formeller Briefe
- Schreiben einfacher formeller Briefe (unter Bewußtmachen eventuell vorhandener kultureller Unterschiede), z.B. Bewerbungsschreiben
- Erteilen einer muttersprachlichen Aufgabenstellung zwecks Einholens bestimmter Informationen
- Übungen zur Anrede von Personen; zum Briefschluß
- Schreiben eines Briefes zu einem Bild
- Briefe an literarische Figuren; an Autoren literarischer Werke

Wichtig ist, daß die Schüler sich mit dem Thema des Briefes identifizieren können, bereit sind, sich kreativ damit auseinanderzusetzen. Schreiben soll - auch in der Fremdsprache - Spaß machen.

Literatur

Kast, B. (1995) *Fertigkeit Schreiben*. Kassel. (Erprobungsfassung)

Az 1997/98-as tanév továbbképzési kínálata németnyelv-tanárok számára

Majorosi Anna
Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Dolgozatomban a németnyelv-tanárok számára 1997/98-ban meghirdetett továbbképzési kínálatot elemzem, egyrészt a *Művelődési Közlöny* 16/II-es és 24/II-es számaiban megjelent paraméterek szerint (képzési terület, alkalmazott módszerek, időtartam, a továbbképzés színhelye, a felkináló szervezet státusza és székhelye), másrészt a pedagógus-továbbképzésben fejlesztendő nyelvtanári kompetenciákhoz való hozzárendelhetőség alapján.

A *Művelődési Közlöny* pedagógus-továbbképzéseket tartalmazó két számának előtörténete valószínűleg elevenen él még a szakma emlékezetében: szűk volt a beadási határidő, szakmailag vitatható és nem egykönnyen értelmezhető volt a kitöltendő adatlap, amelynek célja a kitöltők és valószínűleg az MKM számára is homályos volt.

Áttekinthetetlen a helyzet az Internetre vitt programkínálat esetében is. A keresőprogram szinte kizárólag a programkészítők által megadott kategóriák alapján használható, ami jócskán megnehezíti a célzott keresést; míg az Internetről a "német" kulcsszó megadása és a "tanár" kategória kiválasztása után 105 találatot tudtam lehívni, addig a közlönyökben fellelhető német nyelvszakos tanároknak szóló kínálatok száma 154-re rúg (beleértve a 12 teljes nyelvtanárképzést és a nyelvtanároknak általában ill. a német és angol szakosoknak együttesen meghirdetett kínálatokat is). Az sem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy az Internetről lehívható 105 találatból valójában csak 69 tartalmaz németnyelv-tanároknak szóló továbbképzési lehetőséget, a többi ajánlat vagy német nyelvtan-folyamokat kínál különböző nyelvi szinteken lévő pedagógusoknak (pl. *Baranya Megyei Közgyűlés Pedagógiai Intézete)* vagy nyelvtudással bővített szakképzettséget (mint például a *SZÜV Rt. Oktatási*

Igazgatósága), vagy egyszerűen valamiféle német hangzású név szerepel a címben (mint például a *BGyTF* Waldorfpedagógiai továbbképzése), esetleg német nyelvismeret ill. idegennyelv-ismeret szükséges a kurzus elvégzéséhez, vagy a "német" szó bármilyen szövegkörnyezetben előfordul a kínálatban (pl. *JGyTF* "Kertkultúra" elnevezésű kurzusa).

Az bizonyos, hogy ha az Internet-es keresés jól működne, a pedagógusok sokkal áttekinthetőbb formában juthatnának hozzá az őket érdeklő, és mind anyagilag, mind területileg elérhető továbbképzésekhez, mert az Internet-es információk -- ellentétben a közlönybeliekkel -- nincsenek kódolva, így például az összköltség mellett egyértelműen feltüntették a résztvevők által fizetendő költségeket, és a továbbképzésről információt szolgáltató személy elérhetősége is ugyanazon az oldalon található meg.

A következőkben a 12 éves vagy idősebb tanulókat tanító németnyelv-tanároknak szóló 1997/98-as évi továbbképzési kínálatot elemzem, első lépésben a felkínáló által az *MKM* információs lapjának rovatai szerint megadott adatok alapján, azaz időtartam, a felkínálók státusza, a tanfolyamok színhelye, a program jellege, az alkalmazott módszerek és a felkínálók székhelye szerint. A költségekre vonatkozó adatokat nem vetettem össze, mivel egyrészt túl nagy a szórás: a 30-60 órás tanfolyamoknál a legmagasabb résztvevői hozzájárulás 70.000 forint, a legalacsonyabb 1.500 forint; másrészt a feltüntetett paraméterekből számos esetben nem számítható ki az egy továbbképzési órára jutó költség (aminek hiányában nyilván lehetetlen az érdemi összevetés).

Az összevetés előtti feltevéseim a következők voltak:

1. A legtöbb felkínáló a felsőoktatási és a pedagógiai szolgáltató intézmények közül kerül ki és saját székhelyén kínálja a továbbképzést; a legtöbb felkínáló székhely Budapesten ill. a Dunántúlon található.
2. A módszereket tekintve -- a felsőoktatási felkínálók magas számarányából adódóan -- túlteng az elméleti jellegű képzés.
3. A 350 órát meghaladó időtartamú kínálatok szinte kizárólag felsőoktatási képzések ill. PhD-kurzusok.
4. Jellegét tekintve a legtöbb továbbképzés szakmódszertani jellegű, esetleg elvétve akad egy-egy pszichológiai.
5. A nyelvi és társadalmi kompetenciák fejlesztése háttérbe szorul a szaktárgyi és módszertani kompetenciákkal szemben.
6. A felkínált tanfolyamok túlnyomó többségében a kommunikatív nyelvoktatás elmélete és gyakorlata és/vagy a NAT állnak a középpontban.

Az Internet és a *Művelődési Közlöny* két számának összevetése után kiválasztottam a mondott célcsoportnak felkínált továbbképzéseket, egy kínálatnak véve a többször azonos szöveggel szerepeltetetteket (akkor is, ha

ezeknél a költségekben eltérés volt). Amennyiben az azonos felkínálójú továbbképzések leírásában akár csak kis eltérés is mutatkozott, különböző kínálatnak tekintettem ezeket. Bevontam vizsgálatomba a nyelvtanárképzéseket is, mivel ezek célcsoportja a megfelelő képesítés nélkül nyelvet tanító tanárok is lehetnek.

Az általam vizsgált 154 továbbképzés között 28 kínálat címzettjei bármely idegen nyelvet tanító nyelvtanárok, 12 hirdet átképzést ill. új nyelvtanárképzést, 12 továbbképzési kínálat készít fel új közoktatási ill. egyéb szakképzettséget igénylő feladatokra (pl. multimédia programfejlesztő, szakértő, tanácsadó, tolmács-fordító, vezetőtanár), és csak három továbbképzési kínálat vállalkozik már valamilyen kiegészítő kvalifikációval rendelkező pedagógusok (tanácsadói továbbképzés és multiplikátorok /tanártovábbképzők/) szintentartó továbbképzésére.

A felkínálók státuszának tekintetében igazolódott az egyes pontban leírt feltevésem: 58 kínálatot adtak be felsőoktatási intézmények, 43-at közoktatási szolgáltató intézmények (túlnyomórészt megyei pedagógiai intézetek), 31-et gazdasági szervezetek, 9-et külföldi felkínáló (a Goethe Institut, amely nem magyar felkínáló lévén a grafikonon nem szerepel), 7-et egyesületek, négyet közoktatási intézmények és egyet egy alapítvány. A legtöbb (76) intézmény saját székhelyén kínálja programját, 35 kínálat esetében dönthetnek a megrendelők arról, hogy a felkínáló intézmény székhelyén vagy az általuk választott helyszínen kívánják a program megtartását, 18 ajánlat esetében a megrendelő által választott helyszínen tartják meg a továbbképzést (valószínűleg kivéve a felkínáló intézmény székhelyét), 11 ajánlatot pedig konkrét helyszínekre kínáltak (köz-oktatási intézmények), ebből egy továbbképzést *Ausztriában* terveznek megtartani.

Nem meglepő, hogy a legtöbb továbbképzési kínálattal (68) budapesti székhelyű intézmények jelentkeztek. Nem számítottam azonban arra az eredményre, hogy a dunántúli kínálatot (39) meghaladja a Dunától keletre eső országrész összkínálata (47). Valószínűsítem mindazonáltal, hogy előfeltevésem addig a pontig helytálló, hogy a Dunántúl és a főváros fejlettebb infrastruktúrájának és helyi felvevőpiacának a német és osztrák befektetőkre gyakorolt vonzereje és Ausztria közelsége érezteti hatását a némettanulás iránti érdeklődésben, s ennélfogva a nyelvtanárokra háruló (minőségi és mennyiségi tekintetben egyaránt gyarapodott) feladatokban is. Hogy ez a némettanár-továbbképzések palettáján (a számarányokban; leszámítva Budapestet) mégsem mutatkozik meg, annak talán az lehet az oka, hogy a német szakos tanárok számára a Dunántúlon az iskolák közötti közvetlen kapcsolatok, valamint a városi és megyei szintű partnerkapcsolatok révén több külföldi továbbképzési lehetőség érhető el, ami ebben az országrészben csökkenti a hazai továbbképző tanfolyamok iránti keresletet.

Egyetlen németnyelv tanároknak szóló továbbképzést sem kínáltak fel *Győr-Sopron*, *Szolnok* és *Nógrád* megyékben. A legtöbb kínálatot felvonultató megyék *Csongrád* 16, *Veszprém* 15 és *Hajdú-Bihar* és *Zala* 10-10 kínálattal.
A meghirdetett programoknak pontosan 70%-a 30-60 órás, 11,9 %-a 61-121 óra közötti, 11%-a 121-350 óra és csak 7,2%-a 350 óra fölötti időtartamú. Az időtartam vonatkozásában egy sajátos kínálatra is felfigyelhetünk: az egyik megyei pedagógiai intézet 2×5 órás pedagógiai nap elnevezésű programját is feltüntette a 30-60 órás tanfolyamok között.

A 350 óra fölötti kínálatok kivétel nélkül új alapdiplomát vagy szakdiplomát adó képzések (ez a szám azért nem egyezik meg a képzések számával, mert egyes esetekben a felkínálók az egy félévre eső óraszámot adták meg, időnként fel sem tüntetve a félévek számát).

Medgyes Péter az intenzív(nek kikiáltott) továbbképzésekről a következőket fogalmazta meg, amivel teljes mértékig egyetértek:

> Az intenzív továbbképzések rákfenéje, hogy semmi más nem történik, mint hogy egy rakás új módszerrel és eljárással teletömködik a tanárok agyát. [...] Ahelyett, hogy arra ösztökélnék őket, alapjaiban vizsgálják felül a pedagógiai tevékenységüket átható eszmerendszert. Másrészt a továbbképzés a tanárok tényleges igényeihez kellene hogy igazodjék. (Medgyes, 49.o.)

Ehhez azonban idő szükséges; 30-60 óránál mindenképpen több idő, ami természetesen nem azt jelenti, hogy ne lenne szükség rövidebb, főként a szaktárgyi és a didaktikai/módszertani kompetenciákat érintő továbbképzésekre, ám a jelenlegi arányok arra utalnak, hogy itt inkább csupán kozmetikai jellegű, a felszínnél megrekedő eljárásokról lehet szó, s nem az egész egyéniséget érintő folyamatokról. Egy-egy kurzus hosszabb tartama *önmagában* természetesen nem szavatolja a saját pedagógusi tevékenységére és céljaira reflektáló, önnön teljesítményét mérni-értékelni kész és képes tanárszemélyiség kialakulását avagy megerősödését, azt is tudjuk azonban -- s a fenti Medgyes-idézet is ezt támasztja alá --, hogy a "gyorstalpaló" időkeretű tanfolyamok állítólagos intenzitása milyen gyakran merül ki csupán az egymással összefüggésbe nem hozott, se példákkal nem szemléltetett, se közösen meg nem beszélt információk ömlesztésében. Úgy látom, hiány mutatkozik a nem új diplomát vagy szakdiplomát nyújtó hosszabb továbbképzések terén, ugyanis ahhoz, hogy a felkínálók a továbbképzés során reagálni tudjanak a pedagógusok valós igényeire, hogy a pedagógus-csoportban olyan légkör alakuljon ki, amely lehetővé teszi, hogy nyíltan megbeszéljék a tanítással kapcsolatos problémáikat, felülvizsgálják a tanításhoz való viszonyukat, pszichikailag fel tudjanak töltődni, meggyőződésem szerint hosszabb időre van szükség 30-60 óránál.

A programok jellegüket tekintve túlnyomórészt (63 kínálat) szakmódszertani jellegűek; 36 kínálat szaktárgyi központú; 28 szaktárgyi és

szakmódszertani egyidejűleg; a többi 19 ajánlatban a szakmódszertani, a szaktárgyi, a pedagógiai és a pszichológiai szakjelleg (azaz e specializációknak egy része) különféle kombinációkban van jelen. Nehezen tudom elképzelni, hogy a programok jellegére vonatkozó kódok megkönnyítenék a tanárok választását, mert ezen kategóriák alatt valójában mindenki azt ért, amit akar (az *MKM* adatlapján semmiféle iránymutató meghatározás kísérlet nem szerepel).

A felkínálóknak a továbbképzés célját, tartalmát ismertető rövid szövegeiből sok esetben egyértelműen kitűnik (vagy kikövetkeztethető), hogy milyen kompetenciák fejlesztésére irányul az adott kurzus, workshop, illetve egy-egy esetben tanárok közötti tapasztalatcsere. Jónéhány esetben azonban ködös vagy semmitmondó a programleíró szöveg, máskor egészen hiányzik, egy esetben pedig a cím tartalmazta kompetencia-fejlesztési ígéret nem kompatibilis szöveggel.

Az utóbbi években több olyan publikáció is megjelent, amely közvetlenül vagy közvetve a jó nyelvtanár ismérveit állítja középpontba; feltétlenül említésre méltóak közülük Medgyes Péter és Zsolnai József munkái. E dolgozatban azért veszem Poór Zoltánnak és Majorosi Annának az *Országos Közoktatási Intézet Pedagógus-továbbképzési Irodája* megbízásából készített *Szempontok a nyelvpedagógusok számára indítandó továbbképzések tervezéséhez* című vitaanyagát alapul a nyelvtanári kompetenciák számbavételekor, mert a szerzők a pedagógus-továbbképzést állítják a középpontba. Poór Zoltán és Majorosi Anna hét fejlesztendő kompetenciát jelölnek meg, úgymint

- az idegennyelvi kompetenciát,
- a szaktárgyi kompetenciát,
- a didaktikai/módszertani kompetenciát,
- a személyi kompetenciát,
- az interdiszciplináris,
- a szociális és
- a társadalmi kompetenciákat.

Ezen kompetencia-típusokhoz egyértelműen hozzárendelhető kurzusajánlatok (néhány ajánlat kettő, esetleg három kompetencia fejlesztését is célozza vagy célozni látszik):

- Idegennyelvi kompetencia: 12 kínálat
- Szaktárgyi kompetencia: 32 kínálat
- Didaktikai/módszertani kompetencia: 45 kínálat
- Személyi kompetencia: 3
- Interdiszciplináris kompetencia: ---- (közvetetten ide sorolhatnók az országismereti illetőleg interkulturális nevelés/kommunikáció központú tanfolyamok egy részét; így 21 kurzussal számolhatnánk.)

- Szociális kompetencia: 7
- Társadalmi kompetencia: 4 (Ha ebbe a csoportba számítjuk a NAT-tal összefüggésben álló kínálatokat, akkor ehhez hozzájön még 27 program, tantervkészítéssel, kommunikatív nyelvoktatással és/vagy az „Élő idegen nyelv" műveltségi területből adódó feladatokkal kombinálva).

A továbbképzések legtöbbjénél nincs utalás arra, hogy a továbbképzés nyelve német-, magyar-, esetleg (felváltva) mindkettő-e, ezért az idegennyelvi kompetencia fejlesztésére is irányuló kurzusok száma a valóságban jócskán eltérhet a kizárólag a kurzusismertetésekből megállapítható számtól. -- Szembeötlő hiány van a személyi, a szociális, a társadalmi és az interdiszciplináris kompetenciákat fejlesztő továbbképzések terén.

Érdemes lenne a közeljövőben arra irányuló kutatást végezni, hogy *milyen alapon* választották ki a nyelvtanárok a látogatandó kurzust, s az *mennyiben felelt meg* az ismertető szöveg keltette elvárásaiknak.

Máris kijelenthető azonban, hogy a magyar pedagógustovábbképzés felelősei és az abban felkínálókként részt venni kívánók egyelőre adósak egy -- amúgy égetően szükséges -- átgondolt, szilárd koncepcionális bázison alapuló, jól rendszerezett továbbképzési gyűjtemény összeállításával, amely adósság törlesztése az akkreditációs rendszer beindulásával és a megfelelő intézményi háttérrel talán nemcsak még sürgetőbbé, de könnyebbé *is* válik. Sajnos a hatályos jogszabályok és az MKM "előakkreditációs kapkodása" azonban arra utalnak, hogy e gyűjtemény és koncepció csak jóval az ezredforduló utánra várható.

Irodalom

Lizakovszky É./ Zsolnai J. (1997) "Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira IV." *Modern Nyelvoktatás* III/4. pp. 23-36.

Medgyes P. (1997) *A nyelvtanár*. Budapest: Corvina.

Művelődési Közlöny 16/II. szám (1997) Budapest: MKM.

Művelődési Közlöny 24/II. szám (1997) Budapest: MKM.

Poór Z./ Majorosi A. (1997) *Szempontok a nyelvpedagógusok számára indítandó továbbképzések tervezéséhez*. Veszprém: Kézirat.

Kommunikative Grammatik

Steinerné Molnár Judit
Eötvös József Főiskola, Baja

I. Grammatik als Begriff

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Grammatische Minima

II. Grammatikkonzepte aus der Sicht Hans-Eberhard Piephos

Verstehensgrammatik
Rekonstruktionsgrammatik
Mitteilungs- oder Produktionsgrammatik

III. Grammatische Übungen

Übungstypen:

1. Zuordnungsübungen

Textbeispiel:

Einbruch in eine Villa
Dillenburg. In eine Villa in der Ilmenkuppe in Dillenburg sind am Freitag zwischen 18.30 und 22.30 Uhr Diebe eingedrungen, die offensichtlich beobachtet hatten, wie die Eigentümerin das Haus verließ. Die Täter hatten schon mehrere wertvolle Teppichbrücken zusammengerollt und zum Abtransport bereitgelegt, als sie von der zurückkehrenden Frau offenbar gestört wurden und ohne Diebesgut verschwanden. Der angerichtete Sachschaden beträgt 200 DM. Möglicherweise haben die gleichen

Unbekannten am Donnerstag oder Freitag in Fleisbach versucht, in ein Wohnhaus einzudringen. Sie richteten auch dort lediglich Sachschaden in Höhe von 500 DM an.

a.)

Die Täter	**beträgt DM 200,-**
Der Sachschaden	**ist eingebrochen worden**
In eine Villa	**störte die Täter**
Eine Frau	**hatten Teppiche zusammengerollt**

b.)

	richtig	falsch
Die Diebe stahlen Teppiche	x	
Die Diebe kamen abends	x	
Die Diebe blieben ungestört		x
Der Schaden betrug DM 200	x	

c.) Die Diebe stahlen

- zahlreiche Dinge	**A**
- einige Teppiche	**B**
- etwas Geld	**C**
- keine Sachen	**D**

2. Satzschaltafel (= Substitutionsübung)

	Sie	**dicke**	**Eier**	**?**	**Nein, wir haben nur**	**kleine**
Haben		**grüne**	**Tomaten**			**gelbe**
Verkaufen		**reife**	**Bohnen**			**grüne**
		billige	**Äpfel**			**teuere**

3. Transformationsübungen

Setzen Sie die Sätze ins Passiv!

Man erfand diese Maschine vor einigen Jahren.

4. Komplementationsübungen (= Ergänzungsübungen)

Ergänzen Sie „jeder", „jede", „jedes" oder „all-" in der richtigen Form!

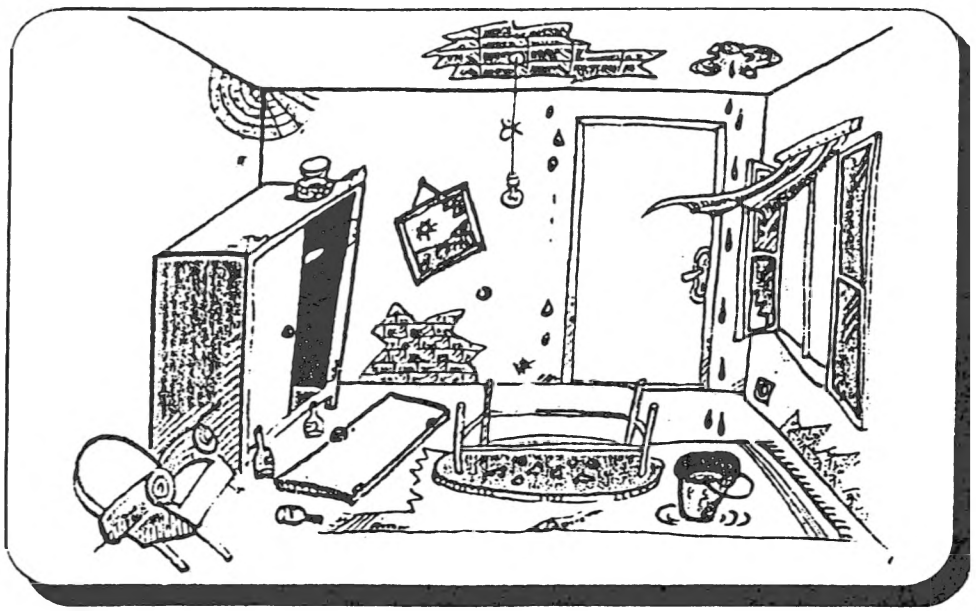
1.) Zu dem Fest kamen Menschen _____ Alters.
2.) Schüler _____ Altersgruppen können an dem Wettbewerb teilnehmen.
3.) _____ Tagungsteilnehmer erhielt eine Anstecknadel mit seinem Namen.
4.) Der Sieger im Fünfkampf wurde von _____ Sportlern beglückwünscht.
5.) _____ Teilnehmer erhielten kostenlos ein Mittagessen.
6.) Nicht _____ war mit seinen Leistungen zufrieden.

Ergänzen Sie „warten" oder „erwarten"? Setzen Sie das passende Verb in der richtigen Form ein!

1.) Er kommt nicht!" - „Das habe ich _____ !"
2.) Ich _____ heute abend Besuch.
3.) _____ auf mich! Ich komme gleich.
4.) Ich _____ deinen Anruf.
5.) Wir _____ bis 17 Uhr, dann gingen wir nach Hause.
6.) Wo warst du denn? Wir haben schon so lange auf dich _____!

Wohnungsbesichtigung (Präpositionen)

Claudia und karsten besichtigen ihre neue Wohnung zum ersten Mal.
Was sehen sie! - Ergänze!



WO? DATIV

- ..... Wand sind große Löcher.
- Der Tisch steht ..... Kopf.
- Das Glas ..... Fenster ist zersplittert.
- Die Deckenverkleidung liegt ..... Tisch.
- ..... Decke hängt nur eine Birne.
- Das Bild hängt schief ..... Wand.
-Ein zerfetzter Teppich liegt ..... Tür und ..... Schrank.
- ..... Schrank liegen viele leere Bierflaschen.
- Die Schranktür liegt ..... Schrank ..... Boden.

- ..... Ecke ..... Schrank ist ein großes Spinnennetz.
- Der Sessel steht ..... Wand, weil ein Bein fehlt.
- Ein Eimer steht ..... Boden, weil es von der Decke tropft.

5. Formationsübungen
Beispiel:
Schreibt bitte zu jedem der hier abgebildeten Verkehrszeichen auf.

a.) was man an diesem Zeichen tun muß und
b.) was man nicht tun darf



a.) Bei diesem Zeichen mußt du_____
b.) Du _____



a.) _____
b.) _____

Die Kriterien der grammatischen Aufgaben/Übungen:

IV. Erwerb des Konjunktiv II anhand eines konkreten Beispiels

V. Schüler finden Regeln - Lernerzentrierter Grammatikunterricht.

Erarbeitung von Grammatikregeln anhand eines Unterrichtsbeispiels

Beispieltext:
Peters Bruder studiert Sport und Biologie in Heidelberg. Auch privat treibt er gern Sport. Er spielt am Montag Fußball. Dienstags geht er zum Schwimmen. Am Mittwoch spielt er Handball und jeden Donnerstag geht er zum Tennis. Er arbeitet samstags an einer Tankstelle, aber am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.

1. Phase - Sammeln

2. Phase - Ordnen der Sätze

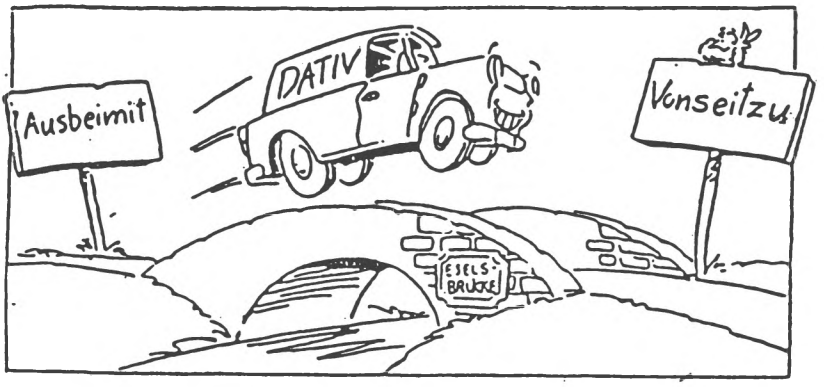
3. Phase - Systematisieren - Regeln finden
a.) Eine rezeptive Aufgabe (eine Struktur im Text verstehen):
b.) Eine reproduktive Aufgabe:

Ergänzen Sie die Regel:

1. Wenn ein Satz mit einer Zeitangabe beginnt, dann steht das Verb _____
2. Wenn ein Satz mit einer Zeitangabe beginnt, dann steht das Verb an der _____ Stelle.

3. Wenn ein Satz mit einer _____ beginnt, dann steht das Verb an der zweiten Stelle.
4. Wenn ein Satz mit einer Zeitangabe beginnt, _____

c.) Produktive Aufgabe :
von ausbeimit nach vonseitzu
fährst immer mit dem Dativ du



VI. Zusammenfassung: Punkte zur Beachtung bei der Behandlung grammatischer Erscheinungen

1. Die Schüler müssen genaue grammatische Kenntnisse dauerhaft erwerben und lernen, sie in der Kommunikation angemessen zu verwenden.
2. Sprachbeispiele und Übungssätze sollten möglichst die Mitteilungsfähigkeit fördern und kontextuell oder situativ eingebettet sein.
3. Man sollte möglichst kontrastiv vorgehen.
4. Die grammatischen Erscheinungen werden konzentrisch vermittelt und erworben, d. h. sie werden auf verschiedenen Stufen der Sprachbeherrschung aufgegriffen und zu gegebener Zeit systematisiert.
5. Die Schüler werden in die Lage versetzt, sich auch selbständig grammatische Kenntnisse anzueignen und diese zu vertiefen. Dazu lernen sie, grammatische Nachschlagewerke zu gebrauchen und sie werden mit bestimmten Verfahren, z.B. der Satzanalyse, bekanntgemacht.
6. Grammatische Erscheinungen werden im allgemeinen anhand von bekanntem lexikalischem Material behandelt.
7. Damit der Lerner seine grammatischen Kenntnisse nicht vergißt, müssen sie systematisch wiederholt werden. Die Wiederholung sollte in größeren Sinnzusammenhängen erfolgen. Für den zu wiederholenden Stoff sollten neue Übungen und sprachliche Situation verwendet werden.
8. Die grammatischen Kenntnisse müssen in Form von Sätzen überprüft werden, die die Schüler zu bilden oder umzuformen haben. Die Kontrollen können

mündlich oder schriftlich erfolgen. Sie können auch als Selbstkontrolle erfolgen z.B. mit Hilfe des Tonbands oder dadurch, daß der Lehrer dem Schüler einen Lösungsschlüssel zur Verfügung stellt.

Literatur

Bausch, K./ R. Christ, H./ Krumm, H.-J. (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Basel.

Bützer, H./ Delanoff D./ Krisch D. (1994) *Grammatik in der Primarschule. Piehpos Pfiffigkeiten zum frühen Fremdsprachenlernen*. München: Goethe Institut.

Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren*. Frankfurt a.M.

Neuner, G./ Krüger, M./ Grewer, U. (1981) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin-München-Wien-Zürich-New York.

Piepho, H.-E. (1977) *Übungstypologie für den Unterricht mit Sprachlehranlagen*. Kassel.

Zimmermann, G. (1984) *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.-Berlin-München.

Zimmermann, G./ Wißner Kurzawa, E. (1985) *Grammatik: lehren - lernen-selbstlernen*. München

XVI. KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG

Beszédhelyzetek és beszédszokások a Rábavidéken

Elizabeta Bernjak
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

1.0. A kétnyelvű kommunikáció területe a Rábavidéken

A szlovén-magyar kétnyelvű kommunikáció földrajzi határa Felsőszölnöktől (G.Senik) Szentgotthárdig (Monošter) és Apátistvánfalváig (Števanovci) terjed. Hét települést foglal magába, ahol túlnyomó részben szlovén ajkú lakosság él. A vidék társadalmi és gazdasági struktúrája a 60-as évekig lehetővé tette a falvak lakosságának foglalkoztatását főleg a mezőgazdaságban és az erdészetben. A gazdasági viszonyok globális változásai más jellegű és szélesebb körű foglalkoztatási lehetőséget is nyújtott a rábavidéki ember számára, elsősorban a vidék központjában, Szentgotthárdon, így a lakosság egy része ingázó munkásként, vagy városba költözőként kapcsolódott be az urbanizációs folyamatokba. Az 50-es években a Rábavidékről sok szlovén költözött el az ország más részeibe és új kommunikációs hálókban integrálódott, túlnyomó részben magyarul beszélő környezetbe, amely az új kommunikációs követelményekhez megfelelő alkalmazkodást eredményezett.

1.1. Nyelvi és beszédszituációk a Rábavidéken

A szlovén nyelv a Rábavidéken a kisebbségi helyzetbe zárt nyelv. A mai, rábavidéki szlovén-magyar kétnyelvűséget egyirányú csoportkétnyelvűségként határozhatjuk meg, amelyre többnyire az egyén a két nyelv nem azonos szintű birtoklása és a szlovén nyelv nem egyenértékű társadalmi helyzete jellemző.

A szlovének többnyire a funkcionális kétnyelvűség diglotikus típusában élnek, ami Francescato (1981) szerint egyoldalú (-irányú) izolált kétnyelvűségnek is nevezhető. A nyelvi kompetencia foka és a szlovén nyelv aktív használata (a

magyar nyelv mellett) az egyes falvakban a kétnyelvűeknél nagyon eltérő és különböző változásoknak van kitéve.

A természetes kétnyelvű szituációban a szűkebb családi körben használt leggyakoribb kommunikációs eszköz az idősebb korosztályban a rábavidéki szlovén tájszólás, a fiatalabb generációban pedig a két nyelv közötti választás a magyar nyelv javára történik. A szűk értelmiségi réteg (aki Szlovéniában vagy a BDTF-en tanulta a szlovén nyelvet) a rábavidéki színezetű szlovén társalgási (tájjellegű) köznyelvet (társalgási nyelvet) használja, ritkábban a szlovén irodalmi nyelv beszélt változatát vagy az ottani tájnyelvet (ha ezt még gyermekkorban elsajátították). A szlovén irodalmi nyelvvel a legfiatalabb generáció részben iskolában (ez az egyedüli intézményesített nyelvelsajátítási forma) ismerkedik meg, részben pedig a szlovén kultúregyesületekbe való bekapcsolódással és a médiákon keresztül (a Porabje újság irodalmi nyelven írt cikkein és a kisebbségi TV műsor "Slovenski utrinki" keretében). A mindennapi szakmai és közéletben a szlovént mint a kommunikáció nyelvét legtöbb esetben, a szituációtól függően, felcserélik a magyar nyelvvel. A fiatalabb generáció a hiányzó szlovénul beszélő társadalmi környezet és az egyre inkább instabil beszédszokások miatt, amelyet nagymértékben befolyásolják a szituációs körülmények is (a mindkét nyelven vagy csak többnyire magyarul folyó kommunikáció) egyre jobban csökken az első és a második nyelv közötti megkülönböztetési érzék. Nem ritka az a jelenség sem, amikor a legfiatalabb generációban nem a szlovén anyanyelv jelentkezik az első nyelv szerepében, hanem a társadalmi környezet többségi nyelve. Ez egy sajátos jelenség, amikor az első nyelv nem egyezik meg az anyanyelvfogalommal, tehát az etnikai származás nyelvével, hanem ez második nyelvként jelentkezik és így is sajátítják el, legtöbb esetben intézményes keretben (óvoda, iskola).

2.0. A mindennapi kommunikáció

A túlnyomó részt szlovén lakta falvakban (Felsőszölnök, Apátistvánfalva) az ottani (idősebb) lakosság mindennapi kommunikációja általában a szlovén tájnyelven folyik. A tájnyelv (szölnöki és apáti, a pannonszlovén dialektus nyelvjárásai) rendszere legkevésbé bomlott a földrajzilag zárt településeken, elsősorban az idősebb korosztályban, aki helyben, a rurális környezetben keresi meg a mindennapi élethez szükséges javakat és földműveléssel foglalkozik. A szlovén tájnyelvet beszélő vegyes családok nyelvhasználatában olyan nyelvi elemek is jelen vannak, amelyeket a család a beköltözött családtag nyelvi rendszeréből vett át. Ezek beszédében gyakran fonetikai/fonológiai és lexikális interferenciajelenségekkel találkozunk. Az interakciós helyzetek többségére pedig a magyar nyelv interferenciális hatása jellemző, amely a magyarból átvett lexikális egységekben mutatkozik. Főleg az újabb fogalmak megnevezése transzferál és adaptálódik a szlovén tájnyelv morfológiai törvényszerűségeihez. A transzfer fordított esetben is érvényesül, amikor az idősebb beszélők a magyar nyelven történő kommunikáció-

ban átviszik a tárgyi világ szlovén megnevezését, elsősorban olyanokat, amelyek a régmúlt tevékenységekkel kapcsolatosak.

Az értelmiség körében a mindennapi kommunikáció (a beszédpartnertől függően) gyakran a tájszólással színezett szlovén köznyelven folyik, intim szituációkban pedig a magyar lexikális interferenciákkal átszőtt tájnyelven. A magyar nyelv lexikális behatolása az aktuális társadalmi és politikai élet szférájában kimagasló.

A kétnyelvű terület nagy részére érvényes, hogy a középkorú és a fiatal generáció struktúrája egyre inkább vegyes összetételű (pl. nyelvileg vegyes családok, az erős migráció következményei, magyarajkú szomszédok beköltözése). Így a szlovén nyelven folyó interakció lehetőségei korlátozottak. Sok kétnyelvű szülő, főleg nyelvileg vegyes családokban, gyermekeinek már nem adja át a szlovén nyelvet, a szlovén nyelvű interakció már csak a nagyszülőkkel intim beszédhelyzetben, sok esetben pedig kevert nyelven folyik. Az utóbbi időben leginkább csak egy irányban: a szlovén kérdésre magyar válasz következik. A Rábavidék központjában, Szentgotthárdon, ahol a lakosság túlnyomó része magyar ajkú, ez a jelenség jellemző a szlovén kisebbség középkorú generációjára is, ami azt jelenti, hogy a szlovén nyelv kiszorul a legszűkebb családi körből is.

2.1. A gyermekek nyelvi nevelése

Nyelvileg öntudatos kétnyelvűek gyermekeiket az iskola/óvoda előtti korban általában mindkét nyelven nevelik, ritka az olyan eset, amikor csak szlovén nyelven beszélnek a gyerekhez, inkább az ellenkezőnek vagyunk tanúi, azaz annak, amikor a gyermek a többségi nyelvet sajátítja el első nyelvként. A kétnyelvű óvodákban a gyermekek első ízben ismerkedhetnek meg az irodalmi- /köznyelvvel, sok esetben a tájnyelvvel is. A szlovén nyelv intézményes elsajátítása a szlovén nemzetiségű iskolákban folytatódik, ahol a szlovént mint tantárgyat heti 4-5 órában tanítják, elvétve tanítási nyelvként az alsó tagozatban néhány tantárgy (kétnyelvű) keretében. Az általános iskola befejezése után a tanulók továbbtanulhatnak vagy a szentgotthárdi gimnáziumban vagy szakközépiskolában, ahol fennáll a lehetőség a szlovén nyelv fakultatív tanulására (egyre kevesebben veszik igénybe), vagy a kétnyelvű területen kívül, teljes magyar nyelvű környezetben, ami kizárólag a magyar interakciós környezetbe való bekapcsolódást jelenti számukra. A hiányzó szlovén interakciós lehetőségek miatt a gyerekek általában nem érik el a szlovén nyelvi kompetencia megfelelő fokát.

2.1.1. Az óvodai nyelvi nevelés

A gyermekek szlovén nyelvű beszédszituációi az utóbbi évtizedben nagyon csökkentek. Szlovénul csak akkor beszélnek egymás között, ha mindkét beszédpartner otthon is a szlovén nyelvet használja első nyelvként (azaz nagyon ritkán). A

gyermekek többsége magyar nyelvtudással is rendelkezik (mondhatjuk valamennyien), így (a témától függően) a beszélgetés magyarul vagy kevert nyelven folyik. Ez annak a következménye, hogy a gyermekek nagyon sok esetben a magyart sajátítják el első nyelvként, a szlovént pedig második nyelvként tanulják a nagyszülőktől. Az óvodai nyelvi nevelés kétnyelven történik. A szlovén nyelv kompetenciafoka különbözik mind az óvodások mind az óvónőknél. A gyermekek egy része csak a tájnyelvet, kivételesen a szlovén regionális köznyelvet beszéli, többnyire pedig csak az óvodában kezdenek el szlovénul tanulni.

2.1.2. Az iskolában folyó kommunikáció

A szlovén gyerekek az iskolába lépéskor nagyrészben a természetes, zavartalan interakciós szituációkban a helybeli beszédtárssal (ha mások nincsenek jelen) az otthoni szituációkban megszokott kódban kommunikálnak (tájnyelv, magyar nyelv). A szünetben a gyerekek általában magyarul beszélnek. A vegyes beszédszituációban a vernakuláris kódot automatikusan átváltják magyarra.

A szlovén tanítóval folytatott kommunikációban a tanítási órákon kívül a helyi vernakulárt használják (a táj- és a köznyelv keveréke), tanítás közben pedig részben a szlovén irodalmi nyelvet tájszólási interferenciákkal keverve. Az iskola udvaron a társalgás egyre jobban magyar nyelven folyik a szlovén nemzetiségű tanulók körében is.

2.3. A templomban folyó kommunikáció

Az egyháznak a Rábavidéken nagy szerepe volt a nemzetiségi nyelv megőrzésében és fennmaradásában. Ez szorosan kapcsolódott a szlovén papok tevékenységéhez, akik a múltban többnyire a rábavidéki vagy a muravidéki tájnyelven végezték az egyházi szertartásokat. A mai helyzet sokban változott, a hívők nem igénylik a szlovén nyelvű misét, jóllehet a pap jól beszéli az ottani tájnyelvet és megfelelő szinten birtokolja a szlovén irodalmi nyelvet is (pl. Apátistvánfalván). A nyelvi interakció a plébános és a hívők közt az intim szférában tájnyelven (ritkán) és magyarul történik, közéleti szférában többnyire magyarul, a formális beszédhelyzetben (mise) néha szlovén tájnyelven is (Felsőszölnök).

2.4. A kereskedelemben, kocsmában, szolgáltatásban folyó kommunikáció

Ebben a szférában (félformális közéleti szféra) adottak bizonyos lehetőségek a szlovén nyelv használatára, amelyek pedig területekként különböznek. A túlnyomóan szlovén nemzetiségű falvakban a mindennapi dolgokról folyó beszélgetésben az idősebb generáció szlovénul (Felsőszölnökön a fiatalabb is) beszél. A nem szlovénul beszélők jelenlétében a kocsmában, fodrásznál, boltban (ha a kocsmáros, boltos nem szlovén) a szlovén nyelv átveszi az intim kommunikációs eszköz

szerepét (hogy a nem szlovének ne értsék meg őket). A szlovén nemzetiségű kocsmárossal, postai alkalmazottal, boltossal a beszélgetés tájnyelven folyik, ha ezt a beszédpartner birtokolja, magyar lexikális interferenciákkal átszövődve, főleg amikor az újabb keletkezésű árucikkről van szó (mosópor, űrlap, sör, üdítő). A fiatalabb generáció tagjai, akik nap mint nap szembesülnek magyar nyelvi környezettel (munkahely, művelődési ház, iskola) a hazai kocsmában, kultúrotthonban, boltban stb. is egyre többen magyarul beszélnek, vagy a beszédhelyzet tényezőitől függően (téma, hely, idő, beszédtárs) átváltanak az egyik nyelvből a másikba, legtöbbször a magyarra. Így a szlovén nyelv lassan eltűnik a közéletből. A nemzetiségileg vegyesen lakott területen még a kocsmában is csak az ének és a káromkodás formájában van jelen.

3.0. Nyelvi átkapcsolás / kódváltás

A különböző kódokból vett nyelv komponensek váltását (átkapcsolását) a beszéd tartalma (téma) és a beszédhelyzet egyes paraméterei határozzák meg. Az idősebb beszélők, elsősorban a nagyrészt szlovén nyelven beszélő környezetben, a mindennapi beszélgetésben kevésbé érzékelhető a magyar nyelvből beszivárgó spontán nyelvi egységek használata. A nyelvileg vegyes szituációban pedig a kommunikációs kompetenciájuk foka szerint alkalmazkodnak az egyes kommunikációs követelményekhez. A kódok állandó váltása és a más szociális rétegnyelvből és a magyarból átvett nyelvi egységek használata a középkorú, főleg pedig a fiatalabb generációra jellemző. A jelenség különösen szembetűnő azokban a csoportokban, amelyek gyakran ki vannak téve a nem szlovén nyelvű kommunikációs sémának. A spontánul átvett kifejezéseket (az aktuális társadalmi és politikai szférából) többnyire már nem adaptálják a dialektális rendszerhez és változatlanul szövik a szlovén beszédbe.

3.1. A közeg hatása a nyelvhasználatra

A túlnyomóan magyarul beszélő közegben (Szentgotthárd és környéke) a silány szlovén anyanyelvi tudással rendelkező nemzetiségiek kerülik a szlovént mint kommunikációs eszközt és anyanyelvüket mind a közéletben mind az utcán felcserélik a magyarral. A nyelvcsere folyamata (az egykori elnyomás miatt, amely erősen hangsúlyozta a többségi nyelv teljesfokú elsajátítását, az asszimiláció következménye és a sikeresebb érvényesülés, a magyar, mint presztízsnyelv hatása miatt) legerőteljesebb a nyelvileg vegyes családokban és azokban a családi szituációkban, amelyekben hiányzik az idősebb generációval való kommunikáció. Ilyen szociokulturális körülményekben csak ritka családban sajátítják el a gyerekek a szlovén nyelvet (a helyi vernakulárist) még iskola előtti korban.

4.0. Az új beszédkörnyezetbe való migráció következménye

A beszédszokások erőteljes változását az új szociális környezetben több külső és belső nyelvi tényező befolyásolja: a szlovén nyelvű kommunikáció legtöbb esetben a családi körre szűkül vagy a legközelebbi szomszédokkal való kommunikációra (ha beszélik a nyelvet), miközben a magyar átveszi a beszédhelyzetek többségében a fő szerepet. Ha a szülő egyike hiányosan birtokolja a szlovén tájnyelvet, a gyermekkel magyar nyelven beszél. Az öntudatos szlovén beszélők, akik távol élnek a szlovén nyelvű területtől, teljesen magyar (vagy más, idegen nyelvű környezetben), ott sem felejtik el a helyi tájnyelvüket. A nem tudatos szlovén beszélők többsége idegen vagy többségi nyelvi környezetben teljesen asszimilálódik és már hazatéréskor sem hajlandó szlovén nyelven kommunikálni (talán még a nagyszülőkkel).

A szlovén nyelv fennmaradásának kérdését a magyar társadalmi kontextusban a jogi státuszán kívül 3 tényező határozza meg:

- a szlovén nyelv társadalmi értéke (nem egyenrangú),
- az, hogy a magyar, tehát a térség többségi lakossága, a nemzetiségi nyelvet még passzívan sem birtokolja (korlátolt interakciós lehetőségek),
- az, hogy a legfiatalabb generáció a szlovént nem elsőnyelvként sajátítja el, ha el is sajátítja nem olyan kompetenciális fokon, hogy megfelelő szinten kommunikáljon vagy ismereteket szerezhessen ezen a nyelven (nem hatékony tanítási modell).

Az ilyen szituációnak eredménye a diglosszia összes előrelátható következményével, a két nyelv használatának helyzetére és ezen túl a nemzetiségi nyelv rendszerére és a nemzetiségiek kulturális identitására gyakorolt hatása is.

Irodalom

Bernjak, E. (1990) Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko-madžarsko dvojezičnost. (Magistrska naloga).

Francescato, G. (1981) "On the Problems of the Isolated Bilingual". In: Meid, W./ Heller, K. (szerk.) *Sprachkontakt als Ursache von Veränderungen von Sprach- und Bewußtseinstruktur*. Innsbruck. pp. 89-96.

Gumperz, J. J. (1986) "Soziales Netzwerk und Sprachwandel". In: Raith, J./ Schulze, R./ Wandt, K.H. (szerk.) *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Beihefte 52. Stuttgart: Steiner Verlag Wiesbaden GmbH.

A szlovéniai kétnyelvűség a szellemi és gazdasági integráció tükrében

Bokor József
Maribori Egyetem

1. Hódostól Pincéig terjed ma a Szlovén Köztársaságban a magyar határ mentén a közigazgatásilag vegyes lakosságú és hivatalosan kétnyelvűnek tekintett Muravidék, amely mintegy 30 kis falu és Lendva város együttese (l. 1. sz. melléklet). A Mura-vidéknek (Prekmurje) e területén él a burgenlandi után a második legkisebb magyar nemzetiség, amelynek a létszáma 1921 és 1991 között – a hivatalos népszámlálási adatok szerint – 13.067 főről a 7.251 főre, vagyis 55,49 %-ára esett vissza. A mai Muravidék földrajzilag, történetileg két jól elhatárolódó kisebb tájegységből áll. Az egyik a Goricskó, az Őrség folytatása, az egykori Vas vármegye Muraszombati járásának része, ahol mindig is szórványszerűbben helyezkedtek el a magyar települések. A másik Lendva környéke, a történeti Zala megye Alsólendvai járása, ahol megszakítatlanabb tömbben helyezkedtek el a magyar falvak. Ez a vidék mindmáig Szlovénia legelmaradottabb régiója. Itt a legmagasabb a munkanélküliség, legalacsonyabbak a jövedelmek, legrosszabbak az iskolázottsági mutatók (l. 2. sz. melléklet).

A Muravidék azonban eredetileg nem volt igazán kétnyelvű, sőt a szó mai értelmében vegyes lakosságú sem: településeit zömmel vagy magyarok, vagy szlovének lakták még a századforduló után is (l. 3. sz. melléklet). Lendva környékén ugyan 1921-ben már 15,91 %-ot tett ki a szlovénség, de a Goricskóban csak 11,85 %-ot. Az egyharmadnyi arányt még a két legvegyesebb összetételű településen sem érték el (Lendva: 32,82 %, Pártosfalva: 26,89 %). Noha a lakosság itt viszonylag zárt etnikai és nyelvi közösségeket alkotott, egy spontán, természetes népi kétnyelvűség persze így is kialakult, ha nem volt is általános és tömeges. Talán nem meglepő, hogy az akkori kétnyelvűségben a század 20-as éveinek a közepéig a magyar játszotta a domináns szerepet. Láttam a ljubljanai

tévén olyan 1983-ban készült szlovén filmet, amelyben a magyar orvossal részben magyarul beszélt szlovén betege. Saját tapasztalatom, hogy Kobilje (Kebele) öregjei ma is beszélnek magyarul, bár néha titkolják. Az a kebelei születésű, 87 éves Gönc Pál, akitől én 4 éve Szentlászlón (Motvarjevci) nyelvjárást gyűjtöttem, a 10-es években tanult meg úgy magyarul, hogy a szlovént szinte el is felejtette.

A fordulat a 20-as évek második felétől datálható. A magyar nyelv lassan kiszorul a közigazgatásból, fokozatosan bezárul a Trianon után egy ideig még részben átjárható határ, az iskolákban a 30-as években a magyar mint tantárgy is megszűnik. A spontán, természetes kétnyelvűség hovatovább a kényszerű kétnyelvűségnek adja át a helyét. Ám az egykori magyar falvak előbb váltak vegyes lakosságúakká, s csak később – lassan – lettek kétnyelvűek. A szlovén nyelv tömeges elsajátítása nem könnyen és nem egy csapásra ment végbe, sőt az idősebb generáció esetében máig sem fejeződött be. Az elmenekült magyar pedagógusok helyét nemegyszer horvát ajkú tanítók foglalták el, akik maguk sem tudtak jól szlovénül. A jórészt önellátásra berendezkedő földművességnek kevés szüksége volt szlovén nyelvtudásra. Aki azonban hivatalt akart vállalni vagy városi munkára kényszerült, annak meg kellett tanulnia szlovénül. A betelepítések, a vegyes házasságok szükségszerűen gyorsították a szlovén nyelv terjedését, s – a kivándorlások, kitelepítések, zsidóüldözések mellett – nagyban hozzájárultak a számarányok eltolódásához is. Amikorra a 30-as évek végi kezdeményezések hatására a 40-es évek hatalomváltása, majd valamiféle politikai engedékenység miatt újra bevezették az anyanyelvű iskoláztatást, addigra kiderült, hogy nincs már igazi létalapja: hiányoznak személyi feltételei, megszűnőben rá az igény. A háború utáni Jugoszlávia nemzetiségi politikája is – sok nehézséggel – csak egy jó évtizedre tudta megőrizni a magyar nyelvű oktatást, mivel a magyar tagozatok időközben teljesen elnéptelenedtek.

Az 50-es évek közepe óta mind racionálisabb Jugoszláviában a nemzetiségi politika. 1956 óta magyar nyelvű hetilap, 1958 óta magyar rádiózás van a Muravidéken. 1958/59-ben – a magyarság érdekében – bevezették az általános iskolai kétnyelvű oktatást, melyet kétnyelvű óvodák, majd 1981-ben kétnyelvű középiskola létrehozása követett. 1966 óta Mariborban magyar lektorátus, 1981 óta pedig magyar tanszék működik. 1995 decemberében – Milan Kučan és Göncz Árpád jelenlétében – ünnepélyesen emlékeztek meg Lendván a magyarság vezető politikai testülete, a Muravidéki Magyar Nemzeti Önigazgatási Közösség 20 éves jubileumáról. A magyarságnak vannak saját kiadványai, vers-, próza- és helytörténeti kötetek, van hetente kétszer anyanyelvű tévéműsora. 1988-tól Muratáj címmel irodalmi, tudományos és kritikai periodika jelenik meg évi két alkalommal. Közép-Európában kétségtelenül a Szlovén Köztársaság tesz a legtöbbet politikai, jogi szempontból kisebbségeiért.

2. A nyelvhasználattal azonban gondok vannak. Igazán nem hordoz társadalmi rangot, értéket a kétnyelvűség, mert a két nyelvet a többségi-kisebbségi hierarchia

rangsorolja. Riasztó jelzés, hogy anyanyelvünk használatának nincs meg a teljes vertikuma, csökken a presztízse, veszendőek funkciói. A legrosszabb helyzetben a szaknyelvek vannak: mind a szakmák, mesterségek tanulása, mind a felsőoktatás túlnyomó része szlovén nyelvű. Biztató jel, hogy az utóbbi néhány évben lényegesen gyarapodott a magyar értelmiség, sokat javult a magyaroktatás színvonala, mióta két szinten, anyanyelvin és környezetnyelvin külön-külön folyik (l. 4. sz. melléklet). Készülnek már az új tantervek a magyarnak mint anya- és mint környezetnyelvnek a tanítására egyaránt. Nem megnyugtató azonban a többi tantárgy kétnyelvűsége. Így ott szinte mindig és mindenütt a szlovén dominál. Szlovénia oktatásügyét ugyanakkor újabban az a dicséretes ötlet is foglalkoztatja, hogy második idegen nyelvül a középiskolákban a nagy nyelvek mellett legyenek választhatók a szomszédos országok államnyelvei, vagyis a magyar és a horvát is. Alighanem kevés az olyan muravidéki magyar, aki teljesen harmonikus kétnyelvűséget mondhat magáénak. A legtöbbjüknek mind magyar nyelvismerete, mind kétnyelvűsége jól jellemezhető az életkorral és az iskolázottsággal. A kevésbé iskolázott idősebb korosztály erősen nyelvjárásiasan, de jól beszél magyarul. A fiatalság zöme – az iskolázottságtól függetlenül – szlovénül beszél már jobban, főként a közéleti kommunikációban. A középső korosztály kétnyelvűségében talán még a magyar a domináns nyelv, de itt már akadnak markáns kivételek. Az iskolázott, de még mindig kis számú értelmiség ugyanakkor jól kettétagolódik kétnyelvűségében: kisebb részük magyar domináns, nagyobb részük szlovén domináns kétnyelvű, s elsősorban a szakmai kommunikációban vannak magyarból gondjaik. Az a maribori végzős joghallgató, akit a lendvai bíróságra hívnak, tudja, hogy magyar nyelvismerete nem felel meg a szakszerűség kívánalmainak. Aligha véletlen, hogy mindkét induló fiatal műfordító is csak magyarból fordít szlovénra.

3. Az elmúlt jó 75 év alatt, láttuk, gyökeresen megváltozott a Muravidék nyelvisége. A magyar és a szlovén ma már nem egyenrangú eszköze a nyelvi szocializációnak, sőt fenyeget az érdekténvezők motiválta kódváltás veszélye is. Itt a két nyelv megbomlott harmóniáját csak egy erőteljes integráció, illetve vele együtt az ellégiesedő határok állíthatják úgy-ahogy vissza. Az anyanyelv elsődlegességét és a kétnyelvűség fontosságát valló nemzetiségi lét, illetve kisebbségi gondolkodásmód alapjait műveltség és vagyonosodás együtt, egymást erősítve szilárdíthatja meg, de ugyanezen tényezők tehetnek vonzóvá másik nyelvet minden más nép számára is. Gazdaság, illetve nyelv és kultúra – egészséges társadalmi-politikai viszonyok között – kölcsönösen hat egymásra.

Minden nyelv képes integráló szerepre. Természetes azonban, hogy egy-egy vegyes lakosságú kétnyelvű közösség – akár anyanyelvi, akár másodnyelvi szinten – más-más arányban szolgálhatja eredményesen a szellemi és gazdasági kapcsolatok létesítését, ápolását különböző területi-földrajzi egységeken belül és kívül, illetőleg gazdasági-politikai határok között és azokon túl. Ezért a kis vagy

kisebbségi anyanyelvek megmaradása nemcsak tudati szempontból, a nemzeti sajátosságok megjelenítése végett szükséges, hanem integráló szerepük miatt is, hiszen a kapcsolatokat egy adott régióban minden szinten áttételek nélkül, a leghatékonyabban képesek szervezni és fenntartani. Egy muravidéki magyar falu magyar családjában még természetes és eredményes lehet az anyanyelvű kommunikáció. Egy vegyes házasság esetében már nincs mindig így. Egy vegyes lakosságú kétnyelvű szlovéniai faluban ma még mindkét nyelven megvalósítható közösségi méretekben is az eredményes gondolatközlés. Ugyanez az egykor zömmel magyarlakta Muravidéken már dominánsan szlovénül valósul meg, különösen közéleti, hivatali szinten. Ha azonban vagy délnyugat felé lépünk, akár a tájegység, a Mura-vidék határáig, akár a Murán túlra, Szlovénia belseje felé, vagy épp északkelet felé, át az országhatáron, akkor az előbbi esetben elsődlegesen már csak a szlovénnal, az utóbbi esetben pedig majdnem kizárólag csak a magyar nyelvvel tudunk érvényesülni. Magam úgy látom, hogy a várt európai integráció, illetőleg azt megelőzően a kisebb régiók már megindult együttműködése tudatosítja a kétnyelvűség értékeit ott is, ahol 3–4 nyelv találkozásáról beszélhetni, mint pl. a Mura-vidéknek Szlovéniával, Karintiával és Stájerországgal, Vas és Zala megyével, illetőleg a Muraközzel érintkező kisrégiójában.

A hermetikus szellemi és gazdasági elzártság szerencsére megszűnt. Szaporodnak a határátkelők. Alakul a műfordítások ügye. Új szótárak, nyelvkönyv jelentek, jelennek meg. A Lentibe és környékére zúdult bevásárlóturizmus helyébe lassan kisvállalkozások hivatalos kereskedelmi tevékenysége lép. Szlovénia önállóvá válása óta négyszeresére nőtt a gazdasági-kereskedelmi forgalom. A vegyesvállaltok és a multinacionális cégek képviseletei mindkét országban jelen vannak. A bank-, vám- és adóügyletek zökkenőmentes lebonyolítása "írástudó", mindkét nyelvet jól beszelő szakembereket kíván – főként a gazdasági, jogi, közigazgatási szférából. A két ország közti vasúti összeköttetés visszaállításának tervei – vitathatóan, de – lényegében készek. Ugyancsak van remény a két országot összekötő autópálya kiépítésére – várhatóan nemzetközi kölcsönökből. Tapasztalat, hogy a magyarok nyári nyaralásaikon mind többször jelennek meg a szlovén tengerparton, s kívánság, hogy a muravidéki parasztgazdák fejlettebb gépparkjukkal valamilyen módon bekapcsolódhassanak a határmenti magyar földek megművelésébe. S mindez persze a közéleti, hivatalos kommunikáció magas szintjét igényli.

Amikor mai referátumom készült, egy pillanatra megriadtam, hogy a kis vagy kisebbségi nyelvek jövőjével való foglalkozás a jelen konferencián szerencsétlen vállalás lehet. Az a friss hír azonban megnyugtatott, hogy Franciaországban is, ahol a nemzetállam koncepciója megszületett, ahol elsőként mondták ki állam és nyelv egységének elvét, ahol bretonok, baszkok, provanszálok stb. elfranciásodásáról már egy évszázada beszélnek, április elején tízezrek tüntettek a kisebbségi nyelvek hivatalossá tételéért.

Irodalom

Gönc, L. (1992) "A magyarok fogyatkozása a Muravidéken". *Muratáj* 1–2. pp. 51–55.
Nedelko, Z. (1996) A kétnyelvűség geo-, szocio- és pszicholingvisztikai jellemzői a Muravidéken. Maribor: Szakdolgozat.
Varga, J. (1995) "A magyar nyelv és a nemzettudatot befolyásoló más tényezők a Muravidéken". In: Gadányi, K/ Bokor, J/ Guttmann, M. (szerk.) *Nyelvi tudat, identitástudat, nyelvhasználat.* Szombathely: Bibliotheca Slavica Savariensis III. pp. 242–245.
Varga, S. (1995) "A szlovéniai magyarok I–II". *Honismeret* 1. pp. 20–24. 2. pp. 17–21.

1. sz. melléklet

A vegyes lakosságú, kétnyelvű Muravidék településformája 1991-ben

	Lendva-vidék	Goricskó	Összesen
törpefalu (500 fő alatt)	16 69,56 %	11 100 %	27 79,41 %
aprófalu (500–1000 fő)	5 21,73 %		5 14,70 %
kisfalu (1000 fő felett)	1 4,34 %		1 2,94 %
kisváros	1 4,34 %		1 2,94 %
Összesen	23 100 %	11 100 %	34 100 %

2. sz. melléklet

Iskolázottsági mutatók Szlovénia egészében, illetve Lendva községben

	Szlovénia	Lendva község
elemi iskola	466.782 fő 23,8 %	10.560 fő 40,8 %
középiskola	669.158 fő 34,1 %	6.626 fő 25,4 %
főiskola	70.779 fő 3,6 %	582 fő 2,3 %
egyetem	67.233 fő 3,5 %	329 fő 1,3 %
írástudatlan	7.559 fő 0,3 %	126 fő 0,4 %

3. sz. melléklet

Az egykor zömében magyarlakta falvak nemzetiségi összetétele

		Összesen	Magyar	Szlovén	Egyéb
1921-ben	Lendvai járás	12.919	10.587 81,94 %	2.056 15,91 %	276 2,13 %
	Muraszombati járás	2.860	2.480 86,71 %	339 11,85 %	41 1,43 %
Összesen	15.779	13.067 82,81 %	2.395 15,17 %	317 2.00 %	
1991-ben	Lendvai járás	12.766	6.237 48,85 %	4.919 38,53 %	1.610 12,61 %
	Muraszombati járás	1.744	1.014 58,14 %	623 35,72 %	107 6,13 %
Összesen	14.510	7.251 49,97 %	5.542 38,19 %	1.717 11,83 %	

4. sz. melléklet

A magyart anya-, illetve környezetnyelvként tanuló diákok megoszlása az 1. Sz. Kétnyelvű Általános Iskolában Lendván az 1997/98-as tanévben

Osztály	A tanulók száma	Anyanyelvi szinten tanul magyart	Környezetnyelvi szinten tanul magyart
1.	101	28 27,72 %	73 72,27 %
2.	95	33 34,73 %	62 65,26 %
3.	92	29 31,52 %	63 68,47 %
4.	114	37 32,45 %	77 67,54 %
5.	100	29 29,00 %	71 71,00 %-
6.	113	33 29,20 %	80 70,79 %
7.	125	40 32,00 %	85 68,00 %
8.	116	36 31,03 %	80 68,96 %
Összesen	856	265 30,95 %	591 69,04 %

Forrás: Az iskolavezetés kimutatása

Beszél ön bolgárul?*

- nyelvművelő kézikönyv -

Roszica Penkova
Naucsno Izszlepovatelszki Institut Po Obrazovanie

Katus Elvira
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Nyelvművelő kézikönyv megjelenése a nyelvész, különösen a nyelvtanár, de minden anyanyelvét féltve őrző író, olvasó, gondolkodó ember számára ünnep. A bemutatásra kerülő munka különlegesnek számít azonban abból a szempontból, hogy az itt élő bolgár kisebbségiek számára készült, s alighanem az első ilyen rendeltetésű kiadvány Magyarországon.

A kézikönyv szerzője a címben feltett kérdést - *Beszél Ön bolgárul ?* - így válaszolja meg :

> Igen, Ön beszél bolgárul, de nem Bulgáriában él. Szüksége van arra, hogy csiszolja, megerősítse bolgár nyelvtudását. Ön Magyarországon született, de gyökerei Bulgáriában vannak. Ahhoz, hogy tökéletesen tudja használni anyanyelvét, amelyet nem az anyaországban tanult, megerősítésre, gyakorlásra van szüksége.

A szerző gondolataival egyetérthetünk, azok bizonyára nemcsak a magyarországi bolgár kisebbségre vonatkoztathatóak.

Itt elérkeztünk a már sokszor megvitatott és a nyelvtanárok által jól ismert problémához: nem felelnek meg az igényeknek az anyaországban kiadott nyelvművelő kézikönyvek. Miért? Az anyaországbeli szerző bizonyára szakterületének elismert tudósa, azonban aligha tud jól használható nyelvművelő

---

* Penkova, R. (1997) *Govorite li balgarszki ezik*? Budapest: Bolgár Országos Önkormányzat.

kézikönyvet alkotni, ha nem ismeri jól a kisebbségi nyelvhasználat buktatóit. Ezért tekinthetjük szerencsének, hogy a *BESZÉL ÖN BOLGÁRUL ?* c. feladatgyűjtemény szerzője, Roszica Penkova olyan kutató pedagógus, aki hét évig tanított a budapesti Hriszto Botev Bolgár - Magyar Általános Iskola- és Gimnáziumban, így jól ismeri a magyarországi bolgárok nyelvhasználatának "gyenge pontjait".

Nagy figyelmet szentel a szerző pl. a bolgár igeidők helyes használatának. A bolgár nyelvben kilenc igeidő van, a magyarban pedig mint köztudott, összesen három. A magyarországi bolgárok, kitéve a magyar nyelv hatásának, hajlamosak bolgárul is csupán a jelen, a jövő és a múlt időt ((befejezett múlt, azaz aorisztosz) használni, s ez bizony a megértést zavaró hiba. Bolgárul különösen fontos, hogy a múlt idejű eseményeket árnyaltan, különböző igeidőkkel fejezzük ki, hiszen pl. ha Szt. István cselekedeteiről befejezett múlt időben beszélünk, félreértésnek tesszük ki magunkat és még meg is mosolyog minket az anyanyelvű bolgár.

A nyelvművelő kézikönyv 575 tesztkérdést tartalmaz, amelyek típus szerint az alábbi fő csoportokra oszthatók:

a) megadott kérdésekre válaszolni kell ;
b) ki kell tölteni a kipontozott helyeket a megfelelő nyelvtani alakkal ;
c) egy-egy aláhúzott szót vagy kifejezést rokonértelművel kell helyettesíteni;
d) meg kell állapítani, hogy hol a hiba az adott szövegben.

A szerző előszavában külön felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes feladatokhoz adott utasítást tessék alaposan elolvasni, mert csak így találjuk meg a helyes választ. Ebben a tesztkönyvben ritkán találunk két-három szavas feladat-kijelölő utasításokat, mint pl. *válaszoljon a kérdésekre, fordítsa le , stb.* Már a feladat kijelölése is gondolkodásra serkent, pl. *Mondja meg, hogy a mondatban aláhúzott rész melyikkel helyettesíthető az alábbiak közül (négy választási lehetőség van) úgy, hogy a mondat értelme ne változzék.* Talán kissé hosszadalmasnak tűnik a megfogalmazás, de a feladatot megoldani szándékozó kénytelen bolgárul megérteni, hogy mi a feladata, így kevésbé siklik át lényeges szempontok fölött. A helyes megoldást pedig megtalálja a könyv végén, tehát önállóan is dolgozhat, leellenőrizheti nyelvtudását.

A feladatgyűjtemény kezdő- , alap-, és középfokú tesztkérdésekre - I., II., III. részre oszlik. A tesztkérdések a helyesírás, beszédhelyesség, nyelvtani ismeretek, szókincs bővítése, beszédetikett, ország- és népismeret, különböző szövegrészletek (szépirodalmi, tudományos, publicisztikai) körére épülnek.
A beszédetikett és a szókincs bővítése szempontjából egyaránt fontos, hogy a Magyarországon élő bolgár se felejtse el a különböző rokonsági fokok bolgár elnevezését. A bolgár nyelv pl. másként nevezi a férj apósát, anyósát, sógorát, sógornőjét stb., mint a feleség ugyanilyen fokú rokonait. E terminológia megismerését segítik elő a kézikönyv alábbi típusú kérdései:

Hogy hívják a bolgár férfi lányának a férjét?
a) шурей, b) зет , c) свекър d) мъст.

A Magyarországon élő bolgár valószínűleg helyesen fog válaszolni a b) válasszal, hiszen családi körben gyakran előkerül ez a szó, s nem fogja összekeverni a c) após (feleségé), a d) após (férjé) szavakkal, amelyek szintén nagyon frekvensek. A шурей (a feleség fiútestvére) szót lehet, hogy nem ismeri, de kíváncsiságból megnézi majd a szótárban, s így nyelvismeretét bővíti.

Az anyaországban élő bolgárok számára is komoly helyesírási gondokat okoz a bolgár határozott névelő használata. A hímnemű főnevek esetében ugyanis a mondatbeli szerepétől függően a főnév teljes (-ът, -ят) vagy rövid alakú (-а, -я) határozott névelőt kaphat, amelyet azonban a kiejtésben mindkét esetben erősen redukált ă-val ejt. A tesztkönyv igen sok kérdése irányul a határozott névelő használatára, pl.:

Derítse ki, melyik sorban van a hiba?
a) писателът b) салонът
c)театърът, d)актьорът.

Aki hallás után tanulta a nyelvet, különösen ha a hangsúlytalan magánhangzókat erősen redukáló nyelvjárást beszél, annak az ilyen típusú feladat megoldása okoz némi fejtörést.

A bolgár magánhangzók redukált ejtése sokszor zavarba hozza nemcsak a nem anyanyelvű hallgatót, hanem a bolgár anyanyelvűt is, amikor helyesen, a szabályoknak megfelelően próbálja meg leírni a hallottakat. Ez a helyesírási probléma az anyaországban és a magyarországi bolgároknál egyaránt előfordul. A magyarországi bolgárok kelet-bulgáriai, erősen (az irodalmi nyelvi normát meghaladó) redukáló nyelvjárást beszélnek, a tesztkönyvben sok kérdés vonatkozik e helyesírási probléma megoldására.

A szinonimák, antonimák, homonimák helyes használatát igen sok feladat segíti, pl. így:

Melyik sorban van a приказвам (beszélget) ige jelentéséhez közelálló ige ?
a) gondolkodik c) mond, kiabál
b) elmesél, közöl d) ért, elismer

Aki megoldja a feladatot, egyúttal felfrissíti a választási lehetőségként felsorolt igék jelentését.
Mint már említettük, a bolgár nyelvben igen fontos a megfelelő igeidők használata. Ezeknél a feladatoknál szintén négy választ kínál fel a szerző:

Mi illik a mondatba a felsoroltak közül?
—Беше ли в Пловдив
—Не, в този град още .....
a) не бях *b съм бил*
c)не съм бил *d) не бил съм*

A felsoroltak közül a c) válasz az egyedüli helyes, s ezt a könyv végén ellenőrizheti a feladat megoldója.

A megfelelő viszonyszó (elöljárószó) használata a bolgárban igen fontos, mivel e nyelvnek nincs névszóragozása, így a mondattani viszonyok kifejezésénél fontos funkciója van a viszonyszóknak. Éppen ezért fontos, hogy a "hungarizmusokat" kiküszöböljük. Magyarul például moziba, színházba megyünk, bolgárul pedig mozira (на кино), színházra (на театър).
Magyarul megköszönünk valamit, a magyar nyelvben a tárgynak ugyanis ragja van, de bolgárul mindig köszönetet mondunk valamiért (благодаря за нещо). Különösen olyan viszonyszavak használatára kell felhívni a figyelmet, amelyek erősen eltérnek a magyar névszóragok használatától.

A tesztkönyv szerzője, lévén hogy hosszú évekig tanított magyarországi bolgár tanulókat, ezt is figyelembe vette a gyakorlatok összeállításánál.
A tesztkönyv szerzője rákérdez a közismert bolgár szólások és közmondások ismeretére is, pl. így:

Hogyan értelmezhető a След дъжд качулка (Eső után köpönyeg.)?
a) Meleg van. b) Száraz idő van.
c) Későn van. d) Korán van.

Országismereti kérdések is szerepelnek a feladatgyűjteményben, pl.

Kik a KUKEREK ?
a) emberek b) állatok
c) tárgyak d) növények

Az a válasz a helyes, hiszen a kukerek a magyarországi busókhoz hasonlóan a bolgár népszokásnak megfelelően tavasszal maszkot öltve próbálják meg elűzni a telet, előidézni a termékenységet. A feladat helyes megoldásához természetesen ismerni kell a bolgár népszokást. Népszokásra kérdez rá a

Mit esznek a bolgárok Csodatévő Szt. Miklós (a bolgárok a folyók, tengerek, tengerészek, halászok patrónusaként tisztelik, dec. 6-án ünneplik) *napján ?*
a) bárányhúst b) disznóhúst
c) böjti káposztát c) halat

A helyes_c válasz megtalálásához szükség van a szent és a hozzákapcsolódó népszokás ismeretére.

Találunk a tesztkönyvben rövidebb népmese-idézeteket, idézeteket a szövegrészleteket a bolgár irodalom klasszikusaitól -- itt a szerző elsősorban a szövegértésre kérdez rá. Szerencsés a szöveg kiválasztása, amikor Aleko Konsztantinov magyarul is megjelent (Hihetetlen történetek - Baj Ganjo) művéből azt a részt idézi, mikor a szatirikusan ábrázolt főhős, Ganyo bátya európai utazása során megérkezik a pesti pályaudvarra.

Ezt a feladatgyűjteményt a szerző azoknak a magyarországi bolgároknak ajánlja, akik ellenőrizni, tökéletesíteni óhajtják nyelvtudásukat. Ajánlja még a bolgár iskolában tanuló diákoknak, a bolgár szakos egyetemistáknak és bárkinek, aki érdeklődik a bolgár nyelv iránt.

Végül ejtsünk néhány szót arról, hogy ezt a kisebbségi nyelvművelő kézikönyvet (tesztkönyvet) a Bolgár Országos Önkormányzat adta ki, ékes példájaként annak, hogy a magyarországi kisebbségeknek nyújtott állami támogatást (milyen jó, hogy ilyen is van) mennyire okosan, tiszteletre méltó célokra is fel lehet használni.

Amerikai ruszin kiadványok

Periodikák és monográfiák

Udvari István
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

Referátumomban a hungarikumokat is bőven tartalmazó tengerentúli ruszin vonatkozású kiadványokra szeretném felhívni a hazai tudományos közvélemény figyelmét, titokban bízva abban, hogy a hallgatóság közül, jó angol tudás birtokában, valaki talán kedvet érez a kérdés monografikus feldolgozására.

Ruszinok Ukrajnában, – Kárpátalján, Szlovákiában, – az egykori Szepes, Sáros és Zemplén megyék északi részén, Romániában – Máramarosban, Szerbiában – a Vajdaságban, Horvátországban – a Szerémségben, Magyarországon és Észak-Amerikában – főleg az USÁ-ban élnek.

Az USÁ-ban, amerikai kiadványok szerint mintegy 620 ezer ruszin származású egyén él, akiknek ősei a történeti Magyarország északkeleti vármegyéiből vándoroltak ki a tengeren túlra. A Magyar Királyságból kivándorolt és magukat ruszinnak vagy "orosznak"[1] vallók majdnem teljes egészében az ún. közép-atlanti területeken (New York, New Jersey, Pennsylvania államok) telepedtek le. Az észak-atlanti területeken egyedül Connecticut államban volt még jelentős a magyarországi ruszinok aránya. A kivándorolt ruszinok körében kezdetben jelentős vezető szerepet játszottak az eperjesi és munkácsi püspökség területéről származó görög katolikus lelkészek.

Az első ruszin újságokat is görög katolikus lelkészek szerkesztették.[2] 1892-ben indult az *Amerikanszkij Ruszkij Visznik* "Amerikai Ruszin Közlöny"[3], mely a II. világháború előtt szűnt meg. 1903-ban szervezték meg a *Cerkovnaja hazeta* "Egyházi újság" kiadását. A ruszin emigráció első hulláma, mint látjuk oroszhoz közelítő, ún. jazicsiés ruszin irodalmi nyelvű újságokkal igyekezett ellátni magát. A második generáció periodikáiról szinte semmit nem tudunk. A harmadik generációs ruszinok főleg angol írott periodikákat adnak ki és

olvasnak.[4] Tanszékünkre, cserepéldányként, három periodika jut el több-kevesebb rendszerességgel.

1. Carpatho-Rus' - Karpatska Rus'. New Yorkban jelenik meg 1934-től, két nyelven, angolul és ruszinul azonos terjedelemben.
2. Carpatho-Rusyn American. A Forum on Carpatho- Rusyn Cultural Heritage. A Kárpáti Ruszin Kutatóközpont (Carpatho-Rusyn Research Center) kiadásában jelenik meg 1977-től évente négyszer Pittsburghben.
3. A The New Rusyn Times című, évente négyszer megjelenő periodikát a Kárpát-Ruszin Társaság jelenteti meg Pittsburghben 1994-től. Az angol nyelvű kiadványban olykor ruszin nyelvű betétek is előfordulnak. Az utóbbi számokban ruszin nyelvleckéket is közölnek. A folyóirat fiatal szerkesztője, **Richard D.Custer** résztvett a ruszinok IV., folyó év májusában Budapesten megrendezett világkongresszusán.[5]

Ruszin témájú vagy nyelvű könyvek az említett Kárpáti Ruszin Kutatóközpont és a kanadai Multicultural History Society of Ontario kiadásában jelennek meg jelentősebb számban.

A Kárpáti Ruszin Kutatóközpont kiadványainak számomra elérhető utolsó angol nyelvű katalógusa, (1996) több mint 30 megrendelhető kiadványt tüntet fel. A katalógus 5 strukturális egységre tagolódik. 1., Bevezetés a ruszin kérdés irodalomába 2., Ruszinok Európában 3., Ruszinok Amerikában 4., Egyéb ruszin témájú művek 5., Megrendelőlap.

A kutatóközpont kiadványai között találhatunk:

1. *nyelvkönyveket,* pl.: **Magocsi R. Paul:** Let's speak Rusyn. Prešov Region edition, New Jersey, 1976; **uő.** Let's speak Rusyn. Transcarpathian edition. New Jersey, 1979.

2. *bibliográfiákat,* pl.: **Magocsi R. Paul:** Carpatho-Rusyns Studies. An Annotated Bibliography. Volumene I.: 1975-1984. New York et London, 1988; **Magocsi R. Paul–Mayo K. Olga:** Carpatho-Ruthenica et Harvard. A Catalog of Holdings. New Jersey, 1977; 1983.

3. *térképeket,* pl.: Carpatho-Rusyn settlement. New Jersey, 1996.

4. *Szépirodalmat, esszét,* pl. **Dukhnovych A.:** Virtue is More Important Than Riches. (két nyelven, ruszinul és angolul). New Yersey, 1994; **Fedinišynec' Volodymyr:** Our Peaceful Rusyn Way. (két nyelven, ruszinul és angolul) New Jersey, 1992.

Egyéb említésre méltó kiadványok: **Magocsi R. Paul:** The Carpatho-Rusyn Americans. New York, 1989; **uő.:** Our People. Carpatho Rusyns and Their Descendents in North America. Canada, Ontario, 1994.; **uő.:** (editor): A New

Slavic Language Is Born. The Rusyn Literary Language of Slovakia. New York, 1996. (két nyelven angolul és szlovákul); **Bonkáló Alexander:** The Rusyns. New York, 1990.

Az elkövetkező években amerikai ruszin művelődési, egyházi stb. szervezeteknek várhatóan észrevehető befolyása lesz a kárpátaljai és szlovákiai ruszinok kulturális és egyházi-vallási törekvéseire.

Jegyzetek

1. Az orosz szó jelentésváltozásáról ld. **Udvari István:** Ruszinok a XVIII. században. Történelmi és művelődéstörténeti tanulmányok. Nyíregyháza, 1992. 15-18.
2. Vö. **Mayer Mária:** Kárpátukrán (ruszin) politikai és társadalmi törekvések. 1860-1910. Budapest, 1977. 173-190.
3. Az újság első tíz évének bibliográfiáját ld. **Evans, James**: Guide to the Amerikansky Russky Viesnik. Vol. I.1894-1914. Pittsburgh, 1979.
4. Az amerikai ruszin kiadványok nyelvezetéről összefoglaló tanulmányt ld. **Bidwell, Charles E:** The Language of Carpatho-Ruthenian Publications in America. University Center for Internation Studies University of Pittsburgh. Pittsburgh, Penna. 15213.
5. Vö. **Malcovszka, Marija:** Richard D. Custer hotuje knizsku. Narodny novinky. r.VII.cs.29-30. 23. jula 1997. Prjasov, 1-2.

Magyarországi horvát nemzetiségi tanulók kétnyelvűségének problémái

Varga Zoltán
Eötvös József Főiskola, Baja

A kétnyelvűség, a kéttannyelvű oktatás kérdése az utóbbi néhány évtizedben Magyarországon is a kutatás középpontjába került. Számos tudomány számára jelent ma is kihívást, és a kutatók élénk érdeklődése a kétnyelvűség különféle formái és jelenségei iránt abból a társa-dalmi szükségletből fakad, hogy a jelenségből eredő kérdések megoldásában a tudományos kutatások eredményeit is felhasználják. A kétnyelvűség jelenségeinek kutatása, minél teljesebb megismerésének igénye mindenek előtt azokban az országokban, közösségekben erősödött fel, amelyek etnikailag és nyelvileg heterogének, és ahol - az általános iskolai tanulók kivételével - a középiskolai tanulók valamint a főiskolai és egyetemi hallgatók tanulmányaikat nem anyanyelvükön végzik. A kétnyelvűség kérdésköre azonban ennél jóval tágabb, hiszen a kétnyelvűség problémái a világon mindenütt jelentkeznek, ahol második nyelvet is tanulnak, továbbá azoknál a személyeknél is, akik önszorgalomból egy második, esetleg harmadik nyelv tanulásához is hozzákezdtek, mert ezeknek ismerete újabb lehetőségeket teremthet meg szakmai fejlődésükben.

A kétnyelvűség kérdései még nagyobb hangsúlyt kaptak hazánkban az utóbbi néhány évben, amikor a magyar társadalom is kifejezte szándékát, minél előbb be szeretne kapcsolódni az Euro-Atlanti integrációs folyamatokba, és a második nyelv széleskörű ismerete ennek egyik alapfeltétele.

A kétnyelvűség definiálása egészen a mai napig problémát jelent, és meghatározásának hiánya arra utal, hogy mennyire változó, sokrétű jelenség. Az egyes definíciókban jelentkező ellentmondások pedig abból erednek, hogy más és más kritériumok alapján közelítik meg a fogalom határait, jellemző jegyeit. Egyesek (Diebold, 1964, idézi Baker, 1993.) azt a személyt is kétnyelvűnek

tekintik, akinek az anyanyelvén kívül valamilyen ismeretei is vannak egy második nyelvről. Mások csak azt a személyt tekintik kétnyelvűnek, aki anyanyelvi szinten beszéli mindkét nyelvet (Bloomfield, 1935, idézi Baetens Beardsmore, 1986.) Skutnabb-Kangas (1988.) elvégezte a definíciók osztályozását, és azokat négy csoportba sorolta, aszerint, hogy a kétnyelvűséget milyen kritériumok alapján határozzák meg, ilyen a nyelv elsajátításának ideje, illetőleg sorrendje, a nyelvismeret szintje, a nyelvhasználat jellegzetességei és végül az identitás őrzése. Az utóbbi időben a nyelv elsajátításának idejét a kétnyelvűség meghatározásában már nem veszik figyelembe, és az egyes definíciók kisebb vagy nagyobb követelményeket támasztanak a nyelvismeret fokával kapcsolatosan.

A magyarországi horvát nemzeti kisebbség nyelvével, illetve a magát részben horvátnak, illetve bunyevácnak, sokácnak valló nemzeti kisebbség nyelvével elsősorban dialektológiai munkák foglalkoznak, amelyek az irodalmi nyelv és a horvát (bunyevác, sokác) nyelvjárások viszonyát vizsgálják, illetve a horvát nyelvjárásokat az anyaország nyelvjárástípusaiba való besorolás szempontjából elemzik.

A magyarországi horvát nemzeti kisebbség kétnyelvűségét elsősorban mint társadalmi vagy politikai jelenséget kell kutatni, hiszen a politikai döntések és intézkedések évtizedeken át befolyásolták a magyarországi horvátok anyanyelvhasználatát. Ilyen volt a Tájékoztató Iroda 1948-ban hozott határozata, amely 1960-ig lehetetlenné tett minden kapcsolatot Magyarország és a korábbi Jugoszláv Szövetségi Szocialista Köztársaság, illetve a Szövetség keretében levő Horvát SZK között. Éppen ezért a horvát kisebbség kétnyelvűségével kapcsolatban az identitás jellegű definíciót lenne a legcélszerűbb használni.

> Eszerint kétnyelvűnek tekinthetjük azokat az egyéneket, akik két nyelvvel azonosulnak, függetlenül attól, hogy ezeket milyen jól beszélik, milyen gyakran használják és mikor sajátították el őket. A kétnyelvű identitás kialakulása szempontjából nem csak a két nyelvvel, hanem a mögöttük meghúzódó kultúrával kapcsolatos élmények is döntő jelentőségűek. (Lesznyák, 1996.)

Mivel a dolgozat célja a horvát nemzetiségi tanulók kétnyelvűségével kapcsolatos problémák felvetése, megfogalmazása, nem tekinthetünk el a nyelvészeti és pszicholingvisztikai aspektusú definícióktól sem, amelyekben fontos elemként szerepel a nyelvtudás és nyelvhasználat fogalma. A nyelvtudáson a nyelvi jártasságok és készségek meglétét értjük (a szóbeli nyelvhasználat két alapformáját: a hallás utáni megértést és a beszédet, valamint az olvasást és az írást). Nyelvhasználaton pedig a nyelv használatának gyakoriságát, illetve azt, hogy milyen környezetben, kikkel használja és milyen témakörben.

A horvát nemzeti kisebbség nyelvállapotával és kétnyelvűségének sajátosságaival, fajtáival, illetve típusaival, mint amilyen a *korai* és a *később kialakult kétnyelvűség*, az ún. *balansz* és *domináns* vagy másrészt *koordinált*

(mellérendelt) és *összetett* (alárendelt) *kétnyelvűség* (Göncz, 1985.) a tudományos kutatás ezért nem foglalkozhatott, mert magának a horvátnak mint önálló nyelvnek a léte is vitatott volt, és egészen a Jugoszláv Szövetségi Köztársaság széteséséig, az önálló horvát állam kialakulásáig "szerbhorvát" nyelvről beszéltek, illetve Horvátország területén "horvátszerb" nyelvről, és az 1950-es évek elején Újvidéken megtartott délszláv nyelvészeti kongresszuson a nyelvészek kimondták, hogy a "szerbhorvát, illetve horvátszerb" nyelv egy nyelv, amely két nyelvváltozatban él, és két írás-változata van: a cirill- és latin betűs írás. "A szerbhorvát nyelvben úgy tekintjük, hogy három alapvető, vagy fő dialektus van (...), amelyek nevüket onnan kapták, hogy hogyan hangzik bennük a *mit* kérdő névmás (*što*, *šta*, illetve *ča* és *kaj*)." (M. Stevanović, 1989.) Az egyik ilyen dialektus, nyelvváltozat: a horvát. Az önálló horvát állam kialakulása után került sor a két nyelvváltozat, illetve nyelv elhatárolódására, elkülönülésére, - amely nem nyelvtudományi kutatások eredményeként született, hanem politikai döntés alapján. E döntés begyűrűzött azokra az egyetemi szlavisztikai, főiskolai nemzetiségi tanszékekre, középiskolai oktatási intézményekre, ahol "szerbhorvát" nyelvű képzés, oktatás folyt, és megkezdődött a szerb-horvát "válási" folyamat hazánkban is. Elegendő csupán a budapesti szerbhorvát gimnáziumban kialakult helyzetre, vagy a bajai Eötvös József Főiskola nemzetiségi tanszékére utalni.

Az 1970-es évek elején, pontosabban 1971. szeptember elsejével indult meg Katymáron a Művelődésügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztálya és a Közoktatási Főosztály valamint az OPI hozzájárulásával az országos kísérlet, amelynek célja azt volt, hogy vizsgálja a nemzetiségi nyelvoktató iskolák kétnyelvűvé való átalakításának lehetőségeit.

Katymár a Dél-Bácska faluja "alföldi mértékben" kistelepülésnek számít. Magyarok, horvátok - bunyevácok - és németek - svábok lakják.

Egy évvel később egy Katymárhoz közeli faluban is, Garán megkezdődött a kísérlet. Itt három általános iskola működött: magyar, délszláv és német, míg Katymárnak két óvodája és két iskolája volt, egy délszláv és egy magyar. A nemzetiségi iskolák tanulóinak létszáma vészesen csökkent, fennmaradásuk veszélybe került. A kísérlet ezeknek a nemzetiségi a megmentéséért, átmentéséért folyt, de része volt az akkori kormányzat nemzetiségi politikájának is, amely célul tűzte kis, hogy felszámolja a nemzetiségi oktatás hátrányait.

Az akkori oktatási kormányzat a nemzetiségi iskolák elsőrendű feladatának az anyanyelv irodalmi szintű elsajátíttatását tűzte ki. A magyarországi nemzetiségek, így a horvát (bunyevácok) többsége nem az irodalmi, illetve köznyelvet beszélte, tehát a normatív nyelvváltozatot, hanem annak betelepüléskor hozott dialektusát. Az oktatáspolitikai állás-pontot jól szemlélteti az 1961. évi III. törvény, amelynek értelmében nemzetiségi nyelvet oktató óvodát, illetve általános iskolát, illetve tanulócsoportot létesítenek minden olyan településen, ahol 15 gyermek szülője ezt igényli, de sok esetben 4-5 tanuló számára is megszervezik, illetve fenntartják a nemzetiségi oktatást.

Az 1971-ben Katymáron, majd 1972-ben Garán megkezdett kísérlet azért is fontos volt, mert "a probléma sok nemzetiségi gyermeket érint, általános iskolai vonatkozásban is legalább 20.000 gyermekről van szó." (Vargha Károly)

A Magyarországon élő horvát nemzeti kisebbség becsült létszáma a kisebbségi szervezetek közlése alapján (forrás: dr. Vastagh Pál igazságügy-miniszter 1997. januári kormánybeszámolója): 80-90.000 fő, nagyságrendben (a romákat nem számítva) a 3. helyen áll.

A kísérlet céljai között első helyen szerepelt, hogy az addigi két oktatási forma helyett - a nyelvoktató és tannyelvű oktatás egy olyan nemzetiségi, összetételét tekintve heterogén iskolatípust teremtsen meg, amely szélesebb lehetőséget biztosít a nemzetiségi oktatás számára. Modell-teremtési szándékkal indult tehát a katymári kísérlet, amely a nemzetiségi oktatást kívánta megreformálni és korszerűsíteni.

Az új iskolatípus tanítási nyelve a magyar maradt, délszláv (horvát) nyelven az anya-nyelvi tantárgyakat és a környezetismeretet tanították az alsó tagozaton, a felső tagozaton pedig nemzetiségi nyelven folytat az anyanyelv, a történelem és földrajz tanítása. Kezdetben az óra vezetése horvát nyelven történt volna, de a személyi feltételek hiánya - elsősorban a pedagógusok felkészületlensége - miatt a környezetismeret, történelem és földrajz tanítása két nyelven történt: magyarul és horvátul.

A kísérlet elsősorban strukturális jellegű volt, amennyiben főleg azt kívánta biztosítani, hogy a nemzetiségi nyelvek oktatását magas óraszámban beillessze a magyar iskola szerkezetébe, óratervébe, órarendjébe.

A katymári iskola nemzetiségi nyelvű oktatásának óraterve:

Osztály	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nemzetiségi nyelv és irodalom	-	9	8	8	4	4	4	4
Nemzetiségi társalgás	5	-	-	-	2	2	2	2
Környezetismeret	1	2	2	2	-	-	-	-
Nemzetiségi nyelven tartott órák száma	6	11	10	10	6	6	6	6

Ha a nemzetiségi óratervet szembesítjük az általános tantervű osztályok tantervével, akkor megállapíthatjuk, hogy az első osztályban a tanterv, illetve óraterv változatlan maradt, ugyanis a tanulók magyarul tanulnak meg először írni-olvasni.

A kísérlet 11 évig folyt, de már 1976-ban a katymári nemzetiségi iskola igazgatója a Pedagógiai Szemle februári számában beszámol a gondokról, a problémákról is, és megállapítja, hogy a magas óraszámok túlterhelést eredményeznek, amellett a nyelvi órákat csak nagy nyelvi tudással és magas fokú

metodikai kulturáltsággal rendelkező nevelő tudja gazdaságosan kihasználni, mert feladatok, munkafüzetek nem állnak rendelkezésükre.

A kísérlet a kétnyelvűség terén igen kedvező eredményeket is felmutatott, így azt is, hogy bilingvisek fogékonyabbak az absztrakt rendszerek iránt, hamarabb tudatosul bennük a nyelvi jel önkényes volta, így a nyelv hamarabb válik a gondolkodás és a cselekvés eszközévé. A kétnyelvűség ezenkívül gyorsítja a kognitív fejlődést, magasabb a kreativitási indexük. "A bilingvis gyerekek hamarabb és könnyebben koncentrálnak a szavak helyett a gondolatokra, a tartalomra és nem a formára, a jelentésre és nem a szimbólumra." (Lengyel)

A nemzetiségi nyelvoktató iskolák kétnyelvűvé alakítása az 1980-as években is időszerű téma. 1985-ben a MM Önálló Nemzetiségi Osztálya elkészítette a "A kétnyelvű oktatás" c. tervét, amelyben a kétnyelvű nemzetiségi iskolák hálózati tervét vázolta fel.

Az Országos Pedagógiai Intézet ugyanebben az évben (1985.) kidolgozta a kétnyelvű nemzetiségi iskolák pedagógiai programját. Ennek lényegét így határozta meg:

a) Az iskolába lépés idején az ismeretszerzés, illetve tanítás nyelve a magyar.
b) A nemzetiségi anyanyelvi ismeretek elsajátítása a nemzetiségi anyanyelv és irodalom tárgyának keretei között történik.
c) A nyelvi képzés - intenzív nyelvi előkészítés után - más tantárgyaknak is a feladata, vagyis a két nyelven oktatott tantárgyak

az alsó tagozatban:	környezetismeret
	ének-zene
	testnevelés
	osztályfőnöki foglalkozások
a felső tagozatban:	földrajz
	történelem

d) Az iskola munkanyelve a magyar és a nemzetiségi nyelv.

A horvát nemzetiségi iskolák többsége ún. nyelvoktató iskola, ami azt jelenti, hogy a horvát nyelvet kivéve minden más tantárgyat magyar nyelven oktatnak. Emellett vannak ún. "kultúramegőrző kisebbségi iskolák", ahol az oktatás nyelv bizonyos tárgyak esetében kisebbségi, más tárgyak esetében pedig többségi nyelvű. Olyan a hercegszántói Délszláv Általános Iskola és a pécsi valamint a budapesti horvát gimnázium.

Az iskolák mindkét típusában módszertani problémákkal küzdenek. A nyelvoktató nemzetiségi iskolában nem lehet a horvát nyelvet anyanyelvi szintre emelni, mivel a nemzetiségi anyanyelv oktatása gyakorlatilag idegennyelvi oktatási keretek közé szorult, és a tanulók többsége csak a horvát anyanyelvi órákon kerül kapcsolatba a nyelvvel. Csak azok a diákok jelentenek kivételt, akik otthoni, családi környezetben a szülőkkel, esetleg a nagyszülőkkel is használják a nyelvet, még ha az a nyelv meglehetősen archaikus és nyelvjárási jellegű is.

A katymári kísérlet óta sem vesztettek időszerűségükből azok a feladatok, amelyeknek megvalósítása nélkül a horvát nemzetiségi oktatás hatékonyságát nem lehet növelni. Ezek pedig:

1. Korszerűsíteni, aktualizálni kell a horvát nyelv tanterveit, tankönyveit, mind tartalmilag, mind módszertanilag.
2. A nyelvi ismeretanyag struktúráját oly módon kell kialakítani, hogy az megfeleljen a kétnyelvűség és a korszerű nyelvoktatás követelményrendszerének.
3. Erősíteni és szélesíteni kell a tantárgypedagógiai kutatásokat, és a kapott gyakorlati eredményeket és tapasztalatokat felhasználni a nemzetiségi nyelvet tanító pedagógusok képzésében és továbbképzésében.
4. A nemzetiségi nyelvet és nyelven tanítók számára kézikönyveket és módszertani szakirodalmat kell biztosítani.
5. Az iskola könyvtári anyagát minél több horvát nyelvű - horvát - országi behozatalból származó - gyermek- és ifjúsági könyvvel, valamint szakkönyvvel gazdagítani.
6. A horvát nemzetiségi tanítóképzést tartalmilag erősíteni, a hallgatók számát növelni, hiszen a bajai Eötvös József Főiskola horvát nemzetiségi szakán 2 fő elsőéves, 2 fő harmadéves é hallgató végzi tanulmányait, másod- és negyedéven nincs hallgatónk. Ezek az adatok pedig egy cseppet sem reménykeltőek.
7. És végül: a nemzetiségi pedagógusképzés szempontjából és a horvát értelmiség utánpótlása érdekében is lehetővé kellene tenni a horvát nyelv tanulását minden olyan környezetben, ahol jelentősebb számú horvát él, így a magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközép-iskolákban, és a két választható idegen nyelv közül az egyik a horvát nemzetiségi anyanyelv lehetne, a másik pedig egy nyugati nyelv.

Irodalom

Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Multilingual Matters.* Clevedon.

Besír A. (1997) Nyelvtanítási stratégiák egy nemzetiségi, kísérleti iskolában. (kézirat).

Bloomfield, L. (1935) *Language*. London: Allen-Unwin.

Diebold, A.R. (1964.) "Incipient Bilingualism". In: Hymes, D. et al. (szerk.) *Language in Culture and Society*. New York: Harper-Row.

Göncz L. (1985) *A kétnyelvűség pszichológiája.* Újvidék: Forum Könyvkiadó.

Lengyel Zs. (1996) *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém.

Lesznyák M. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás.

Magyar Pedagógia 96/3. 1996.

Stevanović, M. Savremeni srpskohovatski jezik I.

Naučna knjiga, Beograd, Peto izdanje, 1989.

Vargha K. A nemzetiségi iskolák tanügyi reformjáról.

Pedagógiai Szemle, 1973.

Kétnyelvű síremlékfeliratok Vas megye gradistyei horvátok lakta településein*

Zádrovich Bernadett
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Az előadásomban ismertetett sírfeliratokat olyan Vas megyei települések köztemetőiben gyűjtöttem, melyekben a lakosság többsége gradistyei horvát. A megnevezés földrajzi eredetű, Burgenland horvátul Gradišće. Eredetileg az itt élő etnikum elnevezésére szolgált. Ma így nevezik az összes XVI. században közel egy időben elvándorolt, s éppen ezért hasonló nyelvjárást beszélők leszármazottait. Történetükről, kultúrtörténetükről német nyelven jelent meg áttekintő összefoglalás (Geosits 1986). Elszigetelődött nyelviségüket a történeti-művelődési háttér teljes komplexitásával tárgyalja (Hadrovics 1974)

A Magyar Néprajzi Lexikon szerint a síremlékfeliratok a *paraszti írásbeliség* egy típusát képviselik. Feliratokat a sírjeleken a 19. századtól találunk a paraszti temetőkben. A feliratokat a sírkőfaragó saját repertoárjából vagy megrendelésre vési a kőre. Előadásomban kétnyelvű feliratokat mutatok be, melyek feltehetően megrendelés alapján készültek a sírköves nyelvismerete hiányában.

A horvát néprajzkutatás még nem készített temetőmonográfiát. A magyar temetők történetét és jellegzetességeit Balassa (1989) foglalta össze monográfiájában. Sajnos Vas megyei adat az ő monográfiájában sem található.

A kétnyelvűség két nyelv kapcsolatának, két nyelv kapcsolata pedig két etnikum, illetőleg azok tagjai kapcsolatának a közvetlen vagy közvetett következménye. Igen összetett, társadalmi és egyéb tényezők gazdag változatosságától meghatározott, sokarcú jelenség. (Kiss 1995:195)

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

A világ számos részén a mindennapi élet normális kívánalma az, hogy az emberek egynél több nyelvet beszéljenek: egyet otthon, egy másikat pedig a külvilág társadalmi vagy politikai szervezeteivel való érintkezés során.
Ilyen kétnyelvűség alakult ki az általam vizsgált Vas megyei településeken is. Kétnyelvűségüket a fergusoni diglossziális viszony jellemzi.

A két- és többnyelvűség kérdéseinek tanulmányozása több évszázados múltra tekinthet vissza. (Bioni Flaviaus XV. sz.)

Rot S. vizsgálatai azt bizonyítják, hogy a kétnyelvűség jellege mindenekelőtt a nyelvi kapcsolatok típusától függ. Kutatásai szerint a kétnyelvűség megnyilvánulásainak különféle típusait célszerű négy csoportra osztani: a) kezdetleges b) előrehaladt c) nem teljes d) teljes bilingvizmus.

A Vas megyei horvátok nyelvhasználata a mellérendelt kétnyelvűség teljes fokozatát mutatja, azaz a mondattani és a lexikai-szemantikai szintre is kiterjed.

A két- és többnyelvűség nyelvészeti kérdéseit a nyelvtudomány leginkább a nyelvi kapcsolatok problémáin belül tárgyalja. Nyomárkay a nemzetiségek nyelvéről, mint a nyelvek közötti érintkezés sajátos típusáról ír. Olyan nagyobb közösségek nyelvéről van itt szó, melyek tagjai idegen nyelvi közösségben élnek. Ez az érintkezés, a nemzetiségek nyelvében új fonetikai, morfológiai, szóképzésbeli és mondattani sajátosságok kialakulásához vezet.

Az idegen nyelvi környezetben élő nemzetiség nyelvében két tendencia mutatható ki. Egyrészt igen erős az idegen nyelv hatása, másrészt tapasztalható bizonyos fokú archaizáltság is, azaz egy korábbi nyelvállapot konzerválására irányuló tudatos törekvés (Nyomárkay 1984:494).
A nyelvek változásának a történelemben bizonyított eseteit a nyelvtudományi művekben nem mindig helyesen magyarázzák. (Pl: A.Schleicher, Wilhelm von Humboldt.)

Ha a kétnyelvű közösség egyik nyelve kimegy a használatból, bekövetkezik a nyelvek helyváltoztatása. Jelen kutatásomat tekintve, ilyen a 70-es és 80-as évek síremlékeinek feliratozása, mely helyet adott az egyszerű új egynyelvűségnek, a magyarnak. Majd a 90-es évektől egyre gyakoribb jelenség az elsődleges egynyelvűséghez, a horvát nyelvű feliratozáshoz való visszatérés, még a neveket illetően is.

Sokszor a nyelv megőrzését azért érzik szükségesnek a kétnyelvű közösség tagjai, hogy legyen egy olyan érintkezési eszközük, amelyet úgy használnak, mint bizonyítékot arra, hogy saját csoportjukhoz tartoznak (ezoterikus funkció).

Peresznye, Ólmod, Horvátzsidány, Narda, Kisnarda, Felsőcsatár, Horvátlövő köztemetőiben a következő kétnyelvű illetve kettősnyelvű feliratokat találtam: horvát-magyar, magyar-horvát, horvát-latin, magyar-latin, regionális irodalmi horvát nyelv - nyelvjárás. (Helyszűke miatt példát csak néhány típusra adok.)

Horvát-magyar sírfeliratok

4.1. A síremlékfelirat tulajdonképpen horvát nyelvű, csak egy-egy szó szerepel rajta magyarul: pl. neje (1) honvédszakaszvezető (2)

(1)

Ovde počivadu
va božjem miru hižni drugi
Jožef Brezovich
1839-1927.
Anna Gregorich
1842-1922.
Rudolf Pusker
1894-1979
és neje
Agnes Brezovich
1896-1957.
Bog in daj vekovecni Pokoj.

(2)

Ovde počiva
ANTON MERSICH
honvédszakaszvezető
Umer za domovinu
1943 maja 29
va 28 letu starosti
Bojno polje bojno
Ti lapat kervavi!
Grob uz grob se kopa.
Po zelenoj travi
Aldov san domovine
Na me ne zabite
Neg kadater kada
Suzicu ronite
Po Miloradić.

4.2. Csak a név szerepel magyar nyelven, a felirat egyébként horvát nyelvű. Ilyen feliratok olvashatók a 19. század végén (3), 20. század elején (4), a 20. század közepén és napjainkban állított síremlékeken egyaránt.

(3)

Ovde počiva va miru
blaženo goristajanje čekajuć
Prikoszovits Gabor
rodjen 21-a marciuša 1821
umerl 25-a novembera 1896

(4)

Ovde pocsiva
RAFFAI
ISTVÁN
rodil szej 1890 aug. 10.
umerje 1914 dec. 18.
Neka pocsivá
umiru bózsjen!

4.2.1. Néhány sírkőn sírvers is szerepel, mely a magyarul írt nevek mellett is minden esetben horvát nyelvű (16).

4.3. A névírás területén óriási bizonytalanságot tapasztaltam gyűjtésem során. Véleményem szerint ennek legfőbb oka az a tény, miszerint horvát nyelvű anyakönyvezés Vas megyében soha sem volt. A latin nyelvűt, 1896-ban felváltotta a magyar nyelvű állami anyakönyvezés. Hazánkban a kisebbségek anyanyelven történő bejegyzését a törvény csak 1993 óta biztosítja.

4.3.1. A vezetéknév-keresztnév sorrendje a magyarnak megfelelő, de a keresztnév horvát nyelvű (5)

(5)

VLASICH JURE
rodjen 1840 umerl 1916.
STIPKOVICH MÁRIA
rodjena 1845 umerla 1927.
Bog in daj vekovecsni
pokoj.

4.3.2. Külön gondot okoz a férjes asszonyok nevének írása. Előfordul - nem túl gyakran - a magyar névhasználatnak megfelelő "horvátosított szórendű" változat (6).

(6)

OVDE POČIVADU
VIKTORN↓" KARIK↑S
1909-1992
I NJEVA MAJKA
J↑NOSNÉ CZUMPF
SPOMEN NJEVIM MUŽEM
KI SU SVOJ ŽITAK ALDOVALI
ZA DOMOVINU

4.3.3. Gyakori a horvát névhasználatnak megfelelő keresztnév-vezetéknév sorrendje. Ezen belül azonban nagyon változatos kép tárult elém az összegyűjtött anyag feldolgozása során.

4.3.3.1. Csak a keresztnév íródott horvát nyelven, a vezetéknév magyarul (7)

(7)

Štefan
Krizmanich
1924-
Elizabeta
Grüll
1927-
Familia
Luxl

O Jezuše
smiluj nam se

4.3.3.2. A síremléken szerepel magyar és horvát nyelven keresztnév egyaránt, vezetéknév viszont csak magyarul (8)

(8) OVDE POČIVADU U MIRU HIŽNI DRUGI
ŠTEFAN BERZLÁNOVICH
1904-
ÁGNES DEUTSCH
1909-
I NJEVI STARJI
PÁL BERZLÁNOVICH
1877-1959
MARIJA KOÓSZ
1880-1965
BOG IM DAJ VEKOVEČNI POKOJ!

4.3.3.3. Egy síremléken belül előfordul magyar és horvát keresznév, illetve vezetéknév is.

4.3.3.4. Teljes magyar nevek horvát szórenddel (9)

(9) Roža Csenár
rodila seje 19 nov. 1895,
umerla je 22 dec. 1918
Vince Csenár
rodil se je 17 okt. 1898,
umerl je 10 dec. 1918
Ferencz Csenár
rodil se je 30 sept. 1905.
umerlje 10 dec. 1918.
Smert nasje va sveti mladosti
pokosila još Bože! neka bude
tvoja světa volja!
Neka počivadu va miru!

4.4. Egy síremléken belül a magyar és a horvát névhasználatnak (szórend) megfelelő teljes nevek szerepelnek (10)

(10) OVDE POCIVAJU
JOŽEF
BERZLANOVICH
1843-1921
ANA DREISKER
1851-1918
STEFAN
BERZLANOVICH
1906-1976
AGNES ZADROVICH
1917-1966

JOŽEF
BERZLANOVICH
1881-1923
DEUTSH
FRANCISKA
1886-1950
BOŽE DAJ IM
VEKOVEČNI POKOJ.

4.4.1. Ilyen kétnyelvű síremlékek jönnek (11)

Ovde počivadu
Alojzius

létre az utólag hozzáírt teljes magyar nevek révén (11)

Kornfeind
rodjen 1849 okt. 21.
umerl 1917 aug. 10.
Maria Kósz
1854-1931
Bog jim daj večni
pokoj!
KORNFEIND JÁNOS
1911-1976
NEJE
DUMOVITS MÁRIA
1919-

Kettősnyelvűséget, kétnyelvváltozatúságot, azaz a kétnyelvűség egy nyelven belüli "megfeleőjét" tükröző feliratok.
A regionális irodalmi horvát nyelv és a nyelvjárás együttes használata figyelhető meg a következő feliratokon (2) (16).
(16)

CVAL SAM KOD MLADI CVIJET,
BIL SAM STOPR 29 LJET.
SKINULA ME LJUTA SMRT,
ZVAL ME JEZUŠ VRAJSKI VRT.
KROZ NESRIĆU ŽITAK SAM ZGUBIL,
STARJE, BRAĆU VTUGI OSTAVIL.
JEZUŠE BUDI NAM MILOSTIVAN!

Az objektív tényfeltárás érdekében vizsgálódásomat a jövőben elvégzem további gradistyei horvátok lakta nyugat-magyarországi településeken: Kópháza, Kimle, Bezenye, Szentpéterfa.

Mivel a sírfeliratok sokszor több emberöltőn át megőrzik a már nem élő lakosság nyelvének, kultúrájának néhány fontos jellemzőjét, ezért a már asszimilálódott települések (Bozsok, Tömörd, Horvátnádalja, Harasztifalu, Homok, Hidegség) köztemetőire is kiterjesztem kutatásomat.

A kétnyelvű síremlékfeliratok összegyűjtésével és feldolgozásával az areális nyelvészeti kutatások számára értékes anyagot adok.

Irodalom

Balassa I. (1989) *A magyar falvak temetői*. Budapest.
Kiss J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest.
Neweklowsky G./ Gál K. (1983) "Erzählgut der Kroaten aus Stinatz". In: *Wiener Slawistischer Almanach*. Sonderband 10. Wien.
Nyomárkay I. (1984) "Areális nyelvészeti tanulmányok". In: *Magyar Nyelv* 4.
Rot S. (1983) "A kárpáti nyelvi area két- és többnyelvűségének nyelvészeti kérdései". In: Balázs, J. (szerk.) *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Budapest.

XVII. Szaknyelvoktatás, -kutatás

A lengyel műszaki-tudományos nyelv néhány sajátossága kontrasztív megközelítésben

Bihari Gábor
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

A lengyel műszaki-tudományos nyelvet a köznyelvtől és az irodalmi nyelvtől elsősorban a műszaki szakszavak különböztetik meg. A szaknyelvet a köznyelvtől megkülönbözteti még a főnévi szerkezetek nagyobb arányú jelenléte, továbbá az igék, illetve igemódok bizonyos jellegzetességei a köznyelvhez, de még inkább az irodalmi nyelvhez képest (személytelen, szenvedő szerkezetek nagyobb aránya).

Megjegyzendő, hogy a nyelvtani elemek, lexémák túlnyomó többsége nem kifejezetten a műszaki nyelvhasználatra jellemző, hanem a köznyelv és az irodalmi nyelv része. Arról van ugyanis szó, hogy nincs külön csak a szaknyelvekben, illetve ezen belül a műszaki szövegekben használatos rag, képző, névutó stb., a különbségek inkább a lexikai állomány terén mutatkoznak. Bizonyos fordulatok, szóhasználat csak a szaknyelvi stílusban fordul elő. Ezenkívül egyes lexikai elemek a műszaki-tudományos nyelvben nemritkán más jelentést kapnak.

Lexikai kérdések

A műszaki-tudományos nyelvre a köznyelvi, az általános szaknyelvi és a speciális szaknyelvi lexika együttélése a jellemző. Ezért különösen fontos a köznyelvi és a műszaki szaknyelvi lexika átfedéseinek, differenciálódásának, továbbá az egyes szaknyelvek közötti közös és eltérő sajátosságok vizsgálata. A műszaki terminus - amennyiben összetett szóról van szó - főnévi, köznyelvi része tulajdonképpen önmagában többnyire nem szakszó, hanem a jelzői taggal együtt válik azzá. (pl. a *stół obrotowy* - "forgóasztal" esetében, ahol a *stół* önmagában még nem szakszó, csak az *obrotowy* melléknévvel együtt válik azzá.)

A műszaki-tudományos nyelvre jellemző általános és speciális szaknyelvi szavak egynémelyikük műszaki jellegük ellenére már az általános szakszavak közé sem tartozik mert átment a köznyelvbe:
wyrób - termék; sklad - összetétel; przyspieszenie gyorsulás; obciążenie - terhelés; napięcie - feszültség; łożysko - csapágy; silnik - motor; obwód - áramkör.
Emellett természetesen számos egytagú szakszó is van, amely önállóan is a speciális műszaki lexikai állomány része: żeliwo - öntöttvas; węglowodór - szénhidrogén; trzpień - orsó, szár, tüske; przekaźnik - relé, jelfogó, przewodność - vezetőképesség; odczynnik - reagens; tyrystor - tirisztor

Poliszémia (szinonímia) lengyel-magyar, ill. magyar-lengyel viszonylatban

A poliszémia két nyelv - jelen esetben a lengyel és a magyar - szembeállítása során abban nyilvánul meg, hogy a magyar jelentés rávilágít a lengyel nyelvi lexikai egység többféle értelmére (illetve a jelentések átfedésére, a szinonímiára, homonímiára, metaforára stb.). A poliszémia (homonímia) és a szinonímia szétválasztása a kontrasztivitás szempontjából különösen fontos, mert ez dönti el, hogy több jelentéssel vagy rokonértelmű szavakkal van-e dolgunk.

A związek többjelentésű szó általában azt jelenti, hogy "kapcsolat", de kémiai-vegyi értelemben a *chemiczny* jelzővel együtt vagy nélküle: "vegyület".

A *ściana* általában azt jelenti, hogy "fal", de geometriai értelemben "oldal" vagy "przegroda", amely tulajdonképpen *válaszfal*.

A fenti lexikai egységekhez hasonló sajátosságai vannak a *zespół*-nak is: "csoport"-on, (zenei, tánc-)"együttes"-en kívül ugyanis a műszaki nyelvhasználatban általában azt jelenti hogy "(szerkezeti) egység" "részegység", a járműiparban "födarab"-ot, a villamosiparban pedig "szerelvény"-t jelent.

Néhány lengyel műszaki szónak a magyarban többféle jelentése lehet. Közéjük tartozik a *sprzęt* - "felszerelés, szerelvények" stb. , *sworzeń* - "csap, csapszeg, tüske" stb., *wskaźnik* - "jelzőműszer, indikátor, paraméter" stb., amelyeknek különösen széles a jelentéstartományuk:

A műszaki életben is egész sorozatot állíthatunk föl azokból a magyar terminusokból, amelyeknek két (ritkábban három) lengyel ekvivalense van:

A *csavar* "śruba" és "wkręt" egyaránt lehet. Ugyanígy a *hegesztés*nek is kétféle jelentése van: "spawanie" és "zgrzewanie". Szintén a szakmai (műszaki) nyelvhasználatban a *tengely* "oś" és "wał" is lehet a lengyelben. Az "oś" a képzeletbeli *tengely* a matematikában: "oś wspólrzędnych" = *koordináta-tengely*. A "wał rozrządu" (*vezérműtengely)* viszont konkrét, fémből készült *tengely*t jelöl.

A magyar *óra* szónak többféle jelentése van a lengyelben, továbbá az oroszban és az angolban is. Az időegységen és időmérő eszközön kívül még "-mierz" (szybkościomierz, amperomierz stb.), illetve "licznik" a lengyelben (az oroszban "счётчик", az angolban pedig "meter").

Kontrasztivitás az idegen szavak (jövevényszavak) terén

A magyarban gyakoribb az idegen szó ebben a stílusrétegben, mint a lengyelben: frekvencia - częstotliwość; impregnálás - przesycenie; ultrahang-, ultrahangos - naddźwiękowy; helikoper - śmiglowiec; Diesel-motor - silnik wysokoprężny.

Jelzős szerkezetek a lengyel műszaki-tudományos nyelvben

A lengyel nyelvben az elöljárós szókapcsolat nagymértékben eltér a megfelelő magyar szerkezettől, amely többnyire (*-i, -ú,-ű, -s* képzős) melléknévi szókapcsolat, *-ó, -ő* melléknévi igenévi képzős jelző vagy összetett szó.

A lengyel műszaki-tudományos nyelvben a leggyakoribb prepozíciós jelző a *do* + N_{gen}, de ezen kívül még elég gyakori a *na* + N_{acc} ,a *z* + N_{instr} , de előfordul az *o* + N_{loc} ,a *z* + N_{gen} és a *w* + N_{loc}.

A jelző többek között kifejezheti 1.) hogy az alaptagban jelölt tárgy milyen művelet elvégzésére szolgál: *maszyna do gięcia* - "hajlítógép", 2.) hogy milyen alakzat (horony, menet stb.) képezhető ki a géppel: *tokarka do gwintów* - "menetvágóeszterga", 3.) a munkafolyamat jellegzetességeit, körülményeit: *odlewanie w próżni* - "vákuumos vagy nyomásos öntés". Ezenkívül 4.) a jelzőben megnevezett eszköz valamilyen tárgy tartására, rögzítésére is szolgálhat: *jarzemko do przytrzymywania* - "tartókengyel", 5.) a jelzett szó a műszaki eszköz valamely tulajdonságát is jelentheti, amely valamilyen külső (mechanikus, hőmérsékleti stb.) hatásnak van kitéve: *wrażliwość na barwy* - -"színérzékenység" 6.) a jelzett szó anyagvizsgálatot is jelölhet: *próba na szczelność* - "áthatlansági próba".

A melléknévi jelző, ill. a birtokos jelző a lengyelben (és más nyelvekben is) sokkal nagyobb arányban fordul elő, mint az elöljárós. Különösen nagy a nem egyeztetett jelzők mennyisége a kémiai nyelvben. Pl.: kwas abietynowy- abietinsav; kwas acetylenokarboksylowy -propriolsav; kwas acetylooctowy - acetecetsav; kwas acetylosalicylowyacetil-szalicilsav stb.

Amint látható, a műszaki (szaknyelvi) szóösszetételek esetében a lengyelben a melléknév többnyire posztnominálisan helyezkedik el. A magyar ilyenkor az egybeírás alkalmazásával érzékelteti, hogy lexikalizálódott kifejezésről van szó.

A birtokos jelző birtokos esetben álló jelzői szerepet betöltő főnév. A jelzői szókapcsolatok között szintén meglehetősen gyakori. Pl. rozdzielacz zaplonu - gyújtáselosztó, sygnal alarmu - vészjelző, vészjelzés, dwutlenek węgla - széndioxid.

Állandósult ige-főnévi szókapcsolatok a lengyel műszaki-tudományos nyelvben

Az állandósult, egy egységként viselkedő ige-főnév szókapcsolatok (az ún. körülíró szerkezetek - KSz-ek) nagyon jellemzőek a lengyel műszaki-tudományos nyelvre. A pontosságra, elvontságra, objektivitásra törekvő műszaki dokumentációban, üzemi utasításokban, tudományos ismertetésekben jogos helyet foglalnak el. Az ige és a belőle képzett főnév közül az utóbbi általában szélesebb, elvontabb jelentésű. Másrészt az egyszerű igék zömmel többjelentésűek, míg a Ksz-ek túlnyomó többsége egyjelentésű.

A lengyelben a technológiai művelet végrehajtását, az ipari eljárást többek között a következő funkcióigék jelölik: *wykonać* -, *dokonać* + N_{gen} , *przeprowadzić* "(el)végez, teljesít, végrehajt", de a *przeprowadzić* még a "lefolytat" jelentésárnyalatot is tartalmazza, a *wykonać* pedig még a "(tervet) teljesít, végrehajt" jelentést is. Pl. *wykonać plan/zadanie* - "tervet/feladatot végrehajt".

A *dokonać* + N_{gen} igéhez járuló néhány jellemző szaknyelvi főnév és az így létrejövő állandósult szókapcsolat: *dokonać operacji* (műveletet végez) *dokonać przeglądu* (megvizsgál), *dokonać oczyszczenia* (megtisztít), *dokonać sprawdzenia* (ellenőriz).

A cselekvést, a műszaki eljárás lefolytatását az oroszban többek között a *выполнить*, *провести*, *производить* ige, az angolban pedig a *perform*, az *implement* és a *carry out* igék fejezik ki.

A lengyel a műszaki-tudományos nyelvváltozatban is gyakori cselekvésre késztetést, a műveltetést a segédigeszerű-, ill. funkcióigével, főleg a *powodować* + N_{acc}, a *sprawić* + N_{acc} , a *wywołać*+ N_{acc} konstrukcióval fejezi ki, ahol az N nemritkán deverbális főnév.

Az angolban és az oroszban többek között az alábbi megfelelőket találjuk kauzatív funkcióban: *make*, *cause*, *let* stb.; *вызвать*, *привести к* + $N_{дат}$,

Az előbbi csoportnak mintegy a negatív párja, amikor az egyszerű ige mellett létezik olyan KSz, amelynek alanya patiens helyzetű, vagyis az ún. passzív-receptív szerkezet.

A lengyel ezt az *ulegać* + N_{dat}, a *następować* es a *zachodzić* igevel fejezi ki. Az angolban egyébként hasonló helyzetben a *get*, a *become* és az *undergo* igét, az oroszban pedig a *подвергаться* + N_{dat} -ot, a *происходить*-ot és a *получить*-ot találjuk.

A műszaki szavakat, kifejezéseket természetesen még sok más szempontból is lehetne vizsgálni (a mennyiségi viszonylatok, a legújabb számítástechnikai, biotechnológiai stb. lexémák tanulmányozása), illetve a felvetett kérdések vizsgálatát érdemes lenne folytatni. Felvetődik még a mondat és szöveg szintű elemzés kérdése is.

Irodalom

Anusiewicz, J. (1978) *Konstrukcje analityczne we współczesnym języku polskim*. Wrocław: Ossolineum.

Bárkányi Z. (1982) "Az igei szerkezetek néhány problémája a lengyel és a magyar nyelvben". In: *A lengyel nyelvoktatás Magyarországon*. Budapest: Lengyel Kultúra. pp. 132-146.

Bugajski, M. (1978) "Kształtowanie się słownictwa technicznego we współczesnej polszczyźnie". In: *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum. p. 34.

Csapó, J. (1980) "The problem of lexical interference". In: Dezső, L./ Nemser, W. (eds.) *Studies in English and Hungarian contrastive linguistics*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 413-417.

Гомбош, Ж. (1982) Атрибутивные словосочетания в языке русской научно-технической литературы (на основе текстов строительного прохиля). Kandidátusi disszertáció. Moszkva.

Grétsy L. (1964) *Szaknyelvi kalauz*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Heltai P. (1986) "Szakkifejezések fordítása angolról magyarra és magyarról angolra". *Fordításelmléleti Füzetek* 5. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. pp. 151-165.

Klaudy K. (1985) "Van-e a magyarban tudományos nyelv?" *Fordításelméleti füzetek*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. pp. 39-54.

Kosyl, Cz. (1985) "Kísérlet a lengyel és a magyar lexika összevető jellemzésére. Magyar-lengyel közelítések". In: D. Molnár I. (szerk.) Debrecen-Budapest. pp. 111-124.

Márkus Gy. (1978) *Orosz-magyar fordítástechnika*. Budapest: OMKDK.

Польско-русский химический словарь.(1970): Под. ред. Б.Я. Каплана. Москва-Варшава: Издательство "Советская энциклопедия".

Sziklai L. (1985) "Körülíró szerkezetek az orosz és a magyar tudományos nyelvben". *Fordításelméleti füzetek*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. pp. 39-54.

Az orvosi latin oktatásának speciális kérdései

Bíró András
Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest

A problémák

Mielőtt egy nyelv oktatásának vagy tanulásának neki- fognánk, egy kicsit mindig el szoktunk beszélgetni a célnyelvről. Feltesszük a szokásos kérdéseket: mire akarja használni a nyelvet, milyen területen szeretné használni, stb. Elbeszélgetünk a nyelvtanulóval, hogy lássuk milyen a nyelvről alkotott fogalma, van-e ilyen egyáltalán, hogyan áll hozzá lélektanilag a nyelvtanuláshoz. Ezekkel a kérdésekkel az orvosi latin oktatásánál is foglakozni kell. A Semmelweis Orvostudományi Egyetemen az orvosi latin oktatása két nagy részre oszlik:
1. A magyar hallgatók és 2. A külföldi hallgatók oktatása.
A magyar hallgatók oktatása tulajdonképpen probléma mentesen történik. Történelemből tanulják a római kort, jórészt ismerik valamilyen fokig ennek magyarországi hatásait, hallottak arról, hogy a tudomány nyelve sokáig és sok helyen a latin volt. Sok olyan benyomás és információ éri őket, amelynek révén a latin tanulást elfogadják, mint szaktárgyat és nem feltétlenül szükséges rossznak tekintik.

A külföldi hallgatóknál más a helyzet és ez országonként is változik. A latin tanulás gondolatát először is el kell fogadtatni, mivel a latint sok országban nem használják. A latin holt nyelv, sehol sem beszélik - mondják.
Erre az ellenvetésre bizonyos történelmi dolgokra utalunk (az elmúlt évszázadok latin irodalmára, Európa más mint a többi kontinens, stb.)

A következő probléma igen sokak részéről az ottani oktatási rendszer követelmény rendszerét és szellemét tükrözi. Megdöbbentő de nem ritka eset, hogy a hallgató komolyan megkérdezi, hogy a szavakat vagy/és a ragozást meg kell-e tanulni. Igen sokszor az derül ki, hogy a megtanuláson valami olyasmit ért,

hogy elolvassa azt, vagy esetleg tanári segítséggel megoldja a gyakorlatokat, s őszintén megdöbben amikor megtudja, hogy pl. a ragozásokat vagy a szótári alakokat kívülről kell tudni. Igazából az látszik, hogy a tanulásról fogalma sincs, nem is tudja, hogy mit jelent az, hogy „megtanulni" valamit.

Az angol anyanyelvű hallgatók a "miénk a világnyelv- minek a latin" biztos tudatában érkeznek az egyetemre. Itt öntudatosságuk akkor kezd alább hagyni, amikor bemutatjuk, hogy amiről azt hitték, hogy angol arról kiderül, hogy latin vagy görög. Szép lassan rájönnek, hogy az orvosi nyelvben tulajdonképpen latinul beszélnek, angolos kiejtéssel. Az angol anatómiai atlaszban található angol elnevezéseket a latin szótárból sok esetben jobban ki lehet keresni, mint az angolból. (Pl. az agy leírásánál is jól látni, hogy az angol elhagyja a latin végződéseket és ettől a pillanattól a latin szavakat angol szavaknak tekinti).

Ugyancsak időbe telik, amíg szép lassan rájönnek a hallgatók, hogy nyelvükben az orvosi területen használt szavak nemcsak hogy latinok, hanem sokszor nincs is más szó vagy kifejezés egy szerv vagy jelenség megnevezésére. Itt nem kell valamilyen anatómiai ritkaságra gondolni, mert már ilyen pl. a sípcsont is, amelyre csak a "tibia" szerepel az angolban is.

Miután túljutottunk néhány lélektani nehézségen, és elérkeztünk oda, hogy mégis tanulunk latinul, nézzünk meg egy-két más jellegű problémát is.

Az esetek megtanítása

Igen gyakran annak megvilágításával kell kezdeni, hogy mi az "eset", mire jó az, hogy vannak „esetek" és ragozott alakok.

Van olyan hallgató, aki az esetek létezéséről nem is hallott. Itt az angol segítségével próbáljuk megértetni, hogy mik is ezek tulajdonképpen. Megmutatjuk, hogy főnevek a mondatban különböző alakokat öltenek, más formában fordulnak elő és ennek megfelelően más jelentéssel rendelkeznek. Ezután bemutatjuk, hogy más az "eset" és más a "végződés" és hogy egy végződéshez számos "eset" kapcsolódhat (pl. az accusativus vagy az ún. elöljárós eset.) A latin főnévragozásokat igen nehéz angol nyelven tanítani mivel a főnévragozás az angol nyelvben is szinte teljesen hiányzik és így csak a megmaradt néhány alakot tudjuk segítségül hívni.

Az esetek bemutatása

A casus nominativus. Itt elmondjuk, hogy az alanyeset tulajdonképpen a dolgok "neve", az angolban alanyeset pl. a he, who, they alak.

A casus accusativus. Példákat adunk mind mondatokban, mind szavakkal és megmutatjuk az előbbi angol szavak tárgyesetét: him, whom, them.

A casus genitivus. Ezt praktikusan "of-case"-nek szoktunk nevezni, így a hallgatóknak világosabb ennek funkciója. Az angolul beszélőknek itt a birtokos eset fogalmán túl azt is meg kell tanulniuk, hogy a latinban az "of" a szó elől a szó végére kerül, egybe írjuk a szóval és alakot vált, azaz az "of" szerepét az "-ae, -i, -is,-us, vagy az -ei) végződés veszi át.
A birtokos esetnél a nyelvtanulók általában a genitivus possessivus-ra gondolnak, ezért külön kiemeljük, hogy vannak más genitivusok is (pl.: a gen. objectivus is, amelyet angol nyelvi példákkal is jól meg lehet világítani.

A casus dativus. "To-case" vagy "for-case". Az eset jelentését angol mondatokon mutatjuk be. (Pl.: I gave a book to *him*.)

A casus ablativus. "From-case" vagy "with-case". Az ablativus értelmének megvilágítására is angol példamondatokat adunk.

Az esetek tanításakor megemlítjük még a casus vocativus-t és a casus locativus-t is, de ezekkel részletesen nem szoktunk foglalkozni, mivel az orvosi latinban ezeket szinte soha nem használják.

A kiejtés

Az Európában elfogadott kiejtést tanítjuk, ami kisebb eltérésekkel mindenütt ugyanaz. Természetesen a latin szöveget hangosan többször is felolvassuk, de ennek ellenére, amikor a hallgatók olvassák azt, rendszerint - ami érthető - a saját anyanyelvi sajátságaiknak megfelelően olvassák fel a szövegeket, természetesen ez az olvasott szöveg hallás utáni megértését rendkívül megnehezíti, mivel a különféle nemzetiségű hallgatók más és más mondat hangsúllyal és hangzókkal beszélnek.
Igen gyakran az is kiderül, hogy a hallgató saját anyanyelvén sem tud szépen, hangosan felolvasni egy szöveget.

Az oktatás körülményei

A latin nyelvet jelenleg heti 2 órában, kötelezően, szaktárgyként oktatjuk. Az órarendben helye van, látogatása kötelező. Mivel az orosz nyelv visszaszorult, jelenleg úgy tűnik, hogy a latin ismét - legalább is bizonyos mértékig - visszaszerzi régebbi helyét. Fontossága újra előtérbe került, egyre inkább újra felismerik, hogy szükség van egy olyan nyelvre, amelynek kapcsán a nyelvi fogalmak elsajátíthatók.

Ezt a felismerést tükrözi az a tény is, hogy míg 1-2 évvel ezelőtt a három karon (Általános Orvostudományi Kar, Fogorvostudományi Kar és Gyógyszerésztudományi Kar) a latin nyelv tanulása alól 40-50 között volt a

felmentett hallgatók száma, az 1997/98-as tanévben az Általános Orvostudományi Karon 81, a Fogorvostudományi Karon 9, a Gyógyszerésztudományi Karon pedig 33 fő kérte felmentését, mivel a középiskolában 4 (de legalább két évig) évig tanult latint, vagy állami középfokú nyelv vizsgát tett.

Az orvosi nyelv oktatására az intézetünk által írott speciális tankönyvek állnak rendelkezésre.

Mikor tanítsuk a latin nyelvet?

Erre a kérdésre nehéz válaszolni a következők miatt.
A hallgatók csak a 4. évben tanulnak recepteket és diagnózisokat írni vagyis ekkor használják "aktívan" a latint. Jó lenne a tehát a latint ezzel egy időben vagy kissé ezt megelőzően tanítani.
De a hallgató már az első évtől tanul anatómiát és ha csak a 4. évben tanul latint akkor nem tud semmit sem kezdeni a latin anatómiai nevekkel. Mivel csak elsőben tanulja a nyelvet sajnos a 4. évre elég sokat elfelejt és ekkor igen sok dolgot újra kell tanulnia. Így ez a probléma jelenleg megoldatlan.

A tananyag

Az Általános Orvostudományi Kar és a Fogorvostudományi Kar latin tananyaga azonos. A tananyag főleg anatómiai és kór bonctani témákat dolgoz fel.
Külön rész foglakozik a receptekkel és azok írásával, a különböző gyógyszerformák bemutatásával és az orvosi valamint a gyógyszerészeti tudományban használt rövidítésekkel.

Minden olvasmány után van néhány közmondás vagy rövid vers és lexikai valamint nyelvtani gyakorlatok. A gyógyszerészeknek a tananyaga inkább a fizika és a kémia területeit öleli fel. Természetesen a receptek fajtái és ezek írása itt is igen fontos feladat.

A nyelvtani anyag a következő témákat öleli fel: Az ábécé, hangsúly, főnévragozás, igeragozás (bizonyos igék bizonyos alakjai), számnevek, (római számok), melléknevek, a melléknevek és határozók fokozása, névmások, elöljárók, imperativusok, participium imperfectum és perfectum, a mértékegységek, bizonyos görög eredetű szavak és képzők, bizonyos kultúrtörténeti vonatkozások (régi orvosok nevei, művei).

A jövő

Mivel a latin nyelv oktatása az orvosi egyetemeken kötelező és a latin oktatás területén bizonyos fellendülés tapasztalható, intézetünk azt tervezi, hogy az érdeklődőknek a nulladik évfolyamon olyan latin kurzust indít, amelyikben már

nemcsak az orvosi latin kapna helyet, hanem a latin auktorok művei is irodalomtörténeti és kultúrtörténeti háttérrel. Ez azt jelentené, hogy az első kurzus 100 órás lenne, amely elvégzése után a hallgató mentesülne a latin további tanulása alól. Természetesen ez olyan kurzus lenne, amelyet folytatva a hallgatók állami nyelvvizsgát is tehetnének. Ennek célja az lenne, hogy néhány olyan nyelvtudással rendelkező orvost is képezzünk az országban aki pl. a latinul író korok dokumentumait is el tudja olvasni és képes kutatni, azaz a szakmai tudás mellett olyan szintű nyelvtudással is rendelkezik, amely önálló, másoktól független kutató munkára is alkalmassá tenné azokat, akik ez(eke)t a kurzust elvégzik.

Olasz-magyar, magyar-olasz műszaki szótár szerkesztésének szükségessége

Fóris Ágota
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

A XX. század a tudomány és a technika évszázada. A korunkban bekövetkezett tudományos-technikai robbanásnak jelentős társadalmi következményei vannak. Az adatgyűjtés- és feldolgozás számítógépes rendszere felgyorsította az ismeretszerzést, az utazás óriási fejlődése az emberi kapcsolatokban lerövidítette az időtényezőt, és lehetővé tette a gyors és nagy távolságú kapcsolattartást. A felgyorsult tempó következménye a nyelvtanulás és a nyelvismeret megszerzésére való igény tömegessé válása. A nyelvtanulás és nyelvoktatás során azonban egyes területek speciális nyelvének ismeretére is szükség van, például a technika és a tudomány nyelvére, mind a nagy világnyelvek, mind a kisebb nyelvek esetében.

Magyarországon a rendszerváltás után gazdasági és társadalmi változások következményeként a nyelvoktatásban is más szemléletnek kell érvényesülni. A gazdasági struktúra átalakulása következtében nagy számú külföldi befektető jelent meg az iparban és a kereskedelemben. A közös vállalatok működéséhez elengedhetetlen a tömeges nyugati nyelvismeret. A tisztán magyar tulajdonú vállalkozások szintén erősen kötődnek az európai piachoz, ezért csak a kiváló nyelvi infrastruktúrával rendelkező cégek tudnak versenyképesek maradni. Rövid idő alatt kiderült, hogy bármely területen egyedül a szakmai felkészültség nem elegendő a szakmai karrierhez, feltétlenül magas szintű nyelvi tudás is szükséges.

A szakmai és nyelvi ismeretek legtöbbször szoros kapcsolatban vannak. A bölcsészek is gyakran kerülnek kapcsolatba mindennapi munkájuk során idegen nyelvű szakszöveggel, műszaki nyelvvel. A bölcsészkarról kikerült hallgatók jó része nem tanárként, hanem fordítóként, tolmácsként helyezkedik el különböző

vállalatoknál és nem az egyetemi tanulmányoknak megfelelő irodalmi, hanem műszaki, jogi, közgazdasági szövegek fordításával foglalkoznak.

Az egyetemi képzés csak hellyel-közzel követi a felmerült igényeket, és nehezen tud lépést tartani a változásokkal. A tolmács-fordítóképzésben kevesen vesznek részt, és a tolmácsként dolgozók évek hosszú munkájával gyűjtik össze azt az ismeretanyagot, amelyre a munkájuk során szükségük van. Felértékelődött az alkalmazott nyelvészet szerepe. Sok nyelvi diplomával rendelkező fiatal fordító, tolmács munkakörben kiváló jövedelemre, és a társadalom által magasra értékelt munkakörre tesz szert. Sokan közülük magas beosztást érnek el a nagyobb vállalkozások vezetésében (kereskedelmi igazgató, vállalatvezető stb.), vagy sikerrel kezdenek magánvállalkozásba.

Szótárak, nyelvi segédletek a nagy nyelvekhez találhatók, a kisebb nyelvekhez, mint az olaszhoz is, sokkal nehezebb az anyagok összeszedése. A számítógépes alkalmazás az egyetemi kurzusokon nem eléggé elterjedt, emiatt a bölcsészhallgatók és az oktatógárda számára is szükséges lenne megismerni azokat, a nyelvészeti tanszékekkel együttműködve megalapozni egy számítógépes bázisú nyelvészeti kurzust a graduális képzésben. (Ilyen kezdeményezés például a JPTE Olasz Tanszékén tartott előadássorozat a számítógép működéséről és használatáról, amelyet dr. Gianfranco Cicognani, fizikus, a budapesti Olasz Nagykövetség tudományos attaséja tartott.)

A másik probléma a kétnyelvű iskolákban folyó képzés. Kétnyelvű olasz-magyar gimnázium Pécsett található. A diákok idegen nyelven tanulják a történelmet, a fizikát, a matematikát, a földrajzot stb. Az így tanuló diák bizonyosan jól fogja ismerni az olasz terminológiát, de ugyanolyan rosszul a magyart. Ha reál pályát kíván választani (fizikus, mérnök, orvos), újra kell tanulnia a magyar szakkifejezéseket, de a tolmácsolásban is nehézségekkel küzd, mert a megfelelő magyar fogalmakat nem ismeri. E problémák nyomán született meg 1994-ben egy olasz-magyar-angol kisszótár[1], amely a középiskolai fizika anyag szókészletére épül, és amelynek tervbe van véve a további bővítése.

A fordítást évszázadokon keresztül többnyire kedvtelésből gyakorolták művelt egyházi emberek, költők, tudósok. A XX. század második felében azonban tömegessé vált a fordítói munka, sokak megélhetési forrásává vált, és az irodalmi témájú fordítások mellett tömegessé vált a szakfordítások aránya. Ez magával hozta az oktatás átalakítására vonatkozó igényt, amely az utóbbi években felerősödött. Fordítói tanfolyamokat, kurzusokat szerveznek, tolmácsiskolák, fordítóiskolák jöttek létre. (Jó hírű például a trieszti tolmácsképző.) A fordítás intézményes keretek közötti tanítása fontos következményekkel járt:

"A fordítást nem lehet csak a tevékenység gyakorlása révén megtanítani, valamiféle elméleti oktatásra is szükség van."[2], és ki kellett dolgozni "egy általánosan elfogadott terminuskészletet és fogalmi apparátust"[3], hogy a terminusok mindenki számára ugyanazt jelentsék. Ma már nemcsak alkalmazott kutatásokat, de alapkutatásokat is végeznek nyelvészek a fordítás terén.

Az élénk és aktív magyar-olasz kapcsolatok alapvető igényét jól szolgálja a tradicionális nyelvoktatás. Ennek elfogadható szinten megvan a tankönyvi és szótári infrastruktúrája. (Koltay-Kastner Jenő: Magyar-olasz szótár, Herczeg Gyula: Olasz-magyar szótár, Olasz-magyar, magyar-olasz kisszótár, Móritz György - Szabó Győző: Olasz nyelvkönyv stb.) Az ipari-kereskedelmi kapcsolatokkal már nem ez a helyzet. A tolmács, fordító szakember-igénynek a pályára lépett bölcsész diplomások többségében kemény önképzéssel felkészülve tudnak megfelelni. Ehhez az utóképzéshez nagyon kevés a segédanyag. Kiadásra kerültek ugyan kisebb szótárak, szógyűjtemények, főként a közgazdaság területén (Ötnyelvű menedzserszótár[4], Bank és tőzsdei szakkifejezések öt nyelven[5], Olasz-magyar, magyar olasz közgazdasági szótár[6]), és ezek adott területeken jól használhatóak, de hiányzik egy *olasz-magyar, magyar-olasz műszaki szótár.*

Különös figyelmet érdemelnek a modern számítástechnikai eszközök adta lehetőségek. A napjainkban bekövetkező robbanás az elektronikus információhordozók területén olyan lehetőséget biztosít, amely lerövidíti, leegyszerűsíti például a szótárkészítés folyamatát. Ezen lehetőségek feltárása lehetővé teheti bármely kétnyelvű és bármely más szakterületre vonatkozó szakszótárak gyors és megfelelő minőségű előállítását. A CD-ROM-on megjelenő szótárak egyrészről teljesen új lehetőséget biztosítanak a szótárak használatára, beleértve a kiejtés tökéletes bemutatását biztosító hanglehívási lehetőséget (hangosszótárak)[7], másrészről a szótár-összeállítás módszerét is forradalmasítja.

A számítógépes szótárkészítés problémája jelentős részben nyelvészeti kérdés, amelynek átfogó vizsgálata is feltétlenül szükséges, hogy a levonható következtetések közkinccsé váljanak.

Egy *olasz-magyar, magyar-olasz műszaki szótár* összeállításának előkészületeit kezdtük meg két évvel ezelőtt. A műszaki szótár előzményeként 1994-ben született az olasz-magyar-angol kisszótár, amely a középiskolai fizika szókészletére épült.

A szerkesztés alatt álló szótár célja, mint már utaltam rá, létrehozni olyan kétnyelvű, műszaki, technikai, ipari szavaknak és kifejezéseknek a gyűjteményét, amely a két ország közti gazdasági, kereskedelmi, ipari, tudományos kapcsolatokban segítséget nyújthat, és könnyen használható kézikönyv lehet mindazok számára, akik megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek, és munkájuk vagy tanulmányaik során használniuk kell. A szótár tehát mindenekelőtt a nagyközönségnek egy meglevő igényét kívánja kielégíteni.

Szerkezeti formája következő: betűrendbe szedett címszavak, címszó-jelentés megfeleltetéssel, ahol az olasz címszavak, ill. jelentések mellett a rendhagyó hangsúlyjeleket is jelöljük, és ahol szükséges, a szó nemét, ill. többes számát. Ábrákat a szótár nem tartalmaz majd.

Azért törekszünk erre az egyszerű formára, mert kéziszótár méretben jól átlátható, könnyen használható, és elkészítése is kevesebb időt vesz igénybe.

Másrészről nem tartjuk feladatunknak az egynyelvű magyarázó szótárak ill. egynyelvű szakszótárak, lexikonok feladatának átvételét.

Az Olaszországban forgalomban levő kétnyelvű olasz-angol műszaki, tudományos és kereskedelmi szótárak részletes átvizsgálása után döntöttünk a lent felsorolt témák szótárba való bevétele mellett.

Olaszországban több olasz-angol/angol-olasz műszaki, ill. kereskedelmi szótár van forgalomban[8], amelyek már jó néhány kiadást értek meg. A legnépszerűbbek a Hoepli Kiadó szótárai; Renzo Denti műszaki szótárát 1946-ban adták ki először. A *Denti*-féle szótár 140 mikronyelvet tartalmaz az ipar, a tudomány és a technika területéről, kiegészítve a kereskedelmi nyelv néhány kifejezésével. Nem tartalmaz viszont természettudományi kifejezéseket, például a geológia témaköréből. A *McGraw-Hill Zanichelli*-szótár a McGraw-Hill angol egynyelvű tudományos-technikai szótár fordítása é s kétnyelvűvé tétele, a lexikonhoz közelít a szócikekk részletes magyarázatával. A *Marolli*-féle szótár is tudományos-technikai szótár, a kereskedelmi nyelv területéről nem tartalmaz kifejezéseket. A *Ragazzini-Gagliardelli*-féle kereskedelmi szótár kb. harminc mikronyelv - pl. banki, jogi, vám - területéről tartalmaz szavakat és kifejezéseket, de szerepel benne az irodai gépek, a matematika, a szállítmányozás lexikája is.

Mindezek és a magyarországi helyzet ismeretében arra a következtetésre jutottam, hogy a készülő műszaki szótár azt a lexikát kell, hogy tartalmazza, amely a magyarországi vállalkozások, főként a kis- és középvállalkozások hasznára lehet. Ezért főként a technika, az ipar, a mezőgazdaság nyelve, a tudományos kifejezések közül csak a mindennapokban használatosak, a kereskedelem területéről pedig azok a kifejezések, amelyek okvetlenül szükségesek (pl. a textilipar területéről nemcsak a gépek és anyagfajták, de a ruhatípusok elnevezései is). Tudományos szótár elkészítését azért nem tartom szükségesnek, mert a magas szintű tudományos kommunikáció nyelve az angol nyelv.

A szótár összeállításában nagy gyakorlattal rendelkező, magas szakmai színvonalú tolmácsok és fordítók is részt vesznek. A szókészlet tervezett terjedelme 50 000 szó illetve kifejezés, amely felöleli a két ország közt eredményesen működő gazdasági kapcsolatok alapvetően szükséges szóanyagát.

A fő területek közül az alábbiakat említem:

mezőgazdaság, állatorvosi szakkifejezések
fizika, biológia, kémia, matematika iparban használatos szavai
bőripar, cipőipar, élelmiszeripar, építőipar, textilipar
műanyagipar, olajipar, vegyészet
csomagolástechnika
elektronika, elektrotechnika
gépek, nyomdászat, számítástechnika

közlekedés, szállítmányozás (vízi, légi, közúti, vasúti)
optika
üvegipar, porcelán, kerámia

A kiadást támogatja: Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem
Universitá degli Studi di Bologna ("Collegio Ungarico")
Budapesti Olasz Nagykövetség
Magyarországi Olasz Kereskedelmi Kamara
Olasz Kereskedelmi Kirendeltség (I.C.E.)
Olasz Kultúrintézet

Egy megfelelő, modern lexikát tartalmazó új szótár nagy segítséget jelentene az élő kapcsolatok során való felhasználásnál, a kis és középvállalkozások számára, a felsőfokú szakképzésben és az egyetemeken is. Mindezek elengedhetetlenül szükségessé teszik az olasz-magyar/magyar-olasz műszaki szótár mielőbbi megjelentetését.

Jegyzetek

1. Fóris Ágota - Kozma Ida Zsuzsanna: Olasz-magyar-angol fizikai kisszótár. Pécs: KL-négyzet Bt. 1994.
2. Klaudy Kinga: A fordítás elmélete és gyakorlata. Scholastica, Budapest, 1994, 22.l.
3. Uo.
4. Ötnyelvű menedzserszótár. Aqua, Budapest, 1991
5. Bank- és tőzsdei szakkifejezések öt nyelven. Saldo, Budapest, 1987
6. Olasz-magyar közgazdasági szótár. (CD-ROM) Scriptum Kft., Szeged, 1996
   Magyar-olasz közgazdasági szótár. (CD-ROM) Scriptum Kft., Szeged, 1996
   Olasz-magyar, Magyar-olasz gazdasági zsebszótár. Szerk.: Hidasi László. Közgazdasági és jogi könyvkiadó, Budapest, 1993
   Juhász Zsuzsanna: Magyar-olasz, Olasz-magyar közgazdasági szótár. Aula Kiadó, Budapest, 1997 (2.kiadás)
7. Például: Angol-magyar, Magyar-angol hangosszótár. (CD-ROM) Akadémiai Kiadó - Scriptum Kft.
8. Denti, Renzo: Dizionario tecnico italiano-inglese, inglese-italiano. Hoepli Editore, Milano 1965 (1.kiadás: 1946)
   Ragazzini, Giuseppe-Russi, David: Dizionario tecnico inglese-italiano, italiano-inglese. Mursia Editore Spa.1983
   Ragazzini, Giuseppe-Gagliardelli, Giancarlo: Dizionario commerciale inglese-italiano, italiano-inglese. Mursa Editore Spa., 1989
   McGraw-Hill Zanichelli: Dizionario enciclopedico scientifico e tecnico inglese-italiano; italiano-inglese (Eredeti cím: McGraw-Hill Dictionary of Scientific and Technical Terms. 1974, 78 by McGraw-Hill, Inc.)
   Marolli, Giorgio: Diziorario tecnico inglese-italiano, italiano-inglese. Hoepli Editore, Milano, 1996 (13.kiadás)

Irodalom

Bereczki G. (1965) "Az orosz gyakorisági szótárakról" In: Hegedűs J./ Stuara R. (szerk.) *A korszerű nyelvoktatás kérdései*. Budapest: Közgazdasági és jogi kiadó.

Juhász J./ Szőke I. (1964) "A Magyar Nyelv Kéziszótára". *Magyar Nyelv* 3. pp. 257-273.

Károly S. (1980) "Szinonimaszótár és a szinonimitás". *Magyar Nyelv* 76. pp. 143-156.

Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Modern nyelvoktatás. I/1995/12.

O. Nagy G. (1964) "A készülő Magyar Szinonimaszótárról". *Magyar nyelv* 60. pp. 16-31.

O. Nagy G. (1965) "A lexémák funkciója és a rokonértelműség". *Magyar Nyelv* 61. pp. 312-322.

Ruzsiczky É. (1996) "Az egynyelvű szótárak egy régi, de még ma is időszerű fajtájáról". *Magyar Nyelvőr* 120./3.

Akadémiai íráskészség fejlesztése angolul

Huszárné Bartos Ildikó
Veszprémi Egyetem

A Veszprémi Egyetemen, amely idén ünnepli alapításának ötvenedik évfordulóját, a hagyományos vegyészmérnök-képzés mellett ma már számos más szakon is tanulhatnak a hallgatók. A Mérnöki kar mellett megalakult a Tanárképző kar angol, német hároméves egyszakos és ötéves kétszakos nyelvtanárképzéssel, számítástechnika, valamint kémia-környezettan szakokkal. A Mérnöki karon vegyész, vegyészmérnök, műszaki menedzser, műszaki informatika, gazdálkodás, idegenforgalom és szállodaipar, és környezetmérnök hallgatók tanulnak.
Az egyetem diplomát természetesen csak egy középfokú, "C" típusú nyelvvizsgával rendelkezők számára bocsát ki az egyetemi szakokon. A főiskolai szakokon alapfokú "C" nyelvvizsga elégséges, a műszaki menedzser és az idegenforgalom szakos hallgatóknak ellenben két középfokú "C" nyelvvizsga kell a diploma megszerzéséhez.
A fentebb felsorolt hallgatói populációból jelen előadás szempontjából a környezetmérnök hallgatók emelendők ki.
A környezetmérnök ún. nyelvigényes szak az egyetemen, s emiatt relatíve kiváltságos helyzetben van, amennyiben az angol nyelvet a szokásos heti kétszer két dupla óra helyett az első két szemeszterben heti kétszer kettő, a harmadik és negyedik szemeszterben pedig heti háromszor kettő dupla órában tanulják. Lehetőségük van továbbá az ötödik félévben fakultatív tantárgyként továbbvinni az angolt heti egy dupla órában. Ugyanettől a félévtől kezdve szakmai előadásiak egy része angolul folyik. Tanulmányaikat lezáró diplomamunkájuk megírása választhatóan angol nyelven is történhet.

Mindezek megfontolásából, valamint abból az örvendetes tényből kiindulva, hogy az egyetemre érkező hallgatók idegen nyelvi kompetenciája egyre magasabb, felmerült az igény és a lehetőség, hogy a haladóbb csoportokban a

harmadik, illetve negyedik szemeszterben íráskészség-fejlesztő kurzusokat indítsunk.

Jelen előadás szerzője abban a szerencsés helyzetben volt, hogy többéves szaknyelv-tanítási tapasztalat birtokában alkalma nyílt részt venni egy három hónapos edinburgh-i intenzív szaknyelvi továbbképzésen, a British Council SEP (Service English Project) programjának keretében.

Az Edinburgh-ban tanultak és összegyűjtött anyagok segítségével elkészült egy egyetemi jegyzet "Academic Writing for Students of Environmental Engineering" címmel, amely ez év januárjában került a jegyzetbolt polcára.

A jegyzet készítése közben a feladatok többsége kipróbálásra került egy olyan csoportban, ahol minden hallgató középfokú nyelvvizsgával rendelkezett. Segítségük hozzájárult ahhoz, hogy a jegyzetbe megfelelő szintű és típusú feladatok kerüljenek.

Bármely kurzus akkor tekinthető teljes értékűen lezártnak, ha azt értékelés követi. Hallgatóink esetében alapvetően ezen értékelés a szaknyelvi komponenssel bővített szigorlatot jelenti, amivel négy féléves tanulmányikat zárják.

Az íráskészség-fejlesztő kurzus lezárásához speciális tesztelési eljárásra van szükség. Az írás különböző elemei különféle módszerekkel tesztelhetők és értékelhetők. Mindazonáltal leszögezhető, hogy a kompozíciós készséget csak viszonylag magas szubjektivitási indexszel lehet értékelni. Ha feltételezzük is, hogy a hallgatók elegendő szakmai háttértudással rendelkeznek, az irányított fogalmazási feladat kiírása nem egyszerű. Az angolszász szakirodalom szerint alapvető követelmény, hogy az instrukció elegendő mennyiségű információt hordozzon, ugyanakkor ne legyen túl hosszú sem, mert akkor már olvasás-értésnek számít.

A fent említett szubjektivitást a lehető legminimálisabbra csökkentendő, elkészült két értékelési skála, egy analitikus és egy holisztikus. Előbbi túlságosan nehézkes, jelentős mértékben növeli a javítási időt, utóbbi azonban könnyedén kezelhető, és a skála alapján a különböző mérési értékek elemezése sem jelent nehéz feladatot.

A tesztelési eljárásoknál kritériumként számontartott próba-tesztelés még nem zárult le, ezért releváns adatok a szórásra, középértékre, valamint a standard deviációra és egyéb számításokra csak részben állnak rendelkezésre. További feladatot jelent tehát az ún. főpróba, melynek kiértékelése véglegesen dönteni fog bizonyos feladatok megtartása, illetve elvetése mellett.

Az eddig mért értékek és a hallgatók körében végzett felmérés alapján azonban megállapítható, hogy még a legfejlettebb idegen nyelvi kompetenciával bíró hallgatók sem rendelkeznek azokkal az íráskészség-elemekkel, amelyek akár az előadásokon való jegyzetelés, akár pedig, - és főként- a diplomamunka angolul történő megírásához szükségesek.

Mindezt elősegítendő készült a fentebb említett jegyzet és zajlik az elsajátított készségek mérési módszereinek kidolgozása.

Irodalom

Alderson, J.C./ Clapham, C./ Wall D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harrison, A. (1983) *A Language Tesing Handbook.* London: Macmillan Press Ltd.

Heaton, J.B. (1988) *Writing English Tests.* New York: Longman.

Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers.* Glasgow: Cambridge University Press.

Madsen, H.S. (1983) *Techniques in Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Pincas, A. (1982) *Teaching English Writing.* London: Macmillan Press Ltd.

Suen, H.K. (1990) *Principles of Test Theories.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

A tanári szerep új dimenziói a gazdasági szaknyelvoktatásban

szövegkiválasztás és tananyag-készítés

Jónás Frigyesné
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, Budapest

Az idegen nyelv-ismeret fontosságát és szükségességét régóta sokan hangoztatjuk, de a nyelvtudás sohasem volt fontosabb és szükségesebb, mint az uniós csatlakozás felé tartó Magyarországon. A nyelvpolitika a maga eszközeivel igyekszik megfelelni immár a valós igényeknek és történéseknek (nyelvvizsga-reform, kötelező tanári továbbképzés a közoktatásban tevékenykedő nyelvtanárok számára, az idegen nyelv, sőt a szaknyelv kötelezővé tétele a szakközépiskolákban). Ámde a "nyelvtudás" ma még a közvéleményben, de a nyelvoktatók és a nyelvtanulók széles köreiben is valamiféle "általános nyelvi tudást" jelent. Pedig az idegennyelv-ismeret termékeny társadalmi szerepét csak a munkavállalás során kiteljesedő realizációjában töltheti be; vagyis a nyelvtudás különböző szakterületeken kerül felhasználásra, tehát *a társadalmi hasznosság szempontjából inkább szaknyelvismeretről* kell beszélnünk. A nyelvoktatás végső céljául tehát *a szakmai ismeretekkel bővített nyelvtudást* kell megjelölnünk, hiszen csak az efféle nyelvtudás *piacképes*.

A bölcsészettudományi karokon, tanárképző főiskolákon végzett nyelvtanároknak tehát olyan feladatot kell ellátniuk, amire nem készítették fel őket, pontosabban sokuk gondolja úgy, hogy a szaknyelv oktatása a tulajdonképpeni nyelvtanári szakmán túlmutató feladat. A probléma nem új keletű, 15-20 évvel ezelőtt, amikor a szaknyelvoktatás problematikája előtérbe került, manifesztálódott a szaknyelv-oktatás szükségessége nemcsak a felső- de a középfokú oktatásban. A tapasztalatok szerint azonban szaknyelv-oktatás jobbára csak a felsőoktatásban történt, a szakközépiskolákban nem tudott megvalósulni. A NAT által tervezett óraszám pedig megteremti az elvi lehetőségét a szakközépiskolai szaknyelv-oktatás sikerének.

A szaknyelv-oktatással kapcsolatban kezdetben két szélsőség körül csoportosultak a vélemények. Az egyik szerint a felsőoktatásban a nyelvtanároknak úgy kellett volna specializálódniuk, hogy elvégzik az oktatási intézményükben oktatott szakok egyikét - ez a javaslat akkoriban nagy riadalmat okozott pl. a műszaki főiskolákon, mondván, tulajdonképpen azért lettem nyelvszakos, mert nem értettem, nem tudtam a fizikát, matematikát stb. A másik szélsőséges nézet szerint elegendő, ha a tanulóknak megfelelő nyelvi alapképzettséget adunk, ők majd a saját szakmai tudásukat egyesítik ezzel. Tapasztalatból tudjuk, hogy ez nem működik.

Senki nem vitatja, hogy szaknyelv-oktatásra szükség van. Csakhogy *a szaknyelvet oktatók képzésének nincs a szakterületeket lefedő, minden részletre kiterjedő, átgondolt és megvalósítható koncepciója.* Történtek kísérletek, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen az 1988/89-es tanévben megindult a szaknyelv-tanár képzés, amely a közgazdászhallgatóknak a kettős diploma (közgazdász-nyelvtanár) lehetőséget nyújtja. A realitásokkal számolva azonban be kell látnunk, hogy a közgazdász-végzettség felhasználási lehetőségei a tanári pályától messze csalogatják a végzetteket.

Korunk igényeinek tehát továbbra is a nyelvtanároknak kell - hagyományos képzésük birtokában eleget tenniük. És éppen ez a nyelvtanári képesítés, ez a nyelvtudás, nyelvészeti és módszertani kultúra teszi lehetővé a helytállást az új feladatokban. (Ezen feladatok megoldásához nyújt segítséget a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola Idegennyelvi Tanszékének szaknyelv-oktatási továbbképzési programja, melyet a következő előadás ismertet.)

Én most itt az új feladatokra, a tanári szerep új dimenzióira szeretném felhívni a figyelmet egy speciális szakterület, a gazdasági szaknyelv kapcsán.

A "gazdasági szaknyelv" rendkívül bonyolult, sokrétű, szinte parttalan kategória. Vele szemben a műszaki, orvosi természettudományi szaknyelvek viszonylag jól meghatározhatók, tehát jellegzetességeik leírhatók, lajstromba szedhetők. A gazdasági nyelv érdekesen köztes terület a mindennapi realizációjában: átfogja a szaknyelvet (a gazdasági szaktárgyak nyelvezetét), a szakmai nyelvhasználatot (a vállalatoknak a kereskedelemben, iparban és a szolgáltatás, ügyfélszolgálat területén használatos szövegeit, ide tartoznak a marketing területén használatos szövegek); ez a gazdasági szakfolyóiratok és a napilapok gazdasági tudósításának nyelve is köztes területként a szaknyelv és a zsurnalisztika között; de a gazdasági nyelv körébe tartozik a pályázatkészítés, sőt az önéletrajz-írás is. A szaknyelvek között ma a figyelem elsődlegesen a gazdasági szaknyelv felé fordul. Ennek nemcsak a gazdasági változások, a megélénkülő és rendkívül sokrétű nemzetközi kapcsolatok az okai, hanem az az érdekes tény is, hogy ez a nyelvváltozat mutatkozik a legnyitottabbnak az új feladatok felvállalására, megoldására, az emberek közötti érintkezés sokféle területét magában foglalja, behatóan foglalkozik az interakciókkal az

interkulturális szempontoktól egészen a testbeszédig. Ezeket az újszerű feladatokat, a szemléletváltást, az új attitűdöket megint csak a nyelvtanárnak kell kialakítania a hallgatóiban.

A gazdasági szaknyelv tanítása ezért új dimenziókat vet fel, amelyek elsősorban a tanári munka szerepkörének megújítását jelentik. E szerepkör elmozdulása a célcsoport igényeinek megfelelő tananyagkészítést célozza, azaz olyan önállóságot, amikor a tanár - miközben az oktatás folyamatában a didaktika legkorszerűbb elveit követve partnerként lép fel - megfelel a tágabb értelemben vett módszertan követelményeinek, tehát tananyagot is készít. A tanár - tananyag - tanuló együttese az oktatás folyamatában ily módon harmonikusabb egységet alkot, s a tanóra gyakorlatibbá, életszerűbbé válik, s a szaknyelv-oktatás unalmas, egysíkú voltát élettel töltheti meg - érdeklődést és készséget eredményezve.

A tananyag-készítés alapja a szövegkiválasztás. Tévedés volna azonban azt hinni, hogy a szakmai tartalmú szövegek önmagukban fel is készítenek a szaknyelv használatára. A tanárnak figyelemmel kell lennie a szakmai nyelvhasználat komplex jellemzőire, tehát hogy *mit*, milyen szakmai tartalmat, *miért*, milyen kommunikációs célból, *hogyan*, milyen interakciókban közlünk. A szaknyelv-oktatás során nem az általánosan nyelvtudás szakszókinccsel való bővítése a cél, ez az egész komplex folyamatnak csak egy komponense. Továbbra is fontos a négy alapkészség és az ún. mikrokészségek fejlesztése, hiszen ezen készségek megléte a nyelvhasználat garanciája.

A szövegkiválasztás során figyelemmel kell lennünk arra a sajátos tényre, hogy a gazdasági nyelvben ún. tiszta szövegfajták ritkán léteznek. Ráadásul az is még elméleti viták tárgya, mit tekinthetünk gazdasági szövegnek, hiszen a fogalomnak nincs átfogó definíciója. A gyakorlat szerinti megközelítésben minden szöveg gazdasági szöveg, amely a vállalati szférában született vagy gazdasági témáról készült. Ez a meghatározás túlságosan átfogó, és semmi specifikumot nem árul el a gazdasági szövegről. Pontosabban körülírva Karin Hermann szerint gazdasági szövegek az üzem- vagy népgazdasággal foglalkozó szövegek, valamint a marketing és az üzleti kommunikáció szövegei. Jürgen Bolten szerint a "gazdasági nyelv" területe magában foglalja a gazdaságtudományok, a gazdaságpolitika nyelvét, de ide tartozik a tőzsde, a kereskedelem és az ipar fogyasztói nyelvhasználata. Ezek a körülírások sem határolják el pontosan a területet, mert felmerül a kérdés, hogy egy termékbemutató szöveg gazdasági szövegnek vagy műszaki leírásnak minősül-e, egy adásvételi szerződés mennyiben jogi és mennyiben gazdasági szöveg?

A szöveg kiválasztásához jó szempontokat nyújthatnak a közhasználatú gazdasági nyelvkönyvek. Az oktatásban azonban sajnálatos módon nem használhatók fel a klasszikus módon, hiszen a szaknyelvet általában "haladó" szinten oktatjuk, tehát a tankönyv nyelvtani progressziója nem biztos, hogy megfelel a célcsoport igényeinek; és az is köztudott, hogy a nyelvkönyvek kérész-életűek, egy ilyen speciális nyelvhasználati területen, amely a gazdasági, politikai,

társadalmi változásokra gyorsan és érzékenyen reagál, hamar aktualitásukat vesztik. A tankönyv sohasem konkurálhat a célcsoport igényeihez szabottan kiválasztott szövegek aktualitásával. A gazdasági nyelvhasználat pedig csak *az aktuális tájékozottság* érvényesülésével lehet sikeres.

Az aktuális szövegek változatossá, életszerűvé teszik a tanórát, és erősítik a nyelvtanulók motivációját. A tanulók olyan tartalmakkal találkoznak, melyekről szakmai tanulmányaik során már ismereteket szereztek. A szaknyelvet oktató tanár feladata *a szaktárgyat oktató kollégákkal való kapcsolattartás*; haladási menetét úgy kell összeállítania, hogy a hallgatók ne a szaknyelvi órán találkozzanak először új szakmai ismeretekkel. Természetesen, hiteles szövegek feldolgozása során előfordulhat, hogy *tartalmi-szakmai ismereteket* a nyelvtanárnak kell közvetítenie, tehát a szöveget nemcsak módszertanilag, de tartalmilag is fel kell dolgozni tanítás előtt.

A szövegek feldolgozása során figyelemmel kell lenni a készségfejlesztésre, az olvasásértés fejlesztésére. A szaknyelvet oktatók közül sokan úgy vélik, hogy haladó szinten ez a készség már kellőképpen kialakult. Ha azonban alaposabb vizsgálatnak vetjük alá e készség szintjét, a következőket állapíthatjuk meg:

Mivel a hallgatók anyanyelvükön már elsajátították a szakmai ismereteket, elvárható lenne, hogy alkalmazzák az idegennyelvű szöveg olvasásakor az anticipáció (a megelőlegezés) stratégiáját. Ez azonban legfeljebb a mondat szintjén történik meg, ott is a "nyelvtani szókincs" tartományában, a szöveg szintjén nem (tehát nem ismerik fel önállóan a szöveg funkcióját, a szöveg szerkezetét), a kultúra szintjén még kevésbé, valószínűleg azért, mert kultúraspecifikus ismereteik hiányosak.

Az olvasási stratégiák közül készség szintjén szinte kizárólag a *lineáris* olvasás jellemző, tehát a szövegben való szóról - szóra haladás, a folyamatot pedig mindig megszakítja az ismeretlen szóval való találkozás.

Az igényes szakmai szövegek olvasásához, valamint ezen készség gyakorlati alkalmazásakor szükség van az olyan olvasási technikákra, melyek a lassú, gazdaságtalan és fáradságos lineáris olvasás helyett gyorsabban juttatják az olvasót a szükséges információ befogadásához. Ezeket a technikákat is el kell sajátíttatnunk a tanulókkal:

- az *orientálódó* (tájékozódó) olvasást, amely a szöveg átfutását és az olvasó szempontjából érdekes szövegrész kiválasztását jelenti;
- a *kurzorikus* olvasást ("skimming"), ami a szöveg átfutásával az információk gyors megragadását jelenti;
- a *szelektáló* olvasást ("scanning"), amely a fő- és mellékinformációk kiszűrését jelenti.

Ezeket az olvasási stílusokat egyébként már az anyanyelv-oktatás során el kellene sajátíttatni.

Az olvasáskészség ilyetén iskolázása után kerülhet sor a tanár által kiválasztott szövegekkel való érdemi foglalkozásra. Ezen technikák elsajátítása azért is fontos, mert a gazdasági nyelvismeret gyakorlati alkalmazása során nem tankönyv-szövegekkel találkoznak a felhasználók, hanem sokszor újságszövegekkel, melyekben a szakmai tartalomra zsurnalisztikai struktúrák is telepednek, néha a megértést nehezítve. Ezért fontos, hogy a nyelvórán az új szakszókincs megismertetése igazi szakszövegekkel, tankönyvi szövegekkel történjék, de ugyanilyen fontos, hogy a további feldolgozás hasonló tartalmú aktuális szövegeken menjen végbe.

A szövegkiválasztás során segítséget nyújthat a gazdasági szövegfajták tipizálása, amely az előbb említett szaknyelvi jellemzők miatt igen nehéz. Az oktatásban való felhasználhatóság szerinti csoportosítást Karin Hermann végezte el, és a következő hat szövegfajtát állapította meg a gazdasági nyelvhasználatban: 1. narratív, 2. deszkriptív, 3. explikatív, 4. argumentatív, 5. appellatív, 6. instruktív szövegek.

Az oktatási célok és a tartalom meghatározásakor, a gazdasági szaknyelvi közléstípusoknak, a kommunikációban résztvevők céljainak figyelembevételével a következő jellemzők állapíthatók meg e szövegfajtákról:

1. *narratív* (tudósító, elbeszélő) szövegek: éves beszámolókban, úti beszámolókban gyakori szövegfajta. Fő jellemzője az időbeliség, tehát a változást, történéseket kifejező igék, időhatározószók és a temporális prepozíciók, a múlt idő használata, az összehasonlítás nyelvi eszközei és a személytelenséget kifejező szerkezetek. Megfelelő szempontrendszer megadásával írathatunk is ilyen szövegeket (pl. "Új tendenciák a magyar külkereskedelemben; A rendszerváltás hatásai külkereskedelmi életünkre" stb.). A színvonalas és tartalmas narratív szöveg alapos szakmai tudást igényel.
2. *deszkriptív* (leíró) szövegek: kifejezetten az "észlelt tárgyak" leírására szánt szövegek, jellemzőik a helybeliséget, elhelyezkedést kifejező igék (fekszik, húzódik, található), helyhatározószók és lokális prepozíciók. Például egy üdülőfalu, egy szálloda, egy vásár vagy kiállítás leírására alkalmas szövegfajta, egyszerűsége miatt nemcsak haladó szinten alkalmazható.
3. *explikatív* (magyarázó) szövegek: újságokban gyakori szövegfajta, általános benne a megállapításokat kifejező igehasználat (áll vmiből, tartalmaz vmit, vonatkozik vmire), a magyarázó kötőszók és kapcsolóelemek jellemzik (különösen, más szavakkal, ezen kívül stb.). A gazdasági nyelvoktatásban inkább a szaknyelvi órák szóbeli eszköze (tanári magyarázat), szóbeli prezentációs feladat megoldására igen alkalmas (vállalat-, termékbemutató).
4. *argumentatív* (érvelő) szövegek: feltűnő jellemzőjük a kontrasztív formák, szembeállítások vagy párhuzamok és ismétlések használata. Gyakori kapcsolóelemei pl. de, ennek ellenére, mégis. A gazdasági élet többféle szövegére jellemző, megtalálható az üzleti levelezésben (ajánlat, ellenajánlat, reklamáció), és gyakran fordul elő explikatív (magyarázó) és appellatív (kérő) szövegekkel kombinálva. Az üzleti levelezés oktatásakor használatos szövegfajta.

5. *appellatív* (kérést kifejező) szövegek: a gazdasági élet, az üzleti kommunikáció egyik leggyakoribb szövegfajtája. A vállalatok közötti és az ügyfelekkel való érintkezés, a hatásos tárgyalási stratégia szövegformája. Ezzel a szövegfajtával foglalkoztak a legtöbbet a gazdasági nyelvet oktatók és kutatók. A szövegfajta (elsősorban levél-formában) régóta része a gazdasági szaknyelv-oktatásnak. A nyelvi ismeretek fejlesztésekor ügyelnünk kell arra, hogy míg a középfokú szinten a tanuló betanult klisékkel is reprodukálhatja a kívánt levélformát, a felsőfokon ezen túl kell lépnie, olyan feladatot kell megoldania, ami valós produkciót, önálló szövegalkotási stratégiákat, kreativitást igényel.
6. *instruktív* (irányító, utasító) szövegek: két fő előfordulási területük a vállalati szféra, utasítás, hogyan kell bizonyos folyamatokat végrehajtani, pl. munkaköri leírás is lehet; valamint a használati utasítás (a reklám speciális nyelvezetében is természetesen előfordul). Nyelvi jellemzői a felszólítás, utasítás közismert formái. Egyoldalúsága, körülhatárolt nyelvtani formái (felszólító mód, a szükségesség személytelen kifejezési formái) miatt kevéssé alkalmas a szaktudás átfogó gyakorlására, inkább a nyelvtani ismeretek egy területe gyakorolható velük.

A szövegeknek az idegen nyelvet tanulók számára egyfelől a felfedezés (az új információhoz jutás) örömét kell nyújtaniuk a már anyanyelven megszerzett szakmai ismeretek biztos talaján, másfelől hozzá kell járulniuk azon empátiakészség kialakításához, amely majd a nyelvhasználat során sikeres partnerkapcsolatot eredményez.

A nyelvtanárnak újfajta szemléletmódot kell kialakítania, nyitottá és fogékonnyá kell válnia a nyelvhasználati követelmények megváltozása iránt, el kell sajátítania azokat a szaknyelvi és módszertani ismereteket, melyekkel "piacképes" tudást közvetíthet tanítványaiknak. Olyan tanárképzésre van szükség, amely által megvalósul a tanárok szuverenitása az aktuális szövegek kiválasztására és az oktatásban való didaktizált alkalmazására.

A korszerű gazdasági szaknyelvoktatás nem elégedhet meg a tankönyvek használatával. A szakmai témákat megfelelő új információkkal, aktuális szövegekkel is prezentálni kell. Figyelembe kell venni a gazdasági élet nyelvhasználati igényét és nyelvhasználati jellemzőit, az írott és beszélt szövegtípusok használati követelményeit. A szaknyelvi szituációk feldolgozása során pedig ki kell lépnie a tanárnak a hagyományos tanár-diák relációból, és az azonos partnerek kapcsolatát kell szimulálnia a tanórán, ha diákjait a társadalmi igényeknek megfelelő nyelvhasználatra akarja felkészíteni.

Irodalom

Bolten, J. (1991) "Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandaufnahme und Perspektiven". In: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium Verlag. pp. 71-93.

Hermann, K. (1990) *Wirtschaftstexte im Unterricht*. München: Goethe Institut.

Szövegfeldolgozás és terminológia a szaknyelvoktatásban

Kocsondiné Békési Márta Nagy Erzsébet
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged

Tanulmányunk környezetvédelmi szövegek feldolgozási lehetőségeit mutatja be többéves, az angol, orosz és a francia nyelvre vonatkozó oktatási tapasztalatunk tükrében. Szövegfeldolgozás alatt a fordítás megelőző és előkészítő, a szövegtesten végzett manipulációk, köztük az olvasás folyamatát értjük.

Az olvasás intenzív és extenzív módját szokták említeni. Az intenzív olvasás során a szöveghasználó halad a szövegen mondatról mondatra, minden szót, grammatikai szerkezetet megvilágítva. Extenzív olvasáskor a tanár arra bátorítja a hallgatót, hogy a szintjének megfelelő lehető leggyorsabban olvasson, és közben a fő mondanivalót ragadja meg.

Sokáig az oktatásban az intenzív olvasás dominált, mely vagy a szavak tanítására koncentrál, vagy a mondatok szerkesztését hangsúlyozza. Amióta a kommunikatív nyelvoktatás elterjedt, újraértékelték a módszer értékeit és hátrányait. Egyesek szerint az intenzív olvasás a nyelvoktatás tárgyának és törvényeinek mond ellent, mert szó- és mondatcentrikus. Az olvasó az egyes szavak és mondatok jelentését elemezve elveszíti a logikai fonalat és a hordozott kulturális mondanivalót. Mások hangsúlyozzák, hogy az intenzív olvasás valójában nem is olvasás, mivel a *miért* és a *hogyan* kérdésre a szöveghasználó nem tud válaszolni. A mondatok közötti logikai kapcsolatra ritkán irányul figyelem.

Véleményünk szerint mindkét módszer előnyét kell alkalmazni. Az egyes mondatok helyes irányítása segíti az egész szöveg fő gondolatának felfogását. Ez fordítva is érvényes: a szöveg fő gondolatának helyes megragadása segíti az egyes mondatok megértését és pontosítását. Hiszen a szöveg nem más, mint a gondolatok egyesülése, mondatok egymásutánisága kölcsönös függőség, logikai kapcsolat alapján. Ezért a szövegfeldolgozáskor hangsúlyt fordítunk a belső

logikai kapcsolat felfedezésére, a belső logikai struktúra átlátására, és mindezzel a szöveg globális értelmének felfogására. A szövegközpontú extenzív olvasásból indulunk ki, a folyamatos és visszatérő olvasásmóddal. Felfedeztetjük a makrostruktúrában rejlő logikai kapcsolatokat, hiszen az információ dinamikája nemcsak az egyes mondatot érinti, hanem az egész szövegtestet.

A logikai kapcsolatok száma nem végtelen. A szövegmondatok közötti logikai kapcsolatok típusai a következők lehetnek: általánosítás, interpretálás, összehasonlítás, kontraszt, definiálás, inferencia, példázat, indíték, summázat, relációk, konklúzió, bővítés, értékelés, újbóli kifejtés, bizonyíték, illusztrálás, következmény, alternatívák, válaszolás, párhuzamba állítás, ráutalás, specifikáció.

Felismerésük gyakoroltatására több lehetőség van: 1. Két mondat közötti logikai kapcsolódás megállapítása, mely több kategóriába is eshet. 2. Szakaszokon belül minden mondatnak az előzőhöz viszonyított kapcsolódásmódjának megjelölése. 3. Összekevert mondatok újrarendezése vertikális rendbe, logikai kapcsolódásuk alapján. 4. Szöveg feldarabolása, újrarendezése stb.

Az információ tematikus fejlődése a makrostruktúrában történhet különböző rémákhoz tartozó állandóan ismétlődő témákkal. Történhet lineárisan, ezen belül egyszerűen, a téma-réma cseréjével, amikor a mondatláncban a réma vagy annak egy része lesz a következő mondat témája, valamint tematikus ugrással, azaz az evidens közbeeső rész kihagyásával. Továbbá az információ tematikus fejlődése lehet kifejtett, amikor a hypertémából kiindulva annak derivátumai jelennek meg. A hypertéma lehet téma és réma is. Fontos a tematikus megszakítás is, mely új, fontos információ fejlődésének jele.

Az első mondatot kivéve a szövegben bármely mondat koherenciát mutat rendszerint az előző mondattal. Minden mondat tartalmaz legalább egy anaforikus kapcsolatot, ami az előző mondatban is szerepel. Az információ dinamikájának és a textuális kohéziónak mutatói a coreferenciális és anaforikus ismétléseken túl a kötőszavak és az írásjelek is. A tudományos szövegben, amelyben a közlésnek döntő funkciója van, a jelek elhelyezkedése szigorúbb, mint az irodalmi szövegben, ahol a ráhatás a fontosabb. A tanár feladata a szövegfeldolgozás során a lényeges információ kiválasztásának, a textuális kohézió felismerésének és a kohézió nyelvi jelei textuális működésének tanítása.

A koherencia felismerése a szövegben a szöveghasználó háttérismeretén is alapszik. A szövegeken végzett gyakorlataink stratégiája, hogy az információk kigyűjtésének folyamatában a hallgató háttérismeretei alapján reagáljon. Olyan órai eljárásokat alkalmazunk, amelyek a szöveg egészét hozzák fókuszba. Köztük az ex abrupto olvasás nagy szerepet kap. Bemutatjuk egy esetmodelljét, mely a következő lépésekben történhet:

1. A hallgató olvassa el magában a szöveget összefüggően.
2. Húzza alá amit ért és ismer, mégpedig csak azt.
3. Újabb elolvasás után fogalmazza meg miről szól a szöveg (célnyelven vagy magyarul).
4. Találja meg a lényeges kulcsmondatokat
5. Tagolja a szöveget, alkalmazzon jelöléseket.
6. A szöveg újraolvasása, majd három egyénileg választott érdekes mondat memorizálása következhet.
7. Végül a szöveg értelmezése tanári kérdésekkel, tudásszinttől függően a kiindulási vagy a célnyelven, ennek alapján a választott mondatok kiegészítése, a szöveg összegzése.

Ha a hallgató felismeri a kulcsmondatokat, akkor nem okoz problémát az átfogó gondolat megtalálása. Mivel a szakasz fő mondanivalója általában a témamondatokkal releváns, a témamondatok megtalálásának készsége a hatékony olvasást fejleszti. Általában a témamondatok a szakaszok első mondatai, s nem jelent gondot a megtalálásuk. Ha esetleg a szakasz közepén vagy végén találhatóak, tévedéshez vezethet. Ezért külön figyelmet igényel a megtalálásuk, amely a szövegszintű olvasás képességét kívánja. Az extenzív szövegszintű olvasás nem más, mint a strukturális szövegkoherencia, azaz a tematikus kapcsolódások felismerése. A szöveghasználó figyelmét nem a szavak, kifejezések, mondatstruktúrák megfejtésére, hanem a szövegtest mondatai és szakaszai közötti logikai kapcsolat elemzésére fordítja.

Hosszabb szövegeknél is alkalmazható a módszer. Hangsúlyozzuk, hogy csak az ismert dolgokból indulunk ki a szövegmegközelítés során. Az ismeretlen szavaknál való megrekedés visszaveti a szöveghasználót a szövegkoherencia kreatív felismerésében. A fő mondanivaló megértése viszont az állandó újraolvasással segít a "fehér foltok", az ismeretlen szavak tisztázásában.

A szakmai szövegek feldolgozása során nagy szerepet kapnak a szókincsfejlesztő feladatok, szómagyarázatok, definíciók. A szókészletnek három szintje van: az ismert szavak, a köztes határzóna, amit részben értünk, és a totális ismeretlen zóna. Az első két szint különbsége nem egyenlő az aktív-passzív, produktív-receptív szókinccsel, mivel a passzív szavakat értjük, csak nem tudjuk használni. A második zónába tartozó szavakat csak részben értjük, értelmüket még nem teljesen fogtuk fel. Mivel részben már ismert a jelentés, viszonylag gyorsan asszimilálható. Ezek a szavak jelen vannak, bár csak sejthető jelentéssel. Beazonosítási folyamatuk aktivizálja a sejtett jelentést, ahelyett, hogy újat kellene rögzíteni. A lexika elsajátításának mértéke függ attól, hogyan lehet a második zónába tartozó szavakat az első zónába behozni. A harmadik zóna tartalmaz olyan lexikai egységeket, amelyek potenciálisan hasznosak, de akár szükségtelenek is lehetnek. A hallgatónak ki kell szűrnie a hasznos és haszontalan szavakat az információ megértése szempontjából.

Módszerünkben a szövegmegközelítés során csak az első két zónába tartozó szavakra építünk. Kiszűrésük gyakoroltatásának egy lehetséges esetmodelljét ismertetjük:

1. A szöveg elolvasása előtt, cím, kép vagy a téma megnevezése alapján soroljon fel szavakat, szókapcsolatokat, terminusokat, melyek várhatóan előfordulnak a szövegben (lehetséges magyarul is).
2. A szöveg elolvasása során jelölje azokat a szavakat, melyek jelentését ismeri, köztük az internacionalizmusokat és terminus technikusokat is.
3. A szöveg elolvasása után hasonlítsa össze, előzőleg hány potenciális szót jelölt meg.
4. Bővítse a listát a szöveg alapján.
5. Keressen a szavakhoz jelzőket, szinonimákat, stb.
6. A szavak előfordulását korábban feldolgozott szövegekben jelölje meg.
7. Magyarázza meg a jelentéseket, szövegkontextusból vagy egynyelvű szótár segítségével.
8. Alkosson velük mondatokat.
9. Ellenőrizze hány szót tanult meg a téma feldolgozása után.
10. Gyűjtse ki, melyek voltak a legfontosabbak a téma kapcsán.

Miután a szaknyelv legfontosabb jellegzetességét, a nyelvtani struktúrák specifikusságán túl a terminus technicusok és azok szemantikai determináltsága adja, a terminológia vizsgálata és feldolgozása kiemelt szerephez jut. A szakirodalom egy részének véleménye szerint a terminológia kevésbé fontos, mint az általános szaknyelvi lexika elsajátítása. Viszont tapasztalataink azt mutatják, hogy a terminológia bevésése sikeresebb a hallgatóknál, mivel kulcsfontosságuk miatt gyakrabban fordulnak elő, és a hallgató szakmai háttérismereteire támaszkodnak. Definiálásuk ugyanakkor az általános szaknyelvi szókincset és a nyelvi struktúrákat dinamizálja.

A szókészlet növekedése a nyelvtudás fejlődésének feltétele. Mind az olvasási, mind a beszédhelyességi problémák a lexikára vezethetők vissza, mert a lexika mindig egyéni, szemben a nyelvtannal és a szintaxissal. A hivatásos fordítók a speciális szókészlet rögzítésére létre jött nagy terminológiai adatbankok (Eurodicautom, Termium, Infoterm, Alps) mellett ugyanúgy létrehozzák saját speciális szókincstárukat. Ezért fontosnak tartottuk az individuális terminológiai szótár készítését hallgatóinknál. Gyakorlatunkban a hallgató egyénileg választja ki a definiálandó szakszavakat. Bemutatjuk a definiálás kritériumait.

Sok terminus jön a köznyelvből, speciális jelentéssel felruházva. A szakszótárak általában egy első információt adnak csak, sokszor szinonimák tömegével megtévesztően, ezért a jelentés definícióját mindig ellenőrizni kell egynyelvű szakszótárakban vagy magukban a szakszövegekben, a kiindulási vagy a célnyelven.

A hallgató feljegyzi a terminus nevét, a terminus forrását, a terminus nyelvtani tulajdonságainak főbb adatait. Jelzi a definiáló kontextust, s mely szakterületről jön a szó. Feljegyzi magát a definíciót, amelyet mindig szakszótárból vagy szakembertől kell átvenni, sosem szabad "interpretálni". Jelöli, hogy vannak-e szinonimái, antonimái, hyperonímája, hyponímája, co-hyponímája.

Mindezzel a hallgató megtanulja a szemantikai, logikai összefüggés felismerését az általános és a speciális lexikai egység között, amikor a speciális benne foglaltatik az általánosban. A definiálással a szókészlet tesztelése mondatszinten történik, a helyes használatra irányítva a figyelmet. Hasznosnak ítéltük az egyénileg választott definíciók memorizálását.

Bizonyítani kívántuk, hogy az egyes szavak és terminusok jelentésszintjein felismert alá- és fölérendelési viszony átlátása segít az egész szövegtest és az általa hordozott explicit és implicit információ hierarchiájának és dinamikájának felismerésében. Az ex abrupto olvasással a szövegkoherencián és az ismert szavakon, terminusokon alapuló globális megértés felől a hallgató könnyebben és sikeresebben fordul a makrostruktúra intenzív feldolgozása, a mondatkomponensek közötti interreláció felé. Így mind a szövegmanipuláció itt ismertetett első lépései, mind a terminológia feldolgozása előkészíti a tényleges fordítást, és megnöveli hibamentességének esélyeit a hallgatók részéről.

Irodalom

Zhang, Zh. (1997) "Getting Your Students to see the Forest as well as the Trees". *Forum* 35/1 pp. 40-43.

Dupont, D./ Fauvaux, T./ Ghenet, M. (1994) *La Dynamique de l'information.* Bruxelles: DeBoeck Duculot. pp. 30-33.

Ding, X. (1994) "Toward a Text-Centered Approach to Reading". *Forum* 32/4. pp. 28-30.

Chaballe, L.Y./ Klein, J. (1988) "Der Übersetzer und die Datenbanken eine praxisorientierte Analyse". In: Haberfellner, E. (Hrsg.) *Sprache-Wirtschaft-Neue Medien.* XIV. Jahrestagung I/5. p.

Szaknyelvi olvasási gyakorlatok tervezésének néhány kérdése

Komár Pál
Veszprémi Egyetem

Angol szaknyelvet tanuló nem anyanyelvű hallgatók egyik legfontosabb készsége az olvasás. Ez a készség segíti őket a tanulási folyamatban, hiszen enélkül a hallgató nem képes eligazodni az irodalmi, szakirodalmi anyag hatalmas tömegében. A szaknyelv oktatás során jól használható olvasási anyagok azonban a kereskedelmi forgalomban ritkán kaphatók.

A nem angol anyanyelvű hallgatók számára kifejlesztett olvasási anyagok összeállításánál az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- meg kell határozni az olvasás célját, hogy így megválaszthassuk az olvasási anyag nehézségi szintjét az adott csoportra,
- a megértés kognitív szintjének meghatározása,
- szövegek kiválasztása, melyek mind a tanuló, mind a tanár számára megfelelő színtűek,
- a szövegek megfelelő hosszúságának meghatározása.

Célszerűnek látszik egyszerű vagy egyszerűsített szöveget használni a fenti célra. Itt szükséges azonban a két fogalmat egymástól jól megkülönböztetni.

Mi tesz egy nyelvezetet egyszerűvé? Mitől lesz egy szöveg egyszerű, amelynek a szerkezete éppolyan bonyolult, mint más nyelveké? A pidgin angol például egyszerű, mivel abban nagyon kevés nyelvi funkció van, annak használata néhány cselekvésre korlátozott. Az egyszerű nyelvben a funkciók (tehát amire a nyelvet használjuk) szűkítettek, behatároltak például egy anya-gyermek, tanár-diák kapcsolatban. Az egyszerű nyelv azonban csak a funkciókban szűkített, a nyelvi formákban egy határon túl már nem szimplifikálható. Egyes kutatók viszont úgy érvelnek, hogy ilyen helyzetben valójában nem is beszélhetünk

egyszerű nyelvről, hiszen a kisgyerek vagy az idegen nyelvet tanuló diák nem egyszerűsíthet valamit, amit még nem is ismer.

Az egyszerű nyelv tehát nem feltétlenül szándékos tevékenység eredménye, az egyszerűsítés viszont feltétlenül az. Az egyszerűsítés tudatos cselekvés terméke és mint ilyen, pedagógiai funkciói vannak. Itt azt a helyzetet értjük, amikor a tanár a szöveget tanításra használja és azt a tanulók nyelvi szintjéhez igazítja. Egy idegen nyelv tanulása során minden anyag, a beszélt vagy írott formák egyaránt, egyszerűsítésnek tekinthető. Leggyakrabban ezt az elnevezést azonban írásos anyagokra vonatkoztatjuk.

Mi tesz egy írásos anyagot egyszerűsítetté? Widowson (1978) szerint ezek olyan "fejezetek, amelyeket az eredeti példákból veszünk lexikális és szintaktikai kivonatolás révén". Az egyszerűsítés tehát a nyelvi kód egyszerűsítését jelenti. Az eredeti tartalmat megtartjuk, de megváltoztatjuk a tartalmi elemek közötti nyelvi kapcsolatokat. Más vélemények szerint egy egyszerűsített szöveg nem az adott szöveg és tartalom alternatív megfogalmazása, hanem egy teljesen eltérő megfogalmazás, nyelvi megformálás.

Mi a helyzet az egyszerűsítés és az eredetiség kérdésében? Az egyszerűsített szövegeket gyakran azért fogadják el, mert felkészítik az olvasót az eredeti szöveg későbbi teljes megértéséhez. Igaz ugyan, hogy vita van az eredetiség fogalma körül általában. Lantamatti (1978) szerint "az egyszerűsített szövegeket az idegen nyelvek oktatásában létraként használjuk egy kevésbé egyszerűsített, majd végül egy autentikus szöveg megértésének elérése útján".

Megjegyezzük, hogy a szöveg formai- tartalmi jegyeinek meghatározásán túl igen fontos a jelentés értelmezése is. Az olvasók-tanulók értelmezése és szövegmagyarázata igen eltérő lehet. Egy olvasott szövegre a tanulók válasza jelentősen eltérő reakciókban jelentkezhet (eltérő az olvasási kimenet). A szöveg elsajátításában az információk értelmezése, rendszerezése, súlyozása egyénenként más és más.

Az olvasási anyagok tervezésénél fontos a tanulók különböző megértési szintjének ismerete. Ezeket a szinteket rendszerint a feltett kérdések, az ezen kérdések által kihozott információ típusa és az általuk stimulált gondolkodási folyamat határozzák meg.

Sajnos az olvasás értési funkciót, különösen az ESP területén, túl gyakran csak kis mértékben használják a megtanult információ visszaadására, vagy akárcsak a szövegben átvitten szereplő információ megtalálására. Ez részben annak köszönhető, hogy maga a nyelvtanár találja azt nehéznek, hogy a tudományos tartalmat kimerítően visszaadja. Az ESP-ben továbbá a hangsúly a nyelvi használaton, a nyelvi funkciókon és a terminológián van , ezért a tartalom kisebb hangsúlyt kap, nehogy zavarja a nyelv tanítását. Emellett a megértést ellenőrző kérdések úgy vannak összeállítva, hogy bizonyos nyelvtani szerkezeteket és nyelvi funkciókat hozzanak felszínre.

Egy olvasási feladat tervezésénél rendkívül fontos tehát az egyensúly megtalálása a tartalom és a nyelvi komponens között. A tartalommal kapcsolatos kérdéseknek úgy kell "szólniuk", hogy lehetővé tegyék a hallgatók intellektuális szintjének bekapcsolását is.

Fontos a szövegek megfelelő hosszának betartása is. Bármely olvasási feladatot úgy kell összeállítani, hogy egy adott témával teljesen és érthetően foglalkozzon, tartalmazza egy tudományos szöveg minden jellemző vonását. Egy jól megválasztott szöveg lehetővé teszi az olvasó számára az egésznek, valamint az egyes részeknek a látását is és alapul szolgálhat az olvasás három fajtájának (átfutó olvasás, fürkésző olvasás, intenzív olvasás) a használatára.

Összegzésül elmondható tehát, hogy az olvasási készség a tanulás folyamatában igen nagy szerepet játszik. Az olvasási feladatok összeállítása az oktatóra hárul elsősorban, akinek a szövegek kiválasztásánál figyelembe kell venni egy sor követelményt: a hallgatók tudásszintjét, az olvasási feladat célját, a szöveg megfelelő nehézségi szintjét, azt, hogy a szöveg egy tudományos részkérdéssel egészében foglalkozzék, az olvasás végén feltett ellenőrző kérdésekben pedig arányba kerüljenek a formát és tartalmat taglaló és ellenőrző kérdések.

Irodalom

Bloom, B. (ed.) (1986) *Taxonomy of Education Objectives: The Classification of Education Goals*. Handbook 1, Cognitive Domain. New York: Longman Green.

Cooper, M. (1980) *Reading for Meaning*. ELT Documents University of Malaya.

Good, T./ Brophy, J. (1980) *Educational Psychology. A Realistic Approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kissock, C./ Iyortsuum, P. (1982) *A Guide to Questioning*. London: The Macmillan Press.

Rida, J. (1975) "University Teaching Methods". In: *Seminar on the credit hour system*. Kuwait: Kuwait University Press.

Az általános és a szaknyelvi lexika határterületén

Kovács Ilona Julianna
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Amikor a címbeli határterületeket vizsgáljuk, számos kérdést kell tisztázni.

Először is nagyrészt kész tanszövegek vagy a publicisztika termékei szolgálnak alapul, ezért a szókincsválasztás ezek függvénye is.
Másodszor a lexikaválasztás tananyagainkban bizonyos mértékben a hallgatói tudásszinthez adaptált, a fő egyezőség az autentikus szöveg felhasználása szövegnyelvészeti alapon.
Harmadszor a fiatalok sajátságos nyelvhasználatát sem szabad figyelmen kívül hagyni. Az "ifjúsági nyelv" (716) a jövő nyelvhasználata, "amit nem kell elmarasztalni, csak türelmes felvilágosító, nevelő munkával helyes irányba terelni." (971). Ez a jellegzetesség alakítható a 18-25 éves korosztály körében is. Különösen az első évfolyamos hallgatók kifejezésmódját kell kiemelni. Ekkor még előszeretettel alkalmazzák az egyszerű szó- és mondatszerkezeteket, és nehezen szoknak hozzá az összetett mondatok helyes kötéséhez, a stilisztikai csiszoltsághoz, a jó egybehangzáshoz a szövegkörnyezeten belül.
Negyedszer a szó- és írásbeli kommunikáció közti különbség miatt, s mivel a tanulás alapja a nyomtatott szöveg, elemzésemben a hangsúly az írásbeli kommunikáción van. A lexikai hatásokat először vizuális síkon kell tudatosan megtapasztalni.
Ötödször azt kell figyelembe venni, hogy a "nyelvi norma" formálása "az egyéni ízlést is magába foglalja", s "csak elvileg feltételez egységes nyelvi viselkedést" (334).
Hatodszor a nyelvérzék szerepét nemcsak az anyanyelvi kifejezésmódban tesszük vizsgálat tárgyává, hanem az idegen nyelvi szövegekben alkalmazott

megoldásokat is, azt, hogy ki tudják-e választani a hallgatók "az igényes nyelvszokás előírásai szerint az adott nyelvi formák közül a megfelelőt" (330). Hetedszer utalni kell a lehetséges definíciók felállításánál a pragmatikai ismérvek betartására, amelyek szemantikai - szintaktikai jelviszonyokat világítanak meg. Napjainkban egyszerűsödik a nyelvi kifejezésmód mind a hétköznapi, mind a hivatalos nyelvhasználatban.

A felsorolt ismérveken túl is csoportosíthatjuk az érveket, amelyek alátámaszthatják mondanivalónkat, azonban közelebb kerülünk a lényeghez, ha átlátjuk a témát egy újabb megközelítésből. A nyelvi és *stílusrétegek* felhasználásával szeretném meghúzni a határvonalat.

Mit is jelent az *általános* és a *szaknyelv*? Az *általános* nyelv a *köznyelvet* (336) jelenti, az irodalmi nyelv beszélt (írott) változatát. Az általános nyelvi szókincs ezen felül a "közösen ismert, minden vidéken, tájon megértett, s "helyesnek" elismert közös nyelvi, köznyelvi" szavakból áll. Az igényes, választékos megfogalmazás fontos szintaktikai követelmény, ami nem a mondatok hosszától függ. A helyesen fogalmazott körmondatok - többszörösen összetett mondatok - logikai sorrendben történő fűzése az írott nyelvben emeli a stílushatást. Az *általános nyelvi* (német: allgemeine Sprache, orosz: obscsij jazük) szókincsünket nyelvhasználatunk fejlesztésével bővíthetjük "az élet és a társadalom megváltozott viszonyainak kívánalmai, szükségletei szerint" (345). Láthatjuk, hogy a magyar idegen nyelv tanításban idegen nyelvi hatásra használjuk az "általános nyelv" terminust. Az oroszban az "obscsij" szó jelentése "általános" és "közös" egyaránt lehet. "A nyelvnek, a nyelvi változásoknak dialektikus szemlélete adja meg a nyelvi norma kérdéseiben való állásfoglalásunknak azt az alapot, amelyre ma is, a jövőben is építhetünk." (347) Ez szól az ifjúsági nyelv jelentőségéről is. Hangsúlyozza álláspontomat is a nyelvi, nyelvtani s elsősorban a stilisztikai helyességről. Az általános nyelvi közlésmódban szóban és írásban megengedett a *társalgási* stílus, a mindennapok természetes, leggyakoribb kommunikációs formája. A köznyelv alkalmazásában is arra kell törekedni, hogy a szükségesnél se több, se kevesebb információt ne közöljünk. "Ha a közlésmód nélkülöz minden színt, szárazzá, szürkévé, ha pedig nincs benne a logikum világosan összetartó ereje, akkor szétesővé válik." (703)

A *hivatalos stílus* a NYMKK szerint (873) "részben a *szaknyelvekkel*, részben a *sajtónyelvvel* rokon vonásokat mutató sajátos nyelvi réteg a hivatalos vagy hivatali nyelv ... . A szükségszerűen szabatos jogi nyelvből kinőtt, sajátos műszókinccsel és szakkifejezésekkel (terminológia és frazeológia) élő hivatalos nyelv még mindig magán viseli a latin, majd a német kuriális stílus nyomait. Választékossága mesterkélt, bonyolult és gyakran idegenszerű, holott az élettel és a művelt köznyelvvel kellene szoros kapcsolatban állnia." Az idézett jellemzés rámutat, miben különbözik egymástól a kőz- és a hivatalos nyelv. Láthatjuk, hogy egyes szakmákban az idegenszerűség "meghonosodott szó", már természetes, "szakszerű", általában azonban nem helyeselnénk a befogadását (960). A

többszörösen összetett mondatok, a bonyolult mondatszövés; a mellékmondatok helyett zsúfolt jelzős és határozós szerkezetek, a többszörös birtokviszonyok, alárendelés (714) használata megnehezíti a megértést, és átdolgozásra készteti az ezekre vonatkozó szabályok készítőit, hiszen a hivatalos nyelv fő kívánalma a természetes egyszerűség ... közérthetőség ... a szóhasználatban, frazeológiában, ... legfőképpen a mondatszerkesztésben." (874) A hivatalos nyelvet, a "hagyománnyá merevült frazeológiák, a hivatali tekintélyt sugalló, terpeszkedő kifejezések" (875), a körülírások, klisék fontoskodóvá, idegenszerűvé teszik. Emberközelibbé kellene tenni őket. A hivatalos stílus a sajtónyelvben is gyakran káros. Az újságcikkekben keveredik az aktaízű, klisékbe merevített szóhasználat és az élő nyelv pongyola fordulatossága, "kapásból" (715) tudósítanak. Bizonyára a cikkek íróinak nincs idejük csiszoltan, kerek mondatokban kifejezni magukat. Ez a stiláris igénytelenség nyomot hagy más műfajú cikkek nyelvezetén is.

Sajnos, a hallgatók kevés sajtóterméket olvasnak, s ez tükröződik szegényesebb szóhasználatukban is. Nem tudnak önállóan még egyszerű társalgási témákat sem választékosan kifejteni, sem szóban, sem írásban. A szaksajtó, a kontrasztív országismeret, a szóbeli és írásbeli kommunikációs idegen nyelvi szemináriumokon a szemiotika törvényszerűségeivel igyekszünk elsajátíttatni a hallgatókkal a szemantika (mit mond a beszélő) és a szintaktika (hogyan mondja) egységét, amit a nyelvi pragmatika válaszol meg (miért így mondja), s "így a pragmatika bizonyos fokig érintkezik a nyelvművelés feladatkörével"(184).

A hivatalos stílus a *tudományos* stílusárnyalat tükrében más és más stíluskövetelményeket támaszt a különféle jellegű és műfajú írásművekkel szemben. Pl. "Egy *jogszabály* stílusa csakis szabatos lehet, s akkor jó igazán a szabály, ha tömör. ... A *tudományos fejtegetés* stílusának logikusnak kell lennie, ... tárgyszerűnek, világosnak." (704) A hivatalos, tudományos, szaknyelvi stílus ismérvei közel állnak egymáshoz. A *hivatalos* stílus, "az államigazgatásnak, a jogszabályoknak és általában a közéletnek a stílusa ... egyrészt le kell vetnie bürokratikus vonásait ... másrészt meg kell őriznie tárgyilagos komolyságát ás szakszerűségét, a fogalmazásban pedig a szigorú szabatosságot és a félreérthetetlen pontosságot össze kell egyeztetnie a közérthetőséggel." (714)

A *tudományos* és a *szaknyelvi* stílus definiálása még közelebb áll egymáshoz, mert közös követelmény irántuk a *szakszókészlet* elemeinek szigorúan pontos használata. A terminus technicusok ugyanis egzakt fogalmi tartalmakat jelölnek. A helyes szóhasználatnak a *szakmai terminológia* egységes volta a feltétele... A *szakmai* stílus tárgyilagos és személytelen, ... alárendelt mondatszerkezeteinek áttekinthetőeknek és szabályosaknak kell lenniük... (712) (Az idézetekben a kiemelések tőlem származnak.)

A stílusárnyalatok és rétegek megkülönböztetéseinek megismerése alapján nézzük meg, hogyan választható el egymástól az általános és szaknyelv a gyakorlati idegen nyelv tanításban. A *stílushatároknak* mindig azonnal felismerhetőknek kell-e lenniük? Pl.: Egy sajtócikk, amelynek a tömegtájékoztatás és a tömegbefolyásolás a célja, nemcsak tájékoztatja az eltérő műveltségű olvasókat, hanem a tudatukat is formálja. Így a politikai, kulturális, gazdasági, stb. tudósításokban gyakran megtaláljuk egymás mellett az általános/köznyelvi szókincset s "kötelező" stílusjegyeiket. Sok sajtócikkre jellemző már a stílus "felismerhetetlensége", pontosabban keveredése, ami a különböző kommunikációs témák kölcsönhatásának is következménye.

A külkereskedelem szakosodása a Külkereskedelmi Főiskolán jól tükrözi az átmenetet a kétféle lexika alkalmazásában. A *lexikai* különbségeket élesen szétválasztva jórészt a tárgyalt "alapozó" tantárgyaknál lehet nyomon követni. A lexikához szorosan hozzátartozik a szöveggrammatika. A (kül)kereskedelem szakszókincse behatárolt szakterminológia. Ha arra gondolunk, hogy kereskedni "mindennel" lehet, azt is mondhatnánk, hogy a kereskedelem nem is tartozik a *tudományos* szaknyelvek közé, mint pl. az atomfizika vagy az orvostudomány. Azonban ezt a rangot megszolgálta ez a szakterület, mert "mindenből tartalmaz valamit", vagyis a legsokrétűbb szaknyelvet foglalja magába.

Lexikáját tekintve a külkereskedelmi, külgazdasági szaknyelv

- többszörösen alárendelt mondataival, bonyolult birtokviszonyaival
- a tevékenységek ↘
- a szakemberek → megnevezésével
- az áruk ↗

tűnik ki a többi szaknyelv közül.

Stilisztikailag a legváltozatosabb variációkat képes a külgazdaság nyelvezete alkalmazni anélkül, hogy szóvirágokkal, felesleges körülírásokkal "ködösítené" a megértést.
A különböző idegen nyelvekben a jellemző jegyek felsorolása külön dolgozatot igényel.

Irodalom

Nyelvművelő kézikönyv. (1985) Budapest: Akadémiai Kiadó.

On computer language use

Kurtán Zsuzsa Vígh Krisztina Gál Balázs
Veszprémi Egyetem

Introduction

Starting out from the assumption that all occupations are linguistically distinctive, the aim of this paper is to turn our attention to the distinctiveness of the language used among professional computing specialists.

With the rapid spread of computers in our world it has become extremely important for professional computer users to possess a good command of general English and English for Computing. In our experience - as an ESP professional and teacher trainees of English and Information Technology - , the main characteristics of language use in this occupation are not adequately reflected and properly exploited in the teaching of English for computing. In order to improve language learning and teaching in this area, it is essential to gather and analyse the main characteristics of the activities in which professional computing specialists use the language in occupational situations.

In this paper we wish to give an account of the initial phase of our research: the survey of the main activities in which English is used (in terms of speaking, listening, reading and writing) by professional computer users.

Research design

By analogy of previous research among chemical engineering specialists (Kurtán 1993), first we carried out unstructured interviews, and compiled a list of frequently occurring activities of professional computer users where they need English. Genres related to activities in situations which were judged as most typical in their use of English were selected to be included in a questionnaire

(user's manual, correspondence, help, product descriptions, source codes, data modelling, special literature, applications, programme design, network communication). The questionnaire (see Appendix 1) consisted of four parts: each part contained six activities related to a language skill (reading, listening, writing and speaking). Those surveyed fell into five target groups: (1) programming mathematicians, (2) teachers of information technology, (3) practising professionals, (4) information technology teacher trainees, and (5) students of information technology, and they were asked to indicate on a scale between 1 and 6 the importance and frequency of the given activities in their professional practice.

Method of analysis

On the basis of the 302 returned questionnaires the data was analysed by means calculation for the activities, applying the following formula for each skill:

$$x = \frac{p_1 \cdot L_1 + p_2 \cdot L_2 + p_3 \cdot L_3 + p_4 \cdot L_4 + p_5 \cdot L_5}{p_1 + p_2 + p_3 + p_4 + p_5 + p_6} \cdot 100$$

where

x	the importance of the genre in percentages
p1, p2, p3,...	the number of the different (1, 2, 3, 4, 5, 6) answers given
L_1, L_2, L_3,..	the values assigned to the divisions of the scale

The divisions	Values
1 (the most important)	$L_1 = 1,0$
2	$L_2 = 0,8$
3	$L_3 = 0,6$
4	$L_4 = 0,4$
5	$L_5 = 0,2$
6 (the least important)	$L_6 = 0,0$

Survey results and discussion

Reading

The most frequent genre is user's manuals (72.6%), while the lowest value was given to data modelling (34.89%). Help was ranked nearly as high as user's manuals (71.18%), it is followed by correspondence, e-mail, home pages (69.69%), then source codes, programming (58.64%), and finally product descriptions and advertisements (49.54%). It is clear from this data that user's manuals, help and network communication (including correspondence by e-mail etc.) are the most often encountered genres by professional computer users when they have to do some reading in English.

Writing
Network communication (60.23%), and source codes, programming (59.7%) are the most important genres here. Special literature (48.37%) was estimated as more important than applications (41.22%). Programme design (39.92%) and product descriptions, advertisements (32.47) were given lower ranks.

Speaking
Lectures (43.64%) were considered the most important, but they were less important than for example the three 'leading' genres in reading or network communication in writing. Spoken network communication (20.23%) is not very common, this is the least important activity here. Lectures are followed by communication with foreign customers (31.31%), connection with mother company (27.62%), product descriptions (27.08%) and speech perception software (23.31%).

Listening
This skill is generally less needed, too. Listening to lectures (64.03%) is the most important, while the activity related to speech perception software (22.3%) is not very common. In between are product descriptions (41.62%), communication with foreign customers (33.03%), connection with mother company (32.23%) and network communication via microphones (24.32%).

The data gained could be arranged according to the importance and order of frequency of the activities (Appendix 2). Considering the seven most important genres (all skills and genres are taken into account), their order of importance is the following:

Reading User's manuals	72.6
Reading Help	71.18
Reading Network communication	69.69
Listening to Lectures	64.03
Writing Network communication	60.23
Writing Source codes, programming	59.7
Reading Source codes, programming	58.64

The list of 24 activities in order of importance can be segmented into three well distinguished parts. The first part includes typical activities (1-9) judged as most frequently used, and they are clearly related to reading and writing. The skills involved in the activities in the second part (10-17) are rather mixed, varying from written to oral skills. The activities in the third part (18-24) are markedly tied with speaking and listening.

Conclusion

In our survey the results clearly demonstrate and statistically support the importance of discourse activities included in the questionnaire for professional computer users. Reading and writing proved to be the most frequently applied skills in the activities. However, it should be noted that the most frequent activities in computer mediated communication also bear typical characteristics of speaking, the analysis of which is in the focus of our future research. On the basis of the returned questionnaires the typical genres - including user's guides and manuals, e-mails, advertisements, online helps, programming languages, data modelling etc. - are now being analysed within the frame of situational constraints referred to field, tenor and mode (Halliday 1987) in computer-mediated communication. The characteristics of linguistic choices are related to the purpose of communication, the relationship among participants and the channels of communication. One of our main findings so far is that as Hymes (1987) suggests, what counts as 'literacy' has to change, as our reading and writing practices change in response to ever more complex and dynamic developments in communication technology.

Our suggestion is that LSP teaching curricula and teaching materials should represent the ratio of frequency and importance of typical discourse activities with their main characteristics in everyday professional computer use.

Literature

Biber, D. (1995) *Dimensions of register variation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brindley, G.P. (1989) "The role of needs analysis in adult ESP programme design". In: Johnson, R.K.(ed.): *The Second Language Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 63-78.

Halliday, M.A.K. (1987) "Spoken and written modes of meaning". In: Horowitz, R./ Samuels, S.J. (eds.) *Comprehending Oral and Written Language.* Orlando, Flor.: Academic Press.

Kurtán, Zs. (1994) *A szaknyelvhasználat és a tantervkészítés összefüggései.* IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. FOLIA Practico-Linguistica. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem. pp. 388-393.

Swales, J. (1991) *Genre Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Trimble, L. (1985) *English for Science and Technology: A discourse approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Acknowledgement

Our thanks are due to the financial support PFP 0558 / 1997 (Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázat) provided by the Hungarian Ministry of Culture and Education.

APPENDIX 1

QUESTIONNAIRE

to survey computing specialists' English language use

The aim of this survey is to promote the teaching of English for Computing. Please state in the four groups (reading, writing, speaking, listening) below how important the following situations are in your professional work.

The scale division is the following: 1 means 'the most important', 2, 3, 4, 5 are of descending value, 6 means 'the least important, not important'. Please be careful to put only one mark in a category. If you feel that situations other than those listed are also important in your practise, please list them under the rubric 'Other:', marking the importance as well.

Thank you very much for your co-operation.

READING	1	2	3	4	5	6
1.User's manual						
2.Product descriptions, advertisements						
3. Help						
4. Correspondence, e-mail, homepages						
5. Data modelling						
6. Source codes, programming						
Other:.....						

WRITING	1	2	3	4	5	6
1. Source codes, programming						
2. Product descriptions, advertisements						
3. Network communication						
4. Special literature (books, articles etc.)						
5. Applications						
6. Programme design (structogram, flow chart, demo etc.)						
Other:.....						

SPEAKING	1	2	3	4	5	6
1. Lectures (conferences etc.)						
2. Product descriptions						
3. Speech perception software						
4. Network communication (via microphones)						
5. Communication with foreign customers						
6. Connection with mother company						
Other:.....						

LISTENING	1	2	3	4	5	6
1. Lectures (conference etc.)						
2. Product descriptions						
3. Connection with mother company						
4. Network communication (via microphones)						
5. Communication with foreign customers						
6. Speech perception software						
Other:.....						

APPENDIX 2

Summary of activities and genres in order of importance and frequency

	Note: R = Reading, W = Writing, S = Speaking, L = Listening		%
1.	(R)	User's manual	72,60
2.	(R)	Help	71,18
3.	(R)	Correspondence, e-mail, homepages	69,89
4.	(L)	Lectures, conferences	64,03
5.	(W)	Network communication	60,23
6.	(W)	Source codes, programming	59,70
7.	(R)	Source codes, programming	58,64
8.	(R)	Product descriptions, advertisements	49,54
9.	(W)	Special literature(books, articles)	48,37
10.	(S)	Lectures (conferences etc.)	43,64
11.	(L)	Product descriptions	41,62
12.	(W)	Applications	41,22
13.	(W)	Programme design	39,92
14.	(R)	Data modelling	34,89
15.	(L)	Communication with foreign customers	33,03
16.	(W)	Product descriptions, advertisements	32,47
17.	(L)	Speech perception software	32,23
18.	(S)	Communication with foreign customers	31,31
19.	(S)	Connection with mother company	27,62
20.	(S)	Product description	27,08
21.	(L)	Network communication via microphones	24,32
22.	(S)	Speech perception software	23,31
23.	(L)	Connection with mother company	22,30
24.	(S)	Network communication via microphones	20,23

Szaknyelvoktatási és vizsgáztatói továbbképzés

Loch Ágnes
Kereskedelmi, Vendéglátóipari ésIdegenforgalmi Főiskola, Budapest

Nyelvtanulás az elmúlt évtizedekben

A nyelvtanulók zömét az elmúlt évtizedekben általában humán érdeklődés jellemezte. Az idegen nyelv tanulását egy adott nemzet kultúrájának, irodalmának megismerése vagy kifejezetten nyelvészeti érdeklődés motiválta. A nyelvtanulásnak, hacsak nem akart valaki nyelvész vagy irodalmár lenni, majdhogynem hobbi jellege volt.
Természetesen a felsőoktatásban a kötelező nyelvoktatás keretein belül korábban is figyelembe vették a hallgatók szakterületét, és az általános nyelvi tudást megfejelték szaknyelvi ismeretekkel. A cél a szakirodalomban való eligazodás elősegítése volt. Ennek megfelelően a nyelvoktatás programjában elsősorban szakszövegek olvasása és fordítása szerepelt.

Szaknyelv - szaknyelvoktatás

Az utóbbi 10-15 évben egyre többet hallunk a nyelvoktatáson belül szaknyelvoktatásról, a szakmai nyelv oktatásáról.
Ezzel kapcsolatosan számos szélsőséges véleményt is hallhattunk. Létezik egyáltalán szaknyelv, szaknyelvoktatás? Természetesen a nyelv és a nyelvhasználat egyes rétegeit különválasztani igen nehéz, az egyes rétegek önállóan nem léteznek. A különböző szakmákra jellemző nyelvi eszközök szerves részei a nyelv egészének.
A szaknyelv meghatározására már sokan tettek kísérletet, általánosan elfogadott definíció nem létezik. Nyelvészeti meghatározása azért is nehéz, mert a

szaknyelvoktatás nem nyelvészeti alapokból indult ki, hanem mindig is gyakorlati igényekre próbált válaszolni.

A szaknyelvoktatás olyan új típusú nyelvtudást kíván nyújtani, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló a szakterületén ill. a munkahelyén (szakmájának és pozíciójának) megfelelő kompetenciával tudja használni a nyelvet. A nyelvoktató a tananyagok kiválasztásánál, a feladatok kiválasztásánál és összeállításánál valamint a tanítás módszertani eszköztárának megválasztásánál figyelembe veszi a nyelvtanuló szakmai igényeit és szakmai hátterét. Optimális esetben a nyelvtanítás és nyelvtanulás során építeni lehet a tanuló szakmai tudására. A nyelvoktató célzottan törekszik arra, hogy, egyetlen nyelvi készséget sem elhanyagolva, az adott szakma kívánalmainak megfelelő nyelvi elemekkel (szókincs, nyelvi funkciók, készségek, nyelvi szerkezetek, stb.) kiemelten foglalkozzon.

Új jelenségek a nyelvtanulásban

Az utóbbi évtizedben soha nem látott mértékben megnőtt a nyelvtudás iránti igény és ennek megfelelően a nyelvtanulók száma a gyermekkorúaktól kezdve a 40-50 éves korosztályig megsokszorozódott.
Megváltoztak a nyelvtanulás indokai is. Az egyetemi, főiskolai felvételiken előnyt jelent a jó nyelvtudás, a diploma megszerzésének pedig egyenesen előfeltétele a sikeres középfokú nyelvvizsga. Ugyanakkor egyre nyilvánvalóbb, hogy nagyon sokan munkájuk során ténylegesen használják az idegen nyelvet. A már dolgozó korosztályok azt is tapasztalják, hogy jó nyelvtudással sokkal jobb állásokhoz juthatnak. Az idegennyelv ismerete az álláskeresésnek és az önmenedzselésnek is eszköze lett.
Nem elhanyagolható szempont a számítógép használatának általánossá válása, amely hozzájárult az angol nyelv népszerűségéhez.

A nyelvtanulás céljainak megváltozása további következményekkel járt:

- Megnőtt a nyelvtanulók motiváltsága, nagyobb a tanulók céltudatossága.
- A nyelvtanulók elsősorban munkájuk során kívánják használni nyelvtudásukat.
- A szakmai témákon keresztül történő nyelvtanulást sokan előnyben részesítik.
- Egyes esetekben a nyelvtanulás kényszerként jelentkezik.
- A már dolgozó korosztályok minél rövidebb idő alatt és minél kevesebb erőfeszítéssel kívánnak eredményt elérni.
- Megnőtt az önálló tanulási formák iránti igény (tananyag csomagok, távoktatás, stb.)
- Az új típusú nyelvvizsgák iránti igény megnőtt.

Az a tény, hogy a munkavállalás előfeltétele a nyelvtudás és hogy az idegennyelv sokszor az önmenedzselés eszköze is (álláshirdetésre való jelentkezés, felvételi beszélgetés, stb.) ma már mindenki számára nyilvánvaló. Így az oktatás minden szintjére egyre erőteljesebben nehezedik a gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelő idegennyelv oktatás elvárása. Ez az elvárás nemcsak a felsőoktatásban és a felnőttoktatásban jelentkezik, hanem már a középiskolában is. A magas szintű nyelvoktatás szükségessége a gimnáziumokban és a nyelvigényes szakközépiskolákban eddig is nyilvánvaló volt. Most a szakmai irányultságú nyelvoktatás lehetőséget adhat arra, hogy a kevésbé motivált szakközépiskolai és szakmunkás tanulók számára is jól megfogható, értelmes célt állítson.

Nyelvtanárok és szaknyelvoktatás

Magyarországon a nyelvtanárok általában bölcsész végzettséggel rendelkeznek, műveltségük humán jellegű. A tanárok zöme a műszaki tudományok iránt nem érdeklődik, a gazdasági élet bizonyos jelenségeivel szemben pedig elutasító. Ezért a szaknyelvoktatásra való áttérés nem könnyű feladat.
A tanárok felkészítésének, továbbképzésének igénye három különböző szinten jelentkezhet.

- Szakmai ismeretek.
- Szaknyelvoktatás módszertana (beleértve az önálló tananyagkészítést).
- Szaknyelvi tudás mérése, vizsgáztatás.

Szaknyelvi továbbképzés

A továbbképzés célja: Gyakorló nyelvtanárok felkészítése korszerű szakmai jellegű nyelvoktatásra valamint a gazdasági jellegű szaknyelvi vizsgákon vizsgáztatói feladatok ellátására.

A továbbképzés szakmai területe: gazdaság, kereskedelem, turizmus.

A továbbképzés célcsoportja:

- Szakközépiskolai nyelvtanárok
- Nyelvoktatók, akik bármilyen oktatási formában gazdasági jellegű szalnyelvet oktatnak,vagy kívánnak oktatni
- Nyelvoktatók, akik diákjaikat gazdasági jellegű nyelvvizsgára kívánják felkészíteni
- Általános nyelvet oktatók, akik szeretnék tanári felkészültségüket bővíteni

A továbbképzés időtartama: 4 X 30 óra

A továbbképzés felépítése: A képzés modulrendszerben épül fel és négy modulból áll. A modulok nem épülnek egymásra, sorrendjük felcserélhető.
Az egyes modulok külön is elvégezhetők.

A négy modul témája:
- Szaknyelvoktatás módszertani modul
- Szaknyelvi ismeretek modul
- Európa-ismeretek modul
- Korszerű technológiák az oktatásban modul

Az egyes modulok felépítése: 15 óra kontakt óra (workshop jelleggel)
10 óra egyéni munka kiadott anyag alapján
5 óra kontakt óra (értékelés, a modul zárása)

Az egyes modulok tartalma

Szaknyelvi ismeretek

A modul alapvető tájékozódási pontokat kíván nyújtani a szaknyelv területén és felkészíti a résztvevőket a gazdasági élet témaköreiben való önálló tájékozódásra. A modul rugalmasan alkalmazkodik az adott célcsoport szükségleteihez, de néhány általános témát minden résztvevő számára feldolgozásra javasol.
- Gazdasági alapfogalmak
- Makro- és mikrogazdaság
- Bankok és a pénz megjelenési formái
- Vállalati formák
- Piacgazdaság és verseny
- Logisztika
- Marketing, reklám és promoció
- A munkaerő önmenedzselésének nyelvi eszközei

Szaknyelvoktatás módszertan

A modul a kimenet felől, tehát a vizsgafeladatok (Gazdasági Nyelvvizsga Központ) felől közelíti meg a szaknyelvoktatást.
- A gazdasági szaknyelvi vizsga célja, szintjei, feladatai és értékelési rendszere
- A gazdasági szaknyelv jellemző témakörei
- Hallás- és olvasásértés mérése
- Szövegkiválasztás szempontjai
- A szakmai teszt (szakmai szókincs, nyelvtan)
- Önálló szövegalkotás

- Fordítás, szövegtömörítés, összefoglalás
- A szóbeli kommunkáció tréningje
- A beszédkészség mérése
- A szakmai témakörökben való tájékozottság mérésének lehetőségei
- Idegennyelvű reáliák kiválasztása és és feldolgozásának módjai
- A mérés és értékelés szempontjai

Európa-ismeretek modul:
- Integrációs folyamatok a XX. Századi Európában
- Az Európai Unió létrejöttének célja, törekvései a gazdasági, politikai integráció megteremtése érdekében
- Kétségek és ellenvélemények
- Az európai országok kontrasztív egybevetése az uniós folyamatok tűkrében
- Magyarország és a célnyelvi ország kontrasztív egybevetése
- Interkulturális aspektusok (sztereotípiák, előítéletek, kultúrsokk, a másság megélése, szenzibilitás, a reális önkép kialakítása)
- Kommunikációs készségfejlesztés, problémamegoldás

Korszerű technológiák az oktatásban:
- Számítógépes alapismeretek felhasználói szinten
- A szövegszerkesztés alapjai, táblázatkezelő programok
- Nyelvi gyakorló programok
- Egyéb nyelvi programok (számítógépes szótárhasználat, interaktiv és multimediás nyelvi programok, stb.)
- Internet. A keresőprogramok használata
- Elektronikus levelezés
- Sulinet

A továbbképzési program tervét a budapesti Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola Idegen Nyelvi Tanszéke dolgozta ki.

Irodalom

Hutchinson, T./ Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991) *ESP Today.* Prentice Hall.

Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning. (1993) Budapest.

Special politeness phenomena in medical research articles

Rébék-Nagy Gábor
Pécsi Orvostudományi Egyetem Idegennyelvi Intézet

1. Introduction

A number of research articles (RAs) submitted by non-native speakers (NNS) of English for publication in international English language biomedical journals are sent back to the author(s) for "insufficient language use". When such RAs land on the language instructor's desk, as it happens to the author of the present paper from time to time, it turns out that the label "insufficient language use" is nothing else but a hedged negative feedback given by editors to indicate more or less serious violation of genre conventions.

Of these various genre conventions, the acquisition of which seems to be crucial for researchers regardless of their mother tongues, the present paper will focus on those that are related to expressing the author's standpoint in relation to claims made by other researchers as well as claims made by the author herself.

2. A review of sociolinguistic phenomena underlying genre conventions

Grice (1975) postulates that meaning is comprised by two equally important elements. One is the semantic load of the utterance. The other is implicature, i.e. what the user of the language implies, a kind of hidden, personal message, which indicates the speaker's (writer's) attitude towards the truth conditions of utterances (s)he has to deal with. It is the hearer's (reader's) task to decipher this latter part of the message by making inferences about it.

Making inferences is possible by way of relying on the so called Cooperative Principle, i.e. on that feature of discourse which is described by Grice as "cooperative efforts (in which the participants identify) a common

purpose, or set of purposes or at least a mutually accepted direction" (Grice 1975:45).

For the Cooperative Principle to work successfully, Grice identifies 4 rules (maxims) which need to be observed by the participants of the communicative process. The principle the consequences of which the present paper was undertaken to look into was added by Grice (1975) as a NB remark: "Be polite".

The following statement gains importance as an argument put forward by Sperber and Wilson to challenge Grice's distribution of requirements of successful communication into four maxims:

> ..... the only purpose that a genuine communicator and a willing audience necessarily have in common is to achieve successful communication: that is, to have the communicator's informative intention recognised by the audience. (Sperber and Wilson, 1986:161)

Related to the topic of successful communication is the notion of face discussed by Brown and Levinson (1987) relying on Goffman's (1972) theory of face defined as "the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a personal contact". .... and ... "an image of self delineated in terms of approved social attributes." (Goffmann, 1972:319)

According to Brown and Levinson (1978) there are two aspects of face: negative and positive. Negative face is defined as the desire to be unimpeded, i.e. freedom from imposition. Positive face is defined as the desire to be approved of, which means claiming a positive and consistent self-image.

The term politeness in everyday use is associated with showing respect and consideration to fellow-humans. What is respected in this case is the integrity of and the claim to territory by others. In Brown and Levinson (1978) there are two aspects of this attitude expressed in terms of negative and positive politeness. Negative politeness can be seen as the individual's attempt to observe and, to a certain extent, conform to the negative face of another individual. This is the kind of behaviour that is most often associated with politeness in general. The main characteristic features of this kind of politeness are social distancing and non-encroachment. Positive politeness is more difficult to interpret as politeness because in everyday life the phenomena it embraces are not regarded as politeness at all. It is positive face that gives rise to positive politeness, i.e. in order to save another individual's positive self-image solidarity is shown or the idea that Speaker's wants coincide with those of Hearer is indicated.

Face Threatening Activities are interpreted by Goffmann (1972) as actions undermining the delicate balance. He maintains that it is in the interactants' mutual interest to protect each other's face but some actions (FTAs) are face threatening by their nature.

In Meyers (1989) the need for using positive and negative politeness devices are described on the basis of making or challenging claims. Making claims is associated with two different directions: the writer of the RA can make his/her own claims and (s)he can make claims about other writers' claims. In the latter case (s)he may agree with the writer (s)he refers to or quotes from, in which case (s)he gives gifts without performing an FTA. Even in this relatively simple situation there are conventions (e.g.: those of quoting from other authors) that the writer is supposed to observe. Very often the degree of agreement can be expressed by means of a sophisticated system of linguistic signals. Whenever the writer makes an important claim of his/her own, (she) performs an FTA by occupying the potential territory of other researchers. If this claim is not about a previous claim made by another member of the discourse community, milder ways of redressing activity can be performed. In case another writer's previous claim is challenged, a very serious FTA is performed, which requires a serious redressing action. This third kind of situation is considered the most serious one and the conventions for redressing need to be known very well to avoid scandal.

The following table is an attempt to summarise some of the most frequently used politeness strategies. The classification is based on Brown and Levinson (1978) and Meyers (1989).

	Negative politeness	Positive politeness
Making claims	1. impersonalisation 2. hedging 3. showing pessimism 4. acknowledging the FTA and begging for forgiveness	1. mitigating author's claim 2. showing solidarity 3. using a joking title 4. giving gifts in the form of citations
Denying claims	1. impersonalising criticism 2. invoking general rule	1. including oneself in the criticism 2. identifying oneself with the criticised 3. criticising but going on to point out shared grounds

Table 1 Politeness devices most frequently used in scientific prose (Based on Brown and Levinson (1978) and Meyers (1989))

In order to illustrate special politeness phenomena one can come across when reading biomedical research articles quotes from the famous RA *Molecular Structure of Nucleic Acids* by Cirk & Watson (*Nature No. 4356, April 25, 1953,*

p.737,) will be presented below. The quotes will be grouped according to the kind of politeness devices identified previously. Comments on each quote will be added.

3. Special politeness phenomena in Cirk and Watson (1953)

Examples of negative politeness on making claims

Examples of hedging, whose purpose is toning down the new claims made by the authors:

> *"The sequence of bases on a single chain does not appear to be restricted in any way."*

> *"It is probably impossible to build this structure with a ribose sugar in place of a deoxyribose, as the extra oxygen atom...."*

Examples of positive politeness on making claims

> *"We have made the usual chemical assumptions, namely that each chain consists of..."*

The authors "show solidarity" to the whole community by referring to general practice followed by the community to diminish the FTA.

> *"It has been shown experimentally [3-4] that the ratio of the amounts of adenine to thymine and the ratio of..... are always very close to unity for deoxyribose nucleic acid."*

This is an example to "giving gifts in the form of citation". The use of the Present Perfect Tense while referring to other researchers' finding is a well-known language device for attaching positive value to the referred item.

Similar to these but showing an even higher degree of respect by writing the names in the text (and not in the references section) is the following:

> *"The structure for nucleic acid has already been proposed by Pauling and Corey. They kindly made their manuscript available to us in advance of publication."*

A still finer way of giving gifts on making claims is acknowledging a competitor's result as acceptable or partially true:

"Each chain loosely resembles Furberg's model No. 1.; that is, ..."

Examples of negative politeness on denying claims

Criticism of competitors' claims is given in an impersonalised form:

"The previously published X-ray data[5-6] on deoxyribose nucleic acid are insufficient for a rigorous test of our structure."

Examples of positive politeness on denying claims

Although the authors may be more than convinced of their being right, in order to redress the FTA they are obliged to carry out by denying some claims made by their rivals, they may include themselves in the criticism by suggesting that their opinion is also subjective.

"So far as we can tell, it is roughly compatible with the experimental data, but it must be regarded as unproved until it has been checked against more exact results."

Criticism can also be mitigated by going on to point out shared grounds. The following quote is an example:

"We were not aware of the details of the results presented there when we devised our structure, which rests mainly, though not entirely on published experimental data and .."

The following two examples are also similar: the authors admit the FTA but the try to seek forgiveness by listing self-evident facts, i.e. they point to shared grounds:

"In our opinion, this structure is unsatisfactory for two reasons: (1) we believe that the material which gives the X-ray diagrams is the salt not the free acid. ... (2) Some of the van der Waals distances appear to be too small."

4. Conclusions

This paper was meant to look into the linguistic manifestation of special politeness phenomena in biomedical RAs. The attempt for the application of the

ideas outlined in the literature review seemed to have yielded plenty of examples to illustrate the importance of this class of attitudinal markers. Researchers form comparatively small and closed but international circles termed by Swales as discourse communities (Swales 1990) in which they need to save their own faces as well as those of their fellow-researchers , or else they may be "excommunicated" for ever. Therefore the interpretation and production of these devices is a must for all members of each discourse community.

There is a lot more to investigating into special politeness phenomena than analysing one single RA, however exemplary it is. There are plenty of other examples in all kinds of medical RAs which may encourage further investigations.

The present paper was pre-occupied by analysing an exemplary article published in English by NSs. What it did not undertake to do is look into NNSs' products with special regard to those of Hungarian NNSs. Neither did it undertake to look into more recent examples (NB: Cirk and Watson published their RA in 1953, i.e. more than 40 years ago). Consequently, it would be interesting to extend research to these areas.

References

Brown, P./ Levinson, S. (1978) "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena". In: Goody, E. N. (ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 56-289.

Goffman, E. (1972) "On Facework: an Analysis of Ritual Elements in Interaction". In: Laver, J./ Hutcheson, S. (eds.) *Communication in Face to Face Interaction*. Penguin. pp. 319-346.

Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation". In: Cole, P./ Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. pp. 41-58.

Meyers, G. (1989) "The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles". *Applied Linguistics* 10/1. pp. 3-35.

Sperber, D,/ Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press.

Swales, J. (1990) Genre Analysis: *English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Towards a new Business English syllabus

Sikóné Bakucz Márta
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

This paper reports on an analysis of the Language and Communication needs of two student groups at the Department of Business Communication and Foreign Languages in the Faculty of Economics at the Janus Pannonius University of Pécs - one an undergraduate and the other a postgraduate group

The paper prepared relied upon charts and tables to illustrate the findings, but the lack of space on this occasion prevents their use and, consequently, reference is made to these where necessary.

A Career Profile of the students was constructed and this was complemented by an in-depth investigation into their language needs in their present or (expected) future jobs. The aim was to identify the language and communication needs of the Business Community in terms of the job requirements of the students - and also to provide guidance for future course development.

The Business English Course is a business-related English and Communication course aiming to cultivate high standards of English and to prepare students for a wide range of occupations, including Business and the Civil Service. We try to develop communication skills and a good knowledge of English in specifically Business fields - both over periods of 120 Teaching Hours per year.

As a newcomer to the BE teaching profession I had to come to terms with a gap between the syllabus of the Faculty (which offers students a wide range of compulsory and optional subjects during their first three years) and the requirements of the official Business Language Examinations! In our Faculty students are expected to undertake the year-long Business Communication course in either their first or second years and they are encouraged to undertake the Business English course in their third. The most important Special Subjects are

started only in the third year, and it is clearly extremely difficult for them to study both the job and its special language (in English) at the same time! There are, however, certain important areas which are scarcely studied at all, such as Foreign Trade (with its own specialised language relating to Incoterms, Documentary Credits and the like) - and so students can become familiar with such special business fields in their BE classes ONLY if they are especially (indeed, exceptionally) hard-working and well-focused. The same problem exists in other, most important, fields such as Banking and The Stock Exchange.

A higher level of Business knowledge can only be achieved in Years 4 & 5 when the programme offers students a wide range of Optional Subjects such as: IT (Information Technology) for Business, Marketing, Management Consultancy, Monetary Control and Institutions, Political Science, Regional Economics, Corporate Finance, Business English "Translator" and Business English Intercultural Communication Courses However, without a solid business background it is difficult for the BE trainer to bridge this gap between the specific examination requirements and the students' actual Business knowledge and skills.

Reference to the Business Language requirements of the State Examination shows requirements as extremely high both for the BE trainer and for students. These evident problems led the writer of this paper (herself in the second year of her MBA studies) to start her investigation with a "Needs Analysis", broadly to justify further work towards creating a more effective syllabus for BE students.

To assemble my data I asked 21 Pre-Experience Undergraduates and 13 In-Service MBA (PostGraduate) students in September 1997 to complete a questionnaire. The average age of the first group is 21 and that of the second 31. Most have passed the State Examination in General English at Intermediate Level and have started Business English studies, hoping to pass the State Examination - at either the same level or at Advanced Level - towards the end of this present academic year.

The primary purpose of the survey was to help students reflect on the language proficiency and communication skills which they possessed at the beginning of the course. A secondary aim was to identify the sectors in which they are now working or in which they hope to work after graduation - to clarify the job requirements of actual or "target" professions.

To turn to my findings, the majority of Pre-Experience Students would like a job in the Private Sector. Finance, Trading and Services are considered to have the highest potential in Hungary nowadays. No-one wishes to work for the Government or in Education - which reflects very clearly the low esteem in which the Civil Service or Government Service in general is held in our society! The same number of In-Service Students actually work in those sectors favoured by the first group, and only very slight variations within each sector are expected after graduation.

Rather surpisingly, whilst none of the pre-experience students mentioned the Manufacturing Sector as their job preference area, 21.5% of the MBA students are already employed there - and still more (26.3%) would like to be after obtaining their Post-Graduate Diploma! It is also interesting that, as with the pre-experience students, none wishes to work for the Government, although some prefer the "Media" or "Others" sectors. The survey indicates that finance and trading are most attractive, offering most vacancies and high salaries to graduates. Also interestingly, a (relatively high) 20% of pre-experience students wish to work in "Services" whilst the percentage of MBA students with this preference is decreasing. Does this indicate an underdeveloped infrastructure?

If we turn our attention to job functions and responsibilities, I can report that, when questioned regarding actual functions, MBA students detailed their daily work and the Full-Time students their perceptions of their future jobs. They were invited to choose from the main areas of: Administration, Liaison, Marketing and Clerical. There is a wide spectrum of function in these categories, perhaps indicating comprehension problems. We may, therefore, question the credibility of the answers.

Interestingly, the functions listed by both groups are nearly the same, and most in the first 2 categories are related to Communication in one form or another. Many of the duties performed by the MBA students belong to the "Other Functions" category - mainly because some (35.5%) do not work in a commercial or manufacturing environment but in Education, other Institutions or the Media - which involves functions such as Teaching and Technical Operations.

These job functions were collated to provide a set of what we may term "Target Task-Types" - to improve course planning - and from this I concluded that both undergraduate and post-graduate students need to be trained much more specifically in the various aspects of their functions.

In Hungary Foreign Language competence is an important component of most job advertisements directed towards graduates. Most employers specify "Good English" as a clear requirement. This is the obvious reason why a BE course has to focus on training students to reach a very high level of English proficiency. Therefore, at the beginning of the current BE course the students' own perception of their proficiency in English was looked at very keenly.

Most had already passed the State Examination in General English at Intermediate Level, but they still lacked confidence in their English proficiency - 77% of the MBA group and 81% of the FullTime students. This itself provided a new aspect to the question of course planning, proving the necessity for continuous language (and grammar) practice for those involved in the BE course.

In the survey the MBA students reported that, among the four skills, they found Reading the most important in their daily work. This was followed, in order, by Listening, Speaking and Writing although the difference is not significant. In contrast, the pre-experience students felt that Speaking would be

the most important skill for them, although, somewhat surprisingly, 62% of them expected their Speaking skills to be inadequate for their future jobs, whilst 54% of MBA students thought that they would need a great deal of improvement in this area. Apart from Speaking, students lacked confidence in Writing - 47% of full-time students and 30% of the MBA group - and expected that their proficiency would not meet the requirements of their present or future jobs.

To provide more detail of the "micro-features" of the language needed "on the job" and to offer guidance towards appropriate "target-task types" which BE courses should provide, all students were asked to specify the Speaking and Writing tasks performed (or expected) in the work-place.Fulltime students proposed 15 different "types" of Writing, whilst the MBA in-service students offered only 11. The most common tasks which they performed (or thought they would perform) are: Correspondence, Reports, Proposals, Analytical Writing and Contracts.Obviously it is essential that all of these be covered in any BE course syllabus.

In the survey students were asked to evaluate their own level of competence in the Writing skills which they would need in their jobs. They ranked their competence on a 10-point scale for the 5 major types of Writing Task highlighted by themselves. Results indicate that they were confident of their skills in terms of Correspondence - but much less so regarding other tasks.

In the same survey students were also asked to indicate the Speaking tasks which they had to (or would have to) perform in their jobs. Most in both groups chose Meetings and Phone-Calls. Again students were asked to make a self-evaluation of their Speaking skills. They were asked to rank their competence in 4 types of Speaking task covered in most BE syllabuses. Surprisingly, the results indicate that full-time students, despite their inexperience in Business life, were much more confident of their Speaking skills than the adult MBA students.

All students felt that they needed more language training. However, at the beginning of the course it was difficult to decide whether this demand was generated by actual job requirements or by their own level of confidence. This is especially true for pre-experience students. Since this group has no job experience, control-group reference is needed to assist in analysing their real language needs for the completion of an effective BE course.

I have now come to the firm conclusion that we need, as a profession, to re-examine most carefully our whole approach to the use of teaching materials. Whilst I do, of course, respect the vital role of BE course books I make a plea for much greater use (with all students) of authentic material. This is any kind of material taken from "The Real World" - that is, not specifically created for teaching purposes. Authentic texts have a number of features lacking in those created specifically for English Teaching purposes. The language used reflects the real purpose for which the material was created and it also targets the expert reader (or listener) at whom it was originally directed.

In short, authentic texts include precisely that language to which the learner may need to be exposed - in order to develop his skills. It is often content rather than language which is of use both to trainer and to student. Information will be accurate and have high credibility - and is likely to be more up-to-date than most BE material. It may also be relevant to the learner's special interests.

"Authentic Material" can provide the real core of a specialised course - or may be used on an occasional basis - to supplement BE material by adding interest or variety. It can provide a realistic context for "role-play", for the preparation of a letter or report; it can be used to stimulate debate and to provide information for a presentation; it helps with the practice of skills in describing, explaining, instructing and in the exchange of information!

Not only books, but current articles and extracts from the "Technical" Press and from "Trade" & "Professional" Journals give students confidence in us - that vital level of credibility which we must seek if we are to be regarded as effective!

However, Company Material is both widely available and a useful source of "inspiration" for us! Sales and PR Literature, together with User Manuals, are easily obtained. Annual Reports & Accounts are also available - and have the great merit of being a treasure-chest of "Task" Material. Genuine - internal - correspondence such as Reports, Board Minutes. Memos and the like tend to be devoured hungrily - since these are recognised immediately as belonging to the "Real World".

A colleague of mine with 30 years international business activity behind him currently uses - with Advanced Post-Graduate Groups at the JPTE - a total documentation package covering a delivery of Corned Beef from Argentina to the UK - made only weeks ago! Every piece of paper from the first "Screen Dump" of a Contract Price to the final Delivery Note to the UK End-User is there Bank Instructions, L/C copies, Health Certificates, Import Licences, Bills of Lading, Sight Drafts, Invoices and Packing Lists by the score - everything, and in truly "Real World" form - not in the absurdly simplified versions used by so many Course Books!

I am convinced that in the field of Business there is a rich supply of first-class teaching materials available. Let us take advantage of that to improve our courses and reputation quite dramatically!

Egy angol katonai szöveg igéi

Soproni András
Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest

Az előadásom alapjául szolgáló kutatás aktualitását napi oktatási feladataim szabták meg: a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem tanáraként különböző nyelvtanuló csoportokban egyebek között angol katonai szaknyelvet tanítok. Kutatásom célja az volt, hogy hiteles nyelvi anyagon vizsgáljam e szaknyelv bizonyos sajátosságait. Az angol mondat központi szervező eleme az ige, ezért is választottam a vizsgálat szűkebb tárgyául ezt a szófajt.

Minthogy a katonai nyelv igen tág, lehetőségeim pedig nagyonis végesek, a szöveg megválasztásában további szűkítésre volt szükség.

A katonai nyelv, éppúgy, mint bármely más szaknyelv, számos beszélt és írott altípusban létezik. Az egyes altípusok szaklexikája – a szöveg rendeltetésével összhangban - részben átfedi egymást. Lényegi különbség mutatkozik közöttük bizonyos grammatikai kategóriák terhelésében és egyes szövegtani sajátosságokban.

A beszélt nyelv vizsgálatára nem vállalkozhattam. Az írott szaknyelven belül viszont legalább a következő altípusok különböztethetők meg:

a.) Katonapolitikai írások;
b.) Katonai tárgyú elméleti munkák;
c.) Hadtörténeti tárgyú munkák;
d.) Szabályzatok;
e.) Parancsok, utasítások, jelentések és más harci okmányok;
f.) Fegyverek és technikai eszközök leírásai.

Úgy gondolom, a legjellegzetesebb katonai szaknyelvet a d-e. típus képviseli, ezért vizsgálataimhoz ilyen szöveget választottam. Technikai lehetőségeim szűkösek voltak, így csak igen kis korpusz feldolgozására vállalkozhattam, ami

korlátozza megállapításaim érvényét, és további vizsgálatokat tesz szükségessé. Végül is a választott szöveg a *Combat Leader's Field Guide* (Stackpole Books, Harrisburg PA 1980, 9th edition 15 oldalnyi szakasza. Ez négy jellegzetes fejezetet tartalmaz:

1. Chemical Attack – Individual Protection
2. Compass
3. Coordination with Friendly Units
4. Defense

A szöveg feldolgozásának vannak nagyipari módszerei, én kisipari, mondhatni kézműves módszerekkel kellett, hogy dolgozzam. Az előkészítés célja az volt, hogy a szövegben szereplő igéket jól visszakereshetően a szöveg egy-egy számozott sorához kössem.

Ennek érdekében a következőképpen jártam el. A könyvbeli szöveget beszkenneltem, és a WINWORD6 segítségével beszámoztam a sorokat. Ez után következett az igék kiemelése. Sajnos ezt a feladatot nem bízhattam a számítógépre, mivel az angol nyelvben nincsenek olyan formális fogódzók, amelyek alapján az igék kiemelése automatizálható lenne. Így aztán átfésültem a szöveget, és manuálisan *-gal jelöltem az igéket.

Az így preparált szöveg a következőképpen nézett ki:

1. CHEMICAL ATTACK - INDIVIDUAL PROTECTION
2. TOXIC CHEMICAL AGENTS SAFETY RULE. *Mask when alarm *sounds. In
3. absence of alarm *obey *following. If for no obvious reason you
4. *have *running nose, *choking or tightness in chest or throat,
5. *dimming vision and difficulty in *focusing on close objects, or
6. eye irritation; or if there *is suspicious smell, liquid, smoke,
7. *shelling or rocket fire, bombs, or aircraft spray on your
8. position, then *suspect presence of a toxic chemical agent and
9. *wear mask until gas detectors *prove otherwise.

Ezután írtam egy egyszerű programot (makrót), amely végigfutott a preparált szövegen, és kigyűjtötte a csillaggal jelölt szavakat, melléjük rendelve a megfelelő sorszámot. A kapott szólista egy darabja a következőképpen nézett ki:

43 consists
44 is
44 mounted
45 can
45 rotate
45 is
45 held
46 printed
46 are

Ezzel kezdetét vehette az anyag rendezése és értékelése, amiben a számítógép természetesen nélkülözhetetlen eszközöm volt.

Mielőtt erre rátérnék, el kell mondanom, hogy a legnagyobb gondot nem a technikai kérdések jelentették, hanem az igék kiválogatása. Az a helyzet ugyanis, hogy az angolban az –ing és az –ed képző az igei tövekből olyan sorozatot hoz létre, amely a színtiszta igei jelentéstől finom fokozatonként a színtiszta névszói jelentésig vezet. Az adott szó igei vagy névszói mivolta, illetve az átmeneti állapot mértéke csak a mondaton belül derül ki. Quirk az ige és a névszó közötti átmenet tizenöt fokozatát mutatta ki (R. Quirk – S. Greenbaum – G. Leech – J. Svartvik, *A Grammar of Contemporarian English*). Voltaképpen meglehetősen önkényes dolog, hol húzzuk meg a határvonalat. Ez persze jelentős eltérésekre vezethet a más-más szerző által készített statisztikákban is. Végül is úgy döntöttem, hogy a szöveg szavai közül egyedül a *clothing* (ruházat) szó érte el a nominalizálódásnak azt a fokát, hogy semmiképp nem lehet az igékkel összefüggésben tárgyalni.

Ennek alapján a 4044 szavas korpuszból 714 igét lehet kiemelni, amelyek 224 szócikket képviselnek. Az igék tehát a teljes szómennyiségnek mintegy 19%-át teszik ki. (Mint említettem, a különböző statisztikák összehasonlítása bajos dolog, mégis megjegyzem, hogy Glusko– aki az igék kiválasztási elvét nem fogalmazza meg tanulmányában – a következő adatokat közli: az igék aránya a norma szerint 19,9%, az angol tudományos szövegben pedig 18,7%. Теория и практика английской научной речи, M. 1987. 17.)

A szöveg igeállományát vizsgáltam szemantikai, morfológiai és szintaktikai szempontból. Ezúttal néhány olyan sajátosságot szeretnék kiemelni, amelyekről úgy gondolom, hogy a szöveg szaknyelvi sajátosságával szorosan összefügg.

Vegyük szemügyre az igék néhány szemantikai sajátosságát.

A kérdés az, milyen mértékben tekinthetők a szöveg igei szakszavaknak. Ebben a tekintetben különbözőképpen viselkednek a tranzitív és az intranzitív igék. Az előbbiek szaknyelvi jelentése teljes egészében az igét terhelik, az utóbbiakban viszont a szaknyelvi tartalomhoz hozzájárulhatnak a bővítmények. Nos, a vizsgált szövegben alig néhány olyan intranzitív ige akad, amely önmagában is szakszónak minősíthető *(conterattack, decontaminate, deploy, explode, fight, fire, relocate, shell, shoot).*

A tranzitív igék között is akadnak olyanok, amelyek katonai jelentése világos, bővítményeik általában tovább erősítik ezt a jelentést, és az igével együtt markáns katonai szakkifejezést képeznek.

Pl.: *defeat enemy weapons*
deploy his infantry
destroy weakened enemy forces
protect tanks
secure terrain

A tranzitív igék egy másik csoportjának nincs különösebb szaknyelvi jelentése, viszont bővítményeik révén szakkifejezések magját képezik. Minél semlegesebb az ige jelentése, annál tágabb a vele kapcsolatba lépő bővítmények köre. Nyelvészeti és oktatási szempontból egyaránt alapos vizsgálatot igényelne az ilyen kifejezések kötött vagy szabad volta.

Pl.: *cause damage*
concentrate forces against the enemy's main effort
deliver deadly fire
give alarm
take up positions on terrain

Az igék grammatikai sajátosságai közül ezúttal kiemelném a következőket:

Igeidő és aspektus
Mód
A cselekvés alakja (aktív/passzív)

Hozzáteszem, hogy számos más sajátosság is jellemzőnek tekinthető. Ilyen például az un. perifrasztikus *do* segédige hiánya, ami abból adódik, hogy a szöveg természetétől idegen a kérdésfeltevés. Ugyancsak a szöveg leíró és a személyességet kizáró természetéből adódik, hogy a kiejelentő módú igék kizárólag egyes vagy többes harmadik személyű alannyal fordulnak elő. A szöveg tömörségét elősegíti a *to infinitive clause* változatos alkalmazás. Jellegzetesnek tekinthető az is, hogy a módbeli segédigék *(modal auxilliary)* közül többnyire a kötelesség kifejezésére alkalmasak fordulnak elő.

Igeidő és aspektus (Tenses and Aspects)

Az angol nyelvnek a magyar anyanyelvű számára soha tökéletesen meg nem tanulható sajátossága az igeidők *(tenses)* és az aspektusok *(aspects)* kombinációja. Feltűnő, hogy a szövegben – egy kivétellel kizárólag a Simple Present és a Present Progressive igealakok fordulnak elő. (Az egy kivétel egy valószerűtlen feltevést tartalmazó mondat múlt idejű *were* igealakja.
(The major disadvantage of this method *is that the squads *have less firepower than they *would if some men and weapons *were *dismounted.)

A Present Simple-nek, bár legtöbbször szokás szerinti, általános idejű cselekvést ír le, több más jelentése is létezik. Szövegünkben azonban kizárólag a fő jelentése fordul elő, ami összhangban van azzal, hogy a szöveg a dolgokat és cselekvéseket mint olyanokat írja le.

*Different models of the lensatic compass **vary** somewhat in the details of their use at night, but the principles **are** the same. (78-80) // **Usually,** more dismounted men **means** a longer remount time, slowing the move to relocate. (337-339) // The arrow **always points** to magnetic north and the letters **fall** at east, south and west. (47-48)*

A Present Continuous általában a jelenben lejátszódó esemény kifejezésére szolgál. A szövegbeli példák is ilyen jellegűek, a jelent azonban itt inkább "általános időként" kell értelmeznünk, ami ismét összhangban van a leírás természetével.

A chemical/biological attack may be suspected if you see ... aerosol generators or any kind of device that ***is spraying*** *mist or fog. (25-31) // Place the compass on the map so that the cover of the compass* ***is pointing*** *toward the top of the map. (116-118)*

Hosszú szakmai vita tárgya lehetne, hogy a *will+infinitive* alak Future Tense-nek minősíthető-e (Számos szak- és tankönyvvel ellentétben Quirk szerint nem). Az mindenesetre megállapítható, hogy példáimban a *will* segédige (14 előfordulás) egyfajta *időtlen előrejelzést*, bármikor nagy valószínűséggel bekövetkező eseményt fejez ki, és ez szintén összhangban áll a szöveg általános céljával.

Since these force lines are disturbed locally by small amounts of iron and electric fields, these things will produce error in a compass reading. Even metal rimmed glasses will affect the compass and the effect will be greater as the mass of the object or the strength of the field increases. (58-63) // The team may have to fight in any of these areas but will normally do most of its fighting in the CFA and MBA. (147-149)

Mód (Mood)

A szövegben a túlsúlyban lévő kijelentő mód (Indicative) mellett negyvenkétszer fordul elő a felszólító (Imperative) mód. Persze, gondolhatnánk, a katonai szövegben ez természetes is. Csakhogy a példák nem katonai értelemben vett parancsok.
If liquid gets in eyes or on face, ***decontaminate*** *before masking.(12-13) // When using the compass,* ***keep*** *away from metal objects and high tension wires. (55-56)*

A parancs mindig két személy közötti alá-fölérendeltségi, függési viszonyt feltételez. Példamondatainkban azonban a «parancs» adója az író, akinek pedig szól, az olvasó, kettejük között pedig nincs alá-fölérendeltségi viszony. Valójában ezek nem is parancsok, hanem *általános szabályok*, afféle használati utasítások.

A cselekvés alakjai (Voice)

Általános vélemény, hogy a Passive Voice gyakori használata az angol tudományos és technikai szaknyelv egyik jellegzetes vonása. Nos, a vizsgált szöveg ebből a szempontból is a szaknyelv sajátosságait mutatja. A szaknyelv egyik sajátossága, hogy igyekszik személytelen és objektív lenni. Szövegünkben is akad olyan passzív szerkezet, amely a beszélő háttérbe vonulását teszi lehetővé.
With the compass *preset as *described above, *rotate the compass until north arrow *falls directly under the luminous line.

Más szinten, de ugyancsak a személytelenség egyfajta érvényesülését mutatja, hogy az u.n. *by agent* mindössze négy szerkezetben szerepel, ráadásul az *agent* egyszer sem személy.
The north arrow of the compass *is *controlled by lines of force in the earth's magnetic field.

A passzív szerkezetek túlnyomó többségét az *agentless passive* képezi. Ezek a szakszöveg általános érvényességét más tulajdonságuknál fogva képesek kifejezni. A cselekvő helyett a cselekvést emeli ki a következő mondat:
Battle positions are occupied, vacated, and reoccupied as the battle develops. (137-139)

Az ágens ismeretlen vagy lényegtelen.
The lensatic compass consists of a case in which a magnetic dial is mounted on a pivot (43-44)

Az ágens bárki lehet.
These kits are used to remove liquid gases from your skin. (37-38)

Az állítmányokban az aktív és passzív szerkezetek arányát a következő táblázat mutatja.

aktív	285	78%
passzív	72	22%
összes	330	100%

Gondoljuk meg azonban, hogy a 258 aktív ige közül 124 intranzitív, amelyek eleve nem lehetnek passzívak. A tranzitív igék körében az aktív/passzív distribúció a következőképpen alakul:

aktív	134	65%
passzív	72	35%
összes	206	100%

Természetesen ezek az adatok akkor volnának igazán értékesek, ha kellő összehasonlítási alappal rendelkeznénk köznyelvi és más szaknyelvi szövegek vizsgálata nyomán. Ez talán egy következő kutatás témája lesz.

Összefoglalva: Láthattuk, hogy az igék közül sok önmagában, mások bővítményeikkel alkalmasak katonai terminológiai funkció betöltésére. A morfológiai és szintaktikai elemzés alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a szövegben a tudományos és technikai szaknyelvre jellemző személytelenséget és általános érvényt kifejező igei kategóriák dominálnak.

Korpusz nyelvészeti módszerek az orvosi információ visszakeresésben*

Szakál Gabriella
Debreceni Orvostudományi Egyetem Népegészségügyi Iskola

Korpusz nyelvészeti módszerek

Mint az közismert, a számítógépes korpuszok "természetes nyelvi anyagok, géppel olvasható formában" (Leech G and Fligelstone S, 1992), vagyis nagy mennyiségű írott vagy beszélt szövegek merevlemezeken, floppy lemezeken, vagy CD ROM-on tárolva. Ez a fajta tárolás lehetővé teszi, hogy könnyedén keressünk a szövegekben, szerkesszük, mozgassuk, vagy számítógépes programok segítségével feldolgozzuk azokat.

Miután rendelkezésünkre áll a kívánt korpusz, azt többféle célra felhasználhatjuk, pl. szótárszerkesztés (lexikográfia), konkrét nyelvi jelenségek vizsgálata, idegennyelv-oktatás, stb. Ezeken belül is a következő módszereket alkalmazhatjuk (amelyeket az információ visszakeresés területére is adaptálni kívánok a továbbiakban):

1. konkordancia listák készítése (KWIC)
2. (abszolút) szógyakorisági listák készítése
3. kiegészítő nyelvészeti információk hozzáadása a korpusz elemeihez: *grammatical, syntactic, semantic and pragmatic tagging* (Leech 1991, Wilson and Rayson 1995)

Automatikus (számítógépes) indexelés

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

A keresés hatékonnyá tételének első feltétele az, hogy a keresésben részt vevő szövegek valamilyen módon feldolgozásra kerüljenek, hiszen ami nincs feldolgozva, tehát nem kereshető, az olyan, mintha nem is létezne a felhasználó számára. Ezt a folyamatot nevezzük indexelésnek, ami röviden azt jelenti, hogy olyan terminusokat rendelünk hozzá egy egységhez (könyvfejezet, szakcikk, bekezdés, stb.), ami megfelelően és teljességre törekvően leírja, hogy miről is szól a szöveg, ami ezáltal visszakereshetővé válik. Ez utóbbi definíció szintén már egy szűkített változata annak, amit eredetileg az indexelés jelent. E szerint egy szöveghez előállítható egy index, ami a benne található összes szót tartalmazza, betűrendben, vagy gyakorisági sorrendben. Erre viszont jelen körülmények között nincs szükségünk, hiszen éppen az a cél, hogy azokat válasszuk ki, amelyek ténylegesen jellemzik a szöveg tartalmát (tehát nemcsak formai leírásról van szó). A fenti folyamat a legegyszerűbb módon manuálisan végezhető el, vagyis az indexelő végigolvassa a szöveget, majd a rendelkezésére álló tezauruszból kiválasztja azokat, amelyek szerinte megfelelően jellemzik a szöveget tartalmilag. Ez azonban számtalan buktatót rejt magában (főleg a kizárólagos emberi tényező miatt). Az egyik legfontosabb ezek közül az indexelők gyakori következetlensége (Humphrey 1994), hiszen rengeteg időt venne el minden egyes terminológia ellenőrzése a megfelelő szaktezaurusz segítségével.

A fenti problémák, a feldolgozandó szövegek számának erőteljes növekedése, valamint a számítógépek világméretű elterjedése miatt már régóta kísérleteznek az indexelés automatizálásával több-kevesebb sikerrel. Ilyenek például a Defense Documentation Center, a BIOSIS, az American Petroleum Institute (Lancaster 1991), vagy a NASA (Buchan 1993) rendszerei. Ezzel szemben a szakirodalomban többek képviselik azt a véleményt, hogy az automatikus indexelés nem reális cél (pl. Humphrey 1994), ezért egyre többen számítógépes (*computer-aided*) indexelésről beszélnek.

Az indexelés folyamatához (legyen az manuális, számítógépes, vagy automatizált) szorosan hozzátartozik az ehhez használt tezaurusz kérdése. Azt már fentebb megállapítottam, hogy egy kontrollált 'szótár' használata elengedhetetlen mind a szövegfeldolgozáshoz, mind a kereséshez (Aronson et al.), azonban érdemes megvizsgálni ennek 'születését' is. Hiszen tapasztalataim szerint nem mindig a használók által természetesnek vélt tárgyszó található a tezauruszban, ami egy kezdő használó számára úgy csapódik le, hogy a rendszer hibaüzenetet küld, és 0% lesz a visszahívási arány. Egy tapasztaltabb felhasználó már ki tudja aknázni a rendszerbe ültetett utalási lehetőségeket, de még így is elképzelhető, hogy az általa használt tárgyszó semmilyen módon nincs reprezentálva a tezauruszban. Az NLM indexelői által választott tárgyszavakat ezért úgy gondoltam, hogy érdemes lenne összehasonlítani azzal a terminológiával, amelyet maguk a szerzők használnak, valamint azzal, amelyet a felhasználók egy csoportja (az orvostanhallgatók, vagyis a potenciális leendő szerzők) használ.

A szerzők által használt terminológia vizsgálatához szükséges volt kialakítani egy orvosi szakcikkekből álló korpuszt. Természetesen az elemzés és az eredmények bemutatására úgy kell tekinteni, mint előzetes vizsgálatra, hiszen egyelőre sem a korpusz mérete (kb. 5.000.000 karakter, vagyis kb. 500.000 szó), sem pedig összetétele (homogén, vagyis egy folyóiratból[1] származó cikkek gyűjteménye) nem megfelelő ahhoz, hogy végleges következtetéseket lehessen levonni, bár kutatásom kezdetén nem is ez a célom. A szövegeket a meglévő egységekben tartottam meg, hiszen egyéb vizsgálódásaimhoz szükséges a cikkek különállása (lásd később), és relációs adatbázis táblákban tároltam.

A korpusz tárolása után volt lehetőség arra, hogy néhány kiválasztott fogalom terminológiáját megvizsgáljam. A módszerem az volt, hogy egy számítógépes program segítségével megszámoltam a fogalmak általam lehetségesnek tartott terminológiai megfogalmazásainak gyakoriságát és azt összehasonlítottam a MeSH-ben 'preferált' terminológiával. A terminológiai változatok kiválasztásánál nem mindig szigorúan szinonimákat kerestem, hiszen a különböző megközelítés is okozhat eltérést (lásd death – survival).
Megállapítható, hogy magukat a cikkeket író szerzők mely terminológiákat használják a leggyakrabban: a '*tumour*'-t (vagy '*tumor*'-t), az '*epidemic*'-et, az '*infectious*'-t, a '*survival*'-t, valamint a '*renal*'-t. Az orvostanhallgatók tárgyszó választási szokásait kérdőív segítségével mértem fel egy előzetes felmérés során, kis létszámú mintán.

A „rák" fogalom esetében a szerzők a *tumour* és a *carcinoma* kifejezést használják legtöbbször, a *neoplasm*-t legkevésbé, és a köznapibb *cancer* használata is igen jelentős. Ezzel szemben a hallgatók között a *neoplasm* és a *cancer* megoszlása hasonlóan magas a *tumour* és *carcinoma* hátrányára. A MeSH-ben megtalálható terminológiákkal összehasonlítva jelentős az eltérés mindkét csoport esetében, ugyanis abban a *tumour* és a *cancer* nem szerepel, viszont a *neoplasm* és a *carcinoma* egyaránt MeSH tárgyszó (a *carcinoma* esetében a definícióban figyelmeztetnek, hogy azt sokszor helytelenül használják a *cancer* szinonimájaként).

A második és harmadik fogalom esetében még az előbbinél is nagyobb eltérést tapasztalhatunk a két csoport és a MeSH tezaurusz által használt kifejezések között. Míg mind a szerzők, mind a hallgatók az *epidemic* illetve *infectious diseases* terminológiákat preferálja, addig a tezauruszban ezek *disease outbreak*-ként valamint *communicable diseases*-ként jelenik meg.

Az utolsó két esetben az előbbieknél valamivel bonyolultabb a kapott eredmények bemutatása, ugyanis a két csoportot nem lehet szorosan egymás mellett vizsgálni az adatok különböző módon történt gyűjtése miatt, ami ebben a két esetben rendkívül fontos tényező. Ennek oka az, hogy az előző esetekkel ellentétben itt nincs olyan szoros szemantikai illetve szintaktikai kapcsolat a megadott kifejezések között, így kizárólag a hallgatói kérdőív kitöltői tudták, hogy a „halálozás" illetve a jelzős szerkezetekben megjelenő „vese-" előtag a keresett

fogalom. Ezzel szemben viszont a korpusz, vagyis a szerzői terminológiák vizsgálatánál mindhárom kifejezés megjelenhet egymástól függetlenül, amit az is jelez, hogy a mindhárom érvényes MeSH tárgyszó, viszont különböző megközelítésben. A *death* kizárólag patológiai vonatkozásban, a *mortality* népegészségügyi ill. demográfiai vonatkozásban, a *survival* pedig mint egyfajta emberi tevékenység (hasonlóan az autóvezetéshez) jelenik meg. A „vese" esetében pedig a problémát a különböző szintaktikai szerep jelenti, hiszen a *nephro* kizárólag összetételekben (pl. *nephroptosis*), a *renal* pedig szabályos (*renal vein*) vagy hátravetett (*artery, renal*) jelzős szerkezetekben jelenik meg a MeSH-ben.

Az előbb ismertetett előzetes vizsgálat célja az volt, hogy egyrészt gyakorlati adatok segítségével támasszam alá mondanivalóm szükségességét, másrészt pedig további problémás területeket fedezzek fel jövőbeli vizsgálódások számára.

A fenti, inkább a visszakeresést jellemző vizsgálatok után szeretnék kitérni a korpusz nyelvészet alkalmazhatóságára az alapvető szint, az indexelés folyamatában. Mivel a feldolgozandó szövegek valós nyelvi adatokat tartalmaznak, már sokan természetesnek gondolják a nyelvészet bevonását különböző szinteken (Humprey 1994, Lancaster 1991). A morfológia, szintaktika, szemantika és pragmatika bevonását tartják sokan kívánatosnak az indexelés folyamatába, és pl. Buchan a lexikográfia területéhez kapcsolja a számítógépes indexelést azzal, hogy a szótárkészítés mellett a tezaurusz szerkesztést is a lexikográfia céljaként definiálja.

Az általam javasolt módszer alapelveinek összefoglalását megtalálhatjuk Lancester 1991-es könyvében, bár ott ez nincs nevesítve a nyelvészet, szűkebben a korpusz nyelvészet terminológiájával. Mivel kutatásom kezdeti fázisában járok, megemlítek olyan törekvéseket is, amelyeket a jövőben a gyakorlatban is kívánok alkalmazni.

A korpusz nyelvészet napjainkban a számítógépes nyelvészet területéhez tartozik, hiszen a hatalmas nyelvi korpuszokat kizárólag számítógépek segítségével lehetséges feldolgozni. Emiatt tűnik természetesnek, hogy az információ visszakeresés céljára automatizált (jobban mondva, számítógépes) indexelést használjunk (Lancaster az '*automatic indexing*' terminológiát használja). Az azonban már most nyilvánvaló, hogy több-kevesebb emberi beavatkozás mindenképpen szükséges a megfelelő működéshez. A számítógépes indexelés első előfeltétele, hogy az indexelni kívánt szövegmennyiség rendelkezésre álljon számítógéppel feldolgozható formátumban. A szövegek összegyűjtésének módszereit már megemlítettem a korábbi, a korpusz nyelvészetet általában leíró részben, itt annyit jegyzek meg, hogy szerencsére saját kutatási területem számára nagy segítséget jelent az, hogy egyre több orvostudományi folyóirat jelenik meg elektronikus formában az Interneten, így azok onnan könnyen letölthetők és felhasználhatók.

Ezután, mivel az indexelés célja, hogy egy bizonyos szakcikkhez hozzárendeljünk tárgyszavakat, a korpusz tárolását úgy kell megoldani, hogy ezek az egységek külön is kezelhetők legyenek, de együttesen, mint orvostudományi korpusz is vizsgálható legyen a cikkek összessége. Ezt úgy oldottam meg, hogy a már említett relációs adatbázis táblákat hoztam létre, amelyben a különálló egységeket az egyedi azonosítójuk különbözteti meg egymástól.

A konkrét indexelési folyamat ezután következhet, amelynek tervezett módszere a következő:

1. Egy konkordancia program futtatása az egyes cikkek elemzéséhez. Ennek segítségével megkapom a szövegben leggyakrabban előforduló szavakat.
2. A szavak összehasonlítása az előzőleg készített stop-listával (nagy gyakoriságú, de tartalmat nem jellemző szavak).
3. A megmaradt listából a leggyakoribb szavak kiválasztása.
4. Ezen 'potenciális' tárgyszavak összehasonlítása a MeSH rendszerével a tezauruszban használt terminológia alkalmazása céljából.

A fenti lépések mindegyike automatikusan, csak csekély emberi beavatkozással történne, a végeredményt azonban mindenképpen ellenőrizni kellene a tárgyszavak konkrét hozzárendelése előtt.

Természetesen a fenti lépéssor egy rendkívüli módon leegyszerűsített váz, amely során több probléma megoldásra illetve módosításra fog szorulni. Néhány a valószínű kérdésekből, amelyeket a későbbiekben kívánok megvizsgálni:

a) Nem csak kizáróan a szavakat, hanem a leggyakrabban előforduló több szóból álló kifejezéseket is keresnie kell a konkordancia programnak, hiszen sokszor nem csak egy szóból álló 'tárgyszóval' jellemzünk egy dokumentumot (pl. 'disease outbreak'). Ezen kívül annak kidolgozása, hogy szavak esetében lehetséges legyen az automatikus szótőre való keresés a konkrét előfordulás helyett (*type - token*) [Harman 1994]. Szintén fontos az abszolút és relatív gyakoriság megkülönböztetése.
b) A stop-lista gondos összeállítása (nemcsak az általában kizárt funkció szavakat, mint az elöljárók, névelők, névmások, kell összegyűjteni, hanem a konkrét területre vonatkozó olyan szavakat is, amelyek egy általános dokumentumban fontos tárgyszavak lehetnek, de az orvostudományban nem).
c) A leggyakoribb szavak/kifejezések kiválasztási módszerének kidolgozása (néhány javaslatot ld. Lancaster-nél).

Befejezés

A fentiekben az volt a célom, hogy felvázoljam egyrészt annak a területnek a problémás kérdéseit, amely véleményem szerint nem kizárólag az orvostudomány sajátja, hanem minden olyan tudományágé, amelyben rendkívül nagy kihívást

jelent a megnövekedett információ mennyiség hatékony visszakeresése; másrészt azt, hogy hogyan lehet a nyelvészet, ezen belül is a korpusz nyelvészet módszereit felhasználni ahhoz, hogy megfeleljünk ennek a kihívásnak. Mindvégig utaltam arra, hogy a munkának még a kezdeti szakaszában járok, így csak néhány területhez tudtam konkrét gyakorlati tapasztalatokat és eredményeket kapcsolni, de az alkalmazni kívánt módszertan alapjait igyekeztem bemutatni.

Jegyzetek

1. A folyóirat a *Cancer*, és a John Wiley & Sons kiadó által, 1997-ben nyújtott lehetőséget kihasználva töltöttem le a szövegeket a honlapjukról (http://journals.wiley.com/Cancer/tocs-f.html).

Irodalom

Aronson A.R./ Rindflesch T.C./ Browne A.C. Exploiting a large thesaurus for information retrieval. (manuscript)

Buchan R.L. (1993) "Quality indexing with computer-aided lexicography". In: Sonneveld, H.B./ Loening, K.L. (eds.) *Terminology: applications in interdisciplinary communication*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 69-78.

Foskett, A.C. (1996) *The subject approach to information*. 5.ed. London: Library Association Publishing.

Harman, D. (1994) "Automatic indexing". In: Fidel, R. et al. (eds.) *Challenges in indexing electronic text and images*. Medford: Learned Information. pp. 247-264.

Humphrey, S.M. (1994) "Knowledge-based systems for indexing". In: Fidel, R. et al. (eds.) *Challenges in indexing electronic text and images*. Medford: Learned Information. pp. 161-173.

Lancaster, F.W. (1991) *Indexing and abstracting in theory and practice*. London: The Library Association.

Leech, G. (1991) "The state of the art in corpus linguistics". In: Aijmer, K./ Altenberg, B. (eds.) *English corpus linguistics*. London: Longman. pp. 8-29.

Leech, G./ Fligelstone, S. (1992) "Computers and corpus analysis". In: Butler (ed.) *Computers and written texts*. Oxford: Basil Blackwell. pp. 115-140.

Stevens, V. (1995) "Concordancing with language learners: why? when? what?" *CAELL Journal* 6. pp. 2-10.

Walker-Dilks, C. (1995) "Keep up with the medical literature" In: Reece, D. (ed..) *How to do it 2*. 3.ed. London: BMJ.

Wilson, A./ Rayson, P. (1995) *The automatic content analysis of spoken discourse: a report on work in progress*. Feb 1 1995.
http://www.comp.lancs.ac.uk/computing/research/ucrel/papers/war93.txt (March 25 1997).

Önálló szakfordítási feladatok nyelvtanulás ösztönző szerepe

Szekeresné Rózsa Etelka
Veszprémi Egyetem

Szaknyelvet tanító tanárként meggyőződésem az, hogy a mérnökszakos hallgatók nyelvtanulásának szaknyelvi komponense a kor követelményeinek megfelelően egyre hangsúlyosabbá és gazdagabbá válik, valamint a tanárnak *a hallgatóval együtt, közösen munkálkodva* kell megtalálnia a szaknyelvi ismereteket idegennyelven leghatékonyabban bővítő módszereket.

A hallgatók önálló illetve irányított fordítási feladatai mennyiben ösztönzik a rendszeres nyelvtanulást, mennyiben segítenek ezek a feladatok ahhoz, hogy a nyelvvel való kapcsolat, annak tanulása egy életre szóló tevékenység legyen?

Szükség van arra, hogy a hallgatók és a diplomások az iskolai tanulmányaik során megszerzett nyelvtudásukat önállóan fejlesszék tovább a későbbiekben. Ebből következőleg a szaknyelvi órákon olyan módszereket kell alkalmazni, amely *önálló, egyénre szabott feladat*ra ösztönzi, illetve készíti fel a hallgatókat. Mivel szaknyelvi órákra - jó esetben - csak 2 félévben jár a hallgató, valamint a tanár és a tanítvány egy napja is egyaránt csak 24 órából áll, így *a nyelvtanításra és -tanulásra fordítható idő* mennyisége nem, de *aránya változtatásokat kíván, egyértelműen meg kell felelni a mai élet hozta újfajta elvárásoknak.*

A különböző tanítási módszerek között hangsúlyeltolódás figyelhető meg időről időre. A mai rohanó világban hatványozottan népszerű, a "tanuljunk könnyen, gyorsan angolul" elképzelés, de ennek hatékonyságában a hallgatók döntő többsége nem bízik (tanárukról nem is beszélve). Az egyetemistának tehát megítélésem szerint arra kell felkészülnie, hogy diplomásként hogyan folytassa a szakmával való idegennyelvi kapcsolattartást. Idegennyelvű szakfolyóiratokat kell olvasnia, külföldiekkel kell kapcsolatot tartania. stb.

Az önállóan választott 10 oldalnyi "szakszöveg", illetve az órán szótár segítségével készített fordítás alapján végzett vizsgálódásaim megerősítették azt a tapasztalatomat, hogy az említett feladatok, - különösen az 1. típus - valóban ösztönzik a hallgatókat a nyelvi órákra való alaposabb felkészülésre is, sőt jó esetben - segítenek kialakítani egy hosszútávon is megmaradó szakszövegfordítási igényt, és igényességet. A szaknyelvi beszámoló, illetve egy 15 perces kiselőadás *gyors sikerélményt* és *azonnali visszacsatolást* nyújt a hallgatónak és a tanárnak egyaránt. A hallgatók élvezik a munkát, mivel azt a cikket, szöveget választják, ami érdekli őket. Alapos szakmai ismereteik sok esetben átsegítik őket az esetleges nyelvtani akadályokon, és ráadásul *nincs elavulási együttható,* ami mérnökszakos hallgatók számára készült angol nyelvi jegyzetek feldolgozásakor viszont gyakran megfigyelhető.

A kötelezően választott szakszövegből készített kiselőadások jó lehetőséget adnak a beszédkészség gyakorlására is. Hiszen nemcsak az előadó beszél, van idő a végén hallgatói kérdésekre, szívesen kifejtik véleményüket egy-egy téma kapcsán közösen is. Sokszor bátortalanok, izgulnak, de a végén nagy szellemi teljesítménynek érzik az ilyenfajta megmérettetést. Többségében szívesen fordítanak, utólag büszkék a munkájukra. Ez lendületet ad a további nyelvtanuláshoz.

A fenti gondolatokat *a hallgatóim körében végzett felmérésem* is igazolja. Az eléjük tárt kérdőíven a következőkről érdeklődtem, és a válaszokból az alábbi általános jellemzők figyelhetők meg:

1. Melyek voltak a szakszöveg/cikk kiválasztásának szempontjai?

A szakcikk , illetve szakszöveg kiválasztásakor a hallgatók számára fontos szerepet játszott, hogy érdekes legyen a szöveg annak, aki ezzel a szakterülettel foglalkozik, emellett a későbbiekben való felhasználásának lehetősége, és hasznossága. Többségében igyekeztek olyan szöveget keresni, amelynek a témájával már előtte foglalkoztak, vagy érdekelte őket az elkövetkező tanulmányaik miatt. Fontos volt, hogy legyen hozzá némi ismeretük már, illetve olyat választottak, amit előbb-utóbb úgyis lefordítottak volna.

2. Milyen problémák merültek fel
a. a globális megértés során? semmilyen, összességében értették a szöveget.
b. az egyes részekben, alfejezetekben? - a bonyolult mondatok és nyelvtani szerkezetek, pl. többszörös birtokos szerkezetek.
c. egy - egy konkrét mondat, kifejezés esetén? A mondat nyelvtani szerkezete némely esetben kisé bonyolult volt, sok esetben a szakszavak, kifejezések csak a szövegkörnyezetből voltak kikövetkeztethetők. A szótár sem mindig segített, sokszor nehéz volt a szótárból a megfelelő jelentést kiválasztani. Összetettebb mondatok esetén a mondatszórend okozott nehézséget. Minden egyéb

szakszövegre jellemző módon a szenvedő szerkezetek ismerete sok nehézségen átsegítette a hallgatókat. Az már bonyolította a helyzetet, amikor némely esetben a hallgatónak sokszor elképzelése sem volt, hogy a mondatban melyik szó milyen mondatrész.

Többször olyan mozaikszavakkal találkoztak, amelyeknek jelenleg még nincs magyar jelentésük.pl. AGP= accelerated graphics port. A tipikus angol szófordulatok, rövidítések is nehezítették az értést.

3. Melyek voltak a leggyakoribb gondok, illetve voltak - e a fordítás folyamán?

A hallgatók többsége azt írta, hogy nem voltak alapvető gondjaik, de sok esetben nem tudták eldönteni, hogy mennyire kell magyarosnak lenni a fordításuknak, azaz, mit jelent a szöveghűség. Sok volt a magyarra nehezen fordítható szakkifejezés is. Sokszor nem találtak magyar megfelelőt, a hátravetett jelzők, tömörítések, a magyartól eltérő mondattagolás okozta valószínüleg a pontatlan fordításokat.

4. Körülbelül hány szóval, kifejezéssel bővült a szókincse a fordítás során?

A 19 hallgatóból 50-60 szót említettek öten, 70-80 között 4-en, és 10 hallgató körülbelül 130-150 szót említett. Tehát minimum ötven, de többségében egyszázötven szót tanultak.

5. Gyakran találkozik ezekkel az új kifejezésekkel szakmai munkája, egyéb fordítási feladatai során?

Erre a kérdésre 14 fő válaszolt igennel, sőt azt is részletezték, hogy némelyikkel sűrűn, másikkal elvétve, illetve alkalmanként. Volt aki azt hangsúlyozta, hogy a szakma összetettsége miatt valószínűleg egyre többször. Az egyik hallgató kiemelte, hogy gyakran használja a szakszövegből tanultakat, mivel sokat olvas angol dokumentációt, leveleket stb. Egy hallgató a szöveg fordítását önállóan tovább folytatta, mivel kell a szakmai munkájához, alapvető szavakat szótározott ki, így gyakran használja a szakszövegfordítás során tanultakat. Csupán egy diák válaszolt nemmel, mivel szerinte sajnos különösen egy adott szakirányú volt a fordított anyag.

6. Tíz oldalnyi szakszöveg elég / kevés / sok egy szemeszterben? Indokolja döntését!

Azt természetesen senki sem írta, hogy kevés, hiszen "a tanár mindig túl sokat ad". A többség az elég mellett voksolt. Mondván, hogy ekkora szöveg viszonylag

könnyen összegezhető, áttekinthető. Mivel hétről hétre is kapnak egyéb fordítást, ennél több oldal a minőség rovására menne. A negatívumok között első helyen említett "rendszeres, folyamatos tanulás hiánya" itt egyértelműen előkerült. A kampányszerűség problémáját a többség önként beismerte, pl. "nem sok, ha jó előre elkezdem"- írta egyik hallgató. Volt aki azzal indokolta a 10 oldal optimális voltát, hogy ha valaki egyszerre akarja megcsinálni, akkor maximum 2-3 nap alatt elkészül ennyi, de akkor éjjel - nappal ezzel kell foglalkozni. Szerintem a legjobban a következő válaszoló érvelt: "Hétvégeken majdnem egy oldal lefordítására lenne szükség, hogy ne szakadjon egyszerre sok a nyakamba. Ez - nehezebb szöveg esetén - kb.1,5 óra. Ha hozzáadom az egyéb angol házira fordítandó - esetemben 2-4 órát, ez borzasztóan sok, és nehezen fér bele az időbeosztásomba. Így a 'dömpingszerű munka' eredménye nem lesz az igazi." Volt aki azzal érvelt , hogy más tantárgyból is kell referátumot beadni, de a szakmai angol elsajátításához viszont ennyi elengedhetetlen. Az egyik hallgató véleménye az, hogy a tíz oldalnyi fordítás az ember túl sok idejét leköti, ebből a szempontból tehát sok, de ha gyakorolni akar, akkor kevés.

7. Változtat-e a szakszöveg választás szempontjain a következő félévben ? Igen / Nem. Indokolja döntését !

13-an válaszoltak nemmel. A választ azzal indokolták, hogy sikerült olyan szöveget választani, ami nem túl könnyű, de fordítható, és egyéb órákra is hasznos. Több munka még nem volt meg magyar fordításban, így tehát elengedhetetlen volt a fordítás a további munkájukhoz. Egy hallgató azt a témát folytatja a II. félévben is, amit már elkezdett. Többen említették, hogy nem sok lehetőség van az egyetemi könyvtárban az anyaggyűjtésre az ottani szövegek elavultsága miatt, az Interneten pedig nincs 10 oldalnyi összefüggő anyag általában. Van aki azért változtat, mert újabb, ismertebb témát próbál keresni, van aki olyat keres, amiben több a szakkifejezés.

8. Praktikusnak tartja, hogy alfabetikus és kibővíthető szótárt kell készíteni a 4 félév során? Igen/ Nem. Miért?

15 esetben igen volt a válasz, mert nagymértékben megkönnyíti a szavak tanulását, mert egyben, szem előtt lesznek a szakszavak. Az ellentétes véleményen lévők pedig azzal érveltek, hogy ABC sorrendben nem tudnak szavakat tanulni, csak szövegösszefüggésben.

9. Tudja - hasznosítani a lefordított szakszöveget egyéb tanulmányi / szakmai munkája során ? Ha igen, milyen módon ?

Itt is sok pozitív választ kaptam nagy örömömre. "Igen, mert jó információszerzés volt; a későbbiekben bizonyára jó lesz majd; egy másik tárgynál is fel tudom használni; aktívan használom a dokumentációt a mindennapi munkámban; lehetséges, hogy a mindenkori újdonságokkal kibővítve egy előadás anyaga összeállítható a munkámból; természetesen jó dolog, ha azelőtt van forrásom a szakma újdonságairól, mielőtt bármi is megjelenne róluk magyarul."- ezeket a vélekedéseket olvashattam.

10. Milyen egyéb megjegyzései vannak a szakszöveg fordítási feladattal kapcsolatosan?

Sokan írták, hogy pozitív változást éreznek a fordítási rutinban, sőt, a folyamatos olvasás is könnyebben megy. Ahol szakközépiskolában volt szakangol, az ott végzett diákok, az angolról magyarra fordítást elvezik a legjobban, ha érdekes a szöveg. Egy javaslat szerint a kiselőadásnak lehetne olyan formája, hogy adott részt felolvasnának a többieknek úgy, hogy az érthető legyen. /tagolás, hangsúly, kiejtés gyakorlására jó lenne./ Volt aki több időt szánna a témák kifejtéséhez. Egy hallgató pedig ezt írta: "ezt a munkát nagyon hasznosnak tartom, de ennek egyik feltétele, hogy az illető igényesen válassza meg a mondanivalóját, nem pedig az utolsó utáni pillanatban, kapkodva."

Ezek után a tanár örömmel nyugtázhatja, hogy a hallgatók mind a fordítási munkát, mind a róla való elmélkedést kellő önkritikával, komolyan veszik. Ez pedig a bevezetőben elmondottakat támasztja alá, hiszen *a hallgatók érzik a speciális nyelvtudás fontosságát, felértékelődését, "a folyamatos karbantartás" súlyát a nyelvtanulás terén.*

Végül hallgatóim érdeklődő, sokszínű tevékenységének bizonyítására hadd soroljam fel az általuk választott szakszövegek címét:

- C programozás Linux operációs rendszerben
- Számítógépvírusok
- A színek elmélete és gyakorlata
- Hogyan készítsünk számítógépes játékot?
- A személyi számítógépek története és fejlődése
- A mikroprocesszor
- Az Intel MMX technológiájának programozása
- A világ leggyorsabb számítógépe
- Hálózatok és a multimédia
- A számítógépellenőrzés technológiájának és elméletének fejlődése
- Mesterséges intelligencia

- UNIX operációs rendszer
- 80368 Rendszer felépítés
- 486-os alaplap leírás / Használati útmutató /
- Granis Ultra Sound hangkártya leírása
- Hackerek kézikönyve.
- A chipek megváltoztatják a világot
- Hogyan kapcsolódjunk az Internet-hez ?
- Számítógép ellenőrzési technológiák

A továbbiakban - természetesen a kérdőíven kifejtett hallgatói vélemények figyelembe vételével - tovább folytatjuk a fent részletezett fordítási feladatokat, keressük az egyre hatékonyabb fordítási tevékenységre ösztönző módszereket.

Irodalom

Hutchinson, T./ Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press.

Deese, E. K./ Deese, J. (1979) *How to study*. Maidenhead: McGraw-Hill Book Company Europe.

Üzleti angol mérnökhallgatóknak

Tompos Anikó
Széchenyi István Főiskola, Győr

A munkaerőpiac elvárásai és a szaknyelvi kurzusok tervezése

A magyar felsőoktatási intézményekben az 1980-as évek végétől az orosz, mint kötelező nyelv eltörlésével a szaknyelvoktatás háttérbe szorult és átadta helyét az általános nyelvtanításnak. A kilencvenes évek közepétől azonban ismét a szakmai idegen nyelvek oktatásának előretörése figyelhető meg. A mai "szaknyelvoktatás" azonban céljaiban, tartalmában és módszereiben is különbözik a főleg a szakmai szókincs átadására irányuló orosz szaknyelvoktatástól.

Nyugat-Európában megfigyelhető a tudás relativizálódása, a hagyományos szakképzés átalakulása, hiszen ott a dolgozók életük során négyszer-hatszor változtatnak munkát és szakterületet. Az élethosszig tartó tanulás már nem is olyan távoli kihívásaira a magyarországi felsőoktatási intézményeknek is reagálniuk kell. A Széchenyi István Főiskola célja is az, hogy diákjait konvertálható tudással vértezze fel, olyan, több területen is alkalmazható alapokat biztosítson számukra, amelyek már csak megerősítést igényelnek, ha a végzettek nem a szakterületükön tudnak, vagy kívánnak elhelyezkedni.

Az Európai Unió ideális munkavállalói rugalmasak, "megtanultak" tanulni, problémákat megoldani, kreatívak, vállalkozókészek, képesek elméleti tudásukat a gyakorlatban alkalmazni; nyelvi, kommunikációs, és számolókészséggel rendelkeznek, tudják használni az információs rendszereket, alkalmasak a csapatmunkára, a projekttervezésre és annak megszervezésére, tudatában vannak a kultúrák közötti különbségeknek. (Kovács 1998)

A magyarországi álláshirdetések is tükrözik a munkavállalókkal szemben támasztott megváltozott követelményeket: több, főleg multinacionális és vegyesvállalat a szakirányú végzettség helyett csak a szakterületen szerzett

diplomát igényli, de hangsúlyozza a hatékony idegen nyelvi kommunikációs, tárgyalási és vitakészséget.

A különböző felsőoktatási intézmények által a munkaadók (Radnai-Koster, 1994) és végzett hallgatók (Fister, 1994) körében végzett nyelvi igényfelmérések azt mutatják, hogy a diplomások az idegen nyelven zajló vállalati kommunikáció legproblémásabb területeinek a személyes beszélgetéseket, a telefonbeszélgetéseket, az üzleti megbeszéléseket, a szakmai cikkek, levelek, faxok olvasását, jelentések írását, prezentációk megtartását és a tárgyalást tartják.

Nyilvánvaló, hogy a szaknyelvi tantárgyprogramok összeállításánál a kívánatos kimeneti teljesítményt főleg a munkaerőpiac igényei alakítják, így ezeket a készségeket a célok és a tartalom meghatározásánál, a módszerek kiválasztásánál figyelembe kell venni. (Richards, 1990) Fontos megjegyezni, hogy a hagyományos magyar szakmai oktatás ezen készségek kialakításával csak felületesen, vagy egyáltalán nem foglalkozik, így az új típusú szaknyelvi oktatás ennek az űrnek a pótlását is jelenti.

Szakokhoz kapcsolódó szaknyelvi kurzusok vs. üzleti angol

Ideális esetben a készségeket egy-egy szakma szókincsén keresztül lehet gyakoroltatni és megerősíteni. Ennek gyakorlati akadálya az, hogy országos szinten a felsőoktatásban az idegen nyelvi kontaktórákat szinte a minimumra redukálták, ami egyben a lektorátusok létszámának erőteljes csökkenésével járt. A felsőoktatási intézmények egyre bővülő profilja szinte lehetetlenné teszi, hogy egy-egy nyelvtanár egy szakmára specializálódjon. Főiskolánkon jelenleg nyolc karon folyik képzés. Csak a mérnökképzésben kilenc szak és negyvenhat szakirány közül választhatnak a hallgatók. Az Idegennyelvi Tanszéken angolt mindössze nyolc főállású oktató tanít.

A fentiek tükrében jutottunk arra a megoldásra, hogy egy alaposan megtervezett üzleti angol kurzus nemcsak a közgazdász hallgatók, hanem más szakosok számára is hasznos lehet, ha a szakszókincs helyett a készségek kialakítására koncentrál. (Penlington, 1996) Az üzleti angolról az a vélemény alakult ki, hogy nem egy bizonyos csoporton belül használt szaknyelv, hanem közvetítő nyelv az egyes üzleti szférák kifejezései és a nagyközönség nyelve között. (Robinson, 1991) A nyelvtanárok is sokkal magabiztosabban mozognak az olyan általános üzleti témakörökben, mint az állásra jelentkezés, marketing, tőzsde, pénzélet, vagy az interkulturális üzleti baklövések.

Az egyetemi szintű közgazdászképzésben részt vevő hallgatók számára kimeneti követelményként kidolgozott üzleti kommunikációs vizsga tervezésénél is figyelembe vettük azt, hogy általános üzleti szövegek esetén alkalmas legyen más szakos hallgatók szakmai nyelvhasználatának mérésére. (Hatoss-Tompos, 1997)

Az integrált mérnök szak "szaknyelvi" tanmenete és tanításának gyakorlati tapasztalatai

Idén nyílt először lehetőségünk arra, hogy ezt az elképzelésünket a gyakorlatban is kipróbálhassuk.

Az integrált mérnök szakos hallgatók számára dolgoztam ki egy öt féléves szaknyelvi programot, amely az általános nyelvi órákat váltotta fel. Mivel ezek a hallgatók szakmai tárgyaik többségét angolul tanulják, a nyelvi program - a programvezetők egyetértésével - nem tartalmaz villamos és gépészmérnöki szaknyelvet. Helyette az első két félévben üzleti angolt, a harmadik félévben menedzser kommunikációt, a negyedikben tanulási és kutatási készségfejlesztést, az ötödikben pedig brit és amerikai civilizációt terveztem. Az első félévben még szerepel egy nyolchetes kommunikációs kurzus, ahol a hallgatók megtanulnak bibliográfiát készíteni, rövid beszámolót írni, szakmai kiselőadást tartani.

1997. szeptemberében indult a tanfolyam 23 hallgatóval. A nyelvi felvételinél már kiderült, hogy a diákok meglehetősen vegyes háttérrel érkeztek, van köztük, aki kéttannyelvű gimnáziumban tanulta az angolt, van, aki szakközépiskolában. Már az üzleti angol kurzus tervezésénél is egyik célként tűztem ki azt, hogy a hallgatók nyelvi tudása nagyjából egy szintre kerüljön, de ilyen nagy eltérésekre nem számítottam. Az első két szemeszter témakörei és lexikai tartalma megfeleltek mind az angolul jól, mind a gyengébben beszélő hallgatók számára, de nyilvánvalóvá vált, hogy a gyengébben beszélő hallgatók nyelvtani hibái súlyosan károsítják a kommunikációt. Így nyelvtani ismétlő részt is kellett terveznem minden órára, ami a készülési időt jelentősen megnövelte, hiszen nemcsak a készségek gyakorlására szolgáló anyagokat kellett keresnem, hanem a lehetséges nyelvtani nehézségeket is fel kellett mérnem és olyan nyelvtani gyakorlatokat találnom, amelyek üzleti angol kontextusban gyakoroltatják az adott szerkezetet, vagy funkciót.

Az üzleti angol tantárgyprogramja nem adott nyelvkönyv köré épült, hanem a készségek köré, amelyet lehetőleg aktuális általános üzleti anyagokon akartunk gyakoroltatni. Általánosan elterjedt nézet az, hogy a szakmai nyelv tanára helyi anyagokat használ, amelyeket az adott kurzusra dolgoztak ki. A tananyagírás azonban nagyon időigényes, és sok esetben a "helyi anyagok" fénymásolt újságcikkek, vagy tankönyvi szövegek, amelyeket a hallgatók az óra elején kapnak meg. A könnyen elveszíthető fénymásolatok helyett a tanulók nagyrésze jobban szereti a könyvet, hiszen ez fizikai értelemben vett egész, arról nem is szólva, hogy egy könyvben utána lehet nézni a már tanult és a továbbiakban tanulandó anyagnak. Másfél hónapos "szóróanyagozás" után mi is egy könyv használata mellett döntöttünk. Az Insights into Business-t választottuk (Lannon-Tullis-Trappe, 1993), mert általános üzleti témákat dolgoz fel, mind a négy makrokészséget fedi, és gyakoroltatja a nyelvtani szerkezeteket és funkciókat. Nyilvánvalóan egy könyv maga egy tanmenet, de a módszerek és

feladatok kiválasztásával, az anyag szelektálásával és kiegészítésével a kívánt célokat így is el lehet érni.

A második félévre kiderült az is, hogy a hallgatók beszéd- és olvasásértési készsége az angolul hallgatott szakmai tárgyaknak köszönhetően sokkal jobban fejlődött, mint a produktív készségeik. A második félévben már főleg a produktív készségekre helyezzük a hangsúlyt, a harmadik féléves menedzser kommunikáció célja kizárólag a beszéd- (tárgyalás, kiselőadás) és írásprodukció (hivatalos dokumentumok) fejlesztése.

Hallgatói visszajelzések

A második félév első óráján először csak beszélgettünk a hallgatókkal arról, hogy mi a véleményük az üzleti angol tanfolyamról. Egyetértettek abban, hogy az eddig feldolgozott témák érdekesek és hasznosak voltak, véleményük szerint ma már elengedhetetlen, hogy valaki ne tudjon nyilatkozni a környezetvédelemről, vagy a reklámok hatásáról. A legnépszerűbb témának az interkulturális különbségek bizonyultak. A vállalati felépítés és állásra jelentkezés téma szókincsének a gyakorlatban éppen az óra előtt vették hasznát, ugyanis a Philips vállalat képviselőinek előadását hallgatták.

Ezután kitöltöttek egy kérdőívet, ahol a szaknyelvi tanmenet alkotórészeit kellett egytől ötig "osztályozniuk" érdekesség és fontosság tekintetében. Meglepetésemre az érdekesség kategóriában az üzleti angol kapta a legmagasabb, 3,3-es átlagosztályzatot, míg az összes többi kurzus átlaga 3,0. A fontosság-skálán a menedzser kommunikációt pontozták a legmagasabban (4,4), ezt követte az üzlet angol (4,0), a tanulási és kutatási készségfejelesztés (3,9), míg a brit és amerikai civilizáció 2,7-es átlaggal zárta a sort. A könyv 3,7 pontot kapott.

A legegyhangúbb döntés a vizsga tekintetében született: egy hallgató nem jelölte meg sem az üzleti kommunikációs, sem az általános középfokú nyelvvizsgát, egy másik mind a kettőt, de az összes többi hallgató az üzleti kommunikációs nyelvvizsgára szavazott.

Záró megjegyzések

Amellett érveltem, hogy nemcsak közgazdász, hanem más szakos hallgatók számára is hasznos lehet, ha üzleti angolt tanulnak. Az általános üzleti témakörök nem állnak távol a mindennapok emberétől, és alkalmat adnak olyan készségek kialakítására és megerősítésére, amelyeket a hallgatók anyanyelvükön csak felületesen, vagy egyáltalán nem tanulnak.

Különösen a tág képzési profillal rendelkező intézmények kis létszámú lektorátusai alkalmazhatják ezt a megoldást az egyes szakok speciális szaknyelvi oktatása helyett.

A próbacsoporttól kapott visszajelzések azt igazolják, hogy mérnökhallgatók az üzleti angol kurzust oktatási kihívásnak tekintik, és tudatában vannak annak, hogy az elsajátított készségek mennyire fontosak a modern munkakörnyezetben.

A szaknyelvi tantárgyprogramok összeállításakor a hallgatói igények, tanári teljesítőképesség, a rendelkezésre álló idő mellett a célok meghatározásánál a leendő alkalmazók nyelvi igényeit kell figyelembe vennünk annak érdekében, hogy a hallgatók valóban profitálhassanak a "szaknyelvi" oktatásból, és idegen nyelven hatékonyan kommunikálni képes diplomásokat bocsássunk ki a felsőoktatási intézményekből.

Irodalom

Fister, I. (1994) "ESP Target Needs Questionnaire". In Scott, W./ Muhlhaus, S. (eds.) *Languages for Specific Purposes.* CILT: London. pp. 283-285.

Hatoss A./ Tompos A. (1997) "Direkt és indirekt módszerek a szakmai nyelvtudás mérésében". In: Deák P./ Máté Gy. (szerk.) *A nyelvtanulás folyamata és mérése.* Pécs: Lingua Franca Csoport. pp. 169-172. p.

Kovács I. (1998) "Az integrációból fakadó teendők az oktatási tárca számára". *Szókratésszel az Európai Unióba Konferencia.* Győr.

Lannon, M./ Tullis, G./ Trappe, T. (1993) *Insights into Business.* Nelson.

Penlington, C. (1996) "*The Convertible Expert* - A new ESP Programme at Széchenyi István College, Győr: Philosophy and Design". *VI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia.* Nyíregyháza.

Radnai, Zs./ Koster, C. (1994) "The Pécs Language Survey: Language needs in Pécs and the Region". In: Scott, W./ Muelhaus, S. (szerk.) *Languages for Specific Purposes.* CILT: London. pp. 97-100.

Richards, J.C. (1990) *The Language Teaching Matrix.* Cambridge Univesity Press.

Robinson, P. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide.* Prentice Hall International (UK) Ltd.

A szaknyelvoktatás szerepe a szakképzésben

Vidékiné Reményi Judit
Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet

Számunkra, nyelvtanárok számára idáig sem volt kétséges, hogy szaknyelvoktatásra szükség van, s hogy nem elég ha a felsőfokú szakképzésből kilépők csak általános nyelvi ismeretekkel rendelkeznek.

Azt a tényt, hogy az oktatás világszerte válságban van, nemcsak a különböző, az oktatás helyzetét elemző írásból tudjuk, hanem naponta tapasztalhatjuk is. De még inkább válságban van a szakképzés. Nemcsak ugyanazon okok miatt, amelyek az oktatás egészét érintik, hanem azért is mert a szakképzés igen fontos szerepet játszik a gazdasági változásokban. A belépő új munkaerő képzettsége és a bentlévőknek nyújtott tovább- és átképzés, illetve az a tény, hogy a munkaerő hogyan viszonyul szakmai ismeretei, készségei megújításához, naprakészentartásához - egy szóval a tanuláshoz - meghatározó szerepet tölt be a gazdasági élet jövőbeli alakulásában.

Az oktatás válságának alapját azok az elmúlt évtizedekben világszerte bekövetkező gazdasági, technológiai és politikai változások képezik, amelyekre az oktatás egyelőre - több kevesebb sikerrel - keresi mind a tartalmi, mind a formai, mind a módszertani választ.

A tartalmi változások tekintetében elsősorban azt a közismert tényt kell elsőként megemlíteni, hogy az információrobbanás korában, a szakmai ismeretek néhány év alatt elavulnak. Ez nyilvánvalóan magával vonja a tanterv és a tananyag állandó naprakészen tartásának szükségességét. De továbbá azt is jelenti, hogy rendszeresen ismétlődő tovább- és átképzésre, a szakmai ismeretek, készségek megújítására van szükség. Nem véletlen, hogy aligha olvashatunk olyan oktatással, szakképzéssel kapcsolatos cikket, könyvet, amelyben a life-long learning fogalmával ne találkoznánk. A fejlett ipari országokban már elfogadott, hogy a képesítés vagy a diploma megszerzése nem jelenti a tanulás befejezését.

Valamint, hogy gazdaság alakulása, állandó változása szükségessé teheti, hogy a munkaerő aktív évei során akár többször is átképezze magát.

A tartalmi változások másik fontos pontját a gazdaság-politikai célkitűzések, a nemzetközi és a hazai munkaerő-piaci trendek gyors változásai jelentik. Ahhoz, hogy rugalmasan tudjunk a kihívásokra megfelelni, a fent említett célkitűzések és trendek mélyreható elemzése után rendszerszemléletű, nem-ismeret alapú, hanem a várható munkakörre előkészítő készség-alapú képzési rendszerekre van szükség. A rendszerszemlélet azt jelenti, hogy rendszeres visszacsatolás van a képzési folyamatba belépők, a képzési folyamat és az azt elhagyók között. A tanterv kialakítását, a tananyag kiválasztását alapvetően tanulói szükséglet elemzés kell megelőzze. A tanulói szükségleteket pedig végső soron a munkaadók elvárásai, illetve az adott munkakör elvégzéséhez szükséges ismeretek, készségek, képességek határozzák meg.

Mit jelent a készség- vagy kompetencia-alapú képzés? Olyan képzést, amelynek középpontjában nem az egyre gyorsabban elavuló ismeretek, hanem olyan készségek, képességek, attitűdök állnak, amelyek az adott munkakör vagy feladatsor magas szintű elvégzését teszik lehetővé. Továbbá alapját képezik az ismeretek megújításának, az egyre gyakrabban nonformális és informális keretek között történő tanulásnak és az új ismeretek önálló megszerzésének vagy éppen megosztásának.

A kompetencia-alapú képzés az elmúlt évtizedekben kezdte az elavult, megmerevedett, rugalmatlan hagyományos ismeret-alapú szakképzést felváltani. A kompetenciának számos elfogadott definíciója létezik, következzen itt egy általános érvényű meghatározása:

Kompetencia: ismeretek, készségek, képességek és attitűdök, amelyeket az egyén adott feladat vagy feladatsor megkövetelt színvonalú megoldása során alkalmaz.

A kompetencia-alapú képzés alapját az adott munkakörök sikeres ellátásához szükséges ismeretek és készségek számbavétele és elemzése jelentette. Majd ezek összevetésekor körvonalazódtak ún. nem-szakma-specifikus, hanem általános magas-szintű intellektuális ismeretek, készségek. Amelyekre többé-kevésbé minden munkakör sikeres ellátáshoz, illetve ismeretszerzéshez és megújításhoz szükség van. Ezek az ún. kulcskvalifikációk (core skills, key qualifications).

A National Council for Vocational Qualifications (Szakmai Képesítések Országos Tanácsa) 1995-ben az Egyesült Királyságban az alábbi kulcskvalifikációkat határozta meg:

Kommunikációs készségek

- megbeszéléseken való részvétel
- írott anyagok elolvasása, megválaszolása, illetve készítése

Probléma megoldó készségek

- problémák felismerése
- a problémák megoldásainak felismerése és kiválasztása

Információs technológia

- információ összeállítása, feldolgozása és bemutatása
- az információs technológia használatának értékelése

Számok, adatok felhasználása

- adatgyűjtés és nyilvántartás
- adatok értelmezése és bemutatása

Másokkal történő együttműködés

- közös célok érdekében történő munkavégzés és a felelősség meghatározása
- olyan munkamódszerek alkalmazása, amelyek a vállalt felelősség teljesítését és a színvonal fenntartását lehetővé teszik

Tanulás és teljesítményjavítás

- erősségek és gyengeségek felismerése és célok kitűzése
- a teljesítmény javítása érdekében a visszajelzések felhasználása és feladatok elvégzése

A tartalom után következzen a forma. Nyilvánvaló, hogy öt-tíz évente nem lehet kilépni a munkából és a hagyományos iskolai keretek között megújítani az ismereteket, készségeket. Egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a nonformális továbbképzés különböző formái, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanulásra a munka mellett is. Hogy ennek a képzési formának milyen fontosságot tulajdonítanak külföldön, arra csak egy tényt hadd említsek meg: Egyre gyakoribb, hogy a fejlett ipari országokban a munkavállalóknak engedélyezik, hogy a heti munkaidő meghatározott részét tanulásra fordítsák. Természetesen nem arról van szó, hogy meghatározott napokon, meghatározott időben minden alkalmazott meghatározott - vállalati szervezésű - tanfolyamon vesz részt. A képzési igények igen változatos képet mutatnak, s nem ritka, hogy bizonyos készségek, ismeretek elsajátítására csak kis számú tanulónak van szüksége. Egyre gyakoribbak az egyénre szabott képzés iránti igények. - A korábbi évtizedek homogén szakképzését az inhomogenitás váltja fel. - Ezeknek az igényeknek a kielégítése ismét csak a tartalmi megújhodás problémájához vezet vissza. Tud-e a képzési rendszer annyira rugalmas lenni, hogy kisszámú tanuló csoportok számára is - viszonylag gyorsan és gazdaságosan - a megfelelő képzési tartalmat kifejlessze?

Jelentős mennyiségű ismeretszerzésre kerül sor informális - tehát nem tanulási célú - keretek között is. Gondoljunk csak például az Interneten történő böngészésre. Az informális ismeretszerzéshez szükséges készségeket is tanulni és gyakorolni kell, hiszen az ily módon szerzett információ, ismeret egyenértékű a hagyományos tanulás révén elsajátítottal.

De végső soron az ismeretszerzés, megosztás sajátos formáinak tekinthetők az egyre gyakoribb nemzetközi konferenciák, workshopok is. A jövő pedig a telefon- és videokonferenciáké.

S végül, de nem utolsó sorban elérkeztünk a módszer kérdéséhez.

A hagyományos iskolai keretek között az egyre nagyobb számú tanulót érintő és egyre gyakoribb tovább- és átképzésre nincs lehetőség. A szakképzésben egyértelműen a nyitott képzés mellett döntöttek. A nyitott képzés vagy távoktatás alatt olyan rugalmas képzést értünk, amelyben a tanulók speciálisan kifejlesztett tananyagcsomagokból a tananyagot önállóan, saját maguk által meghatározott ütemben, időben és helyen sajátítják el. Kontakt órák nincsenek, de tutori támogatás, egyéni vagy csoportos konzultációk segíthetnek a tanulók pszichológiai, módszertani, szakmai problémáinak megoldásában.

Mi jellemzi ma a hazai szaknyelvoktatást?

A szaknyelvi kurzusok elsődleges célcsoportjai többnyire a már biztos nyelvi alapokkal (például a Budapesti Műszaki Egyetemen középfokú nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű nyelvtudással) rendelkező főiskolai és egyetemi hallgatók. Emellett tanítanak még szaknyelvet vagy legalábbis annak az alapjait szakközépiskolákban, illetve kéttannyelvű, vagy nem-magyar tannyelvű középiskolákban.

Sajnálatos módon azonban azok számára, akik (felsőfokú) tanulmányaik során egyáltalán nem, vagy nem megfelelő szinten sajátították el a szaknyelvet, a munkábaállás után nem sok lehetőség van a hiányok pótlására.

Amíg nyelvtanulásra igen sok tényező motiválhat, szaknyelvet alapvetően két céllal tanulnak: vagy ismeretszerzéshez vagy munkavégzéshez szükséges.

A szaknyelvet tanulókról elmondható tehát, hogy céljaikkal teljesen tisztában vannak, gyakran világosan látják nyelvi hiányosságaikat és erős instrumentális motiváció jellemzi őket. Vagyis elsősorban gyakorlati, szakmai céllal - fokozat megszerzése, előléptetés, jobb munka, kedvezőbb szakmai megítélés érdekében - tanulnak. A szaknyelvet tanulókat az integratív motiváció - társadalmi és kulturális aspektusokkal való azonosulás - kevésbé jellemzi.

S most lássuk melyek azok a jelenlegi tendenciák, illetve jövőbeli trendek, amelyek kiemelkedő fontosságúvá tehetik és várhatólag teszik a szaknyelvi kompetenciákat.

1. A gazdasági élet globalizálódik, nyitottabbá válik, multinacionális holdingok jönnek létre és ebből kifolyólag a munkaképes korú tömegek soha nem tapasztalt migrációja indul meg. A vegyes vállalatoknál, illetve a külföldön történő munkavállalásnak előfeltétele a szaknyelvtudás. Ez egyúttal biztosítja annak a lehetőségét is, hogy a külföldön megismert technológiát, elsajátított szakmai ismereteket, készségeket itthon is kamatoztatni tudják majd.
2. minél versenyképesebb, produktívabb gazdaság kialakításához és versenyképesen tartásához valamint az elavuló technológiák gyors és rugalmas

megújításához ismét csak igen hasznos a szaknyelv megfelelő szintű ismerete. Ennek birtokában ugyanis a szakkönyvek, cikkek, technológiai leírások fordításának, adaptálásának és kiadásának időigényes és költséges fázisa kihagyható.

3. A gazdasági élet mellett a tudományos élet globalizációjának is tanúi lehetünk. Az információs és kommunikációs technológia biztosította lehetőségek a földrajzi határokat elsöpörték. Ahhoz azonban, hogy az információs hálózatokat az ismeretszerzésben, valamint az oktató- és a kutatómunkában is korlátok nélkül fel tudjuk használni, a kontakt nyelv megfelelő szintű ismerete szükséges.

Másrészről remélhetőleg az Európai Unió egységes képzési politikát alakít ki, egységes képzési rendszert hoz létre, amelyben az egyik állam oktatási intézményében elkezdett tanulmányok minden akadály és nehézség nélkül folytathatók egy másik állam oktatási intézményében. Ha ennek nem lesznek politikai és gazdasági akadályai, a mi feladatunk és felelősségünk, hogy nyelvi akadályai se legyenek.

De a jelennél maradva, az oktatói, kutatói, hallgatói mobilitások szempontjából is igen fontos a szaknyelv elsajátítása. Csak így látszik biztosítottnak a külföldi csere intézményben eltöltött idő értelmes kihasználása.

Ezekkel a gondolatokkal szeretném a figyelmet a nyelvtanárok és a szaknyelvtanárok előtt álló feladatra és hatalmas felelősségre felhívni. A feladatra, hogy tartalmában, formájában, módszereiben és értékelési rendszerében is megújítsuk a szaknyelvoktatást. Természetesen nem gondolom azt, hogy ez a saját erőnkből megvalósítható lenne. A szaknyelvoktatás fontosságának elismerésére, valamint anyagi és szakmai segítségre van szükségünk ehhez. Arra, hogy a szaknyelvoktatás több lehessen mint a nyelvoktatás 'elhajlása'. Arra, hogy elismerjék, hogy szaknyelvi órát tartani és arra felkészülni - különösen, ha még a tananyagot is magunknak kell összeszedni - sokkal több mint egy általános nyelvi óra tartása és az erre való felkészülés.

Továbbá annak a felelősségére, hogy olyan magas szintű szaknyelvi ismereteket, készségeket tudjunk hallgatóinknak nyújtani, amelyek birtokában magabiztosan használják a nyelvet ismeretszerzésre vagy ismeretcserére. Arra gondolok, hogy bátran merjék felhasználni az idegen nyelven szerzett szakmai ismereteket és ne kelljen attól tartaniuk, hogy valamit félreértettek vagy nem jól értettek.

Végezetül - előadásom témája kapcsán - hadd hívjam fel a figyelmet azokra a rendkívül időszerű problémákra, amiket a megfelelő szaknyelvi ismeretek hiánya az Európai Unió intézményrendszeréről és működéséről szóló dokumentumok stb. megértésében, valamint a csatlakozáshoz szükséges dokumentumok elkészítésében jelent.

Amennyiben a szaknyelvtudás fontosságára vonatkozó objektív érvek nem lettek volna elég meggyőzőek, hadd osszam meg Önökkel személyes tapasztalataimon alapuló meggyőződésemet. A magas szintű nyelvtudás és szaknyelvtudás biztosíthat csak alapot ahhoz, hogy kulturális értékeink mellett szaktudásunkat és szakmai és tudományos eredményeinket is összemérhessünk más nemzetekével. Csak az ilyen nyelvtudás birtokában vállalhatjuk magabiztosan a kiállást és megmérettetést. S ez a megmérettetés - bizonyosan - személyes önbecsülésünk és szélesebb körben nemzeti önbecsülésünk megerősítését is jelenti.

Irodalom

Ballér E. (1993) "Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban". In: Halász G. (szerk.) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest.

Benedek A. (1995) "Szakképzés, de másként". *Figyelő* március 30.

Bognár A. *Az idegen nyelvek oktatásának helye/szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban*. (Munkaügyi Minisztérium belső anyaga)

Coombs, P.H. (1985) *The World Crisis in Education*. Oxford University Press.

Hideg É./ Nováky E. (1995) "A hazai szakképzés továbbfejlesztésének alternatívái". *Szakképzési Szemle* XI/2.

Holden, S. (ed.) (1977) *ESP*. Modern English Publications Limited.

Hutchinson, T./ Waters, A. (1987) *ESP*. Cambridge University Press.

Kennedy, Ch./ Bolitho, R. (1985) *English for Specific Purposes*. Macmillan.

Sinnett, W.E. (1996) *A kompetencia alapú, rugalmas be és kilépésű felnőttképzés*. Debreceni Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ.

Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.

Sturcz Z. (1993) "Nyelvoktatás, nyelvi képzés, nyelvi kultúra". *Folia Practico Linguistica* XXIII. pp. 47-56.

Sziklainé Gombos Zs. (1993) "Az idegennyelv-tanulás és előadóképesség kifejlesztésének gyakorlatából". *Folia Practico Linguistica* XXIII. pp. 57-61.

Szűcs P. (1994) *A magyar szakképzés ezer éve* I. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Trimble, L. (1985) *English for Science and Technology*. Cambridge University Press.

Fehér könyv. Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás. A XXI. századba lépés útjai és kihívásai.

Management of Cultural Pluralism in Europe. (1995). CIRCLE discussion document.

Oktatás rejtett kincs. (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest.

Benedek A. (szerk.) (1995) *Szakképzés Magyarországon*. Munkaügyi Minisztérium.

"The University and Sustainable Urban Development". *Proceedings of the UNESCO-PRELUDE Round Table*. Paris, 29 September 1995.

"We're running out of jobs". *Newsweek*. 1995. április 24.

Szaknyelvoktatás. Mit? Hogyan? Miért?

Vörösné Koloszár Ibolya
Széchenyi István Főiskola, Győr

Az utóbbi években Magyarországon többezer vegyesvállalat alakult, közöttük néhány nagy multinacionális cég is. Ez nagymértékben megváltoztatja a végzős hallgatók elé állított követelményeket, és visszahat a tanár szerepére is a felsőoktatásban. Az általános nyelvoktatás helyét egyre inkább a szaknyelvoktatás váltja fel.

Főiskolánkon mérnökök, közgazdászok, diplomás ápolók, zenészek, jogászok, szociális munkások képzése folyik. Ezen belül is nagyon sokrétű az egyes tanszékek ajánlata. Pl. a Közlekedési Intézet mérnök hallgatói választhatnak vasúti, hajózási, logisztikai, szállítmányozási, csomagolási, postai, közúti fuvarozási, a jövő évtől kezdődően pedig már idegenforgalmi szakirányt is.

Amikor szaknyelvoktatásról beszélünk, nagyon gondosan kell kiválasztanunk, mi az, ami ebben a szerteágazó képzésben mindenki számára fontos lehet.

A gazdasági és kulturális élet nemzetközivé válásával az idegennyelvi szükségletek felmérése az üzleti kommunikációban olyan teret kapott, amelyet azelőtt még soha. Tudományos kutatások sokasága foglalkozik a szaknyelvoktatással.

A kutatási eredmények azt igazolják, hogy az üzleti siker legfontosabb kritériuma a magas szintű kommunikációs készség. Az üzleti kommunikáció valószínűleg a legrégibb és legerősebb késztetés az idegennyelv tanulásra. Azoknak a felméréseknek, amelyek arról adnak tájékoztatást, mit tanuljunk az üzleti életben, nagyon hosszú történetük van. A legrégibb írásbeli idegennyelvű tananyag és a legrégibb szótárak olyan üzletemberektől származnak, akik szükségét érezték a kommunikációs lehetőségek fejlesztésének a külföldi partnerekkel.

A magyar oktatási rendszer az ismeretek megszerzésére és visszaadására épül. A modern világban ez nem elegendő. Fontos ellenben az információ megértése, használata, feldolgozása, továbbítása. A magyar hallgatók még sok esetben nem tudják ezt megoldani, nem használják biztonsággal a megszerzett ismereteket. Meg kell tanítanunk őket arra, hogy használják az agyukat, ahelyett, hogy információval töltik meg, amit azután a diploma megszerzése után gyorsan elfelejtenek. Mind a hallgatóknak, mind a munkaadóknak széleskörű, alapos tudásra van szükségük.

A kutatások csak az első lépést jelentik abba az irányba, hogy jobb nyelvi képzést adjunk a jövő szakembereinek.

A központi kérdés mindig ugyanaz: kinek, milyen ismeretekre, milyen nyelven van szüksége?

Természetesen a szükséglet áll a középpontban Mindenekelőtt ennek a pontos értelmezését kell meghatározni.

- tényleges szükséglet (pl. Franciaországba telefonálok, kell tudnom használni a nyelvet,
- lépés újabb lehetőségek felé(pl. export, újabb piacok)

Milyen gyakran, milyen helyzetekben kell használnom a nyelvet?
Kinek van rá szüksége?

- egyénnek (export manager üzleti úton)
- szervezetnek (cég igénye az alkalmazott felé)

Mire van szükség? - ez a legérdekesebb kérdés. A hirdetésekben általában csak az szerepel, melyik nyelv ismeretét igénylik. Az már nem, mely szituációban, milyen tevékenységben kell majd használni a nyelvet.
Hogy erre pontosabb választ kapjunk, megtehetjük, hogy megkérdezzük a:

- már szakmában dolgozókat, milyen készségek elsajátítása segíthetné a problémák kiküszöbölését
- a nyelvtanfolyamra jelentkezőket, mi készteti őket a nyelvtanulásra,
- a cégeket, az idegennyelvet használó kollégák problémáival kapcsolatban.

A szaknyelvoktatásra készülve, úgy gondoltam, fontos lenne feleleveníteni külkereskedelmi ismereteimet. Import managernek jelentkeztem egy nagyon gyors ütemben fejlődő kft.-hez. Nagyon jó lépés volt, így most saját bőrömön tapasztalom a kereskedelmi pálya nehézségeit.

Azt mondjuk, hagyományosan a kis országok a legjobbak nyelvtanulásban. Pl. Belgium, Hollandia, Skandinávia. És nem az USA, Anglia, Japán. Őket sokáig nem vezérelte semmi egy idegennyelv elsajátítására. Ez nagyon gyorsan változik, a régi nézet átalakulóban van.

A nemzetközi kereskedelmi nyelviskolák arra specializálódtak, hogy az üzletemberek ismerjék meg a partnerország nyelvét. Jelenleg is tanítok angol managert magyar nyelvre, ismerek osztrák kereskedőt, aki nagy lelkesedéssel

tanul magyarul, osztrák szállodai szakembereket, akik meg akarják ismerni a magyar vendéglátást. Fontos számukra, segíti a vállalkozásukat.
Pedig az idő, amit a nyelvtanulásra fordítanak, valami mástól veszi el az időt. Lehet, hogy egyéb fontos tevékenység elsajátításától. Nincs "short-cut", a video, a nyelvi laborok sem gyengítik a fájdalmakat. A nyelvtanulás hosszútávú program.

A tehetséget, a szakmai felkélszültséget, a nyelvtudást, a kommunikációs készséget és az alkalomhoz illő megjelenést egyszerre várja el a managerektől a mai maximalista világ. Van még tanulnivaló. A jó manager legfontosabb eszköze a képzettsége. A szakképzés és a felsőoktatás színvonala megfelelő ugyan, de még mindig vannak olyan szakemberek, akik nem ismerik a logisztika, controlling, humánpolitika, piackutatás és marketing fogalmakat. A managerek, vezetők között sok olyan akad, aki egy üzleti ebéden sem vehet részt tolmács nélkül. Nekünk nyelvtanároknak ismernünk kell az üzleti tevékenységet akadályozó nyelvi nehézségeket. Nagyon fontos az állandó visszajelzés, a kapcsolattartás. Lépést kell tartanunk az igényekkel.

A tanulás állandó folyamat. Az ember soha nem mondhatja magáról: "tökéletes tanár vagyok". Semmilyen diploma, semmilyen bizonyítvány nem igazolhatja egész életre, hogy valaki alkalmas a tanításra. Idős, vagy fiatal, kezdő vagy gyakorlott tanár valaki, állandóan fejlődnie kell, ha nem akar elszürkülni, vagy elavulttá válni.

Összefoglalva a fenti gondolatokat:

Mit tanítsunk? - Javaslatom szerint, a minden manager által nélkülözhetetlennek tartott üzleti kommunikációt, szóban és írásban.
Hogyan tanítsuk? - Minél életszerűbb helyzetekben, párokban, csoportokban, hiszen a mindennapi élet ezt a fajta kommunikációt igényli majd tőlük.
Miért tanítsuk? - Mert a szaknyelv ismerete jobb lehetőséget biztosít számukra az elhelyezkedésben , segíti őket az előrelépésben.

Irodalom

Edge, A.G./ Greenwood, R. (1974) "How managers rank knowledge, skills, and attributes possessed by business graduates". *AACSB Bulletin* 11.

Hest, E. van/ Oud-de Glas, M. (1991) *A survey of the techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in trade and industry*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

XVIII. NYELVPEDAGÓGIA *D*
TANTERVEK, VIZSGÁK

A helyi tantervminták bemutatása és elemzése orosz nyelvből

Éva Erzsébet
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

1. A helyi tantervminták általános jellemzői

A tantervcsalád az első idegen nyelvekhez készült, amelyeket a NAT előírásainak megfelelően 5-10. évfolyamon, 3-12. évfolyamon, 7-12. évfolyamon, 9-12. évfolyamon, 5-10. évfolyamon és 5-10. évfolyamon a felnőtt oktatásban való résztvevők számára írtak. Az orosz nyelvi tantervek az Élő idegen nyelv műveltségi terület egészét felölelik. Ha a tanulók számára ez az első találkozás az idegen nyelvvel, akkor a tanárnak a négy évfolyamon megszerzett anyanyelvi ismeretekre, a magyar és a tanulandó idegen nyelv alaktani, nyelvtani, kiejtésbeli különbségeire is kell építenie. Azonban valamennyi idegen nyelv tanulásánál mozgósíthatók a tanulók más műveltségi területeken szerzett ismeretei, így az: Ember és társadalom, az Ember és a természet, az Életvitel és gyakorlati ismeretek témaköreiben felhalmozott tudásuk.

2. Célok és követelmények

A helyi tantervminták a nyelvi készségek (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés összefüggésében készültek. Céljuk, hogy a tanulók gyakorlati szókincsre épülő biztos nyelvtudás birtokába jussanak, s ennek segítségével képesek legyenek szóban és írásban kommunikálni. Az alapkészségek birtokában produktív módon tudják gondolataikat kifejezni, a tanult nyelvtani ismereteket automatikusan és tudatosan is alkalmazni. Ismerjék meg az adott ország (Oroszország) földrajzi adottságait, történelmét, kapjanak betekintést az ország gazdasági és kulturális életébe. Követelményként szabják meg, hogy a tanulók a 10. évfolyam végére a nyelvi alapkészségek, az ismeretek, a szókincs és a nyelvi technikák

alkalmazásával olyan szintre jussanak el, hogy a tanult témakörökön belül mind szóban, mind írásban kommunikálni tudjanak, és alapszintű érettségit tehessenek az orosz nyelvből.

3. A helyi minta tantervek speciális jellemzői

A helyi tantervek egyfelől figyelembe veszik az Európa Tanács általános ajánlásait az idegen nyelv oktatásához, de másfelől a Magyarországon készült nyelvkönyvek szempontrendszerét is alapul veszik. Külön hangsúlyt fektetnek a magyar és az adott idegen nyelv jellemző különbségeire, a magyar tanulók sajátos nehézségeire, tanulási szokásaira és a nyelvtanulás helyére a magyar iskolarendszerben. Minden egyes helyi mintatantervnek jellemző módszere a kommunikatív módszer. Alapvető kiindulópontként fogadják el, hogy a nyelvet elsősorban azért tanuljuk, hogy segítségével kommunikálni tudjunk. Az európai normáknak megfelelően a kommunikatív kompetencia következő fontos elemét mindegyik minta tanterv figyelembe veszi. Ezek a következők:

Nyelvi kompetencia:
- fonetikai szint (kiejtés, intonáció, ritmus, folyamatosság)
- lexikai szint (tematikus szókincs, műveleti szókincs)
- általános fogalomkörök – nyelvtani struktúrák

Szociolingvisztikai kompetencia:
- kommunikáció – kommunikációs feladatmegoldás
- beszédszándékok
- társadalmi konvenciók

Szövegkompetencia:
- szóbeli szövegértelmezés
- írásbeli szövegalkotás
- írásbeli szövegértelmezés
- fordítási ismeretek

Stratégiai kompetencia:
- kommunikációs nehézségek áthidalása
- célnyelvi osztálynyelvi fokozatos kialakítása

Kulturális kompetencia
- tényszerű kulturális ismeretek:
- kereszttantervi ismeretek

Tanulástechnika:
- együttműködő tanulás
- önálló tanulás
- vizsgafelkészítés

Visszajelzés, értékelés, minősítés.

A tantervek megjelölik az alkalmazáshoz szükséges feltételeket is:
- a kiscsoportos oktatást
- a szaktanterem berendezését (techn. eszközök, térképek, táblázatok stb.)
- az ajánlott munkaformákat (egyéni, csoport stb.)
- a javasolt nyelvkönyveket

Irodalom

Medgyes P. (1995) *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
Medgyes P. (1997) *A nyelvtanár*. Budapest: Corvina Kiadó.
Nemzeti Alaptanterv (1995) Budapest: MKM.
Zerkovitz J. (1988) *Tanítsunk nyelveket*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Helyi mintatantervek orosz nyelvből:
- Fatér Tibor: Orosz nyelv 5-10. osztály számára
- Somfai István: Orosz nyelv 5-10. osztály számára
- Szentistványiné Járási Katalin: Orosz nyelv 7-12. osztály számára
- Szentistványiné Járási Katalin: Orosz nyelv 9-12. osztály számára
- Tomori Lajosné: Orosz nyelv 9-12. osztály számára (kezdő)
- Tomori Lajosné: Orosz nyelv 9-12. osztály számára (haladó)
- Tóthné Szedő Eszter: Orosz nyelv 9-10. osztály számára

BME nyelvvizsgák európai dimenzióban*

Mauthnerné Fister Ilona
Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet

1. Háttér

A BME Nyelvi Intézete évente mintegy 5000 mérnökhallgató nyelvi képzéséért és vizsgáztatásáért felel. A hallgatók 8 modern nyelvből választhatnak illetve vizsgázhatnak.

Két évi, kb. 360 óra tanulás után (ebből 240 kontakt, 120 óra önálló tanulás) tehetik le a kollokviumot, amely ekvivalens az állami alapfokú nyelvvizsgával.

Négy évi tanulás, kb. 720 óra után tehetnek szigorlatot, amely egyenértékű az állami középfokú nyelvvizsgával, és amely egyben az államvizsgára bocsáthatóság előfeltétele is. Ez az általános keret minden nyelvre érvényes.

A közelmúltban bekövetkezett gazdasági és társadalmi változások hatására a nyelvtudás felértékelődött, ennek eredményeként megváltoztak a nyelvtanítással szemben támasztott követelmények: piacképes, bárhol értékesíthető nyelvtudást igényelnek a tanulók. Ezt az igényt támasztják alá annak a nyelvhasználati kérdőívnek az eredményei, amelyet az Intézet a gyakorlatban, iparban kutatásban dolgozó műszaki szakemberek körében végzett évekkel ezelőtt, s amelyet idén megismételtünk, hogy az igényváltozást követni tudjuk. Hallgatóink joggal várják el, hogy a megnövekedett mobilitás elősegítésére az összeurópai normáknak megfelelő nyelvtudás birtokában hagyhassák el az egyetemet. Ahhoz azonban, hogy oktatásunkat és vizsgáztatásunkat az európai elvárásokhoz tudjuk igazítani, meg kell vizsgálnunk, hogy jelenleg milyen a mi

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

követelményrendszerünk illetve milyen különbségek vannak a követelményrendszerek között.
Ennek az előadásnak kereteit messze meghaladná a BME-n tanított összes nyelv nemzetközi vizsgarendszerekkel történő összevetése, ezért itt csak az angol nyelv nemzetközi vonatkozásaival foglalkozom, különös tekintettel az Európa Tanács Kulturális Bizottsága nyelvoktatási ajánlásai és az egyetem által adott nyelvvizsgák viszonyára, hasonlóságaira, különbségeire.

2. Az Európa Tanács Kulturális Bizottságának nyelvoktatási ajánlásai

2.1. A nyelvoktatási ajánlások története , célja

A strasbourgi székhelyű Európa Tanács, amely 1949-ben alakult meg Londonban, s amelynek Magyarország is tagja, olyan általános hatáskörű regionális szervezet, amelynek célja az európai országok egységének elősegítése gazdasági, szociális, tudományos, közigazgatási kérdések területén. Az oktatási és kulturális tevékenységekkel a CDCC (Council for Cultural Cooperation) foglalkozik, amelynek fő célja, hogy közelebb hozza egymáshoz az európai népeket azáltal, hogy erősíti kulturális identitástudatukat és elősegíti egy olyan oktatásügy kialakítását, amely kielégíti a mai társadalom és gazdaság igényeit.

Szorosabban vett vizsgálódásunk, a nyelvoktatás szempontjából, a CDCC célja, hogy segítse a tagállamokat, hogy olyan intézkedéseket hozzanak, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvek segítségével jobban megértsék egymást, elősegítsék a tagállamok közötti mobilitást, lehetővé tegyék mindenki számára, hogy hozzájuthasson az információkhoz egy soknyelvű, színes kultúrájú Európában.

Tanulmányain keresztül elősegíti a reformok bevezetését, bátorítja az újítást mind a nyelvtanulásban, mind a tanárképzésben.

Mindezt úgy valósítja meg, hogy ajánlásaival támogat egy olyan nyelvtanulást, amely a tanulók szükségleteiből és motivációjából indul ki, ugyanakkor felkészíti a tanárokat, hogy munkájuk során vegyék figyelembe az európai társadalmi és gazdasági igények gyors változásait is.

Eddig három szint ajánlásai készültek el:

Waystage
Threshold
Vantage

A Threshold jelenti azt a küszöböt, amelyet a nyelvtanulónak át kell lépnie, hogy a kiszámítható, hétköznapi rutin helyzeteket meg tudja oldani, még sokban függve a beszédpartner segítségétől.

Tanmeneteink kialakításában, saját tananyagaink írásában már korábban is felhasználtuk a Threshold szint ajánlásait, de különös fontosságra a

rendszerváltozás utáni években tett szert, hiszen a nagyobb hallgatói mobilitás megköveteli, hogy oktatásunk, vizsgáztatásunk "eurokonform" legyen, hogy hallgatóink esélyeit növeljük mind a hazai, mind a nemzetközi munkaerőpiacon.

A Vantage (1996-ban jelent meg először s csak nemrég vált számunkra hozzáférhetővé) már magasabb szintre juttatja el a nyelvhasználót, aki maximálisan ki tudja használni a rendelkezésére álló nyelvi eszközöket, ugyanakkor már azzal is tisztában van, hogy bizonyos szituációkkal nem fog tudni megbirkózni olyan szinten, mint anyanyelvén tudna, azt kell elmondania, amit tud, nem pedig azt, amit szeretne.

Összefoglalva: A CDCC megbízása alapján készült nyelvoktatási, nyelvtanulási ajánlások olyan standardizált referenciaanyagok, amelyek alkalmasak már meglevő tananyagok, tantervek elemzésére, vizsgarendszerek jóságának, validitásának mérésére, ekvivalencia rendszerek megteremtésére, tantervek, tananyagok kidolgozására, új vizsgák kialakítására.

3. A BME nyelvvizsgák összevetése a Kulturális Bizottság ajánlásaival

3.1. Threshold szint és a BME alapfoku angol nyelvvizsga

Általános célok: Mind a Threshold, mind a BME alapfok leírása szerint a tanulók képesek lesznek: az adott idegen nyelvet hétköznapi szituációkban, az élet legalapvetőbb hétköznapi tranzakcióiban megjósolható, kiszámítható, rutin nyelvhasználatot receptíve és produktíve használni; személyes interakciókban résztvenni, ideértve az üzleti kapcsolatokat is; indirekt kommunikációban résztvenni, amelyben írott és beszélt szöveg lényegét kell megérteni.

Itt kell aláhúzni a Threshold egyik legfontosabb jó tanácsát: állandóan és folyamatosan kell a változó igényekhez alkalmazkodni és ennek tükröződni kell nemcsak a tananyagokban, hanem a vizsgaanyagokban is.

Társadalmi kulturális kompetencia

Társadalmi kulturális kompetencia szempontjából alacsonyabb szinten áll a hallgatók tudása, mint azt a Threshold level ajánlja.

Az univerzális értékek tekintetében az életmód, életszínvonal, társadalmi berendezkedés, politikai, vallási attitűdök vonatkozásában több ismeretre lenne szükségük. Nyelvi és metakommunikációs konvenciók tudatosítása a tanáron múlik, ez sem a tantervben, sem a vizsgakövetelményben explicit módon nem fogalmazódik meg. Bizonyos udvariassági konvenciókat már elsajátítanak - udvariassági formulák (expressing politeness) és ezt a szóbeli vizsgán a szituációs játékban produktív módon használniuk kell.

A társadalmi szokások, társadalmi rítusok, univerzális tapasztalatok ismerete más-más mértékben fontos attól függően, hogy anyanyelvűvel kommunikál a tanuló vagy a nyelvet lingua franca - ként használja. Mindenképpen fel kell hívni a figyelmet arra, hogy váratlan társadalmi, kulturális

különbségekkel találkozhatnak, ún. "kulturális sokk"-kal, ezekkel nagyjából tisztában kell lenniük.

Kompenzációs stratégiák

Threshold
A hallgatónak bizonyos kompenzációs technikákra is szert kell tennie, mert a szituációk néha meghaladják nyelvi és metakommunikációs kompetenciáját. Ez egy új, nagyon lényeges elem az 1990-es kiadású Threshold-ban. A hallgató képes legyen a beszédpartner segítségét kérni, hogy az segítse saját gondolatainak kifejtésében és kiegészítésében.

BME alapfok
Ezek a lehetséges technikák a vizsgaspecifikációba még nem kerültek be, bár implicit módon rávezetjük a hallgatót ezeknek használatára.

Egyrészt a tanár szubjektumától és attitűdjétől függ, hogy mennyire tudja a hallgatót ezekre a technikákra megtanítani. Másrészt nagymértékben függ a hallgató személyiségétől is, hogy ezeket a rejtett technikákat képes- e használni vagy egyszerűen "leblokkol", mert nem képes magát olyan magas szinten kifejezni, ahogyan ezt anyanyelvén tenné.

Alapfokon a hallgató még nincs felkészítve váratlan, ismeretlen helyzetekkel történő megbírkózásra, ez egy későbbi lépcsőfok a tanulásában. Olvasott szövegben használhatja a szövegkörnyezet által nyújtott segítséget, erre fel is készítjük.

3.2. Vantage szint és a BME középfokú angol nyelvvizsga

Cél: azonos - ezen a szinten a hallgató tudja a nyelvet használni:
- a mindennapi élet gyakorlati kommunikációjában
- oktatási, üzleti, munkaközi nyelvként, angol anyanyelvűekkel, nem angol anyanyelvűekkel, nemzetközi kommunikációban
- indirekt kommunikációban, olvasott, hallott szöveg értelmezésében.

Az egyes hétköznapi szituációk gyakorlatilag megegyeznek a Threshold szintnél leírtakkal.

Szociális interakció

Tisztában van ezen a szinten a társadalmi konvenciókkal: metakommunikáció, nyelvi eszközök (figyelemfelkeltés, formalitás-informalitás), látogatási, étkezési, elfogadás, elutasítás szokásai. Társadalmi- kulturális tájékozottság szintje nagyobb. Tisztában van a hétköznapi élet, életkörülmények, interperszonális kapcsolatok, értékrendszer vonásaival a célnyelv országában.

Nyelvi funkciók

Ugyanazok a funkciók szerepelnek, mint a Threshold szinten, de sokkal kifinomultabb formában. Ugyanez érvényes a középfokú nyelvvizsgára is.
Maguk a funkciók változatlanok, de nagyobb hangsúlyt kapnak azok, amelyekre érzelmi, intellektuális kommunikációban van szükség.

4. A BME angol nyelvi vizsgái és az európai angol nyelvi vizsgák

Az angol nyelvi vizsgák szakirodalmában gyakori viszonyítási alapul szolgál az ESU Framework, ami az English Speaking Union által kidolgozott 9 szinten definiálja a nyelvtudás fokát. (ESU Framework, 1989).

Ez a szintmeghatározás részletesen írja le az egyes szinteken az egyes készségek tartalmát, elválasztva az általános nyelvet az üzleti nyelvtől. E skála mellett helyezik el a több mint 20 angol nyelvi nemzetközi vizsgát és e skála orientálja az itthoni új vizsgák kidolgozóit is a szintek meghatározásában.
Az alábbi táblázat szemlélteti az ESU szintek és az Európa Tanács által kiadott ajánlások viszonyát. Ebben a táblázatban helyeztem el az egyik legismertebb angol nemzetközi vizsga a Cambridge vizsga szintjeit illetve a BME általános és szaknyelvi vizsgáit .

A táblázatból látható, hogy a különböző BME nyelvvizsgák különböző tartományaiban helyezkednek el az Európa Tanács által kiadott Threshold illetve a Vantage szintleírásoknak.

Az általános alapfokú nyelvvizsga a Threshold szint alsó tartományában van, tulajdonképpen a Waystage és a Threshold közötti választóvonalon helyezkedik el, míg a szakmai alapfok a Threshold felső tartományában van.

ESU	Council of Europe	Cambridge UCLES	BME általános vizsgák	BME szakmai nyelvvizsgák /tervezet/
9				
8		Proficiency		
7	Mastery			
6	Effective Operational Proficiency	Advanced		középfok
5	Vantage	First Certificate	középfok	
4	Threshold		alapfok	alapfok
3	Waystage	PET		
2	Breakthrough			
1				

5. Következtetések

A bevezetésben már hangúlyoztuk, hogy a Threshold és a Vantage szintleírások nem kötelező előírások, hanem ajánlások gyűjteményei, amelyek iránytűként szolgálnak az angol nyelvoktatás, nyelvtanulás tanterveinek, tananyagainak, vizsgarendszereinek kidolgozására, összehasonlíthatóságára.

Nyelvvizsgáink összevetése a Kulturális Bizottság ajánlásaival az alábbi következtetésekre vezet:

1. Alapvető fontosságú területeken a nyelvi szintek követelményei megfelelnek a Thresholdban illetve Vantage szintleírásban ajánlott specifikációknak.
2. Sokkal tudatosabban kell az alábbi területeken dolgozni:
    a) jobban oda kell figyelni az állandóan változó hallgatói igényekre, hogy valóban azt kapja a hallgató, amire szüksége van a változó társadalmi-gazdasági viszonyok között. Figyelembe kell venni a növekvő hallgatói mobilitásból eredő új igényeket: rendszeres szükségletelemzésre van szükség.
    b) A szintleírásokba kerüljön be a társadalmi, kulturális kompetencia fogalma.
    c) A kompenzációs technikák tudatosabban kerüljenek be a tantervbe és a vizsgaspecifikációba.
    d) Megfontolandó a hallás utáni értés bevezetése az alpfokú vizsgán.
    e) Hangsúlyt kell helyezni a "tanuljunk tanulni" kérdésére

A fenti hiányosságokból is látható, hogy a szóbeli technikák szorulnak finomításra. Természetesen nyelvi szerkezetek és szókincs nélkül nyelvet beszélni nem lehet, mert a kommunikáció hatékonyságát gátolja a bizonytalan nyelvtani tudás. Ugyanakkor közismert a tény, hogy a magyar mérnökhallgatók szóbeli kommunikatív kompetenciája alacsonyabb, mint írásbeli kompetenciája. Ezen a hallgatók érdekében változtatni kell, mert elhelyezkedési esélyeiket rontja az inadekvát nyelvtudás.

Irodalom

Davies, S./ West, R. (1989) *English Language Exams*. Longman.

Ek, J.A. van/ Trim, J.L.M. (1977) *The threshold level for modern language learning at schools*. Strasbourg: Longman.

Ek, J.A van/ Trim, J.L.M. (1990) *Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.

Ek, J.A. van/ Trim, J.L.M. (1996) *Vantage*. Strasbourg: Council of Europe.

BME Nyelvi Intézet tanulmányi és vizsgaszabályzat.(1990) Budapest.

BME Nyelvi Intézet: Tudományos- műszaki vizsga specifikáció/ tervezet/ (1996). Budapest.

A vizsgaszövegek kiválasztásának kritériumai

Mohácsi János
International Business School, Budapest

0. Amint azt a nyelvtanárok is tudják, az utóbbi években Magyarországon is erőteljesen megnőtt az idegen nyelvek iránti érdeklődés. Elmondhatjuk, hogy ma már az Állami Nyelvvizsga Központ vizsgái mellett - az egyes nyelvekből, nyelvtől függően különböző számban - számtalan új külföldi, olykor nemzetközileg elismert nyelvvizsga is megjelent a piacon. Az országban alkalmazott vizsgák értékének egymáshoz való viszonyulásának megállapítása, az általános akkreditáció még késik. Mindezek ellenére úgy gondolom, hogy már most végig kell gondolni, hogy *miként lehetséges az egyes vizsgákon belül a vizsgáztatói szubjektivitás legteljesebb kiküszöbölése, és milyen módon biztosíthatjuk a vizsgák hallgatóval szemben támasztott követelményrendszerének egyenletességét*.

Előadásomban a szövegpluralitással mint problémával foglalkozom, majd megvizsgálom, hogy az idegennyevi vizsgákra milyen kritériumok alapján választhatjuk ki a szövegeket.

1. A szöveg pluralitása

A vizsgára kiválasztott szövegek esetében a szövegek pluralitása jelenti az egyik gondot. Bár ez nagyrészt az irodalmi szövegeket érinti, a probléma a *gyakorlati szövegek* esetében sem elhanyagolható.

Roland Barthes, a francia szemiotikai iskola egyik alapító egyénisége (Angyalosi, 1996) - a szövegnek épp e fontos tulajdonságára mutat rá: a szöveg - mint mondja - olvasás előtt plurálisabb, és kevésbé megírt, mint annakutána, mert nem vettetik alá létéhez képest utólagos, olvasásnak nevezett műveletnek. A szövegpluralitás (Bahtyinnál: "polifónia"; Bahtyin, 1976) olvasás utáni változása

a befogadóval hozható összefüggésbe. A plurális szöveg "nem a jelentettek struktúrája, hanem a jelentők galaxisa; nincs kezdete, reverzibilis, több bejárattal rendelkezik, melyek közül egyik sem nyilvánítható nyugodt szívvel főbejáratnak." (Barthes, 1997) A jelentések e sokszínűsége egy irodalmi mű esetében természetes. A világ leírására törekvő művészi nyelv saját tökéletlenségeit igyekszik pótolni a jelentők galaxisának bemutatásával.

A vizsgák tárgyát képező szöveg esetében gyakorlati szempontokat kell szem előtt tartani. Ekkor sem a vizsgázó mint befogadó, sem pedig az objektív megítélésért felelős tanár szempontjából nem előnyös a szöveg poliszemikussága. Ez ugyanis nehezíti az objektivitásra törekvő megítélést. A vizsgára szánt szöveg kiválasztásánál tehát ügyelni kell a lehető legteljesebb egyértelműségre, a szöveg denotativitására. A nem művészi nyelvben a denotáció uralkodik - mondja Coteanu és folytatja - *elképzelhetelen a tökéletes funkcionális-stilisztikai közömbösség, kizárólag denotációra építő nyelvezet nem létezik* (Coteanu, 1973). Barthes ugyancsak ezt erősíti meg valamivel árnyaltabban: "A denotáció nem elsődleges értelem, ám úgy tesz mintha az lenne. Ennek az illúziónak leple alatt nem más mint a legutolsó konnotáció (mely egyszerre megalapozni és lezárni látszik az olvasást). A denotáció a végső mítosz, mely segítségével a szöveg visszatér a nyelv természetéhez, a nyelvhez mint természethez." (Barthes, 1997) Nagyon valószínűnek tűnik tehát, hogy nem fogunk találni abszolút értelemben denotatív vizsgaszöveget.

2. A szövegtipológia

Amikor vizsgaszöveget a gyakorlati szövegek közül választunk a denotativitás elvét követjük. A gyakorlati szövegek közötti eligazodásunkat a szövegtipológia segíti.

A fiktív irodalmi szövegek tipologizálásának hosszú hagyományai vannak. Itt a *műfaj* szerinti felosztás segít tájékozódni. Más a helyzet a gyakorlati szövegek esetében. Itt a *szövegfajta* szerinti felosztást alkalmazza a szakirodalom. A szöveg klasszifikációja több szempontból is lényeges feladat: egyrészt a szöveg textualitása csak úgy ragadható meg, ha minden szövegfajtát figyelembe veszünk, másrészt az egyes szövegek csak a szövegfajtához való tartozás fényében elemezhetők helyesen (Dimter, 1981).

A kérdésnek egy gyakorlati megközelítését is adhatjuk. Ahhoz, hogy a vizsgázók az írásbeli vizsgákon, a vizsgák szintjének megfelelő, egyenletes nehézségi fokú szövegekkel találkozzanak, a szövegeket egy olyan követelményrendszer segítségével kell kiválasztani, amely ezt az egyenletességet garantálja.

E probléma megoldására több kísérlet is született. A számtalan létező szövegtipológia közül a német Klaus **Brinker** modelljét ismertetem részletesen, mert ő tárgyalja a legáttekinthetőbben, legsokoldalúbban a kérdéskört, nem

utolsósorban azért, mert szövegfogalmának kialakításánál nem képvisel szélsőséges álláspontot, az irányzatokat integráló szövegfogalom kialakításán fáradozik.

3.0. Brinker a nyelvészeti szövegfajtan vizsgálatában két fő kutatási irányzatot különböztet meg. Az egyik **a)** a *szisztematikus nyelvi kutatás*, amely a strukturális (mindenekelőtt grammatikai) jegyek alapján kísérli meg a szüvegfajták elhatárolását. A másik **b)** *kommunikáció orientált kutatási* irányzat, amely szituatív és kommunikatív-funkcionális nézőpontból közelíti meg a szövegfajta-problematikát. Az első irányzatnak azonban nem sikerült a pontos, szövegfajta-specifikus megkülönböztetést megindokolnia. Brinker szerint a szöveg grammatikai sajátosságok alapján való (pl. a tudományos és nem tudományos szövegek) megkülönböztetése nem vezetett messzire. Ezzel szemben a kommunikatív-, cselekvéselméleti orientáltságú kutatások igencsak sokatígérőek. Brinker kiindulása cselekvéselméleti.

3.1. Felfogásásban a **szövegfajta:** komplex nyelvi cselekedetek kifejezésére szolgáló konvencionálisan érvényes minta. Leírhatóságát, kommunikatív-funkcionális, kontextuális és strukturális jegyek tipikus kapcsolataként látja megvalósíthatónak. Megjegyzi azonban, hogy a szövegfajta-nyelvészet ismereteinek hiányos volta miatt nem mindegyik konkrét szövegfajta esetében lehetséges, hogy az egyes szövegfajták szövegszerűségének általános feltételeit és egyéni tulajdonságait pontosan szétválasszuk. A szövegfajták közötti különbségtételhez az itt leírt kritériumok csak keretet adnak, leírásukhoz nyelvészeti apparátus kell.

3.2. A szövegek megkülönböztetésére Brinker három kritériumból álló rendszert dolgozott ki. Ezek a *szövegfunkció*, a *kontextualitás* és a *strukturalitás* kritériumai.

1.) A *szövegfunkció* kritériuma a báziskritérium. Ez alapján alapvetően öt szövegosztályt különböztet meg: *informatív*, *apellatív*, *obligációs*, *kapcsolattartó*, *deklarációs* szövegeket. Ez a felosztás nem teljes, a felsoroltak újabb alosztályokra bontahatóak.

2.) A *kontextualitás* kritériuma azt jelenti, hogy a szövegek mindig egy *lehatárolható kommunikatív funkcióba ágyazva* fordulnak elő. A szituatív faktorok komolyan befolyásolják a szövegstruktúra jellemzőit.

3.) A *strukturalitás* kritériuma esetében a *szöveg témája* és a *témakifejtés formája* képezi a szövegfajták közötti differenciálás alapját.

3.3. Brinker nem elégszik meg e komplex modell elméleti bemutatásával, működését empirikus példákon mutatja be. Ajánlásképp a szövegelemzés egyes lépéseit is kidolgozza.

3.3.1. A *szövegfunkció leírása*. A szövegfunkció alapján történő vizsgálat abban segít bennünk, hogy a vizsgafeladatba a vizsgált készség mérésére alkalmas

szövegtípus kerüljön. Ha szövegtömörítés vagy olvasásértés a feladat, hiába keressük a példánk bizonyos appellatív (pl. hírdetés, kommentár) vagy akár a kapcsolattartó szövegek (köszönetnyilvánítás, részvétnyilvánítás) között. Erre inkább alkalmasak az informatív szövegek (hír, beszámoló stb.).

3.3.2. A *kommunikációs forma* és a *szöveg működési területének* leírása. A kontextualitás oldaláról megközelített elemzés a szöveg szituációba ágyazottságát vizsgálja. Itt azonban azzal a problémával állunk szemben, hogy még nem létezik "szituációs tipológia", így a megközelítés a *kommunikációs forma* és a szöveg *működési területének* oldaláról történhet. Az első abban segít, hogy eldöntsük, melyik médium közvetíti a szöveget: közvetlen (face-to-face) dialógusról, telefonbeszélgetésről, rádió-, TV közvetítésről, vagy írásbeli anyagról van szó. Mindegyik médium más és más elvárásokat támaszt a szöveggel szemben. A vizsgán a hallás utáni értés szövegének más elvárásoknak kell megfelelnie, mint az olvasásértés szövegének. Míg az olvasott szövegnél ismét visszatérhetek a problematikusabb részekhez, ezt a hallott szöveg esetében csak a lejátszás számának arányában (kétszer/háromszor) tehetem meg. Nagy a különbség a befogadás sebességénél is. A hallott szövegé 36-szorosa az írott szövegének.

A szövegstruktúra és a kommunikációs forma összefüggésére mutat rá Brinker példája is. Szövegstruktúra szempontjából nem mindegy, hogy egy hírdetést melyik médiumban hozom le: újságban, rádióban, TV-ben, vagy plakát formában jelenik meg.

A szöveg érvényesülési vagy cselekvési területe (Handlungsbereich) az a társadalmi közeg, ahol megjelenik. A területeket Brinker a kommunikációs partnerek közötti szerepviszonyok szerint osztja fel: *privát, hivatalos, nyilvános* területre. Ennek a szempontnak az érvényesítése a szöveg kiválasztásánál annyiban játszik szerepet, hogy figyelembe kell venni, mely vizsgatípushoz, milyen feladathoz választok szöveget.

3.3.3. Brinkernek a szövegek megkülönböztetésében alkalmazott harmadik fő kritériuma a strukturalitás kritériuma. Ezalatt a téma fajtáját és a kifejtés formáját érti.

3.3.3.1. A *tematikus megszorítások leírása.*

A téma fajtáján Brinker nem a szövegfajtákkal kapcsolatban felsorolható összes témát érti. Ennek összegyűjtését maga is lehetetlennek és feleslegesnek tartja. Lehetségesnek és hasznosnak tartja azonban a témákkal kapcsolatos pl. időbeli és térbeli megszorítások leírását, amelyek igen is hatással vannak a szövegstruktúrára. Az időbeli megszorításra hozza példaként a hír, a jegyzőkönyv és a horoszkóp műfajait. Az első témája a már megtörténtre, a második az épp akkor történőre, a harmadik még nem történtre utal.

3.3.3.2. Az alapul vett tematikus minta (ezalatt a *tematikus kifejtés alapformája* értendő) és a mintaképzés módjának leírása. Brinker deskriptív, narratív, explikatív és argumentatív témakifejtést különböztet meg.

3.3.4. A szövegfajta-specifikus *nyelvi eszközök leírása*. Itt leíró grammatikai eszközök (mondattani, szótani stb.) segítségével közelítünk a szövegfajtához. A szöveg kiválasztásánál fokozott figyelmet kell fordítani a szövegfajták nyelvi eszközeinek elemzésére, mivel a szöveg mondattani, szótani sajátosságainak komoly befolyása van a szöveg nehézségi fokára.

Ha figyelembe vesszük a Brinker által felvonultatott szempontokat, és elvégezzük az elemzéseket, rájövünk, hogy a modell nem egyszerűen a szövegfajták megkülönböztetésére szolgál. A sok szempontból elvégzett elemzés során egyre közelebb kerülünk a szövegek értékének felméréséhez.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a szövegről megállapítottuk, hogy plurális jellegű, a jelentők galaxisa, denotativitása relatív és ez a szövegkiválasztásnál gondot okozhat. A Brinker féle szövegtipológiai modell megismerése révén nem egyszerűen egy szöveg szövegfajták közé való besoroláshoz kaptunk támpontot, hanem ahhoz is, hogy a megismert elemzési szempontok alapján végzett analízissel közelebb kerüljünk a vizsgákon alkalmazott egyenletes nehézségi fokú szövegek kiválasztásához.

Irodalom

Angyalosi G. (1996) *Roland Barthes*. Budapest: Osiris-Gond.
Bahtyin, M.M. (1976) *A szó esztétikája*. Budapest: Gondolat.
Barthes, R. (1997) *S/Z*. Budapest: Osiris-Gond.
Brinker, K. (1992) *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmitt Verlag.
Cotenau, I. (1973) "Stíluselemek stílusok". In: Murvai O. (1976) (szerk.): *Stilisztikai tanulmányok*. Bukarest: Kriterion. pp. 189-212.
Dimter, M. (1981) *Textklassenkonzepte*. Tübingen: Max Niemeyer.

Nemzeti Alaptantervünk és az élő idegen nyelvek tantervi adatbázisa

Pogány Béla
Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

A Nemzeti Alaptanterv használatbavételének intenzív időszakában élünk. Ez a megállapítás azt jelenti, hogy Magyarország iskolái a helyi oktatási programok elkészítése után hozzálátnak a helyi tantervek készítéséhez. A most készülő helyi, azaz iskolánként változó tantervek már a jövő iskoláját alapozzák meg. A hagyományos tantárgyak helyett a NAT 10 műveltségi területet bevezetését írja elő. Hagyományos értékrendünk szerint megmarad a magyar nyelv és irodalom, azaz élő idegen nyelv, a matematika, testnevelés és sport. Az ember és társadalom, azaz az állampolgári ismeretek, lényegesen szélesebb kategóriát jelentenek a történelemnél. Az ember és a természet műveltségi terület magába integrálja a fizika, kémia, biológia, és egészségtan tantárgyakat. A művészetek is többet jelentenek a hagyományos ének-zene, rajz tanulásánál. Az informatika pedig a számítástechnika és könyvtárhasználat elemeit hordozza magában. A kiragadott példák is érzékeltetik: hagyományos iskolaszemléletünknek át kell alakulnia.

A tíz műveltségi terület közül a nyelvtanárokat leginkább az élő idegen nyelv érdekelheti. Az érdeklődés kielégítésére áttanulmányoztuk az **Új Pedagógiai Szemle** mellékleteként megjelent minősített terveket, mintegy húsz darabot. Ezen belül azokra koncentráltunk, amelyek foglalkoztak az idegen nyelvvel.

Mindössze két olyan tantervcsaládot találtunk, amelyek nem foglalkoznak az élő idegen nyelv tanításának problematikájával: a Calibra-Fifti és a Vasi Osztatlan Elemi Iskola tanterve. Ez érthető, mert az összeállítók az 1-4. osztályban gondolkodnak, márpedig a nyelvtanulás zömében csak az 5-10. osztály közötti időszakban kerül elő. Ezt sugallja maga a NAT is, amikor nem támaszt követelményeket az 1-4. osztályokban az idegen nyelvből, s annak tanítását a

szülői akarat és a szabadon felhasználható időkeret függvénye, játékos formában. Jó példa erre a Bács-Kiskun megyei Pedagógiai Intézet tantervi javaslata angol nyelvből. A cél: a beszédbátorság, az elemi szintű kommunikáció megalapozása a magnetofon által vezérelt oktatás segítségével.

Az élő idegen nyelvek vonatkozásában a **Nemzeti Tankönyvkiadó** tantervcsaládja a leggazdagabb, mert figyelmük hét nyelvre terjed ki. Ezek a következők: angol, francia, német, latin, olasz, orosz és a spanyol. Négy idegen nyelv - az angol, német, francia, orosz - lehet első idegen nyelv, tanulásuk lehetséges már az ötödik osztálytól. Készültek nyelvi tantervek a második idegen nyelv tanulására a következő nyelvekből: angol, latin, német, olasz, orosz, spanyol. Ez összesen 13 tantervet jelent. Nagy érdeme a Tankönyvkiadónak, hogy gondol a második idegen nyelvre és a latin nyelv is tovább él. Érdem az, hogy ezek szerint van lehetőség az új nyelv tanulására a 9. osztálytól. Nem feledkeztek meg arról a jó hagyományról, hogy a gimnazisták jelenleg kélt nyelvet tanulhatnak. Sokan féltünk attól, hogy a NAT szelleme eltörölheti a második idegen nyelvet a 15-16 évesek életéből. A Tankönyvkiadó tantervcsaládjának, mivel a NAT 1-10 osztályban gondolkodik, nem hiányossága, csak nekünk hiányzik, hogy még nincs javaslata a 11-12 osztály számára. Így lenne egész az, ami összetartozik.

A Nemzeti Tankönyvkiadó élő idegen nyelvi tantervkínálata mellett a legváltozatosabb képet a **Katolikus tantervcsalád** mutat. Az egyházi iskolákban öt nyelv tanításában gondolkodnak: angol, francia, latin, német, orosz. Érdekes és szakmailag nagyon átgondolt, - az orosz tantervben figyeltem meg,- hogy a 9-10 osztályok számára két variáció létezik. Az első elvárás azoknak szól, akik a NAT szerint csak a 10. osztály elvégzéséig jutnak el. A második elvárás a tizenkét osztályos iskolarendszerben gondolkodik, tehát a kisiskolás az első elemitől jut el az érettségiig és nyolc éven keresztül tanulhat egy adott idegen nyelvet. A **Pauz kiadó** is öt nyelvből készített tantervet. Ezek a következők: angol, francia, német orosz, spanyol.

Az **ÉKP,** azaz az értékközvetítő és képességfejlesztő program négy idegen nyelvben - angol, francia, német nyelv mellett kuriózum a japán - gondolkodik. A tantervek 5-10. és 11-12. osztályok számára készültek. Nagy érdeme tehát ennek a tantervcsaládnak, hogy a nyelvtanítás folyamatát végiggondolta a nyelvtanulás kezdetétől gyakorlatilag az érettségiig.

Három nyelvről szól az **Újreál tantervcsalád**: angol, német, olasz. A 7-10. osztályok számára írták, majd kiegészült a 11-12. osztály tantervével. Így ez a tantervcsalád modellértékűvé válhat a hatosztályos gimnáziumok számára, különösen akkor, ha találnak egy 1-6 osztályos tantervet előzményként.

Két tanterv csak két nyelvvel foglalkozik. Az **Eszterházy-tantervcsalád** minden műveltségi területet felölelő tanterve az angol és német nyelvet foglalja magában. Nagy érdeme, hogy a 3-10 osztályok számára készült, tehát igyekszik megőrizni a korai nyelvtanulás hagyományait. A **Szentlőrinci-tanterv** az első hat

osztály számára készült. Az ötödik és hatodik osztályban két nyelvre terjed ki a figyelme, a németre és az oroszra.

Érdekes és tanulságos az a kép, amely annak nyomán formálódik meg bennünk, hogy vannak tantervcsaládok, amelyek csak egy nyelvben gondolkodnak. A társadalmi elvárásoknak és a nyelvi divatnak megfelelően az *angol nyelv* vezet. A **Budai Képző és Gyakorló Iskola** tanterve az 1-6. osztályok számára készült úgy, hogy az 1-3. osztályban is lehetőnek tartja a kommunikatív foglalkozásokat. A **Szinva tanterv** az 5-10. osztályok számára ad lehetőséget, nem kizárva a nyelvoktatást már a harmadik és negyedik osztályban sem. A **Humanisztikus kooperatív** tanulás tanterve az 1-6. osztály tanulóira épít és ezzel a hatosztályos gimnáziumot készíti elő. Az **Iskolafejlesztő Alapítvány** is kizárólag az angol nyelvben gondolkodik. Kuriózumként említjük meg, hogy a beszédhibás, valamint az értelmi fogyatékos gyerekek számára készült tanterv is az angol nyelv tanítását vállalta fel. Az utóbbiaknál a nyelvtanulás a kilencedik és tizedik osztályban javalt. A *német nyelv* tanításának igénye lényegesen kevesebb tantervben fogalmazódik meg. A **Juhász Gyula Tanárképző Főiskola** kutatócsoportja német tantervét az 5-10. osztályok számára készítette. Ugyanez mondható el a **Nyíregyházi tantervcsaládról.** A német nyelvet kultiválta az **Apáczai tanterv** is. Végül a **Felnőttoktatás tanterve** egy nyelvből, az *orosz nyelvből* készült és a 9-10 osztályban javallt , heti egy-két órában.

Az élő idegen nyelvekre és a latin nyelvre vonatkozó általános ismertetéseinkből néhány összegző megjegyzés szervesen következik.

1. Az ismertetett és hivatkozás tárgyát képező 19 komplett tantervből 12 foglalkozik valamilyen formában az angol nyelv tanításával. A tantervcsaládok így számolnak azzal a tagadhatatlan ténnyel, hogy az angol domináns nyelvvé vált az elmúlt 10 év alatt a magyar közoktatásban.
2. Másik és második legnépszerűbb idegen nyelv a német. '10 tanterv javasolja a tanítását és ad adaptálási lehetőséget.
3. A francia nyelv ,az orosz nyelv lehetőségét négy tantervcsalád vállalja fel. Ezek közül háromban szerepel párhuzamosan mindkét nyelv. Ezek a következők: Nemzeti Tankönyvkiadó, a Pauz kiadó és a katolikusok tanterve.
4. A nyelvoktatás lehetőségeinek palettáját színesíti a latin, olasz, japán és spanyol tanterv.

A NAT lehetőséget adott arra is, hogy egy-egy műveltségi területre vonatkozóan is készüljenek önállóan minősített tantervek. Ez igaz az idegen nyelvekre is. A NAT-ban használt élő idegen nyelv formulát azért módosítottam, mert a korábbi és a következő hivatkozásokban is előkerül a latin nyelv. A tantervi adatbankban, pontosabban az *Új Pedagógiai Szemle* által közzétett anyagban még több idegen nyelvi tanterv található. Ezek az alábbiak:

1. Szollás: *Angol tanterv* 5-10. évfolyamok számára.
2. Vándor: *Angol tanterv* 3-12. évfolyamok számára.
3. Darabos: *Francia tanterv* az 5-10 évfolyamok számára.
4. Czeglédi: *Latin tanterv* a nyolcosztályos gimnázium számára.
5. Szőke: *Latin tanterv* a 9-12. évfolyamok számára.
6. *Horváth:Latin tanterv* a 7-12. évfolyamok számára.
7. Morvai: *Német tanterv* az általános iskola 1-8. évfolyama számára.
8. Hortobágyi: Emelt szintű tanterv a 3-8. évfolyamok számára.
9. Hortobágyi: *Német tanterv* az 5.10 évfolyamokra.
10. Bedő: *Német haladó tanterv* 9-12. évfolyam számára.
11. Bedő: *Német kezdő tanterv* a 9-12. évfolyamok számára.
12. Einhorn: *Német tanterv* a 9.-12. évfolyam számára.
13. Nyitrai: *Olasz tanterv az 5-12. évfolyam* számára.
14. Fried: *Olasz tanterv* a 9-12. évfolyam számára.
15. Fatér: *Orosz tanterv* az 5-10. évfolyamok számára.
16. Járási: *Orosz tanterv* a 7-12. évfolyamok számára.
17. Járási: *Orosz tanterv* a 9-12. évfolyamok számára.
18. Fodor: *Emelt szintű orosz tanterv* a 3-12. évfolyam számára.
19. Valkóné: *Spanyol tanterv* az 5-10 o. évfolyamok számára.
20. Gellért: *Spanyol tantervek* a 9-12. évfolyamok számára.
21. Lizicsár: *Spanyol tanterv* a 10-12. évfolyamok számára.
22. Gergelyi: *Spanyol tanterv* a kéttannyelvű gimnázium számára.

Az esetenként talán unalmasnak tűnő tantervi ismertetéssel konkrét célunk van. Láttatni szeretnénk a nyelvoktatás iránt érdeklődőkkel, tehát a nyelvtanárokkal is, hogy mi várható a közoktatás területén a tantervi piac tükrében. Tudnunk kell, hogy az ismertetett tantervek adaptálására kerül leginkább sor. A pedagógusok zömének nem az a fő célkitűzése, hogy helyi tantervet kreáljon az iskolájának.

Végső következtetéseinket az alábbiakban fogalmazhatjuk meg:

1. A világnyelvekből van kellő központi választék az iskolák számára. Ezek jól segíthetik az iskolai közösségek munkáját a helyi tantervek elkészítésekor.
2. A tanterveken nem fog múlni az, hogy a nyelvtanulás mikor kezdődik, de ötödik osztálytól feltétlenül van adaptálási lehetőség.
3. Adott nyelvek esetében nincs és nem is lehet központi mankó. Csak Debrecenben tudok még két eddig nem említett nyelv tanulásának lehetőségéről. Ezek a lengyel és a finn.
4. Tantervi adatbankon és helyi tanterveken túl nagy szerepe lesz az iskolafenntartóknak abban, hogyan is finanszírozzák a nyelvórákat. A szülői és tanulói nyelvválasztás igénye sem elhanyagolható szempont.

XIX. Interlingvisztika, eszperantológia

Eugen Wüster, la planlingvoj kaj la 'naturalisma skolo'

Detlev Blanke
Humboldt Universität, Berlin

La disertacio de Eugen Wüster (1931), pri internacia lingvo-normigo, kies triono temas pri planlingvoj, fariĝis la terminologio-scienca ĉefverko. Per ĝi kaj siaj postaj laboroj Wüster fondis novan sciencan disciplinon: la Ĝeneralan Terminologio-Sciencon, kiu studas la leĝojn kaj termino-farajn principojn, kiuj validas por ĉiuj fakoj kaj ĉiuj lingvoj.

Inter terminologi-sciencistoj kaj lingvistoj ne tro konatas la interlingvistika/esperantologia verko de Wüster[1] kaj ties fundamenta influo al la evoluo de liaj terminologio-sciencaj konceptoj (kp. W. Blanke 1989).

Wüster enkondukis la terminojn 'planlingvo' kaj 'esperantologio' en la interlingvistikon kaj estas rigardebla unu el la fondintoj de la esperantologio. Des pli mirigas lia alproksimiĝo al la projektoj de la "naturalisma skolo", aparte al *Interlingua* (Iala/Gode 1951)[2].

Unu el la projektoj, post la tridekaj jaroj de Wüster intensive prilaborita, estis la "Internacia terminologia kodo" (ankaŭ terminologia ŝlosilo, lingvo; germane: Terminologieschlüssel). Tio estas aro da radikoj kaj afiksoj kun vortfara sistemo por regule krei fakvortojn, kvazaŭ parto-lingvo, enigeblan en naciajn lingvojn (kp. Schremser-Seipelt 1990). Lige kun tiu projekto Wüster pli kaj pli okupiĝis unue pri *Occidental-Interlingue* (Edgar de Wahl, 1922) kaj poste kunlaboris kun "International Auxiliary Language Association (IALA)" kaj venis fine de la 40-aj jaroj al similaj rezultoj, kiel ili realiĝis en la planlingva sistemo *Interlingua*. La klopodoj de Wüster rilatis nur al la faklingvo kaj ne al la ĝenerala aŭ eĉ literatura lingvoj.

Adeptoj de Interlingua foje misinformas pri liaj klopodoj kaj rezultoj. Ekz. Gopsill (1989, 105) skribas sub la ĉapitro "The International Standardizing Organization adopts Interlingua":

> An important recognition of Interlingua was acknowledged in 1967 by the powerful International Standardizing Organization, a large world organization that normalizes terminology. Having used Esperanto for thirty years it now renounced Esperanto and adopted Interlingua as the basis for its dictionaries in the various branches of technology and industry. In other words, the International Standardizing Organization, by the almost unuanimous decision of its administrative council, replaced the schematic

conception of Esperanto with the naturalistic conception of Interlingua in the editing of its vocabulary. The director of the association, Dr. E.Wüster, explained this turn-about in policy by stating that international words from Latin were more regular. Dr. E. Wüster was an Esperantist. Thus Esperanto had finally lost its hegemony. Even the ISO no longer wanted it.

Mia komento:

1. ISO *unuavice* normigas objektojn, kaj, neeviteble ligite al tio, ankaŭ terminojn por tiuj objektoj.

2. ISO neniam uzis Esperanton kaj pro tio ne povis repuŝi ĝin.

3. Ja estas fakto, ke en 1968 ISO/TC 37 akceptis la rekomendon ISO/R 860 (International unification of concepts and terms" (Internacia unuecigado de nocioj kaj terminoj). Iuj ĝiaj partoj ligiĝis al la koncepto pri naturalisma terminologia kodo (ŝlosilo). Tamen, dum la sekvaj jaroj tiu koncepto pro daŭraj prilaboradoj pli kaj pli estis eliminita kaj nun entute ne plu troviĝas en la ĉi-rilata normo (kp. Schremser-Seipelt 1990, 62 k.s.). Eĉ ne unu el la fakvortaroj, eldonitaj de ISO, enhavas Interlingua aŭ alian planlingvon.

4. Eugen Wüster neniam estis direktoro de ISO. Li estis gvidanto, resp. ĉefa kunlaboranto en la terminologia komisiono, antaŭe de ISA, poste de ISO (ISO/TC 37), kiu normigas la principojn de la terminologia laboro.

Tamen restas la fakto, ke Wüster argumentis naturalisme. Por pli prilumi tion, mi prezentas ĉi tie gravan ĉapitreton el la dua eldono de la ĉefverko (1966), en la traduko de Haupenthal (el Wüster 1978, 217-18). Mi numerigas la alineojn:

> /1/ Kiel skriba kaj parola komprenilo inter personoj ĝin lernintaj Esperanto estas multe pli plenumkapabla ol la naturalismaj planlingvaj sistemoj kaj la terminologia lingvo; esceptitaj estas eble faklingvaj celoj sur terenoj disponantaj pri latinida nomsistemo. En la kadro de tiuj ĉi limoj Esperanto estas eĉ senkompare pli plenumkapabla ol la angla, se tiu ĉi ne estas la gepatra lingvo de la interparolantoj. Ĉe Esperanto oni lernas relative malgrandan nombron da morfemoj kaj ilin oni povas laŭplaĉe kombini. Tio validas plenmezure nur por homoj lernantaj kaj uzantaj lingvojn pli racie ol nur imitante.
>
> /2/ La peno por ellerni Esperanton estas tiel malgranda, ke ĝi valoras por multaj homoj malgraŭ la malmulta disvastiĝo. La esperanta literaturo kaj la delegitoj de Universala Esperanto Asocio malfermas eĉ al antaŭe unulingvuloj profundan enrigardon en la variecon de la mondo, alie malebla por la plimulto de la homoj.
>
> /3/ Tiu efiko estas subtenata de io, kion flankestarantoj nur malfacile kredas: Esperanto estas plena de vivo. Al la eldiroj de talentaj parolantoj kaj skribantoj ĝi donas dank' al sia fleksebleco kaj adaptiĝemo grandan, eĉ poezian esprimforton. La terminologia lingvo, kontraŭe, povas esti nur sobra. Jam la naturalismaj planlingvoj posedas nur malgrandan kapablon por entuziasmigi.

/4/ Bedaŭrinde kompare kun la terminologia lingvo Esperanto havas decidan malavantaĝon: Esperanto estas komprenata dank' al sia aŭtonoma deriva sistemo nur de tiaj personoj kiuj lernis ĝin; kaj tio estas nur malgranda frakcio de la homaro.

/5/ Tiu ĉi malavantaĝo dum kelka tempo povis esti rigardata kiel nur provizora. Ĝi ĉesus, kiam Esperanto estus internacie enkondukita kiel deviga fako en lernejoj. Pri tio post 75 jaroj (do komence de la 60-aj, kiam la ĉapitro estis verkita -DB) oni ne povas plu kalkuli. Multaj seriozaj klopodoj en tiu direkto malsukcesis.

/6/ Tre grava kaŭzo por la rifuzo de Esperanto estas iuj karakterizaĵoj de la ekstera lingva formo de Esperanto, kiuj neniom influas la praktikan uzeblecon de la lingvo, tamen malinklinigas konantojn de la eŭropaj lingvoj. Tiaj karakterizaĵoj estas: La lingvomiksiĝo interne de la unuopaj vortoj (ŝu/ist/o "Schuster", fingr/et/o "Fingerchen", komparebla G Lager/ist, G pech/ös); la arbitra ŝanĝo de iuj vortradikoj (fraŭl/o "Junggeselle", konus/o "Kegel"); la pluralaj finiĝoj -aj, -oj, -ajn, -ojn; la senescepta, ofte nekutima akcento sur la antaŭlasta silabo (familí/o); la ortofonetika skribado helpe de supersignoj kaj literoj ŝanĝante la tradician skribon de latinaj kaj romanidaj (kaj ankaŭ ĝermanaj) vortelementoj - kaj tio en lingva sistemo, kiu plejmulte konsistas el latinaj kaj romanidaj lingvoelementoj (ekzamen/o "Examen", ŝu/o "Schuh").

/7/ Sed tiuj mankoj aperas ne tiom amase, kiel povus ŝajni post tiuj unuopaj vortspecimenoj. En la buŝo de lertaj bongustaj parolantoj Esperanto estas sentata kiel belsona.

/8/ Resume: La atingopovo de Esperanto estas tiel limigita, ke por la uzo de unuopaj personoj ĝi estas ja ofte rekomendebla, sed ke kiel ĝenerala faka helplingvo ĝi povas anstataŭi nek la terminologian lingvon nek la anglan.

/9/ Sub la kondiĉo de taŭgaj partneroj Esperanto estas rekomendebla precipe en tiaj okazoj, en kiuj la terminologia lingvo estas sentata tro malfacila, tro sobra kaj tro pezeca, nacia lingvo eĉ pli kiel tro malfacila.

En la citita teksto oni trovas multon aprobindan, sed ankaŭ kelkaj nelogikaĵojn kaj kontraŭdirojn. Mi komentas nur la laŭ mi kritikeblajn vidpunktojn:

1. /1/ kaj /4/: La malavantaĝo de Esperanto, ke oni devas lerni ĝin, estas stranga argumento, ofte uzata de naturalistoj, kiuj asertas, ke kleraj homoj (por ili konantoj de la okcidentaj lingvoj) povas "kompreni" Interlingue aŭ Interlingua "a prime vista" (en Ia: "je unua rigardo").
2. /1/: La "laŭplaĉa kombineblo" de esperantaj morfemoj estas potenciale vere granda, sed en la praktiko ofte relativa, ĉar oni devas sekvi la tradiciiĝintan lingvouzon (ekz. "poŝtmarko" anstataŭ "letermarko" aŭ la zamenhofa "signo de poŝto"). La signifo de vortkunmetaĵo ofte ne klare doniĝas el la sumo de la elementosignifoj (kp. "glaciaĵo"). La ĉi-rilata aserto povas esti iom misgvida.
3. /3/: Ke la naturalismaj planlingvoj posedas nur malgrandan kapablon por entuziasmigi, estas juĝo estetika, do subjektiva kaj ne scienca.
4. /6/: Lingvo-miksaj (hibridaj) formoj nenion diras pri funkciaj kvalitoj. Ili ekzistas ne nur en Esperanto, sed en multaj lingvoj kaj pro kulturaj kontaktoj daŭre plimultiĝas. Taksi grave, ĉu tiu aŭ alia formo forpuŝas konantojn de la eŭropaj

lingvoj, estas eŭrocentrisma argumento, ekz. ne akceptebla por aziano. Sub /7/ Wüster relativigas /6/.

5. /8/: La limigita atingopovo de Esperanto, kompare al la angla, estas fakto, sed ŝuldita al la i.a. politike klarigebla tro malgranda disvastigiteco de Esperanto kaj ne al ĝiaj lingvaj ecoj.
6. /5/: La rezignacia dubo de Wüster pri tio, ke Esperanto iam ajn povus esti akceptata en internacia kadro pro la spertoj de la lastaj 75 jaroj, estas komprenebla supozo sed ne scienca argumento. Li ne vidas la eksterlingvajn kialojn. Laĵ usa eŭropa historio montras, ke "subitaj ŝanĝoj" ĉiam eblas...
7. En la citita ĉapitro kaj ankaŭ aliloke Wüster ŝajne iel tro strikte "distranĉas" la lingvojn en ĝeneralan, komunuzan, kaj fakan (sub)lingvojn. Por la komunuzaj celoj laŭ li tre bone taŭgas Esperanto, kaj por la fakaj celoj la terminologia lingvo (kodo, ŝlosilo), kiu proksimas (sed ne identas) al Interlingua. La praktiko montras, ke daŭre plifortiĝas la intermiksiĝo inter ĉiutaga kaj fakaj lingvoj.

Juĝante pri la tuta esperantologia verko de Wüster, oni vidas, ke li objektive pruvis la fakaplikan taŭgecon de Esperanto, eĉ se li reprenas kelkajn el siaj tezoj.

La nekoherecon de sia argumentado kaj la eblecojn esti miskomprenata Wüster versajne mem rimarkis. En germana letero de 27.2.1967 al Rudolf Haferkorn, en kiu li petas lin recenzi la duan eldonon de "Internationale Sprachnormung", en kiu troviĝas la citita teksto, li atentigas:

> Por ke mia libro ne havu la efikojn de vi timatajn kaj ankaŭ de mi ne deziratajn, oni devus emfaze atentigi, ke la terminologia ŝlosilo havas tute aliajn taskojn ol Esperanto kaj, ke unu afero ne faras superflua la alian. La terminologia ŝlosilo estas krudmateriala kolektajo, en kiu restu konservita la internacia lingva materialo kiom eble plej nesanĝita, kaj el kiu povas ĉerpi la terminologioj de ĉiuj lingvoj, sed aparte la terminologioj de Esperanto (Arkivo de Infoterm, Vieno).

La interlingvistika verko de Wüster estas tre valora, kvankam ĝi ankaŭ enhavas kontraŭdirojn. Ĝi estas pluesplorinda en sia tuteco.

Notoj

1. Pri ĝi kp. i.a. Blanke 1994;1997;1998.
2. Pri la naturalisma skolo, IALA, Occidental-Interlingue, Interlingua k.a. kp. Barandovská 1991; Blanke 1985, 157-183; Varga-Haszonits 1986.

Literaturo

Barandovská, V. (1991) "Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaften" (grkg). *Humankybernetik* 39. pp. 76-83. IALA (International Auxiliary Language Association).

Blanke, D. (1985) *Internationale Plansprachen. Eine Einführung.* Berlin: Akademie-Verlag.

Blanke, D. (1994) *Eugen Wüster, la planlingvoj kaj la Enciklopedia Vortaro.*

Enkonduko al la filmigita manuskripto de la Enciklopedia Vortaro Esperanta-Germana de Eugen Wüster, dua parto korno-Z. Wien: Österreichische Nationalbibliothek (Esperanto-Muzeo).

Blanke, D. (1997) "Zur Plansprache Esperanto und zur Esperantologie im Werk von Eugen Wüster". En: Eichner, H./ Ernst, P./ Katsikas, S. (Eld.): *Sprachnormung und Sprachplanung. Festschrift für Otto Back zum 70. Geburtstag*. Wien: Edition Praesens. pp. 315-334.

Blanke, D. (1998) "La Enciklopedia Vortaro de Eugen Wüster". *Literatura Foiro* 29/171. pp. 21-31.

Blanke, W. (1989) "Terminological Standardization - its Roots and Fruits in Planned Languages". En: Schubert, K. (Eld.) *Interlinguistics. Aspects of the Science of Planned Languages*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. pp. 277-292.

Gopsill, F. P. (1989) *International languages. A matter for Interlingua.* Sheffield: British Interlingua Society.

Schremser-Seipelt, U. (1990) Das Projekt "Internationaler Terminologieschlüssel" von Eugen Wüster. Wien: Universität, Geisteswiss. Fak. (Diss.)

Szerdahelyi, I. (1977) *Bábeltől a világnyelvig*. Budapest: Gondolat.

Varga-Haszonits, Zs. (1986) *Interlingvisztikai szöveggyüjtemény. I. kötet. A naturalista irányzat*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Wüster, E. (1931) *Internationale Sprachnormung in der Technik. Besonders in der Elektrotechnik (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung)*. Berlin: VDI 1931. [2-a fotorepresa eldono Bonn: Bouvier, 1966, kun aldonaj ĉapitroj; 3-a eldono: Bonn: Bouvier, 1970.]

Wüster, E. (1978) *Esperantologiaj studoj. Memorkolekto*. Antverpeno-La Laguna: tk/Stafeto. Editorita de Reinhard Haupenthal.

Az eszperantó hangrendszere és kiejtési normája a beszédszintézis szemszögéből

Ilona Koutny
Adam Mickiewicz Egyetem, Poznan

Bevezetés

Az eszperantó, tervezett nyelv révén, egyértelmű és kivétel nélküli nyelvtani szabályokkal rendelkezik, ám a kiejtését illetően nem elegendő a tételszerű megfogalmazás, az "*egy betű – egy hang, egy hang – egy betű*" elv. A nyelvtant leíró 16 szabályból a 9. kimondja, hogy *minden szót úgy olvasunk, ahogy az írva van*, a 10. pedig azt, hogy *a hangsúly az utolsó előtti szótagon van*. Ez elég nagy különbségekhez vezetne - és a kezdő nyelvtanulónál ez jól érzékelhető -, hisz másképp ejti példaként az *a*-t vagy az *r*-et a német, a francia vagy a magyar.

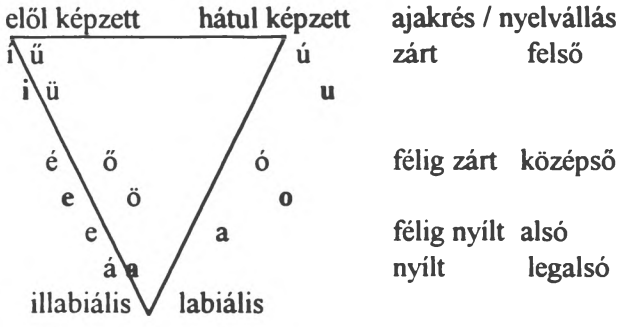
Zamenhof, a *nyelv kezdeményezője*, ahogy magát nevezi, azt válaszolta a hozzá intézett kérdésekre (Zamenhof 1962), hogy "*Az eszperantó kiejtése (természetesen az ékezetes betűk kivételével) megegyezik az országomban használatos latin kiejtéssel.*" A lengyel, vagy még inkább a horvát kiejtést általában normának megfelelőnek tekintik (a híres szónokként számon tartott Lapenna professzor horvát származású volt). Ez még mindig nem ad elég támpontot a más anyanyelvű nyelvtanulónak és nem helyettesíti a kiejtés szabatos leírását.

Az eszperantó hangrendszerének pontosabb leírásával többen próbálkoztak (Wells 1978, Kalocsay / Waringhien 1980, Wood 1987, Giuan 1994, Traunmüller 1997, Vitali 1997), de elsősorban a fonémák meghatározásával foglalkoztak, kevesebb figyelmet fordítva a kiejtés pontosítására, így Vitali (1997) most is sürgető feladatnak érzi a kimerítő fonetikai elemzést. A MULTIVOX gépi beszédszintézis rendszer eszperantó moduljának, az ESPAROL-nak a megvalósításakor is ebbe a problémába

ütköztünk, s végül is kénytelenek voltunk egy gyakorlati normát kialakítani (Koutny / Olaszy 1994, Koutny 1990), melyet a következőkben röviden bemutatunk, néhány, a nyelv fonológiáját illető megjegyzéssel.

Magánhangzók

Ha az eszperantó 5 magánhangzóját – melyek a nyelvek rendszerében a leggyakrabban előforduló 5 magánhangzót jelentik: a, e, i, o, u – rávetítjük a magyar 14 magánhangzójára a szokásos magánhangzó háromszögben (ld. Kiefer 1994), a következő képet kapjuk (a félkövér betűk jelentik az eszperantó hangokat, melyek az /e/ és /a/ kivételével egybeesnek a megfelelő magyar hangokkal):



A magánhangzók kialakításánál a magyar hangokból indultunk ki, figyelembe véve, hogy az eszperantóban kevesebb megkülönböztetésre van szükség (elegendő például 3 nyelvállást megkülönböztetni, azaz a magyar *e* és *é* közötti [e]-t megvalósítani), és a gyakorlati visszajelzéseknek megfelelően is módosítottuk a paramétereket. Az általában ajánlott közepes, se nem nyílt, se nem zárt ejtésre törekedtünk, nem téve különbséget nyílt vagy zárt szótag esetében (ellentétben a PAG ajánlásával). Így az eszperantó *o* nyíltabb a magyarnál. Íme az akkori beszédszintetizátor által meghatározott formáns értékek (Koutny 1990):

	magyar				eszperantó		
	F1	F2	F3		F1	F2	F3
A	554	988	2400				
Á	698	1337	2400	A	659	1428	2400
E	523	1897	2400	E	482	1897	2400
É	368	2047	2842				
I	202	2214	2842	I	202	2400	2800
O	391	740	2400	O	440	988	2400
Ö	415	1528	2400				
U	267	622	2400	U	267	622	2400
Ü	233	1897	2400				

Ezenkívül számolni kell még az *au'* és *eu'* diftongusokkal (az *ou'* mindössze egy szóban jelenik meg, így Zemann (1984) 31 fonémát sorol fel a szokásos 28 helyett). Az *ej, aj, oj, uj* hangkapcsolatokat is egyesek diftongusnak tekintik (pl. Wells 1978,Traunmüller 1997), mely fonológiai szempontból nem szerencsés, hisz a *j*-nek önálló morfológiai funkciója van, a többes szám jele (ha diftongusnak fognánk fel, akkor le kellene mondanunk a nyelv agglutinatív jellegéről!), a szótagolás próbája alapján is önálló hangként viselkedik (*ma-jo*, ellentétben a német *Ei-er* szóval). Akár elfogadjuk a diftongusokat, akár nem, ez nem jelent külön problémát a beszédszintézis rendszerben, a hangkapcsolatok megvalósítására tevődik át.

Mássalhangzók

A 22 mássalhangzó közül több hang csak egy-egy disztinktív jegyben különbözik egymástól (pl. zöngésség), így messze van az ideális hangrendszertől (vö. Trubetzkoy 1939, aki csak 9 mássalhangzót vesz fel), egyes hasonló szavak megkülönböztetése nehéz (*mano, mamo, nano*), de a folyamatos beszédben ezt a kontextus kiegyenlíti mint más nyelvekben. Lássuk megint a magyar rendszerre rávetítve először a zöngést, majd a zöngétlent megadva (félkövérrel az eszperantó mássalhangzókat jelöljük, melyek jelenleg egybeesnek a magyar megfelelőikkel):

	lab.	**lab-d.**	**d-alv**	**alv**	**palat.**	**veláris**	**laring**
zárhang	**b p**		**d t**			**g k**	
trem.			**r**				
nazális	**m**		**n**		ny		
réshang		**v f**	**z sz**	**zs s**	**j**	**ch**	**h**
oldalrés			**l**				
zár-réshang			dz **c**	**dzs cs**	ty gy		

Nem vettük fel a környezetfüggő variánsokat (*m* v előtt, *n* g, k előtt), mert ezek nem fonéma értékűek, és megvalósításuk a hangkapcsolatok szintjén dől el a beszédszintézisben. A magyar *ny, gy* és *ty* hangok hiányoznak az eszperantóból. A *ch* egyre jobban kiszorul, ahol lehet a *k*-val helyettesítik. Vitatkoznak az *ny* fonéma voltáról, de ez szintén az *n* j előtti környezetfüggő variánsának tekinthető (pl. *panjo*). A *d* és *z* hang összeolvadása *dz*-vé nagyon kevés szóban fordul elő (*edzo, adzo*), ezért nem tekintjük új hangnak, hanem koartikulációs jelenségnek.

Bár eredetileg Zamenhof a hangok különálló kiejtését javasolta, a folyamatos természetes beszéd velejárója a hasonulás, így a zöngésség szerinti hasonulás miatt *ekzisti [egzisti], absoluta [apsoluta]*, mely jelenség rontja az "*egy betű - egy hang*" 100 %-os érvényességét. A külön ejtés ellenben szükséges, ha összetett vagy képzett szóról van szó: *ekzumi [ekzumi]*.

Hangsúly

A szupraszegmentális elemek közül a szóhangsúly kötött az eszperantóban, az utolsó előtti szótagon van. Ez hangmagasság emelést jelent, nyílt szótagban pedig ezenkívül a hangsúlyt viselő magánhangzó meghosszabbodását. Sherwood mérései alapján 50 %-os időtartam növekedést alkalmaztunk (Sherwood 1985), mely a négy fő szófajra (főnév, ige, melléknév, határozószó) érvényes, a funkciószavak viszont nem követik ezt a szabályt (Koutny 1990). Sőt a szintetizált eszperantó beszéd dinamikusabbá és természetesebbé tétele érdekében bizonyos funkciószavakat hangsúlytalanítanunk kellett:

- névmások (személyes, birtokos, tabellanévmások, mint *iu, ia, io, ies* és a *t, k, ĉ, nen* kezdetűek) és ragos alakjaik,
- elöljárók (*anstatau, apud, ekster, inter, super,...*),
- határozószó jellegű tabellaszavak (*ie, iam, ial, iel, iom* és a megfelelő *t, k, ĉ, nen* kezdetűek)
- számnevek

Ezek a szavak kaphatnak az élőbeszédben hangsúlyt, ha fókuszpozícióba kerülnek, de ennek automatikus meghatározása kétséges, hisz szintaktikailag nem kötött ez a pozició ellentétben a magyarral.

Az egyszótagú szavak a szabály alapján nem kapnak hangsúlyt, mégis bizonyos nyomatékosító szavakat célszerű hangsúllyal ellátni, időtartam növelés nélkül, mint: *eĉ, nur, ne, nek, ĉu,* továbbá az indulatszavakat, mint: *do, ho, ek, for, fi, ...*

Az összetett szavakban az összetétel első része bizonyos fokig megőrzi a hangsúlyát (*'lando'kono*), különösen, ha érthetőbbé akarjuk tenni az összetételt (PAG), de gyakorlatilag evvel nem foglalkoztunk, mert nem áll módunkban, automatikusan felismerni az összetett szavakat.

Prozódia

A szupraszegmentális elemeken, azaz a prozódián belül itt csak az intonációval és a ritmussal foglalkozunk, melyeket automatikusan rá lehet ültetni a szegmentális szerkezetre.

a) Intonáció

Az intonáció egyáltalán nincs szabályozva, így általános normák érvényesülnek a többség beszédében (vö. Traunmüller 1997), melyeket mi is alkalmaztunk:

- eső hanglejtés a kijelentés végét jelzi (pont és pontosvessző előtt),
- emelkedő vég a kijelentés folytatására utal (vessző előtt),
- kezdeti hangsúly és emelkedő vég az eldöntendő kérdésre jellemző,
- kezdeti hangsúly és eső vég a kérdőszavas kérdésre jellemző.

Mindenesetre a *ĉu* kérdőszócska egyértelműsíti, hogy eldöntendő kérdésről van szó, a többi kérdőszó pedig a kiegészítendő kérdést vezeti be. A felszólítást szintén a felszólító igealak határozza meg.

b) Ritmus

Az egy fonetikai szóhoz tartozó elemek között nincsen szünet, míg a fonetikai szavak között lehet, illetve a könnyebb érthetőség kedvéért itt mi mindig szünetet iktattunk be. A fonetikai szavak korrelálnak a mondatot alkotó szintagmákkal, bár az egyértelmű összefüggést általánosságban vitatják. A szintagmák meghatározása viszonylag egyszerűen megoldható az eszperantóban, mert a mondat szerkezete az egyértelmű és kötött végződések miatt átlátszó (ld. Koutny 1994), pl.:

La bela knabino | rakontas pri siaj travivaĵoj eksterlandaj | dum la vespera kunveno.

Kiejtési norma

Már a bevezetőben említettük a pontos kiejtés definiálásának a hiányát. Felmerül a kérdés, hogy létezik-e normatív kiejtés. Wells szerint (1978) a *"jó kiejtés az, amelyik tükrözi az eszperantó fonológiai jellegét"*, azaz

- különbséget tesz fonémapárok között, melyek különböző betűkkel vannak írva,
- megőrzi a szigorú kapcsolatot a helyesírás és a kiejtés között,
- földrajzilag semleges, tehát nemzetközi,
- megfelel az eszperantisták közös véleményének (pl. vibráló *r*).

Ezeket a megfontolásokat figyelembe véve, melyek fonetikai helyett fonológiai és szociolingvisztikai kritériumokat tartalmaznak, alakítottuk ki a szintetizált eszperantót.

Irodalom

Giuan, B. (1994) *Gramatiko de Esperanto*. Ford. U-son Kim. Seoul: Hanshin Eldonejo.

Kalocsay, K./ Waringhien, G. (1980) *Plena Analiza Gramatiko de Esperanto*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio. 4. kiadás. (PAG)

Kiefer F. (szerk.) (1994) *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Budapest: Akadémia Kiadó.

Koutny I. (1990) Gépi beszédelőállítás és alkalmazása a magyar és az eszperantó számítógépes oktatásában. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE.

Koutny, I./ Olaszy, G. (1994) "Fonetika fono kaj realigo de esperantlingva elektronika parolgenero". In: *Aktoj de internacia scienca simpozio „Esperanto 100-jara"*, Universitato de Vieno 1987. Vieno: Esperanta Laborkomitato Austria, Pro Esperanto, Maribor: Inter-kulturo. pp. 187-201.

Koutny I. (1994) "Nyelvelemzés a beszédfeldolgozásban". In: Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás 1994*. Budapest: MTA Nyelvtud. Int. pp. 152-163.

Sherwood, B. A. (1985) "Sintezo de Esperanto kaj de diversaj naturaj lingvoj". In: Koutny, I. (szerk.): *Perkomputila tekstoprilaboro*. Budapest: Scienca Eldona Centro de UEA. pp. 49-56.

Traunmüller, H. (1997) "La fonetiko de la lingvo esperanto". In: Koutny, I./ Kovács, M. (szerk.) *Struktura kaj Socilingvistika Esploro de Esperanto*. Budapest: Steleto & ILEI.

Trubetzkoy, N. (1939) "Wie soll das Lautsystem einer künstlichen internationalen Hilfssprache beschaffen sein?" In: Haupenthal (szerk.) (1976) *Plansprachen*. Darmstadt.

Vitali, D. (1997) "Fonetika analizo de esperanto. Propono por metodologio". *Literatura Foiro 170*. pp. 316-324.

Wells, J. (1978) *Lingvistikaj aspektoj de Esperanto*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio.

Wood, R. E. (1987) "The development of standard phonology in Esperanto". In: Duc Goninaz, M. (szerk.) (1987) *Studoj pri la internacia lingvo*. Gent: AIMAV. pp. 58-78.

Zamenhof, L. L. (1962): *Lingvaj respondoj*. Marmande: Esperantaj Francaj Eldonoj. 6. kiadás.

Zeman, J. (1984) "Rimarkoj al la fonologia sistemo de Esperanto". In: *Kontribuo al lingvaj teorio kaj praktiko II*. Poprad: Slovakia Esperanto-Asocio. pp. 20-29.

A nyelvi kommunikáció mint problémamegoldás*

Otto Prytz
Norvégia

Az ember mindig azon van, hogy megtalálja a dolgok közötti összefüggést. S még ha az összefüggés látszólag nem is áll fenn, hajlunk rá, hogy megteremtsük. Ha valaki tévesen fejezi ki magát, hallgatói általában gondolatban "kijavítják" - vagy egyszerűen figyelmen kívül hagyják a téves részletet, hiszen minden más egybeillik. Mikor az ember úgy gondolja, hogy elég adata van ahhoz, hogy ellentmondásmentes következtetést vonjon le, átugrik a megfelelő következtetésre,azaz inferenciával él.

Az inferálás, inferencia kikövetkeztetés, a mindennapi élet alapvető emberi tevékenysége[1]. A koherencia keresése a nyelvi közlemény megfejtésére is vonatkozik. Ha a megnyilatkozás többértelmű, azt az értelmezést választjuk, amelyik a szövegkörnyezettel, ill. a szöveg egészével a legnagyobb megfelelést mutatja. Lábjegyzetbeli példánk a *plumo*[2] szónak két, az esetenkénti szövegkörnyezet alapján levezetődő, inferenciáját mutatja. Olykor, nemritkán a szójáték kedvéért, úgy fejezzük ki magunkat, hogy a megszólítottnak egyszerre több, különböző inferenciával kelljen élnie.

Véleményem szerint a nyelvnek és a beszélőknek ez a képessége érvül szolgálhat azon generatív modellekkel szemben, amelyek szerint a mélystruktúra egyértelmű, s a felszíni struktúra többértelműsége véletlen egybeeséseken alapul.

Ercica Garcia (s nemkülönben a magam véleménye) szerint az üzenetnek a megnyilatkozások alapján való megfejtése, dekódolása a problémamegoldásnak egy fajtája, amelyet főképpen az inferencia alkalmazásával hajtunk végre. Valamely nyelvi elem jelentése többnyire olyan tág, hogy csak utal a dekódolás

---

* Az eszperantó nyelven elhangzott előadást Dr. Wacha Balázs fordította magyarra.

végső eredményére, hasonlóan a bűnügyi regények írójához, aki olvasójának a rejtély megoldásához szükséges információknak csak a minimumát adja meg.

Következő példánkból[3] kiderül, hogy az *-ig-* (és más eszperantó elő- és utóképzők) jelentése nagyon általános, és hogy azok a szabályok, amelyeket egyes lelkes leírók adtak használatukat illetően, valójában nem szabályok, csak azoknak a leggyakoribb következtető eljárásoknak a leírásai, amelyeknek ezek alávethetők.

Az is megesik, hogy az adott morféma jelentésének ellentmondó inferenciát kell alkalmazni. A ragozott (finit) igealakok nemcsak az időről, a módról, hanem az alany személyéről és számáról is hírt adnak. A személyt akkor is ki kell fejeznie az igealaknak, ha az igének nincs alanya, például a meteorológiai igék[4] esetében. Nem véletlen, hogy ilyen igék esetében a (szemantikailag) jelöletlen egyes szám harmadik személyt használják, mert ez zavarja legkevésbé az inferenciát. A germán nyelvek többségében, amelyek a kitett alanyt is megkövetelik, a helyes következtetést a semleges nemű, egyes számú névmás ("ĝi") zavarja a legkevésbé (l. a 4. lábjegyzet példáját). Az angol és dán "mutató" mondatokban az 'ott' jelentésű mutató névmást[5] használják, amely elősegíti, hogy a mondandó rámutató jellegére következtessen a hallgató, jóllehet figyelmen kívül kell hagyni a határozott helyre való utalást, bármennyire része is az a névmás jelentésének. Sokminden, amit nyelvtani szabályként tartunk számon, a hathatós kommunikatív stratégiák körébe tartozik: ilyen azoknak az elemeknek a kombinációja, amelyek a legjobban megfelelnek arra, hogy a beszélő szándékának leginkább megfelelő (ki)következtetésre bírják a hallgatót. Az idegen nyelvet tanulóknak mégis érdemes lehet megtanulni az ilyen "szabályokat", hogy ne kelljen minden alkalommal végigjárniuk ugyanazoknak a következtetéseknek az útját. Hasonló eset a matematikai képleteké. A képletet tanulva kíváncsi vagyok, miért igaz; de az alkalmazás során már nem kell emlékeznem a bizonyításra: elég tudni, hogy egykor megértettem.

Eszperantó példa: megtanulom nyelvtani szabályként, hogy a *por ke* után mindig felszólító módú igealak áll. Ez valójában nem szabály: egyszerűen a szándék kifejezésének a legkézreállóbb formája: a *por* elöljárószó célt fejez ki, s a következő tagmondatban az az igealak a legmegfelelőbb, amelyik akaratot fejez ki. De ha a *por ke* után például kijelentő módot használnék, azért megértenének, csak az inferenciában figyelmen kívül kellene hagyni a kijelentő mód tartalmazta tényszerűséget.

Zamenhof sejtette, hogy a nyelv véges számú elemből ill. eszközből áll, amelyek révén elméletileg végtelen számú, különböző tartalmú megnyilatkozásra nyílik módunk.[6] A jelentések nemspecifikus volta nemcsak az eszperantó képzőket jellemzi: egyetemes nyelvi jelenségről van szó. Ahhoz, hogy a nyelv megfelelő kifejezőeszköz legyen, arra van szükség, hogy elemeinek jelentése igen általános legyen, s így az elemek különféle kontextusokban különféle inferenciákat válthassanak ki. Nem jártak sikerrel azok a próbálkozások, amelyek a szemantikai megkülönböztető jegyeket azonosítani akarták, mert nem a

jelentéseket vizsgálták, hanem az inferenciákat, amelyek a jelentések különféle kontextusokban való kombinációjára épülnek.A szótárak nem a szó jelentését fordítják vagy határozzák meg, hanem a *közkeletű inferenciáit*.

Egy-egy inferencia szokásszerűvé válhat, oly módon, hogy hatással van az adott nyelvi elem *jelentésére*, s szemantikai változásokat idéz elő. Például az amerikai spanyol nyelvben sok az olyan szó, amely eredetileg a tengerészethez kapcsolódott, általános értelművé vált (Lapesa, 597.l.). Minthogy a gyarmati idők kezdetén általában vízen közlekedtek, nem volt szükség arra, hogy a *tenger* a következtetésekbe beleépüljön.[7] Különböző kultúrákból származó emberek különböző inferencia-szokásokat vettek föl: a helyzetek értelmezésében, a gesztusokéban és a nyelvi elemek interpretációjában is. Ez még egyazon etnikus nyelv beszélői között is járhat félreértéssel. Következő példánk[8] azt szemlélteti, hogy egyazon szónak Spanyolországban "cigaretta", Kolumbiában "szívószál" az inferenciája (azon lehet vitatkozni, hogy különböző inferenciákról vagy különböző jelentésekről van-e szó). A 9. példa a *cancelar* 'megsemmisít' szó 'rendelést visszavon', ill. 'fizet' inferenciáit mutatja[9].

Ha az emberek félreérthetik egymást közös anyanyelvükön, akkor a félreértés kockázata idegen nyelven való gondolatcsere esetén még nagyobb. Ezért a nyelvvel együtt beszélőinek általános érvényű inferenciáit is tanítják. Nemcsak az ún. nyelvtani szabályokat ismertetik, hanem azt a nyelven kívüli kontextust is, amely a nyelv beszélőinek kulturális hátterét adja. S ez a pont ismét alátámasztja azt megállapítást, hogy egyetlen adott idegen nyelv tanulása a kulturális imperializmus kialakulását segítheti elő. Minthogy az inferencia-szokások vidékenként egyetlen nyelv terében is változhatnak (pl. 7, 8), az elterjedt nyelvekben nehezebb elsajátítani a sikeres kommunikációt, mint a kevéssé elterjedtekben.

S mi a helyzet az eszperantót illetőleg, amely inkább idegen nyelv, mintsem anyanyelv? Első látásra nagyobb a félreértés veszélye. Az eszperantót tanulva nem tanulunk kultúra-specifikus inferencia-szokásokat, így ki-ki hajlamos a kommunikációs nehézségeket saját, másokéitól különböző szokásai szerint megoldani. Az eredmény amiatt lehet félreértés, hogy a megszólított másképp következtet, inferál, mint a beszélő várná. Másodjára viszont azt láthatjuk, hogy a kommunikatív stratégiának része a megszólított figyelembevétele, így elvárható, hogy az eszperantóul beszélők olyan világosan fejezzék ki magukat, hogy a különböző inferencia-szokások ellenére ne keletkezzenek félreértések. Ez a tény bizonyára nagy mértékben hozzájárult ahhoz, hogy az eszperantó ne essen szét nyelvjárásokra. Mikor a beszélő észreveszi, hogy a partner inferencia-szokásai mások, jobban ügyel a nyelvi elemek tulajdonképpeni jelentésére.

A 10. sz. példa azt mutatja[10], miképpen figyelmezteti egy eszperantóul beszélő gyerek a felnőttet az etnikus nyelvi szokást követő, s az eszperantóban kerülendő inferenciára.

A 11. sz. példa azt szemlélteti[11], hogy a tagadó formában feltett kérdésekre adott válaszokat eszperantóul félreérthetik amiatt, hogy a szláv anyanyelvűek stratégiája más, mint a román és a germán nyelveket beszélőké.

A szenvedő igenevek értelmezését illető heves viták ellenére láthatólag mindenki egyetért abban, hogy a különböző nyelvhasználatok nem okoznak jelentős félreértéseket. Mégis egy alkalommal megesett[12], hogy különböző interpretációkon alapuló félreértést tapasztaltam.

A jelentések általános voltának feltételezése és az inferencia fontossága új fényt vethet az igenevek kérdésére. Tegyük fel, hogy az *-a-*, az *-i-* és az *-o-* egyidejűséget, előidejűséget és utóidejűséget fejez ki. Ez megmagyarázza, hogy függő beszédben más formát használunk, mint egyenes beszédben.

A függő beszéd igéi időben a mondást jelentő igéhez viszonyulnak. Ez azt is megmagyarázza, hogy a tiszta melléknévi szerepkörben használt igenév általában abszolút időt fejez ki (*mortanta - mortinta - mortonta*: 'haldokló' - 'halott'- 'halandó, halála előtt álló'...). Mikor olyan személy, akinek az inferencia-szokásaiban szerepet játszanak az aspektust illető megfontolások, egyidejűséget kifejező cselekvő vagy szenvedő igenévtől követett segédigét hall vagy olvas, az egyidejűség előtérbe helyezése természetesen arra készteti, hogy folyamatos (nembefejezett) aspektusra következtessen. Mikor ugyanez a személy előidejűséget kifejező igenév követte segédigét hall vagy olvas, természetes módon befejezett szemléletre következtet, hacsak a szövegkörnyezet nem az előidejűség következtetésére készteti. (Ilyen kontextust adhat a *jam* "már" szó szereplése.) Mikor egy olyan személy, akinek nem szokása a ragozási alakok inferenciája során aspektus szerinti megfontolásokkal élni, az *estis skribanta* kombinációval él, valószínűleg mégiscsak valamiféle folyamatos aspektusra következtet, például inkább a tartamra utal az egyidejűség kiemelése mellett, mint az egyszerű *skribis* alak használata esetén. A szenvedő *estis skribata* alak, ezzel szemben, nem feltétlenül vált ki ilyen inferenciát, mert hiszen az egyszerű elszenvedett cselekvés kifejezésére a nyelv nem rendelkezik egyszerű alakkal. Így arra van szükség, hogy a segédigét igenévvel kombináljuk, mert ez az igenévi forma az, amely a legkevésbé zavarja az egyszerű cselekvés inferálását, az egyidejűségre utaló pedig az a forma, amely (szemantikailag) a legkevésbé jelölt.

A fent tárgyalt problémák ellenére megállapítjuk, hogy a kükönböző európai nyelvek képviselői, eszperantóul beszélve, nem értik félre egymást nagyobb mértékben, mint anyanyelvükön beszélve. De az európai nyelvek viszonylag egységes kultúrát képviselnek - a nyelvészek szerint alapvetően azonos gondolkodásmódot is, oly mértékben, hogy az egyes európai nyelvek közötti fordítás nem okoz különösebb gondot. Főképp ázsiai eszperantistáktól halljuk azt a vádat, hogy túlságosan is európaiak módjára bánunk az eszperantóval.

Előadásomat a következő, némiképp kihívó kérdéssel fejezem be: tudjuk-e javítani inferencia-stratégiánkat, figyelembe véve, hogy az ázsiaiak inferencia-

szokásai a mieinktől különböznek, s így meg tudjuk-e könnyíteni számukra azt a problémamegoldást, amelyet minden nyelvi kommunikáció magában rejt?

Jegyzetek

1. A. Az ember bemegy a szobába, és ott asztalokat lát, rajtuk tiszta tányérokat, evőeszközöket, poharakat. Inferencia: **Itt enni fognak.**
   B. Az ember bemegy a szobába, és foltos terítőkön használt, mosatlan tányérokat, evőeszközöket, poharakat lát. Inferencia: **Itt már ettek.**
2. A *plumo* szó részint mint 'madár testét borító képződmény', részint mint 'írószerszám' inferálható
   Eszperantóul: **plumo** / Németül: **Feder** / Oroszul: **pero** / Spanyolul: **pluma**
3. A Lingvaj Respondoj - Zamenhofnak nyelvhasználati kérdésekre adott válaszai - közül a tizenkette-dikben ezt olvashatjuk:
   Gyakran felmerült a kérdés, hogy az *-igi* igei tövekkel -igi anta (vagyis "cselekedtető") vagy -igi -ata (azaz "elszenvedtető") jelentésű-e. De a kérdés eleve rosszul van feltéve, mert az *igi* igével sem azt nem jelenti, hogy cselekedtet, sem azt, hogy elszenvedtet, következésképp mindkettő aktív és passzív értelemben nagyon jól használható. Némiképp módosítva a vitatott *Mi manĝigos mian ĉevalon* mondatot azt állíthatjuk, hogy ha a lovász azt mondja: *Mi manĝigos la ĉevalon* 'Megetetem a lovat,' a természetes inferencia az lesz, hogy 'li igos ĝin manĝanta' - teszi/odahat, hogy a ló eszik'. De ha ugyanezt a mondatot egy mészáros vagy szakács ejti ki, a legtermészetesebb inferencia az lesz, hogy 'odahat, hogy a ló etessék, hogy a lovat (meg)egyék'.
4. A spanyolban a *llueve* ('esik, esőzik') nemcsak jelen időt és kijelentő módot fejez ki, hanem azt is, hogy az "esőző" harmadik személyű és egyes számú, azaz (szemantikailag) jelöletlen. A germán nyelvekben az "Esik". angolul It rains, németül Es regnet, skandinávul Det regner/regnar.
5. Angolul *There is a letter for you,* dánul *Der er et brev til dig ("Ott van egy levél számodra., Leveled van.")*
6. Teljes és részletes nyelvtant kidolgozni egyáltalán nem lehetséges. Egy ilyen nyelvtan megírása évek hosszú sorát emésztené fel, s eredményképpen az ilyen nyelvtan nemcsak hogy nem könnyítené meg a nyelv tanulását, hanem még rettenetesen meg is nehezítené. (...) Minthogy évek hosszú során át dolgoztam az eszperantón, a fejemben az egész nyelvnek minden árnyalatának határozott és pontos formája van; de ha minden lehetséges árnyalatot elméletileg is meg akarnék világítani, csak félreértésekre jutnánk s megnehezíteném a dolgot.
7. Flota, spanyolul: 'flotta'. Bolíviában: 'autóbusz'.
8. Egy kolumbiai nő Spanyolországban innivalót vett, s kérte, hogy adjanak neki "un pitillo"-t.. A *pit* lexéma a 'fütty, sípszó, furulya csöve' vagy egyszerűen a 'cső' fogalmát hívja elő. Az *-illo* kicsinyítő képző. Spanyolországban a származék jelentése vagy fő inferenciája "cigaretta", így a nőnek cigarettát adtak. Ő azonban, mit sem értve, ezt mondta: "No, noquiero fumar, quiero un pitillo". (Nem, nem akarok rágyújtani, egy "pitilló"-t kérek". Szívószálat szeretett volna kapni. Kiegészítés: a cigarettát Kolumbiában cigarró-nak nevezik, a szívószál neve Spanyolországban paja ("szalmaszál").

9. A spanyol *cancelar* ige jelentése 'megsemmisít, töröl, felszámol'. Peruban hallott kérdés: Quiere usted cancelar al desayuno? (Fel akarja számolni a reggelit?) Az első inferencia: cancelar - 'lemondja/visszamondja a rendelést. De ez nem illik a szituációba, mert a reggelit már elfogyasztották. Második inferencia: a dolgot oly módon is fel lehet számolni, hogy gondoskodunk róla, hogy semmi teendő ne maradjon hátra. A szituációnak megfelelő inferencia tehát ez: Rendezi/kifizeti (most) a reggelijét?
10. Norvégul *kjenne seg igjen* '*kiismeri magát*' - *felismerve a környéket, tudja, hol van. Holland született eszperantista (Sunfloro) édesapjával sétál. Apa: Mi ne rekonas min, ĉu vi rekonas vin? (Nem ismerem ki/fel magam, te ki/felismeret magad?*
    Sunfloro: "Jes, mi rekonas min, mi estas Sunfloro".
    "Igen, felismerem magam, Sunfloro vagyok."
11. Kérdés: Ĉu vi neniam antaŭe vizitis Szombathely?
    "Addig sosem voltál Szombathelyen?
    Szláv stratégia válaszoláskor: Jes ("igen") - ez a kérdést abban a formában erősíti meg, ahogy elhangzott: Igen, igaz, soha addig nem voltan Szombathelyen. A *Ne* a kérdést ugyancsak abban a formában tagadja, ahogy elhangzott: Ne, ni jam vizitis ĝin plurfoje "Nem, nem úgy áll a dolog: voltam már Szombathelyen, többször is. (Vagyis nem igaz, hogy sosem jártam Szombathelyen).
12. Oslo, 1959 december 15. Emlékünnepély Zamenhof születésének 100. évfordulója alkalmával. Az ünnepi beszédet Ivo Rotkoviĉ mondta "aspektusos inferencia-hajlammal".Beszédét Johan Hammond Rosbach (temporális inferencia-hajlammal) fordította norvégra.
    Rotkoviĉ: "Dum la historio de la homaro la lingva problemo multfoje estis solvata": Rosbach az estis solvata formát így fordította: Áhar vaert lost:
    har: a birtokol jelentésű ige jelen ideje: ugyanezt az igét használják perfectum és plusquamperfectum képzésére is.
    vaert: a lenni melléknévi igeneve, amely elvileg lehet cselekvő befejezett vagy szenvedő további pontosítás nélkül
    lost: a megoldani ige hasonló igeneve.
    A norvég formának a közvetlen visszafordítása ez: estas estinta solvita: (az van) hogy meg lett-volt oldva. A norvég fordítás értelme: oni multfoje jam solvis la lingvan problemon: 'Már sokszor megoldották a nyelvi problémát. Az eredetinek az értelme a tágabb szövegösszefüggés alapján: Oni multfoje sensukcese provis solvi la lingvan problemon: Már sokszor **megkísérelték** - sikertelenül- megoldani a nyelvi problémát.

Irodalom

Garcia, E. C. (1975) *The Role of Theory in Linguistic Analysis: The Spanish Pronoun System*. Amsterdam/Oxford: North-Holland.

Lapesa, R. (1991) *Historia de la lengua española*. Novena edición, 1981. 7.a reimpresión. Madrid: Editorial Gredos.

Zamenhof, L. L. (1962) *Lingvaj Respondoj*. Ed. Waringhien. Sesa eldono. Marmande: Esperantaj Francaj Eldonoj.

A nemzetközi nyelvi mozgalom kezdete és nyelv(tervezet)váltása Magyarországon*

Rátkai Árpád
Szeged

A nemzetközi nyelv elmélete

A cseh humanista Comenius dolgozta ki és tette közzé 1668-ban a nemzetközi nyelv elméletét. Szerinte a nemzetközi használatban uralkodó *latin* nyelv elsajátítása túlságosan sok időt és energiát kíván annak szerkezete miatt (esetek, rendhagyások, kivételek, stb.). Alapvetően az sem változtat a helyzeten, ha a latin helyébe egy etnikai nyelv lép. "A latinnal magunknak segítenénk leginkább, akik azt már ismerjük." Feladatunk azonban az, hogy "mindenkit egyformán segítsünk". Ezért van szükség a *nemzetközi nyelvre*, amely:

1. "Az egyedüli, minden nemzet számára közös nyelv, (...) mert könnyebb, ha mindenki egy idegen nyelven tanul, mint ha minden egyes ember mindegyik nyelvet." Ez a nyelv legyen:
2. **ésszerű:** mind tartalmilag, mind alakilag csak az legyen benne, ami feltétlenül szükséges minden jelentés és jelentésárnyalat teljes kifejtésére;
3. **szabályos:** ne legyenek benne kivételek;
4. **harmonikus:** ne legyen rés az alak és a tartalom között, azaz pontos, hajlékony, árnyalatokban gazdag;
5. **kellemes hangzású:** tanulása és elsajátítása öröm és élvezet legyen;
6. **egyformán hasznos** mindenki számára és egyik nemzet számára sem "ellenszenves"

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

7. **könnyű** legyen tanítani, mindenki lényegesen könnyebben tudja elsajátítani, mint az etnikai nyelveket, tehát oktatása időmegtakarítást és ebből eredő hasznot is jelentsen;
8. emellett "minden ember őrizze meg és ápolja saját **anyanyelvét** is", anyanyelven történjen az **iskolai oktatás** is;
9. tudományokkal foglalkozók számára mindemellett szükséges más nyelvek elsajátítása is.

Comenius ezt követően sok éven át foglalkozott a konkrét nyelvtervezet alapjainak kidolgozásával is, próbálkozásai azonban sikertelenek voltak.

Az eszperantó megjelenése Magyarországon

Bálint Gábor 1897 április 18-án, egy francia folyóirat, a *Revue des Revues* cikke nyomán figyelt föl az eszperantóra. A cikk szerzője Gaston Moch volt, a francia eszperantó mozgalom és békemozgalom egyik úttörője.

Bálint lett ekkor az egyetlen eszperantó nyelvű folyóirat, az Uppsalában megjelenő *Lingvo Internacia* az évben 95., egyben első magyarországi előfizetője.[1]

Barabás Ábel 1897-ben a nyelvkönyvön és szótáron dolgozott, de még abban az évben öt ezer példányban jelent meg nyelvkönyvét hirdető prospektusa.

1898-ban is többen írtak róla újságokban. Tömörkény István a *Szegedi Napló*ban[2], Györke Ilona Margit a *Tanulók Lapjá*ban[3] ismertette az új nyelvet.

A *Lingvo Internacia* Magyarországon

A nemzetközi mozgalom első folyóirata, a Nürnbergben megjelenő *La Esperantisto* (1889-1995) csakúgy mint az 1895. decemberétől Uppsalában, majd Luleaban megjelenő *Lingvo Internacia,* az előfizetők kis száma miatt csak úgy tudtak ideig-óráig talpon maradni, ha időnként akadt egy-egy mecénás, aki kisegítette a lapot. 1899 éppen egy válságos év volt, s a lap az év végén bejelentette megszűnését. A lap egyik előfizetője azonban, Lengyel Pál nyomdász, vállalta kiadását, s az 1900. januári szám már a kis szegzárdi nyomdából került ki. 1904 szeptemberéig jelent meg Magyarországon ez a folyóirat, amikor is Lengyel - szedőjével, Seper Kajetánnal és nyomdája berendezésével együtt - kivándorolt Párizsba.

1900-ban a stockholmi Paul Nylén maradt a szerkesztő, Lengyel azonban 1902-től ezt a feladatot is átvállalta. A szerte a világban élő néhány száz előfizető között voltak a nyelvet legjobban ismerők és használók, a század első éveitől világszerte sora alakuló szervezetek vezetői. A nemzetközi mozgalmat összetartó intézmény, kezdetben egyetlen, majd legfontosabb periodika volt a *Lingvo Internacia.* A gyorsan terebélyesedő mozgalom központi fóruma és a születő

irodalom műhelye 1905-ig, a mozgalom új korszakának kezdetéig. A Szegzárdon kiadott 1122 oldal a századelő nemzetközi mozgalmának legfontosabb nyomtatott dokumentuma.[4]

Az 1900. év elejétől erőteljesen nőtt az eszperantisták száma. Ebben jelentős szerepe volt annak hogy alig akadt az országban napilap, amely ne közölt volna legalább egy hírt arról, hogy a *Lingvo Internacia* című, eszperantó nyelvű folyóiratot az "immár világhírű Szegzárdon" adják ki. És ekkor meg kellett magyarázni azt is, hogy mi is az az eszperantó. Sebtében megírt, jól-rosszul sikerült ismertetők, magyarázatok egyikét a *Pesti Napló* és a *Magyar Állam* közölte: "az eszperantó a volapük törvényes utóda".[5]

A Szegzárdon megjelenő *Tolnamegyei Közlöny* Turgenyev és Csehov novelláit, továbbá sok más írást vett át a *Lingvo Internacia*-tól[6], amely ugyanakkor helyet adott az első fordításoknak a magyar irodalomból.

A Magyar Eszperantisták Egylete

A *Lingvo Internacia* színvonalas nemzetközi lap volt, de Szegzárdon mindössze néhány eszperantista volt. Egyre több városban voltak eszperantisták, de mindenütt csak néhányan. Ugyanakkor alig akadt az országban napilap, amely ne közölt volna legalább egy hírt arról, hogy a *Lingvo Internacia* című, eszperantó nyelvű folyóiratot az "immár világhírű Szegzárdon" adják ki. És ekkor meg kellett magyarázni azt is, hogy mi is az az eszperantó. Sebtében megírt, jól-rosszul sikerült ismertetők, magyarázatok egyikét a *Pesti Napló* és a *Magyar Állam* közölte: "az eszperantó a volapük törvényes utóda".[7] Az eszperantisták száma azonban még mindig csak vidéken növekedett. A magyarországi mozgalom vidéken jött létre, vidéki mozgalomként bontakozott ki.

Budapesten, a milliós világvárosban 1900-ban mindössze egyetlen személy fizetett elő a *Lingvo Internacia*-ra, egy bizonyos Bihari Lujza kisasszony, aki a Külső-kerepesi úton lakott. Talán ő volt az első budapesti eszperantista.

1901-ben is csak egyetlen előfizetője volt itt lapnak, az akkor a Dandár-utcában lakó Miletz József (1865-1915), aki Kispesten volt postatakarékpénztári tisztviselő.[8] Miletz azonban az év folyamán két alkalommal ellátogatott Szegzárdra, Lengyel Pálhoz, s 1901. szeptemberében már elhatározta, hogy megalakítja a Magyar Eszperantisták Társaságát, s a *Lingvo Internacia*-ban kérte ehhez a magyar olvasók támogatását.[9]

A tervezettől eltérően azonban Magyar Eszperantisták Egylete néven alakult meg az egyesület 1902. márciusában. Ideiglenes jelleggel ugyan, de ténylegesen működő egyesület jött létre. Nem volt bejegyzett egyesület, s a hivatalos bejegyzésre csak az 1906-os átszervezéskor került sor. Nevet változtatott ekkor, de a szervezeti kontinuitás érvényesült csakúgy, mint az 1911-es átszervezéskor és ismételt névváltoztatáskor, melynek nyomán 1912-ben immár

másodszor jegyezték be új egyesületként. Az egyesület tehát de facto 1902-ben, de jure viszont 1906-ban, majd ismételten, 1912-ben alakult meg. A továbbiakban megalakulásnak mindig a *de facto* megalakulást tekintjük.

Az egylet alakulásakor két célt tűzött maga elé. 1. az eszperantó propagálása és terjesztése, 2. az átutazó külföldi eszperantisták segítése. Három tisztségviselőt választottak: a 37 éves Miletz József elnök, a 20 éves, hevesvezekényi Makay Lajos joghallgató alelnök, és a 22 éves Seper Kajetán lakatossegéd (utóbb betűszedő) a titkár lett ekkor.[10]

A megalakulásról szóló híradások nem szólnak arról, hogy hol történt ez az esemény. A valószínű helyszín a Dob u. 100. sz. épületben levő Elefanty-vendéglő különterme volt, amelyet azonban csak tíz hónappal később nevezett meg először a *Neues Pester Journal,* mint az egyesület gyűléseinek színhelyét.[11] Az alakulás után egy évvel a *Lingvo Internacia* híradása szerint "egy szálló különszobája" a tagok szombati összejöveteleinek színhelye.[12] Egy későbbi visszaemlékezés szerint 1903-ban az összejövetelek "a sötét Dob utca egyik rossz vendéglőjének kis szobájában voltak, s egy piszkos abrosszal borított, gyalulatlan asztal mellett" ültek a tanulók, de volt már tábla és kréta is, és a svéd Johannes Joseph Süssmuth vezette a tanfolyamot.[13]

1904-ben felbukkant két másik cím is, mint az egyesület hivatalos székhelye, mindkettő a IX. kerületben: Szvetenay u. 13. és Viola u. 7. Ezek azonban Miletz Józsefnek, és az egyesület egy másik tagjának, Schwörer Józsefnek a lakcímei voltak már 1903-ban is, s valószínűleg csak az egyesület postáját irányították ide.[14]

A megalakulásról szóló márciusi híradás az esemény dátumát sem említi, csupán azt, hogy márciusban került rá sor. Tekintettel azonban arra, hogy a *Lingvo Internacia* minden hónapban pontosan 15-én hagyta el a nyomdát, tehát csak a hónap első fele jöhet számításba. A híradások csaknem mindig a szombatot jelölték meg az összejövetelek napjaként, s szombaton került sor az első tisztújításra is, 1903. szeptember 26-án.[15] 1902. március első felében két szombati nap volt: 1-je és 8-a - ezeknek a napoknak az egyike tehát a megalakulás valószínű dátuma.

Semmi nem támasztja alá tehát az Eszperantó enciklopédiának azokat az állításait, melyek szerint Miletz József 1901-ben alakította volna meg az első eszperantó csoportot a Dob utca 100. szám alatt, a Kecskeméti Borházban, majd 1903-ban alakult volna meg a Magyar Eszperantisták Egylete.[16] Egy alakulás volt 1902. március 1-jén (vagy 8-án), és nem helyi csoport, hanem az országos egyesület alakult meg ekkor. Bár nem kizárt az, hogy a Dob u. 100. szám alatti vendéglőben már a megalakulást megelőző hónapokban, esetleg már 1901. utolsó hónapjaiban is összejöttek néhányan, csoport alakításáról nincs adat, s az első eszperantó tanfolyam 1903. áprilisában kezdődött Budapesten. Ezt Miletz József vezette, húsz hallgatója volt, közülük öt nő.[17] A Kecskeméti Borház neve korabeli forrásokban nem bukkan fel.

Tévesen emlékezett vissza Marich Ágoston arra, hogy az 1903-ban Budapestre érkezett Johannes Joseph Süssmuth honosította volna meg az eszperantó tanfolyamokat.[18] Süssmuth 1902. nyarán érkezett Budapestre, ezt követően találkozott az egyesület vezetőivel, 1903. januárjában Lengyel Pállal együtt meg is jelent az egyesület az egyesület társalgási gyakorlatán, tanfolyamot azonban csak Miletzet követően, 1903. őszén vezettet.[19]

Nem hihető az Eszperantó enciklopédiának az az állítása, mely szerint Marich 1901-ben lett eszperantista.[20] A visszaemlékezők közül senki nem említette nevét sem 1901-ből, sem 1902-ből, és a korabeli magyar, német és eszperantó nyelvű sajtóban sem bukkant fel a neve, tanfolyam sem volt még az említett években, s az első eszperantó nyelvtan 1903. áprilisában jelent meg Budapesten.[21] Marich neve az 1903. szeptember 26-i tisztújításkor bukkant fel először. Ekkor a következőket választották be a vezetőségbe: Miletz József elnök, Johannes Joseph Süssmuth könyvtáros, Marich Ágoston titkár, Nyulászy Géza pénztáros és Kun F. ellenőr. Marich személye körül azonban már ekkor sem volt minden rendben, hiszen egy másik forrás szerint csak jegyzőnek választották meg, míg a titkár személye függőben maradt.[22]

Axel és Valdemar Langlet voltak az első, Magyarországot is útbaejtő, utazó eszperantisták 1902. nyarán. Budapesten találkoztak a magyar eszperantistákkal, majd kilenc napot töltöttek a Hortobágyon, Seper Kajetán kíséretében.[23] Érdekes, hogy Langletnek erről az első magyarországi útjáról nem történt említés sem Bernard Golden kitűnő, Langlet eszperantista tevékenységét nyomon követő írásában, sem pedig Nina Langletnek a svéd mentőakciót tárgyaló és Langlet életrajzát is tartalmazó könyvében.[24]

1904-ben még Marioch szerepelt az egyesület titkárként[25], de 1905-ben már új szervezkedésbe kezdett. 1905 nyarán kivándorolt Süssmuth, Lengyel József pedig Seper Kajetánnal és a nyomdájával ekkor már Párizsban volt. Az egyesület új kihívások elé került. Az 1905-ös év nem csak a nemzetközi, de a magyarországi mozgalom történetében is fordulópont. Az immár Párizsban megjelenő *Lingvo Internacia* magyarországi előfizető ekkor már csaknem mind budapestiek.[26] A Magyar Eszperantisták Egylete tevékenysége nyomán, az 1902-től 1904-ig terjedő időszakban az addig "vidéki" eszperantó mozgalom mintegy kiegészült a némi késéssel létrejövő budapestivel, így vált valóban országos mozgalommá.

Jegyzetek

1. *Lingvo Internacia* (Uppsala). 2(1897):10 (okt.) 158.
2. T.I.: Az Esperanto-világnyelv. = *Szegedi Napló* 1898-04-10. 1-2 - Péter László: Tömörkény István, az eszperantó egyik első hazai propagandistája. = *Délmagyarország* 1963-12-01. 8.

3. Györke Ilona Margit: Az Esperanto világnyelv. 1-2. = *Tanulók Lapja* 1898. 45.sz.726,728-729., 46.sz.748-749.
4. A mozgalom első másfél évtizede bizonytalan állapotának végét, a stabilizációt jelzik az évenkénti oldalszámok is: 1900: 188, 1901: 156, 1902: 176, 1903: 318, 1904 (jan-sep): 284.
5. *Pesti Napló* 1900-05-01.7; *Magyar Állam* 1900-05-04.2-3.
6. *Tolnamegyei Közlöny* 1901-06-06. 2-4; 1901-06-13. 2-3; 1901-07-01. 1-2; 1901-08-01. 1-2; 1901-09-19. 2-3; 1901-10-10. 2; 1902-07-03. 3-4; 1902-07-17. 4; 1902-07-24. 2-3; 1903-08-13. 1-2.
7. *Pesti Napló* 1900-05-01.7; *Magyar Állam* 1900-05-04.2-3.
8. *Lingvo Internacia* 1901. III (kovrilp.), 32.
9. *Lingvo Internacia* 1901. 105.
10. *Lingvo Internacia* 1902. 43; *Esti Ujság* 1903-01-08. 3.
11. *Neues Pester Journal* 1903-01-14. 11.
12. *Lingvo Internacia* 1903. 64.
13. Nyulászy Géza: Unuaj pioniroj de Esperanto. = *Hungarlanda Informilo* 1912-07-15. 3-4; 1912-10-01. 3.
14. Tutmonda Jarlibro Esperantista. Paris: Hachette, 1905.. p.X.; Lengyel Pál, Miletz József, Schwörer József: Esperanto nyelvtan és szótár dr. Zamenhof után. Bp. (1903). hátsó borító.
15. *Magyarország* 1903-10-03. 14; Lingvo *Internacia* 1903. 251.
16. Enciklopedio de Esperanto. Budapest: Literatura Mondo, 1933. 227,371.
17. *Lingvo Internacia* 1903. 87,131.
18. *Esperanto* (Budapest) Jul. 1905. 19.
19. *Neues Pester Journal* 1903-01-14. 11; *Lingvo Internacia* 1903. 220.
20. Enciklopedio de Esperanto. Budapest: Literatura Mondo, 1933. 360.
21. Lengyel Pál, Miletz József, Schwörer József: Esperanto nyelvtan és szótár dr. Zamenhof után. Bp.(1903). 80 p. - Megjelenéséről: *Budapest* 1903-04-10. 7; *Lingvo Internacia* 1903. apr.
22. *Lingvo Internacia* 1903. 251; *Magyarország* 1903-10-03. 14.
23. *Lingvo Internacia* 1902. 155; Seper Kajetán: Esperanto. = *Esti Ujság* 1903-01-08. 3.
24. Bernard Golden: Valdemar Langlet. 1872-1960. Engawiwinta idealisto. *Kontakto* nr. 71. 1981. nr.3. 16-18 - Nina Langlet: A svéd mentőakció. Budapest: Kossuth, 1988. 182 p.
25. Tutmonda Jarlibro Esperantista. Paris: Hachette, 1905. p.X.
26. Lásd a folyóirat 1905-ös számainak borítóit.

Az eszperantó nyelv propedeutikai jellegét vizsgáló nemzetközi kísérletek

Smidéliusz Kálmánné
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Az eszperantó nyelv elfogadtatása a nyelv 110 éves története során mindig fontos szerepet töltött be a nyelvi demokratizmusra vágyó eszperantisták körében.

A nyelv és a segítségével kialakuló kultúra és közösség - az elnyomott nemzetiségekhez hasonlóan - állandó küzdelmet folytat a nyelvi egyenjogúság elnyeréséért.

Az eszperantó nyelvnek az EU-ban betöltendő lehetőségeiről egyre több képviselő nyilatkozott pozitívan; az UNESCO támogatásával nagyszabású kampány (Kampanjo 2000) indult el az eszperantó nyelv interkulturális nevelésben betölthető szerepéről.

Kutatási területem - az E-o propedeutikai jellege a nyelvelsajátításban - szükségessé tette, hogy kapcsolatba lépjek azokkal az intézményekkel, ahol a propedeutikus jelleg bizonyítására kísérletek folynak. E szűkös keretek nem teszik lehetővé, hogy a hazánkban, Ausztráliában és Olaszországban szerzett tapasztalataimról részletesen beszámoljak, így az előadás inkább a jelentősebb kísérletekről nyújt informatív áttekintést, megkönnyítve a témával foglalkozó (vagy benne kételkedő) kollégák további ismeretszerzését.

1. A közelmúlt és a jelen időszak kísérletei

1.1. TALENTO-iskola, Magyarország

Az 1989-ben elkezdett kísérletnek a célja az volt, hogy bizonyítsa: jól szervezett körülmények között, speciálisan összeállított tananyag elsajátíttatásával átlagos gyermekekből tehetséges gyerekeket lehet nevelni, akiknek intelligencia-szintjük messze meghaladja az azonos korúakét. Az alapítványi iskola egy normál iskola

keretein belül működött, a matematika és az idegen nyelvek tanítására specializálódva. A bevezetett idegen nyelvek közül az első az eszperantó nyelv volt, amelyet a tanulók külföldi, magyarul nem beszélő, tanártól sajátítottak el. A gyerekek a nyelvet olyan jól megtanulták, hogy a matematikai készségek elsajátítását segítő szorobán használatát egyenesen japán tanártól tanulták meg a nemzetközi nyelv közvetítésével. Az eszperantó nyelv propedeutikai értéke egyértelműen bizonyítást nyert, hiszen az ezt követő francia nyelvben a tanulók nagyobb sikereket értek el, mint az eszperantót nem tanult kortársaik.

A szervezők nagy energiát fektettek be a kísérlet hazai és külföldi népszerűsítésére, számtalan hazai és külföldi újságcikk, interjú számolt be a budaörsi gyerekek sikereiről, akik több külföldi tanulmányúton is részt vettek, többek között bemutatkoztak tehetségkutató konferenciák résztvevői számára is.

A kísérlet jól dokumentált, tudományos igényű feljegyzések, meghatározott időnként készített filmfelvételek őrzik az értékes munka különböző fázisait és eredményeit. Sajnos az alapítvány, főként anyagi nehézségek miatt, 1995 óta nem tud újabb osztályokat indítani.

Irodalom: a több tucat újságcikk és interjú közül: Nyelv Infó, 1993. június 23-25.p.

Információk: Lukács András, HU-2040 Budaörs, Szivárvány u. 4/36. (23)-420-770, e-mail: levego@levego.zpok.hu

1.2. EKPAROLI (Esperanto Kiel Propedeŭtiko Al Rapidigo de Orientazia-Lingvo-Instruado), MEGSZÓLALNI (Eszperantó mint propedeutikus nyelv a kelet-ázsiai nyelvek elsajátításának meggyorsítására), Ausztrália

A több mint 1000 nyelvű Ausztráliában valós problémát okoz a soknyelvűség. A legnagyobb európai nyelveken kívül, melyeket széles körben oktatnak Ausztrália szerte, nagy jelentőséggel bírnak a kelet-ázsiai nyelvek is. A kísérlet célja, hogy bizonyítsa: az eszperantó nyelv propedeutikus jelleggel bír az ázsiai nyelvek tanulása esetében. A kísérlet a melbourni Monash Egyetem irányítás alatt zajlik, ahol külön csoport alakult erre a feladatra. 1995-ben kezdték el a tanárok képzését, majd 4 általános iskolában hamarosan megkezdődött a nyelv tanítása. A kísérlet még tart.

Információk: Alan és Jennifer Bishop, Fakultato Eduka, Universitato Monasc, Melbourne, Victoria 3168, Ausztrália, e-mail cím: esperanto@Education.monash.edu.au

1.3. ESP[2] oktatási kísérlet, Olaszország

A kísérlet célja igazolni, hogy az eszperantó tanulása az olasz gyermekek számára megkönnyíti saját anyanyelvűk struktúrájának, nyelvészeti sajátosságainak

megértését, segít elsajátítani a metalingvális képességeket, igazolja a nemzetközi nyelv propedeutikus jellegét.

A kísérlet a római egyetemen zajlik, az oktatási kísérletek laboratóriumában. A tudományos alapokon nyugvó hipotézis gyakorlati igazolása jól szervezett keretekben folyik. Az 1995-96-os tanévben kezdték meg az eszperantó nyelv és kultúra tanítását, főként távoktatás keretében, az 50 felvételt nyert tanár számára. Az elkészített tananyag értékes és mintaszerű alapként szolgálhatna más, hasonló programok számára. A felkészítő tanfolyamot 30 jelölt végezte el sikeresen, akik 1997 őszén elkezdték a nyelv tanítását iskolájukban. A kísérlet reményteljes, tudományosan megalapozott.

Irodalom: IPR/1995/2.13-15.p. Esperanto, 1995/máj. 85.p.

Kísérletvezető: Mauro La Torre, Terza Universitŕ di Roma, via del Castro Pretorio, 20, IT-00185 Roma, Italio, e-mail cím: m.latorre@educ.uniroma3.it

1.4. Nemzetközi kísérlet - Interkulturo- Szlovénia

A három országot (Szlovéniát, Horvátországot, Ausztriát) érintő és a Paderborni modell szerint zajló kísérlet az eszperantónak az idegen nyelvek tanulásában játszott modellnyelv-szerepét kívánja igazolni. A feltevés szerint a tanulók, akik 70 tanórában először az eszperantót tanulják, a későbbiekben gyorsabban és sikeresebben sajátítják el az angol, ill. a német nyelvet, így a befektetett idő és energia megtérül. A projektet a szlovén Kulturális Minisztérium és a maribori egyetem pedagógiai tanszéke támogatta. A kísérletben 3 ország 6 osztálya vett részt 1993-95 között. A folyamat során matematikai analízisnek és szigorú tudományos méréseknek vetették alá a kapott eredményeket. Bár a kísérlet során igazolódott a feltevés, a különböző feltételek és a résztvevő tanulók csekély száma miatt tudományos szempontból nem értékelhető.

Forrás: Eventoj/1995/junio1. p.5; IPR 1996/2. 25.p., Tišljar Z. (1997): Esperanto vivos malgraŭ la esperantistoj. Maribor-Zagreb: Inter-Kulturo, Libro TIM, 113-143.p.

Kísérletvezető: INTER-KULTURO, Zlatko Tišljar, Besednjakova 1, SL-62000 Maribor, Slovenio, Tel/fax: 386-62-100669

1.5. FUNDAPAX- Olaszország

1994-ben az olaszországi Radikális Párthoz tartozó Esperanto Radikális Egyesület 26.000 dolláros támogatást kapott az UNESCO-tól kétéves projektjének megvalósításához, amelynek a célja az volt, hogy a tömegkommunikációs és számítógépes csatornákon keresztül terjessze a nemzetközi nyelvet, segítségével teremtsenek kapcsolatot különböző ország általános iskolás osztályai és azok tanárai között. A kapcsolatba hozott osztályok

számára egy egységes tankönyv (E. Formaggio: Ludu kun ni) és tanári kézikönyv előállítását is támogatták. A propagandakampány keretén belül 16.000 információs levelet küldtek szét több mint 100 országba, kapcsolat teremtődött 29 ország 105 iskolájának tanulói között, s mindez a közös nyelv kommunikációs értékeinek segítségével.

Forrás: IPR/1994/1-2. p.43; Esperanto 1994/maj p.82-83. Eventoj 96/marto 2, 6.p.

Információk: E:R:A: Via di Torre Argentina 76, IT-00186 Roma, Fax: 39/6/68-80-53-96, e-mail cím: E:R:A@agora.stm.it,.

1.6. NEIGHBOUR (New Educational Initiative Guaranteeing Heterogeneity and Bilingualism, Observing Universal Rules) /Különbözőséget és kétnyelvűséget szavatoló, egyetemes szabályokat figyelembe vevő új oktatási-nevelési kezdeményezés/

A SOCRATES-program keretén belül (1997-2004-ig) működő kezdeményezés célja az EU-ban a nyelvi kommunikáció megkönnyítése, nyitott és távtanulási lehetőségek kidolgozása, tapasztalatcserék elősegítése. Mindezek összhangban vannak a Tanács 89/489/EEC határozatával, amelyben az elfogadta a LINGUA-programot. A NEIGHBOUR-program tudományos alapját a Paderborni Modell (2.2.) képezi, a kísérletben az uniós tagországok két-két általános iskolai osztálya vesz részt. A kísérlet pedagógiai alapjául az *egyszerűség, szabályosság és világosság* elvei szolgálnak, az ezeknek megfelelő *tervezett modellnyelv-funkciót az eszperantónak* szánják.

A NEIGHBOUR-terv 1997 áprilisában, Brüsszelben került elfogadásra az Európai Parlamentben tartott *Kulturális különbözőségek és soknyelvűség* című konferencián. Azóta elnyerte az UNESCO támogatását is, ennek megfelelően 1998 augusztusában, Franciaországban nemzetközi konferencia megrendezésére kerül sor, ahol nyelvészek és pedagógusok (köztük e sorok írója is) munkabizottságokat alkotnak a tagállamokban folytatandó munka szakmai irányítására.

Információk: Hans Erasmus, laan van Oostenburg 40. NL 2271 AP Voorburg, Hollandia, tel/fax: +31-70-3863529

2. Régebbi kísérletek, értékes dokumentumok

2.1. Az eszperantó nyelv propedeutikus jellegének igazolására már a 20. század elején is történtek kísérletek. A hetvenes években viszont nagyszabású, jól adminisztrált, tudományosan megalapozott kísérletek zajlottak, melyeknek motorja a nemzetközi nyelv népszerűsítéséért és tudományos rangra emeléséért oly' sokat tett Szerdahelyi István, aki az ELTE eszperantológusa volt. Az akkori hároméves kísérletben 1971-72 között 30 iskola 800 tanulója vett részt a

következő országokból: Ausztria, Bulgária, Magyarország, Olaszország és Jugoszlávia, később Hollandia, Német Szövetségi Köztársaság, majd 1973-74-ben Belgium és Franciaország. A kísérlet tapasztalatairól számolnak be:

Sonnabend, H.(1979): Esperanto: lerneja eksperimento, raporto, analizo, konkludo. In kajeroj de IPR. - Edistudio.
Szerdahelyi, I (1971): Kvinlanda pedagogia eksperimento por oficiala enkonduko de Esperanto en lernejojn. - In: Internacia Pedagogia Revuo, 1971- 1. Nürnberg.
Szerdahelyi, I.(1981): Metodologio de Esperanto. Budapest: Tankönyvkiadó. 309-342.p.

2.2. "Paderborni modell"

Az 1970-es évek óta Németország a bölcsője sok kísérletnek. Helmar Frank professzor kibernetikai alapokra helyezte a nyelvoktatás főbb pedagógiai kérdéseit. A nyelvorientált oktatásról szóló számos kísérlet jól dokumentált.

Irodalom: Helmar G. Frank/ Günter Lobin (1998): Lingvo-Orientiga Instruado. Sprachorientierungsunterricht. München: KoPaed, ISBN 3-929061-83, Nitra: SAIS, 280 p.

Kísérletvezető: Helmar Frank, Kleinenberg Weg 16A, DE 33100 Paderborn

3. Legfontosabb szakkönyvek és cikkek

3.1. Symoens, E. (1992): *Al nova internacia lingvopolitiko: La propedeŭtika valoro de Esperanto. Roterdamo: UEA,*. A mű a téma legjobb összefoglalója, melyet értékes bibliográfia gazdagít.
3.2. Symoens, E. (1989): *Bibliografio de disertaĵoj pri Esperanto kaj interlingvistiko. Roterdamo: UEA.* Eszperantóval foglalkozó és interlingvisztikai témákban született disszertációk, szakdolgozatok bibliográfiája, melyből hiányzik az elmúlt 10 év meglehetősen gazdag termése.
3.3. Az eszperantó tanárok nemzetközi szervezetének szaklapja az **Internacia Pedagogia Revuo (IPR,** Belgium) ennek a témának szentelte az 1995/2-es számát, amelyben számos cikk jelent meg.

Összegzés: az eszperantó nyelv a nemzetközi kommunikációban betölthető szerepének elfogadtatására komoly szakemberek, tudósok és nyelvészek magas szinten próbálnak meg kísérleteket tenni. Ezek sikeressége sokszor (nyelv?)politikai szempontok miatt háttérbe szorul, vitatható. Viszont az alkalmazott nyelvészetnek, ezen belül az interlingvisztikának mint tudományágnak, objektív módon kell szembenéznie azzal a ténnyel, hogy a nyelv létezik, sőt eredményes kommunikációs funkciókat tölt és tölthet be.

Duagradaj funkcioj

Diverslingve

Wacha Balázs
MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

Duagradaj funkcioj de formaj elementoj aŭ de gramatikaj kategorioj (modo, kazo ks.) ekzistas kaj en planlingvoj kaj en lingvoj etnaj. Unuagradan funkcion kutime spegulas mem la kategori-nomo: La *plural*morfemo *-j* en Esperanto, havas la primaran funkcion informi pri plureco; *preterito* primare indikas tempon "antaŭ la momento de la paroko" ks.

Unuagrada funkcio de p o s e d a pronomo (*mia, via; meus, mein, mój, мой, meu; son* ks.) aŭ poseda sufikso (*-a -e, -ja -je*) en diversaj lingvoj estas a) esprimi iel *posedan* rilaton inter *d u* elementoj): *via* kato, *Pista sapkája* : aŭ b) nure reprezenti u n u el ili ĉe la alia: *sapkája, sapkám.*

Duagrada funkcio de tiuj elementoj estas: esprimi difinitecon: *Mia ĉapo* 'la ĉapo (de mi)'. *Pista sapkája*:' la ĉapo (de Steĉjo)'. Duagrada funkcio restas iam ununura: *Hálátlan kölyke* '(jen) nedankema bubo'.

Unuagrada funkcio de d i f i n a artikolo estas esprimado de difiniteco*: la tablo.* Estas sekundara la (leksikeca) funkcio esprimi reĝecon de persono: *Karlo la Dua.* En la Hungara*:* distingi epitetan sintagmon de substantivo disde frazo kun senkopula predikato: *szép kép 'bela bildo': szép a kép 'la bildo estas bela'.*

Akuzativo primare markas rektan objekton de (subkomprenata) verbo: *'Bort!'* 'Vinon!'

Sekundare la Hungara akuzativo formas frazojn blasfem-ecajn aŭ neg-ecajn: '*Teringettét!'* 'Fulmotondro!'

Primara funkcio de Rusaj i m p e r f e k t i v aj verboformoj estas, kontraste al la perfektivo, *ne* indiki tutecon (de ado); esprimi konkretan procezon: *писать* 'skribi, esti skribanta, skribadi' *писа* 'skrib(ad)u, restu skribanta'.

Mi traktus kiel duagradan la funkcion de urĝado: *Hy, nuuu!*: (Ek)skribu (finfine)'. *Yxoòu(me)!* 'Foriru (tuj)!' 'Malaperu (senprokraste!)' '(Ek)foriru (tuj)!' - Tradukoj ne laŭmorfemaj.

Primare la Hungara difina artikolo *a, az* esprimas difinitecon, menciitecon, unikecon. Sekundara funkcio de la tuta kategorio de difiniteco en la lingvo Hungara povas esti ĉe certaj cirkonstancoj i m p e r f e k t i v a l o r o de la propozicio. (*P:* perfektiva aspekto, *I:* propozicio/frazo, komprenata kiel imperfektiva!).

P: *Jöttek vendégek*	'Venis gastoj ', estas (al)venintaj gastoj'
I: *Jöttek a vendégek*	venadis gastoj' 'estis venantaj (la) gastoj'.
P: *Kabátot vett*	Li/ŝi surmetis mantelon
I: *Vette (fel) a katátot/kabátját*	Li /ŝi estis surmetanta sian mantelon'.
P: Írt neki egy levelet.	'Li skribis al li (~li estas skribinta al li) leteron'.
I: *Írta neki a levelet.*	Li estis skribanta al li (la) leteron.'
P: Már írt is neki egy levelet.	~ Li jam eĉ estas skribinta al li leteron
I: Már írta is neki a levelet	~ Jen, li jam estis sribanta al li leteron.

Unuagrada funkcio de la determina konjugacio en la lingvo Hungara estas informi pri tempo, modo kaj ¤eesto de triapersona, difinita objekto: *Őt látja* '(Li/ŝi/vi) vidas lin/ŝin'.

Duagrada struktura funkcio de ĝi estas marki sintagmolimon:

... *engem látja* ('engem, látja')	'...min, vi vidas....' (kaj do ne: 'min vidas ') En Esperanto

a) Parto de la esperantaj nomvortoj havas kazon kaj nombron (*tablo*, *duono*, *dua*, *mia*, ks.). Iuj el la nomvortoj, ankaŭ personaj nomoj, ne havas specialan akuzativon: *du*, *tri*, *tiom; Zamenhof.*

Pro ĉi tiu parte neplanita fakto en la E-literaturo aperis tendenco indiki nom-valoron de vorto per m a n k o de ia ajn finaĵo kiun (pro ĝia iom supozata apero) oni perceptas speciale kiel mankon de la finaĵo *-o*, eĉ se la etimo estas komuna substantivo. Ĉe Stefan MacGill (1988) rolas ekzemple nomoj kiel *Ron*, *Trin*, *Tremeg*, *Lev* ks.

b) Simplaj verboformoj estas sendistingaj pri persono kaj nombro. La verboformoj kompleksaj tamen enhavas participojn, kiuj - estante nomvortoj kaj samtempe partoj de verboformo - enverbigas la kategorion de la nombro: *vi iris*: neŭtrala pri nombro: *vi estis iranta*: singularo: *vi estis irantaj*: pluralo.

Ĉe tradicia pasivo, la participo nepre "enportas" distingon de nombro



Oni elektas el pasivo kaj aktivo kutime laŭ aliaj motivoj (ekz. aktuala frazo-divido), kromrezulte tamen evidentiĝas: nombro. Inverse: oni povas elekti, kuntiran formon de pasivo prostile, dume tamen (rimarkate aŭ ne) informo pri nombro - perdiĝas.



Rilate al la kategorio de nombro menciindas apozicioj.
Ili parte kovras la signifokampon de la vorto al kiu ili rilatas – ĉiuokaze denotas la saman objekton/personon: *La infano, knabeto dekjara, parolis vigle.* Ĝi ofte esprimas nombron kaj kazon redunde: *La infanojn, geknabojn dekjarajn, oni vekadis frue:* akuzativo kaj pluralo aperas pli multfoje, ol nepre necesus por la kompreno. Ĉe pronomoj la sama redundo fariĝas utilega, ĉar a) kelkfoje ĝi revenigas perditan informon b) ofte ĝi sola donas informon, kiu ne aperas ĉe la baza vorto: *Vi, Karlo, venos, vi, aliaj restos ĉi tie. Se vi, geamikoj, venos, eble vi vidos belaĵon. Ĉu vi, knabino, helpos?* Oni iam kvazaŭ mallongigas propozicion transformante supozeblan predikativon je apozicio, kiu kompense informas pri nombro de la subjekto: *Vi, malsataj, manĝis subite tro multe. Vi, malvarmumintaj, tuj devus kuŝiĝi.*

c) Oni povas trakti kiel apartan klason da sekundaraj funkcioj tiujn kun socitavola kromnuanco. Ekzemplu tion la Hungara *ŝuk*-ismo: uzo de formo laŭnorme-volitiva, en loko de laŭnorma indikativo. (*Majd **lefessük***). La karekterizo de la fenomeno estadas nekompleta: oni iam ne konsideras, ke ofte vortordo en si mem esprimas frazmodalon (*Lefessük/lefestjük: fessük le* 'ni pripentras': 'ni pripentru'*)*, kaj elekto de la verbofinaĵo informas prefere pri tavol-aparteno aŭ klero-grado de la parolanto (*lefessük* indikas normo-nekonon. *lefestjük* - klerecon), ol pri frazmodalo.

Iom simile oni povas trakti parte la heziton pri uzo de *-ata* aŭ *-ita* en Esperanta pasivo ĉe diskutataj cirkonstancoj. Konsideru frazojn kiel

Ŝi estis distingata de la urbestro la 2an de Decembro...
Ŝi estis distingita de la urbestro la 2an de Decembro...

Malgraŭ la ebloj aŭ provoj atribui al la du propozicioj eventuale iom diferencajn sencojn (aŭ prefere entekstigeblojn), la ĉefa funkcio de la opozicio *-ata / -ita* en similaj frazoj estas socidistinga: la unuan frazon eldiris "atisto", la duan "itisto", kiuj povas havi en ia esperantista subsocio pli aŭ malpli da respekto, subteno, simpatio. Ke tio estas ne nur subjektiva juĝo de mi, tion pruvas pluraj frazoj kun uzo de ambaŭ ebloj, ŝerce, en *Budapeŝta ekzameno* de Sándor Szathmáry.

d) Opozicio de verbo "kun daŭro" kaj de komencverbo unuaŝtupe spegulas diferencojn de la denotata realo mem: *ekkonstrui* 'komenci konstrui', *ekiri* 'komenci iri' *eklabori* 'komenci labori' ktp.

A	B
Ili konstruis domon	*Ili ekkonstruis domon.*
'Ili faris pretigis domon.'	*'Ili komencis konstrui'.*

Pere de la prezentita pozicio eblas aliokaze, uzante volitivajn formojn de verboj, kontrastigi unufojan instrukcion (ordonon, peton ks.) disde insisto, urĝado, pli forta instigo, aktualigo de volesprimo. Komparu frazojn kiel:

A	B
Altabliĝu, kaj manĝu vian supon!	*Ekmanĝu vian supon, (finfine)!*
Skribu leteron al la avino!	*Ekskribu la leteron!*
Iru en la vendejon!	*Ekiru en la vendejon!*
Kombu vin bele!	*Ekkombu vin tuj!*

Oni elektas el po du similaj frazoj ne laŭ tio, kiu el la f a z o j de la koncerna ago estus farenda: ĉiufoje oni povas antaŭvidi kaj komencon, kaj daŭrigon kaj kompletigon de manĝado, skribado, kombado. Sed oni preferas elekti frazon A, se la alparolato ankoraŭ ne scias, kion li/ŝi devos fari, kaj frazon B, se la alparolato scias sian taskon, sed oni volas lin atentigi pri la aktualigo. ("Jam venis la tempo!")

e) La laŭdifina funkcio de la difina artikolo en Esperanto estas informi pri individueco kaj konateco, menciiteco de la denotata en la koncerna substantivo/sintagmo. Sed ĉar la artikolo antaŭas la tutan substantivan sintagmon

al kiu ĝi apartenas, ĝia sekundara, sed eble tamen pli grava, strukturo-krea funkcio estas indiki la limojn de la sintagmoj kaj per tio pliklarigi, kiu frazelemento estas la koncerna substantiva sintagmo. Ofte la nombro de la artikoloj indikas, kiom da rekcioj certa verbo havas, kiom da aktantoj troviĝas en la propozicio: *doni la tre belan kaj dezirindan spegulon al la tre malbona stifa patrino.*

f) En la subaj frazoj ni vidos ekzemplon de tio, ke la artikolo povas fariĝi la ĉefa rimedo por marki la limon inter la sintagmoj. Tiamaniere apero de difina artikolo povas distingi predikativon kaj subjekton:

La belaj estas saĝaj, fortaj, lertaj
La belaj estas saĝaj, la fortaj - lertaj,

Kaj jen distingo inter epiteto de lokadjekto kaj epiteto de subjekto:

En lagoj grandaj, admirindaj puraj, saĝaj cignoj naĝis malrapide.
*En lagoj grandaj, admirindaj puraj, **la** saĝaj cignoj naĝis malrapide.*
*En lagoj grandaj, admirindaj, **la** puraj, saĝaj cignoj naĝis malrapide.*
*En lagoj grandaj **la** admirindaj, puraj, saĝaj cignoj naĝis malrapide.*

Difina artikolo antaŭ akuzativa aŭ prepozitiva pronomo klare indikas, ke tiu ne subordiĝas senpere al verbo.

(Kion Francisko donis al Petro?)
Li donis la al Karlo senditan karton.
|_____|

Tamen estas pli literaturstila la aranĝo: *Li donis la karton senditan al Karlo.*

Simile, la dativaĵo *al ŝi* apartenas al la adjektivo *kara,* kaj ne estas senpera komplemento de *dediĉi* en la frazo sekva:

Li dediĉis la al ili karajn printempajn tagojn al ŝi.
|_____|

Simile: *Jam pasis la por li gravaj tagoj for.*
Pli bonstila varianto: *Jam pasis (for) la tagoj gravaj por li.*

Male, la dativaĵo estas nerekta komplemento de la verbo(formo) donis ĉi-sube:

Li donis *al Karlo* la senditan karton
*Li donis **al Karlo** la karton senditan de Jozefo al Stefano.*
|____| |_____|

g) La konjunkcio *kaj* kutime kunligas samkarakterajn kaj samrangajn elementojn: propozicion kun propozicio, sintagmon kun sintagmo, predikaton kun predikato, rektan objekton kun rektra objekto ks. Tial se la najbaraj elementoj ambaŭflanke de la konjunkcio ne estas samkarakteraj, almenaŭ unu el ili devas esti subordita al la kunligata elemento en pli granda struktura unuo (sintagmo, propozicio). Eblas **subjekto** *kaj* **subjekto** (ekz. *Venis* ***sinjoro kaj sinjorino***). Ne eblas subjekto *kaj* objekto sampropoziciaj. (Ŝtefano **kaj akvon** trinkas).

Male, eblas, ekzemple:

(Sukon trinkas ***Stefano)*** ***kaj*** *(**akvon** trinkas Petro).*
Venis (la ***sinjoro)*** ***kaj*** *(**la sinjorinon** admiranta najbaro).*

Tamen, bonstiluloj prefere diras: V*enis la sinjoro kaj la najbaro, admiranta la sinjorinon.*

La pli granda unuo 'as sintagmo, ĉi tie: ***Ŝi kaj ŝin enviantaj bubinetoj*** *ofte aperis kune.*

La pli granda unuo 'as propozicio, ĉi tie: Ofte aperis en la hejmo de Karlo ankaŭ ***ŝi kaj ŝin la gepatroj de Karlo akceptis kun ĝojo.***

Ekzemplojn pri struktura informo nerekta oni povus multigi. Ili gravas por a) sintakso b) maŝina tradukado c) historio de Esperanto.

Literaturo

Kalocsay (1931/1970) *Lingvo Stilo Formo.* Studoj. Tria, parte tralaborita eldono. Oosaka: Librejo PIRATO. pp. 160 (+4).

Koŝecki, S. (1985a) *Asimetria dualismo kaj ĝia manifestiĝo en Esperanto.* En: Koŝecki, S. *Kontribuo al lingvaj teorio kaj praktiko.* III. Slovaka Esperanto Asocio. Poprad. 79+1.

Koŝecki, S. (1985b) *Kontribuo al lingvaj teorio kaj praktiko.* III. Slovaka Esperanto Asocio. Poprad. 79+1.

Makxkink, G. F, (1987) "Pri la artikolo en Esperanto". En: *Serta Gratulatoria in honorem Juan Régulo.* La Laguna. pp. 393-404.

Murányi, P. (1978) "La uzado de la difina artikolo en Esperanto surbaze de tradukoj el la hungara, germana, pola lingvoj". En: *Jelentkezünk* 34. Szombathely.

Pennachietti, F. (1980) "Determino per kaj sen artikolo en Esperanto". En Szerdahelyi, I. *Miscellanea interlinguistica.* Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 400-412.

Szerdahelyi, I. (1980): *Miscellanea interlinguistica.* Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 513 (+1).

XX. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EU-KÉRDÉSEK

Az idegennyelvi kultúra taníthatóságáról

Balogh Katalin
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

1. A kultúra és a nyelvoktatás

A kommunikatív kompetencia követeleményének megjelenésével a nyelvoktatásban megváltozott a kultúra szerepe is. Az adott kultúrára vonatkozó földrajzi, történelmi, irodalmi és művészeti ismereteket átadni akaró, gyakran külön tárgyként oktatott civilizáció hagyományos irányzata mellett megjelent a másik szélesebben, hétköznapi kultúra igénye is. A jelen dolgozat ebből a kultúraértelmezésből indul ki.

A francia tankönyvkínálatban az első új szellemű mű a Tours de France volt 1985-ben, majd ezt követte Zarate elméleti munkája. A hétköznapi kultúra nyelvkönyvek szerves részeként csak a 90-es években, a Libre Echange és az Espaces sorozattal jelent meg. Ezek azonban mint minden nyelvországban készült mű nem elégíthetik ki a mi igényeinket. Ezért volt szükséges egy tantárgyi reform alkalmából új, magyaroknak szóló jegyzetet összeállítani.

2. A kultúra értelmezése

A nyelvtanárok alapképzéséből hiányoznak a kulturális antropológiai, vagy szociológiai ismeretek, amelyek segítségével eligazodhatnának a könyvtárnyi szakirodalomban. A legtöbb szerző Goodenough 1964-es definícióját idézi, de általában a módszertanban már eleve meghatározásötvözetekkel találkozhatunk. Ezekben megfér Goodenough műve mellett a vele egyet nem értő, a szemiotikai megközelítést ajánló Geertz, Taylor és Tylor és még sokan mások. Mivel egyetlen, mindenki által elfogadott meghatározás sem szerepel ezekben a könyvekben, megpróbálkozhatunk közös elemek keresésével a

kultúrafelfogásokban. Zarate Lévi-Strauss alapján induló értelmezése két alapfogalomra irányíthatja figyelmünket: a kulturális implicitre, amelyen minden olyan rejtett tudást ért, amelyen egy adott közösség osztozik; amely e tulajdonsága által közösségformáló erő. Zarate Bourdieu hatására játékszabályokról és szankciókról beszél. (Zarate 1986:16, 22-23) Ez a felfogás megtalálható Byram-nél is. A másik közös elem a határjelenségek kérdése: Cohen 1982-ben írta: "az emberekben akkor tudatosul kultúrájuk, amikor a határán állnak (i.m.p.3)".

Leegyszerűsítve a nyelvtanári munka számára a kultúra tárgyaként viselkedések és tágan értelmezett tárgyak halmazát jelölhetjük meg.

3. Tanítható-e és hogyan?

Először is le kell szögeznünk, hogy az idegennyelvi kultúra eleve töredékes lesz, mivel a követendő, de soha teljesen el nem érhető anyanyelvi kultúránk is az. A legtöbb emberben kevéssé tudatosul a kultúrája, nem független társadalmi és földrajzi helyzetétől (ellentétben a nyelvkönyvek sokszor sematizáló, a központi sztenderdet bemutató modell jellegével, bár a 80-as években ennek ellenkezőjére, a túlzott differenciálásra is volt példa (ld. Sans frontières)).

Válaszolnunk kellene olyan kérdésekre, mint ki tanítsa (anyanyelvi beszélő vagy nyelvtanár), milyen legyen a csoport (nyelvi és kulturális szempontból homogén csoportok esetében a bipolarizáció (mi és ők) elkerülése érdekében az összehasonlításba bekerülhet egy harmadik nyelv), milyen szükségletet elégítünk ki ezzel, milyen célkitűzésekkel (a különbözőségek tudatosítása mellett, a jobb megértés és tolerancia a cél), ezen belül milyen részcélokat fogalmazhatunk meg. Hogyan lehet értékelni a kulturális ismereteket? E kérdések mind későbbi megválaszolásra várnak. Részmegoldások már születtek, egységes és univerzális azonban nem.

Egyetlen témáról szeretnék részletesebben szólni: az idegennyelvi kultúra tárgyáról.

4. Mit tanítsunk?

A Külkereskedelmi főiskolai jegyzetem kiindulási pontja az ország- és népkép megjelenése a különböző európai népek sztereotípiáiban. Ezek után szemelvények illusztrálják a hivatalos és statisztikai képet. A rákövetkező egység a tér- és időgazdálkodás különbözőségeire mutat rá, majd az eltérő köszönési, asztali, ajándékozási szokásokat mutatja be. Végezetül a non-verbális kommunikáció és a paralingvisztikai jegyek kulturális összetevőit tárgyalja. A második félév anyagát képező társasági beszédaktusokkal foglalkozó fejezetek is az összehasonlító szempontokat helyezik előtérbe. Az idegennyelvi kultúra tanítása azonban nem

merülhet ki ennyiben. További területeken kell még anyagot gyűjteni, ehhez ad ötleteket Kapitány Ágnes és Gábor *Rejtjelek* 2 című műve (pp. 182-185).

A még hátralevő munkában az első lépcső olyan tematikus egységek kidolgozása lenne, amelyek az adott (magyar-francia) viszonylatban leltárba vennék az eltérési pontokat. Erre álljon itt példaként két, még csak embrionális állapotban levő lista.

Az első (ld. függelék) a franciák étkezési és ivási szokásaira kérdez rá. A második csak címszavakban sorolja fel a francia térelrendezés és -felhasználás különlegességeit a szó tágabb értelmében. Gyenge pontja mindkét listának az, hogy olyan előzetes ismeretekre épít, amelyeket csak a nyelvterületen lehet könnyen megszerezni. Ezáltal felértékelődhet egyrészt a tanár tudásközvetítő szerepe, másrészt a csoporton belül feszültségek keletkezhetnek. Ezeket kivédendő el kell készíteni egy olyan (szöveges és/vagy vizuális) segédanyagot, amely segítségével akár tanári közvetítés nélkül is elboldogul a nyelvtanuló.

Nem szabad megfeledkeznünk azonban a vizsgálatunk tárgyát képező jelenségek állandóan változó jellegéről, ezért listáinknak nyitottnak kell maradniuk. A szemléletünknek kell megújulnia, hogy érdeklődésünk középpontjában az idegen kultúra viselkedési szokásai és specifikus tárgyai álljanak.

Irodalom

Balogh, K. (1997) *Communication*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.

Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.

Cohen, A.P. (1982) "Belonging: the experience of culture". In: Cohen, A.P. (ed) *Belonging, Identity and Social Organisation in British Rural Cultures*. Manchester: Manchester University Press.

Geertz, C. (1975) "Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez". In: Geertz, C. *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég Kiadó, 1994. pp. 170-199.

Goodenough, W.H. (1964) "Cultural anthopology and linguistics". In: Hymes, D. (ed.) *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.

Kapitány, Á./ Kapitány, G. (1995) *Rejtjelek* 2. Budapest: Kossuth.

Lévi-Strauss, C. (1983) *Le Regard éloigné*. Paris: Plon.

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangere*. Paris: Hachette.

Függelék 1.

Iránymutató a francia étkezés témájában

1. a francia konyha általános jellemzői, kép, sztereotípia
2. az étkezések időpontja (neve), tartama
3. az egyes étkezések étrendje (típusok) ezek részletezése
4. mennyiségek
5. eszközök (evő, tálaló...)
6. konyhai eljárások
7. a terítés
8. az étkezések helyei és típusok
9. a gyorsétkezés szerepe
10. régiókhoz, helyhez kötődő specialitások
11. mit eszik az átlag francia (termékek)

Részletezés

1. Mit tud a francia konyháról? Jellemezze 3-5 szóval'
2. Mit kínálna és mit nem francia vendégének?
3. Milyen olyan étellel/itallal kínálták, amelyet itthon nem szokott fogyasztani?
4. Mit iszik reggelire az átlag francia?
5. Milyen a francia reggeli? Mire számíthat egy szállodai reggeliben?
6. Igaz-e, hogy a franciák minden reggel croissant-t reggeliznek?
7. Igaz-e, hogy a háziasszonyok hazafelé megveszik a másnap reggelre kellő baguette-et?
8. Miből isszák a kávét?
9. Esznek-e felvágottat és/vagy sajtot reggelire?
10. Igaz-e, hogy délben levest, főfogást salátával majd süteményt esznek?
11. Milyen a francia saláta öntete?
12. Hogyan fogyasztják a franciák a salátát?
13. Nevezzen meg néhány előételtípust!
14. A tenger gyümölcseit előételként is adják.
15. A konyak aperitív vagy étkezés utáni ital?
16. Milyen francia aperitíveket ismer?
17. Nevezzen meg néhány, régióhoz kötődő italt!
18. Mi a kir és mi a kir royal?
19. Hány deciliter és milyen ital a demi?
20. Mi a pichet? Mit adnak benne?
21. Ismeri-e ezeket a különleges evőeszközöket?
22. A franciák nemzeti eledele (minden kávéházban is kapható)
23. Milyen egy francia szendvics?
24. A rántás, a panírozás éppoly ismert Franciaországban mint nálunk.
25. Mi a gratinée vagy au gratin?
26. Hogyan állítana össze egy sajttálat?
27. Mi a különbség a tarte és a gâteau között?
28. Mit jelent a patisserie viennoise?
29. Mi van egy francia étteremben az asztalon?
30. Ha édességre vágyik, hova megy Franciaországban?
31. Mi a különbség egy magyar söröző és egy francia brasserie között?
32. Túrós csúszát szeretne készíteni Franciaországban. Mit tud tenni? stb.....

Függelék 2.

Tér (vázlat 98, BK)

- zsúfoltság/üresség, teli/üres, tömött, tömeg
- átláthatóság: carrefour, körforgalmi szabályok, kresz táblák: cédez le passage
- a szabályok betartása/be nem tartása, parkolás (en épi), behajtani tilos!
- feliratok, jellegzetes utcanevek házszámtábla (utcanév soha)
- címfeldolgozás
- rue, ruelle, bd, av, impasse, cours, promenade, quai, place, rond-point, carrefour, cour
- centrális elrendezés, éttermek asztalai, járdai terasz
- piloter sur le périph
- lépcsőházak, utólag beépített lift, szőnyegpadló
- lakóháztípusok: városi/falusi, jellegzetes párizsi bérház, pavillon de banlieue, résidence, logement collectif, villa, logement social HLM, cité, foyer
- háztetők anyaga
- függönyök, kivilágítás
- kerítések (magán/középület)
- zártság, kaputelefon, gardien
- Miről ismerszik meg egy középület?
- parc, jardin public, square
- fontaine (Wallace), jet d'eau
- utak burkolása, zebra
- fa és kertformák, francia kert, nyesett fák (quinconce),
- a város részei: quartier résidentiel/d'affaires/administratif, nouveau quartier d'habitation, arrondissement (számozása Párizsban), coin, village, banlieue résidentielle/ouvrière/rouge, cités, cité-jardin, zónák
- várostípusok: ville, bourg, bourgade, bled
- tájékozódási pontok egy városban
- helycsinálás (pardon!), helyátadás, sorbanállás
- Párizs tagolása
- ország/régió/megye
- főváros/vidék (fel/le)
- a pays jelentései

"Kultúrák között", avagy interkulturális összefüggések

Csernus Sándorné
Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

Az utóbbi években egyre többet beszélünk az interkulturális vagy kultúraközi kommunikációról. Tudjuk, hogy egy tanulási folyamatról van szó, amelynek eredményeképpen nemcsak egymást ismerjük meg jobban, hanem saját magunkat is. Nagyon sok múlik ezen a tanulási folyamaton, óriási jelentősége van a jól használható tankönyveknek. Az országismeret című tantárgy oktatása során az utóbbi évtizedekben a földrajzi, történelmi, művészettörténeti stb. aspektusok álltak az érdeklődés homlokterében. Ezek megalapozzák a műveltséget, szélesítik a látókört, bővítik az ismeretanyagot.

Európában, illetve Magyarországon csak a '90-es évek elejétől kezdve figyelhető meg a "rejtettebb dimenziók" iránti érdeklődés, illetve ezek vizsgálata 1998-ban az Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián jelenlévők már valószínűleg tudják, mit kell érteni ezalatt: a viselkedési normákat, (melyek esetenként szöges ellentétben állnak a számunkra releváns szabályokkal), a gondolkodás- és mentalitásbeli különbségeket, tehát azt a sajátos rendszert, ahogy az adott nyelvet beszélők tudatában a valóság leképeződik, illetve hogy melyek azok a reflexiók, amik erre a valóságképre születnek.

A tankönyvpiac minden változatossága és színessége ellenére sem bővelkedik olyan kiadványokban, amelyek segítségével az említett különbségeket tudatosítani lehetne. Annál nagyobb örömömre szolgált, mikor tavaly tavasszal, egy Göttingenben rendezett nyelvészeti konferencia könyvkiállításán felfedeztem a "Zwischen den Kulturen" "Kultúrák között" című könyvet. A mű alcíme: Stratégiák és tevékenységi formák az országismeretre tanításához és tanulásához.

Mielőtt a könyv részletes ismertetésére rátérnék, nézzük, hogy vallanak a könyvről annak szerzői, Margarete Hansen és Barbara Zuber.
Miért keletkezett a "Kultúrák között"?

Anyanyelvünk formálja a modellt, amellyel megtanuljuk a világot felfogni, rendszerezni, megélni és megérteni, és melynek segítségével közölni tudunk valamit. Egy idegen nyelv megtanulása ennek értelmében azt a lehetőséget kínálja nekünk, hogy ezt a modellt az idegen nyelv felfogására és megértésére kibővítsük. Az idegen nyelv megtanulása több, mint egy idegen jelekből és hangokból álló rendszer megtanulása, lehetővé tesz egy másik kultúrával folytatott kommunikációt. Ezért kívánatos cél, hogy a nyelv elsajátításának folyamatában a másik kultúra megismerése és megértése is jelen legyen, mint lényeges alkotóelem. Mivel az idegen kultúrával mindig saját kulturális tapasztalatunk szűrőjén keresztül találkozunk, az interkulturális kommunikáció mindig a saját kultúrával való találkozást és szembesülést is jelenti.

Kinek készült a "Kultúrák között"?

A "Kultúrák között" olyan anyagokat tartalmaz, amelyek egyaránt alkalmazhatók kezdő és haladó tanfolyamokon országismereti vagy interkulturális kiegészítő anyagként.
Haladó nyelvtanulók, vagy németszakosok számára szervezett országismereti vagy interkulturális kurzuson önmagában is megállja a helyét.
A "Kultúrák között" különösképpen alkalmas a német, mint idegen nyelv oktatására. Némi változtatással azonban a gyakorlatok többsége más idegen nyelvek közvetítésére is felhasználható. A legtöbb gyakorlat multinacionális vagy homogén csoportok célországi (Németország, Ausztria, Svájc) alkalmazására készült. Legnagyobb részük, kis változtatással külföldön is alkalmazható.

Mit lehet elérni a "Kultúrák között" című könyvvel?

A könyv elsősleges célkitűzései a következők:
- a mindennapi nyelvi és nem nyelvi cselekvések tréningje
- az idegen kultúra jelenségei iránti szenzibilitás
- saját magunk és a másik megértésének elősegítése

Hogy ezeket a célokat elérjék a szerzők, a következő gondolatokat és didaktikai célokat tartották szem előtt a gyakorlatok "kitalálásánál" és összeállításánál:
- az óra kapcsolódjon a résztvevők elképzeléseihez és beállítódásához
- alapozzon a résztvevők tapasztalataira, aktiválja, differenciálja és bővítse az előismereteket és a meglévő tudást
- tegye lehetővé az aktív, kreatív órai munkát és az aktív szembesülést az idegen és a saját kultúrával.

Hogyan épül fel a "Kultúrák között"?

A könyvben lévő gyakorlatok és tevékenységi formák öt fejezetre oszlanak, amelyek egyrészt számot tarthatnak a résztvevők érdeklődésére, másrészt viszont lehetővé teszik az országismereti tartalmakkal való foglalkozást. Tehát a feladatok a csoport mindenkori tudás- és érdeklődésszintjéből indulnak ki. A témák elsősorban a tanulócsoportokkal és annak mindennapi közegével kapcsolatosak, egészen a földrajzi, szociális, politikai vagy történelmi kitekintésű feladatokig.
Az öt fejezet a következőképpen épül fel:

I. Ismerkedés
II. Térbeli tájékozódás
Itt olyan témákról esik szó, amelyek segítenek feltárni a szűkebb és tágabb környezetet, beleértve az olyan fogalmakat is, mint földrajzi tér, történelmi tér, politikai tér.
III. Viselkedés
Ez a fejezet az emberek egymás közti érintkezésével, és a meghatározott szituációkban való viselkedéssel foglalkozik.
IV. Viszonyulások
Ebben a fejezetben értékekről és hozzászólásokról van szó, melyek cselekedeteinket befolyásolják, valamint érzésekről, mint pl. idegesség, öröm, vágyak, remények.
V. Búcsú

Az öt fejezet tematikus alegységekre van osztva, amelyekhez mindig különböző gyakorlatok tartoznak.

- Minden gyakorlat tartalmazza a tanároknak szóló didaktikai információkat.
- Sok esetben külön fénymásolható feladatlapok találhatók a csoport tagjai számára.
- Néhány esetben a gyakorlatokat megoldások egészítik ki, amelyek szintén fénymásolhatók, és a feladat elvégzése után kioszthatók.

Hogyan használjuk legcélszerűbben a "Kultúrák között" című könyvet?

A gyakorlatról szóló első és legfontosabb tudnivalókat a didaktikai információ tartalmazza. Minden gyakorlatnak címe van, amelyet a téma megjelölése, a célcsoport és az oktatási cél megadása, valamint a különböző tevékenységi formák részletezése követ. A szintmegjelölés megfelel az Európában elfogadott "centifikátrendszernek". Ezután következik a gyakorlat végrehajtásának részletes leírása, esetleg országismereti és/vagy interkulturális adalékokkal, módszertani

allternatívákkal, más gyakorlatokra való utalásokkal megtűzdeleve, és az egész oktatási folyamatba beillesztve.
A gyakorlatok nagy részét ketten vagy csoportban lehet végrehajtani, ezáltal a csoport tagjai egymással és egymástól is tanulnak, de az önálló munkát is gyakorolhatják.

Alapvetően érvényes: bárhol, ahol megoldási lap készült a tanárnak vagy a csoport tagjainak, hangsúlyozzák, hogy ezeken a helyeken nem megdönthetetlen igazságokat, hanem tájékoztató jellegű adatokat akartak közreadni. Saját látószögükből kínálják javaslataikat, amelyeken természetesen lehet vitatkozni. A gyakorlatokhoz készült utasítások és adatok csak tájékoztató jellegűek, illetve javaslatok, szabadon módosíthatók, hiszen minden csoport másként jár el a gyakorlatok megoldása során. Sok gyakorlat tematikailag kicserélhető, amennyiben a gyakorlat struktúrája más témákra adaptálható. A szerzők eltekintettek attól, hogy a gyakorlatok időigényét egzakt módon megadják, ehelyett csak ott kommentálják a gyakorlatok menetét, ahol szükségesnek tűnik.

A tanárnak fel kell készülni arra is, hogy a csoport tagjai bizonyos információkat megkérdőjeleznek, másként interpretálnak, netalán egyenesen visszautasítanak. Ezeket a megnyilvánulásokat komolyan kell venni és tiszteletben kell tartani, hiszen az interkulturális kommunikáció keretében nagyon összetett területen mozgunk.

Óvatosan kell bánnunk az általánosításokkal is. A résztvevőknek maguknak kell megállapítani és megtanulni, hogy sem a saját, sem pedig a célnyelvi országban nem létezik olyan, hogy homogén kultúra, hanem csak a szubkultúrák halmaza, amelyek különböző kritériumok alapján különböznek egymástól (szociális helyzet, vallási hovatartozás, életkor, stb...).

Legjobban a tanár ismeri a csoportot. Először ki kell próbálni, "illik-e" a gyakorlat a csoportra. Figyelembe kell venni a nemek szerinti összetételt, a csoporton belüli kohéziót, a nyelvi felkészültség szintjét, valamint heterogén csoportok esetében a nemzetiségi és vallási hovatartozást, különös tekintettel az alapfok I jelzésű gyakorlatokra.

A tanár fokozatosan ismertesse meg a csoporttal ezt a fajta oktatást. Hagyjon időt a visszajelzésre, hogy érezték magukat a csoport tagjai a feladat megoldása közben, megvolt-e az a benyomásuk, hogy tanultak valamit, mivel voltak nehézségeik. A visszajelzéseket komolyan kell venni. Vannak olyan kultúrák, amelyek ezt a fajta oktatást lelkesen üdvözlik, mások szkeptikusan viszonyulnak hozzá. Semmi olyat nem szabad csinálni, amiről az ember saját maga nincs meggyőződve. Ellenkező esetben viszont nincs akadálya, hogy ezt a meggyőződést a csoporttal együttműködve ki is próbáljuk. A csoport hálás lesz érte.

Néhány gyakorlatnál jól jön, ha a tanár többletinformációkat is felhasznál (szövegek, képek). Néha csomagolópapírra, ollóra és színes ceruzára is szükség lesz. Ha a tanár nem német nyelvterületen használja a könyvet, néha nehéz lehet

bizonyos anyagok beszerzése. Ki kell használni minden helyi kapcsolatteremtési lehetőséget (német intézmények, cégek, a Goethe-intézet, a konzulátusok és követségek csak korlátozott ideig tárolják folyóiratállományukat). A könyv végén címlista található, további országismereti anyaggyűjtéshez. És végezetül: amit nem akarhat és nem tudhat a könyv az az, hogy az országismeret és az interkulturális kommunikáció körüli vitában mindenben neki legyen igaza. Amit pedig akarnia kell, hogy ezt a vitát konkrét, órán alkalmazható példákkal, feladatokkal alátámassza és gazdagítsa, valamint a tanárokat arra ösztönözze, hogy a szerzők javaslatait elfogadják és továbbfejlesszék.

Kultúraközi kommunikációs tapasztalatok egy brit - magyar felsőoktatási programban

Falkné Bánó Klára
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Bevezetés

Az olyan tanár-tanuló szereppárról, ahol a két fél szocializálódási folyamata, az interakciót megelőző 'mentális beprogramozása' különböző kultúrákban történt, Hofstede a következőket mondja:

> Mivel a tanár/tanuló interakció olyan ősi, eredeti emberi jelenség, és olyan mélyen gyökerezik egy társadalom kultúrájában, a kultúraközi kommunikációs tanulási helyzetek alapvetően problematikusak mindkét fél számára. (1986: 303)*

Az idézet a dolgozat mottója is lehetne, hiszen rámutat a különböző kultúrák részvételével történő tanítási/tanulási folyamatok nehézségeire, melyekre véleményem szerint eddig nem elegendő figyelem irányult, legalábbis nem a kultúraközi kommunikációs konfliktusok szempontjából, pedig sok ilyen típusú projekt éppen ezek miatt válik sikertelenné. Minden hasonló program indításánál, de inkább már azt megelőzően is gondolni kellene rá, hogy mind a tanárokat, mind a diákokat fell kell készíteni arra, hogy egy kultúraközi oktatási program megvalósítása egyben akkulturációs folyamat is, melynek során alkalmazkodni kell a másik fél oktatási rendszerében megnyilvánuló kultúrális sajátosságokhoz.

A LHE - KKF közös oktatási programja

A következőkben az angliai Hull város Lincolnshire és Humberside-i Egyeteme (LHE) és a budapesti Külkereskedelmi Főiskola (KKF) a KKF-en 1992-ben indult közös angol nyelvű oktatási programjának interkulturális problémáit szeretném bemutatni.

A program három éves alapképzési program, főleg magyar, de külföldi hallgatók számára is, a harmadik év végén mind magyar főiskolai diplomát, mind angol, BA(Hons) European Business Administration fokozatú diplomát ad.

Az első évfolyam huszonöt hallgatóval indult, ez a szám ma már hetvenkettőre növekedett. A programban öt éve veszek részt, több tárgy tantárgyfelelőseként, és/illetve oktatójaként.

A képzés negyedik szemesztere különösen érdekes a kultúraközi interakciók szempontjából, mivel ebben a szemeszterben zajlik a diákcsere program, melynek keretében magyar hallgatók egy része a LHE-n, brit hallgatók a KKF-n hallgatnak egy szemesztert. Az első magyar csoport 1994-ben még majdnem teljes létszámban, huszonhárom hallgató, utazott ki az angliai partner intézménybe, és tizennyolc brit diák érkezett Magyarországra. Akkor a program még tekintélyes Know How Fund támogatásban részesült, melyből még a diákcsere programra is jutott. Ezek a számok azóta nagymértékben lecsökkentek, jelenleg kilenc magyar hallgató tanul Hullban és egy brit hallgató sincs Budapesten. Ennek oka magyar részről elsősorban az anyagi források hiányában keresendő, brit részről az ok főként az, hogy a kinti hallgatók számára már az egész kelet-közép-európai térség nem olyan érdekes, mint a változások utáni években volt.

Ez a jelenség persze más tényezőkre, interkulturális súrlódásokra, konfliktusokra, a tanulási folyamathoz való különböző hozzáállásra, is visszavezethető.

Kutatási módszerek, eredmények és ezek elemzése

Az elemzés alapjául szolgáló adatok gyűjtésére egyrészt brit és magyar adatközlőkkel, diákokkal és tanárokkal folytatott interjúk és kötetlen beszélgetések során került sor, másrészt a hallgatók által mindkét intézményben kitöltött kurzus értékelő űrlapok elemzése is értékelhető adatokat nyújtott. Nem utolsó sorban az idézett példák egyik fő forrása az elmúlt öt év gyakorlati oktatási tapasztalatai, amelyekre mind Budapesten, mind az angliai társegyetemen tettem szert.

Néhány példa a tipikus probléma-, illetve konfliktushelyzetekre:

1. A Budapesten egy szemesztert eltöltő brit hallgatók magyar diplomát is akartak szerezni a brit mellé, mondván, hogy a magyarok is kapnak brit diplomát. Megjegyzendő, hogy a magyar hallgatók mind a hat féléven keresztül, meg kell,

hogy feleljenek a brit egyetem követelményeinek. A KKF álláspontja szerint természetesen a brit hallgatóknak is teljesíteni kellett a magyar követelményeket, és ez lényegesen több tantárgyat és vizsgát jelentett számukra, mint az otthoni, brit egyetemen. Ez részükről nagy felháborodást váltott ki; talán részben ez az oka annak, hogy nem akarnak már Budapestre jönni.

2. Egy másik példa, amely szintén nagy felzúdulást váltott ki a brit diákok részéről, a magyar diákok dolgozatok és vizsgák alkalmával történő együttműködése, ill. puskázása.

Erre több, a KKF Angol Tanszékén oktató brit és amerikai kolléga is felhívta a figyelmemet. Goodman egy hasonló esetet elemez interkulturális oktatás témakörében írt tanulmányában: egy USA-beli egyetem Master fokozatú kurzust indított egy japán egyetemen, amerikai oktatókkal, főleg japán, de részben amerikai hallgatók számára. Az amerikai és japán hallgatók között a kezdeti problémák leküzdése után jó viszony alakult ki. Az első vizsga előtt a tanár kiosztott egy esettanulmányt, amely a vizsga alapjául szolgált. Ezt minden hallgatónak önállóan kellett feldolgoznia a vizsga előtt, a minden hallgató által előzőleg aláírt amerikai egyetemi 'becsület szabályzat'-nak megfelelően.

Kézikönyvek és számítógép használata megengedett volt. Az amerikai hallgatók a könyvtárban és a számítógép központban készültek, a japánok viszont teljesen eltűntek. A dolgozatok javításánál az amerikai professzornak feltűnt, hogy a japán hallgatóknál majdnem teljesen azonos megoldásokat talált. Hamarosan megtudta, hogy majdnem minden japán diák, nyilvánvalóan megszegve a tanári utasítást és a korábban aláírt szabályzat előírásait, együttműködött a vizsgafeladatra való felkészülésben. A tanár mélyen felháborodott ezen, s még inkább a japán egyetemi adminisztráció az ügy iránt tanusított közömbösségén. Az amerikai diákok is teljesen elvesztették bizalmukat japán társaik iránt. (1994: 132-133)

Mindkét esetben az *individualizmus*, ill. *kollektivizmus* kulturális dimenzión fellelhető tipikus különbségekről van szó. Egy kollektivista társadalomban, mint a magyar, legalábbis a brithez és főleg az amerikaihoz viszonyítva, és jóval nagyobb mértékben a japán, a csoportmunka az ideális, a követendő módszer. Goodman arra is rámutat, hogy: 'Az ilyen társadalmakra jellemző, hogy a vizsga előtt, és néha alatt, a diákok együttműködnek. ..Egy diák, ...ha ezt nem teszi, kitaszítottá válik.' (ibid.: 142) Számos hasonló esetet jegyeztek fel kollektivista kultúrájú országokban tanuló amerikai diákok megdöbbenéséről a helyi kooperáció/puskázás láttán, s az ilyen társadalmak diákjainak keserű tapasztalatairól USA-beli tanulmányaik végzése során, mikor csalónak bélyegezték őket. (ibid.:143)

A magyar kultúra egyre fokozódóan individualista, főleg a fiatalabb generáció, és inkább a nagyvárosokban. (Falk-Bánó:118) Vizsgák alatti kooperáció, ill. puskázás tekintetében azonban a magyar diák ma is meglehetősen kollektivista nézeteket vall. Az is igaz, hogy a magyar felsőoktatási intézmények

adminisztrációja lényegesen szigorúbb, mint a fenti esetben a japán, puskázáson ért hallgatót súlyosabb esetben el is tilthatnak tanulmányai folytatásától.

3. Interkulturális aspektusból talán a legfontosabb panasz, hogy a magyar oktatási stílus más. Egyik brit hallgató szerint: 'A tanítási stílus nagyon eltér attól, amit otthon megszoktunk.'... 'Megmondják pontosan mit és hogyan csinálj. Elvárják, hogy mindent megtanulj, amit a tanár mond. Ugyanígy van Németországban is, mikor ott tanultam, pont ilyen volt.'

Egy angol tanszéki brit kollégám, aki már nyolc éve tanít Magyarországon, hasonlóan vélekedik: 'Úgy gondolom, a rendszer itt formálisabb, mint a brit. Mi az egyetemen keresztnevükön szólítottuk a fiatalabb tanárokat, itt a 'tanár úr', 'tanárnő' a megszólítás. Persze a hallgatók engem Neil-nek szólítanak, de azért, mert erre kértem őket. Egy másik dolog, mikor ide kerültem, úgy éreztem az itteni rendszer meglehetősen passzív (...) a diákok nem önállóak. Az információt visszamondták, de mindig a tanártól várták el, hogy az információ forrása legyen. Ez nem kritika, ez csak egy más megközelítés. Mikor a hallgatókat arra kértem, hogy önálló prezentációkat készítsenek, nagyon nehéznek találták, mert tőlem várták az információt,...persze ez már azóta változott...' Itt azért megjegyezném, hogy személyes tapasztalatom szerint az ELTE-n huszonöt évvel ezelőtt is önálló munkával kellett felkészülni a prezentációkra, dolgozatokra.

A brit és a magyar oktatási stílus és általában a két oktatási rendszer különbségei tükrözik a két kultúra eltéréseit a hofstedei *hatalmi távolság* és a *bizonytalanság elkerülés* dimenziókon. (ibid.: 118-119) A *nagy hatalmi távolságú* kultúrákban, mint amilyen a magyar, legalábbis a brithez képest, a tanuló a tanártól várja, hogy a kommunikációt kezdeményezze, a tanár a bölcs guru, a diák tisztelettel néz fel rá, míg a *kis hatalmi távolságú* társadalmakban a tanár elvárja a hallgató kezdeményezését, és a diák egyenlőként tekint a szakértő tanárra. (Hofstede 1986, 1994) Érdekes, hogy pl. a fiatal amerikai kollégákat a KKF-n a hallgatók csak Mr. és Miss és vezetéknéven szólíthatják, ellentétben a már korábban is említett brit, és minden más brit kollégával, akiket keresztnéven szólítanak a diákok. Ez talán tükrözi az USA nagyobb hatalmi távolságú kultúráját a brithez képest. (ibid.) A magyar diákok általában nem szólítják keresztnéven a magyar tanárokat, még a fiatalokat sem gyakran. Számomra furcsa, mikor egy csoportban együtt tanítok brit és magyar diákokat akár a KKF-n, akár a LHE-n, a britek keresztnéven szólítanak, anélkül, hogy ezt kérném, a magyarok viszont 'tanárnő'-nek. Ennek oka részben kulturális, részben a magyar nyelv formalitásában keresendő.

Az *erős bizonytalanság kerülő* társadalmakban, mint a német vagy a magyar, amelynek oktatási rendszere amúgyis a német-porosz hagyományokat követi, (Falk-Bánó: 119) a tanulók a strukturált tanulási helyzeteket, a részletezett feladatokat részesítik előnyben, minden kérdésre szeretik megkapni a helyes választ, mégpedig a tanártól, a jó érdemjegyet a *pontosságért* várják el. A *gyenge bizonytalanság kerülő* kultúrákban a tanulók jobban értékelik a nyitott tanulási

helyzeteket, a jó vitákat, 'tágabb' feladatokat, és a tanár mondhatja 'nem tudom', a jó érdemjegy az *eredetiség* jutalma. (Hofstede 1986, 1994) Ezzel kapcsolatos a következő, tipikus kérdés, amelyet első éves hallgatóim gyakran tesznek fel, s amely pregnánsan mutatja a magyar oktatási rendszer erős bizonytalanság kerülő jellegét. 'Ha elolvasom a legfontosabb könyvek kijelölt részeit, jó jegyet fogok kapni a vizsgán?' Szokásos válaszom a következő: 'Fogalmam sincs, milyen jegyet fog a vizsgán kapni, de az mindenképpen jó, ha olvas, akár nem kijelölt részeket is, és nemcsak a megadott könyvekből. És főleg, gondolkodjon el azon, amit olvasott.'

Érdemes rámutatni azonban, hogy ennek az inkább elmélet-orientált tanítási/tanulási folyamatnak is megvannak az előnyei. A LHE-n tanító brit kollégák többször említették, hogy a magyar diákok elméleti tudása jóval meghaladja a brit hallgatókét. Talán ez az oka annak a jellemző magyar hallgatói panasznak, mely szerint: 'Az angol diákok nem veszik a tanulást komolyan. Csak éppen át akarnak menni a vizsgákon.' És talán ezért mondja sok hallgató, hogy a magyar oktatási szint magasabb, mint a brit. Én azt szoktam erre mondani, hogy nem feltétlenül magasabb, inkább más jellegű. Mikor együtt tanítottam brit és magyar diákokat, az angol, pragmatikusabb, és a magyar, teoretikusabb attitűd világosan észlelhető volt. Ha tényekre, tanult modellekre kérdeztem rá, a magyarok kitűnőek voltak, a britek finoman szólva nem remekeltek. Viszont mikor gyakorlati feladat következett, pl. négy-öt fős csoportokban, megadott adatok alapján el kellett készíteni egy szervezet rövid távú emberi erőforrás tervezetét tizenöt perc alatt, a britek ügyes tervei tíz perc alatt elkészültek, a magyarok kuncogtak, és fogalmuk sem volt, hogy mit kezdjenek a feladattal. Érdekes volt látni, hogyan döbbennek rá arra, hogy elméleti tudásukat nem igen tudják a gyakorlatban alkalmazni.

Véleményem szerint a két oktatási rendszer, ill. tanítási/tanulási stílus előnyeinek egyesítése a gyakorlatban is alkalmazható, kiváló szakmai tudást eredményezhetne.

Brit és amerikai kollégák mindig a kritikus gondolkodás, elemzés és az eredetiség fontosságát hangsúlyozzák. Jómagam is ezeknek híve vagyok, de úgy gondolom, először meg kellene ismerkedni azokkal az elméletekkel, amelyeket értékelni, vagy bírálni akarunk, és ezután jöhet az eredetiség. A britek sincsenek megelégedve saját rendszerükkel. Egy brit kolleganőm mesélte, hogy egy évvel ezelőtt az üzleti hírekben szerepelt, a Marks and Spenser humánpolitikai vezetője panaszkodott a brit oktatási rendszer színvonalára, és hogy a fiatal, végzett menedzserek szűklátókörűek.

Egy hull-i középiskola igazgatója elmondta, hogy az angol állami iskolákban évekig nem tanítottak angol nyelvtant. Nem csoda, hogy a brit hallgatók helyesírása és mondatszerkezetei hagynak némi kívánnivalót maguk után. Választható modulokban folyik az (állami) oktatás, és ha egy modulban pl. van történelem, nincs földrajz, és fordítva. Nem véletlen, hogy a legtöbb diák alig

hallott Ausztriáról, nemhogy Magyarországról. Ilyesmi a magyar oktatási rendszerben nem fordulhatna elő, remélem a jövőben sem fog.

A brit hallgatók elmondták, mennyire értékelik azt a stílust, amely 'input'-ot is nyújt számukra. Ugyanakkor kint tanuló magyar hallgatók közül többen lelkesen nyilatkoztak a gyakorlati megközelítésű, ún. 'facilitating' stílusú oktatásról. A megoldás az lenne, ha megtalálnánk az egyensúlyt a két módszer között.

Egészében véve elmondható, hogy a brit oktatási rendszerben túlzottan dominálnak a gyakorlati és kreatív tárgyak, ugyanakkor a magyar rendszerben túlzott a hangsúly az elméleti tárgyakon. Meggyőződésem, hogy a kettő előnyeinek ötvözése mindkét rendszer és a közös oktatási programok hasznára válna.

Jegyzetek

* Minden idézet a szerző fordításában szerepel.

Irodalom

Falkné Bánó K. (1997) "Cultures and Languages in Contact: Intercultural Conflicts in British-Hungarian and American-Hungarian International Organisations". In: Wölck, W./ de Houwer, A. (eds.) *Plurilingua: Recent Studies in Contact Linguistics*. Bonn: Dümler. pp. 110-122.

Goodman, N. R. (1994) "Intercultural Education at the University Level: Teacher-Student Interaction". In: Brislin, R.W./ Yoshida, T. (eds.) *Improving Intercultural Interactions*. Thousand Oaks. Ca.-London-New Delhi: Sage Publications. pp. 129-147.

Hofstede, G. (1986) "Cultural Differences. in Teaching and Learning". *International Journal of Intercultural Relations* 10. pp. 301-320.

Hofstede, G. (1994) *Cultures and Organizations*. London: HarperCollins.

Az Európai Unió a nyelvórán

Fodorné Balthazár Enikő
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Az 1997 augusztusában Amszterdamban megrendezett XI. Nemzetközi Némettanár Konferencián a hamburgi központú Körber-Stiftung bemutatott egy rövid, mindössze 47oldalas tananyagot, amelyet a Bulgár Némettanárok Szövetségével együtt állított össze, egy az országismeret oktatását kiegészítendő sorozat, a "Miteinander leben in Europa" füzetek első darabjaként, "Europa ohne Grenzen"[1] címmel. Miután alaposabban megismerkedtem az anyaggal, úgy gondoltam, hogy – noha a téma feldolgozásának módját és a nyelvtudással kapcsolatos elvárásokat illetően elsősorban a középiskolás korosztályhoz fordul – bizonyos módosításokkal és kiegészítésekkel jól tudnám használni a német szaknyelvi órán olyan csoportokban, amelyek a félév során a kötelezően előírt anyag /Internationale Handelspolitik - Wirtschaftliche Integrationen/ tárgyalásakor amúgy is foglalkoznának az Európai Unióval. Kísérletező kedvemet csak fokozta, hogy két alkalommal is részt vettem a bonni Gustav Stresemann Institut európai uniós intenzív továbbképzésén, s már régen szerettem volna továbbadni a tanultakat.

Természetesen el kellett gondolkodnom azon, valóban hasznát veszik-e majd a hallgatók, ha jobban elmélyedünk a témában – a német ugyanis Németország uniós tagsága révén az EU hivatalos nyelve, ámde a két fő munkanyelv az angol és a francia. Ez tehát a dolog ellen szólt. Ami viszont mellette szólt, az Magyarország tervezett európai uniós csatlakozása: ne feledjük, Magyarország integrációja a többi között a négy szabadságfoknak – az áru, a szolgáltatás, a tőke és a munkaerő szabad mozgásának – az országra való kiterjesztését vonja majd maga után. Nemcsak azzal kell számolnunk, hogy a külföldi tőke fokozottabb mértékben fog beáramlani, hanem a magyar befektetők is meg fognak jelenni a többi tagállam piacán. Ha figyelembe vesszük, hogy

Ausztria és Németország eddig is igen jelentős külkereskedelmi partnereink voltak, akkor ezen a területen mindenképpen a kapcsolatok elmélyülésére kell számítanunk.

A munkakapcsolatok mindazonáltal rendkívül sokrétűek lehetnek, a téma pedig hatalmas területet ölel fel. Így felmerül a kérdés, mit tanítson a nyelvtanár, ráadásul olyan "vegyes" csoportokban, ahol a hallgatók a választott specializációtól /Agrárkülkereskedelem, Európai Integráció, Idegenforgalom, Logisztika, Nemzetközi Marketing, Nemzetközi Vállalkozások, Tőzsde-Pénzintézetek/ függetlenül ülnek a nyelvórán.

Úgy gondoltam, ebben a helyzetben csak az a megoldás és a kommunikációs készséget is az fejleszti, ha az Európai Unió történetét, szerveit, működését, a különböző területekkel kapcsolatos politikáját leíró, információk halmazát tartalmazó, gyakorlatilag egynemű szövegekkel szemben a szövegkínálat változatosságára koncentrálok, egy kikötéssel: a szöveg kapcsolódjon valamilyen uniós témához. Így valójában "két legyet lehet egy csapásra ütni": egyrészt a hallgató megismerkedhet egy sor szövegfajtával, azok jellegzetességével, másrészt – a téma említett meghatározottságánál fogva – szakszókincse is jelentősen bővül. A szövegek reprodukciója szövegprodukcióvá fejleszthető; az eleinte passzív befogadó aktív kommunikátorrá lesz, ha segítünk a hallgatónak abban, hogy a már korábban elsajátított grammatikai ismeretek és az újonnan tanult szókincs birtokában valamint a különfajta szövegek jellemző jegyeinek ismeretében megpróbálja tudását saját mondanivalójának nyelvi megformálására alkalmazni.

A szövegválasztásnál a szövegfajták globális céljának hagyományos osztályozásából indultam ki[2], amely tájékoztató, ösztönző, meggyőző, elsajátíttató, interperszonális kapcsolatokat ápoló és emfatikus feszültségek levezetését szolgáló szövegeket különböztet meg. A félév során a 12 fős kísérleti csoportban az alábbi szövegfajtákkal ismerkedtünk meg:

Tájékoztatás:
- idézet /híres emberek gondolatai Európáról, az európai integrációról/
- újsághír
- interjú
- referátum

Ösztönzés:
- programnyilatkozat /EU-szerződés preambulumja/
- politikai hirdetés

Meggyőzés:
- eszmecsere
- vita

Elsajátíttatás:
- kronológia /az EU története évszámokban/
- megtanulandó adatokat tartalmazó, leíró jellegű szövegek

A szövegek feldolgozása egyben az alábbi, egymásra épülő témák feldolgozását jelentette:

1. Hogyan definiálható "Európa" fogalma; mit jelent "európai"-nak lenni
2. Európa más földrészről nézve
3. Az európai kulturális örökség
4. Az Európai Egyesült Államok létrehozásának gondolata
5. Az EU története, működése; törvényhozás
6. Az EU a fiatalok szemével
7. Az EU keleti bővítése; Magyarország csatlakozásának kritériumai
8. A Valutaunió

A legnagyobb és legönállóbb feladat a referátum készítése volt, ezért erről külön szólok néhány szót.

A hallgatóknak sokszorosítva kiosztottam Inotai Andrásnak német nyelven Ungarn címmel megjelent 19 oldalas /A4, 45 sor, soronként 86 n/ írását[3], amely az uniós csatlakozás szemszögéből az alábbi 6 fejezetben vizsgálja Magyarország eredményeit:

I. Demokratikus fejlődés, politikai stabilitás, a politikai rendszer alapkonfliktusai
II. A jogrendszer kompatibilitása
III. Kül- és biztonsági politika
IV. Gazdasági reform
V. Társadalom
VI. Az EU-társulás jelenlegi helyzete és problémái

A hallgatók a fejezeteket felosztották egymás között. A cél az volt, hogy mindenki a saját szövegrészét prezentálja, rövidítve, németül /azaz idegen nyelvű szöveg összefoglalása idegen nyelven/, viszont a teljes szövegrészből készítsen szójegyzéket.

A prezentációk igen jól sikerültek, leginkább annak örültem, hogy – bár valamennyien készítettek jegyzetet – senki nem tartott felolvasást, azaz a megtanult szöveget mindenki szabadon adta elő. A szójegyzékek is elkészültek – némelyik kézírással, némelyik viszont teljesen "profi" módon, számítógépen szerkesztve. Az anyag átnézése és némi javítás után mindenki megkapta a teljes listát.

A félév természetesen ebben a csoportban is a megmérettetéssel zárult: a hallgatóknak egyrészt egy szódolgozattal kellett megbirkózniuk, másrészt fogalmazást írtak az alábbi négy témák egyikéről:

1. Europa im 21. Jahrhundert
2. Europa ohne Grenzen?
3. Ist Ungarn integrationsfähig?
4. Ungarns Beitritt zur EU – Argumente und Gegenargumente

Egy kísérlet persze úgy jó, ha a kísérletező kap valamilyen visszajelzést, ezért a legutolsó órán arra kértem a hallgatókat, írják le röviden a véleményüket, név nélkül.

A kritikus megjegyzések elsősorban arra vonatkoztak, hogy jó lett volna még több anyagot venni, ha erre lett volna idő. /Heti 80 perc állt rendelkezésemre./

Íme néhány dicsérő szó:

"Sok újdonságot tudtunk meg az EU-ról, sok hasznos kifejezéssel."

"A video filmek érdekesebbé tették az órát."

"Aktuális témákat dolgoztunk fel, és többféle nézőpontból ismerkedtünk meg velük."

"Jó volt, hogy nem kellett annyi fogalmat bemagolni, mint az első félévben."

"Sokkal jobban tetszett ez a módszer, mintha a hagyományos könyvet vettük volna. Tetszett az órák kevésbé kötött rendje és, hogy kifejthettük a saját véleményünket a már eddig tanultak alapján."

Végezetül pedig szeretnék közreadni két dolgozatot – *javítatlanul*. Az **A** szöveg kézírással 20 sor, szerzője fiatalember, aki a félév során közepesen dolgozott. Év végi érdemjegye 4, de a fogalmazásra jelest kapott. A **B** szöveg, mely kézírással 35 sor, egy igen érdeklődő, jó nyelvtudással rendelkező diáklánytól származik. Az ő év végi érdemjegye 5, a fogalmazás szintén jeles. Az osztályzatok tartalmazzák az önálló véleménykifejtés, a szövegprodukció és a nyelvhelyesség értékét.

Az elbírálást megnehezítette, hogy a kért 25 sor helyett ki ennél kevesebbet, ki ennél jóval többet írt. Hogy méltányos voltam-e, annak eldöntését a Tisztelt Kollégákra bízom.

A szöveg

IST UNGARN INTEGRATIONSFÄHIG?

Ob Ungarn integrationsfähig ist oder nicht, ist es relativ. Wenn wir Ungarn mit anderen europäischen Länder vergleichen, ist die Antwort: Ja. Aber wenn wir die derzeitigen EU-Mitglieder betrachten, lautet die traurige Antwort: Nein. Unser Rückstand ist auf allen Gebiete ziemlich groß. Das Pro-Kopf-Einkommen sollte 75 % des EU-Durchschnitts erreichen. Wir haben keine Chance, es in absehbarer Zeit zu erreichen. Jetzt liegt der Lebensstandard in Ungarn bei einem Drittel des EU-Durchschnitts.

Heutzutage beträgt die Inflation ungefähr 15 % pro Jahr. Das ist inakzeptabel, da es in der EU viel weniger /4-5%/ ist. Wir sollten die Inflation vermindern, aber es braucht große Opfer von der Gesellschaft und große Arbeit von der Politiker.
Auch die Mentalität der Menschen soll verändert werden. Rassismus und der Haß der Fremden darf in Ungarn nicht aufkommen. Die Minderheitenrechte sollen eingehaltet werden. Es ist auch wichtig, daß wir uns mehr um die anderen kümmern. Nur so können wir richtige Europäer werden.

B szöveg

UNGARNS BEITRITT ZUR EU – ARGUMENTE UND GEGENARGUMENTE

Heutzutage ist der EU-Beitritt eines der meist erwähnten Themen nicht nur in Ungarn, sondern auch in ganz Europa. Die Argumente sind gemischt, sie enthalten einerseits Angst, andererseits Hoffnung. Angst um die Selbständigkeit, von der Ungarn während der Geschichte nicht sehr viel hatte. Angst um das wirtschaftliche System, das sich im Moment auf dem Stand desWiederaufbaus ist. Angst vor den Auslandsinvestoren, vor dem vielleicht zu starken Wettbewerb. Aber die Aussichten sind nicht so schwarz. Das können wir sehen, wenn wir die Meinungsuntersuchungen, oder das Referendum über die NATO-Mitgliedschaft betrachten. Die Mehrheit der ungarischen Bürger ist für die Integration, sie erwarten davon Aufschwung, Entwicklung, mehrere, bunte Möglichkeiten in Jobs, Urlaub, Lernen usw. Mit einer gemeinsamen Währung verschwindet das Risiko des Wechselns, die Preise und Löhne werden vergleichbarer. Dazu muß aber Ungarn noch vieles leisten. Außerdem hängt der Beitritt nicht nur von uns ab. Es gibt natürlich Ängste auch auf der anderen Seite: Ungarn sei wirtschaftlich noch nicht stark genug, das Lohnniveau würde nur 1/3 des europäischen Durchschnittes erreichen, Ungarn sei zu nahe zu der ehemaligen Sowjetunion. Man könnte die Argumente gegen bzw. für den EU-Beitritt noch lange aufzählen. Tatsache ist, daß die Mehrheit der Ungaren der EU beitreten möchten, und daß die EU bald über die Osterweiterung entscheiden wird.

Jegyzetek

1. Kudlinska-Stankulova, K./ Mavrodieva, L./ Dikova, W. (1996) *Europa ohne Grenzen?* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
2. Engel, U. (1992) *Deutsche Grammatik I.* Budapest: Múzsák Kiadó, pp. 118-122.
3. Inotai, A. (1996) "Ungarn". In: *Mittel- und Osteuropa auf dem Weg in die Europäische Union.* Verlag Bertelsmann Stiftung. pp. 241-259.

Interkulturális kommunikáció

Az új tantárgyak adta lehetőségek az angol műveltségterületi képzésben

Gerdelics Éva
Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

Főiskolánkon is harmadik éve folyik az ún. műveltségterületi képzés. Nagy fájdalmunkra a nyelvi szak 1200 órai keretével szemben csupán 950 óra áll rendelkezésünkre, hogy nyelvileg felkészült, a nyelvi célország kultúráját ismerő, irodalmában tájékozott nyelvtanítókat képezzünk, akik képesek megszerettetni a kicsikkel az idegen nyelvet, illetve azt hatékonyan tudják tanítani.

A NAT döntésével, hogy csak 5. osztálytól kötelező az idegen nyelv oktatása, voltak pillanatok, mikor létünket is veszély fenyegette, mégis újraírt tematikákkal s megújult lelkesedéssel folytattuk munkánkat. Az általam tanított tantárgyakban a következő változások történtek.

Mivel elsősorban általános iskolai pedagógusokat s csak másodsorban nyelvtanítókat képezünk, óraszámcsökkentésre kényszerültünk, s a kötelező és szabadon választott fakultáció sztanioljában próbáltuk visszacsempészni a számunkra és a diákok számára fontos stúdiumokat. A négy óra civilizáció helyett 3 óra országismereti beszédgyakorlat, új tantárgyként XX. századi kulturális ismeretek illetve angol drámapedagógiai műhely szerepelnek egy másod- illetve harmadéves nyelvtanító órarendjében a magasszintű ének-zenei, természettudományos ismeretek mellett.

Második éve tanítom a fenti tantárgyakat s úgy gondolom, hogy nagy szerepük van a kultúrára fogékony, kreatív értelmiségi nevelésében.

Praktikus (órarendi, szervezési) okokból adódóan a fenti három tantárgyat egymás utáni órákban tanítom, s így lehetőség van az integrációra.

Meggyőződésem, hogy a jó nyelvtanár, -tanító nemcsak az adott nyelv grammatikai-szintaktikai rendszereiben van otthon, hanem a kultúrájában is. Egy-egy félévet szentelünk annak, hogy mind az angol, mind az amerikai földrajz,

intézményrendszer, viselkedésmód egy-egy szeletét kiselőadások, s az azt követő vitákon megtárgyaljuk. Ennek során földrajzi, politikai, vallási, stb. alapfogalmakat, s azok szókincsét sajátítják el a diákok. Fontosnak tartom a magyar vonatkozások; ellentétek, párhuzamok kiemelését, ezáltal tudásuk élőbbé válik, teret ad ellentétes nézetek kifejtésére. Általános tapasztalatom, hogy a hallgatók mennyire kevéssé ismerik például a magyar politikai intézményrendszert. Mentségükre szolgál, hogy szinte univerzális képességekkel kell hogy rendelkezzenek, s nagyon magas a heti órarendi terhelés aránya, sokszor 35 óra, sok a napi otthoni munka, s így önművelődésre csak keveseknek van ideje. Nagy gondot jelent továbbá a 20 fő feletti csoportlétszám, mely szintén az egyéni kifejezésmód, vita, érvelés lehetősége ellen hat.

Így nagy kihívás volt ezekben a csoportokban a XX. századi kultúra tanítása, melyben a művészeti irányzatok megvitatásán kívül főleg az irodalom iránt szerettem volna felkelteni a hallgatók érdeklődését. Olyan irodalom iránt, melyet nem érintenek irodalmi beszédgyakorlat, illetve gyermekirodalom órákon. Két szemeszter során a XX. századi amerikai drámát, prózát, illetve néhány lírai művet vizsgáltunk meg. Célom az volt, hogy a hosszabb lélegzetű művek magyarul történő elolvasása után, a hallatók angol nyelven ismerjék meg a korszakokat, a szerző életútját, főbb műveit, s a kijelölt szemelvény lefordítása, erkölcsi üzenetének megvitatása után szituációs, illetve probléma-megoldó játékok segítségével próbáljuk önállóan értelmezni a művet, azt a befogadó szempontjából is analizálva.

A fenti okok miatt csak kevesen voltak olyanok a csoportból, akik a műveket (igazi klasszikusok) az olvasás örömééért olvasták volna el, de ez nem is csoda: tudták, hogy a művek elolvasását számon fogom kérni, s nagyon sokat kell a 4 év során tanulásért olvasni, mely lassan kioltja az olvasás szeretetét (reading for pleasure). Ahogy a kérdésekből kiderült a csoport többsége nem olvas szívesen az anyanyelvén, s e nélkül lehetetlen ezt követelni idegen nyelven. Többségükre a minimum-szint elérését jelentő "reading for survival" szint a jellemző. A hallgatók életkora: 19-20 év, nyelvi szintje (nem mindenkinél!) lehetővé tette a választott szemelvények megértését. Ugyanakkor sokszor úgy láttam, hogy idegen számukra a szöveg, nem tudnak azonosulni a korral, a szereplőkkel. Ebben segít sokat a dráma-pedagógia; melyről tudjuk, hogy módszer és kifejezőeszköz, egymás és önmagunk megismerésének kiváló eszköze.

Néhány kiragadott példával szeretném szemléltetni, hogyan lehet a civilizációs, irodalmi és drámapedagógiai ismereteket szerencsésen ötvözni.
A XX. századi amerikai dráma tanulmányozása során foglalkoztunk Arthur Miller: Az ügynök halála című darabjával. A mű hátteréül felidéztük ismereteinket az amerikai 40-es évekről, az amerikai álomról, az oktatási rendszerről, arról, hogy mit értünk a "self-reliance" alatt. Olyan kérdéseket vitattunk meg, hogy van-e hőse, áldozata a drámának, miben állt Willy gyengesége. A szereplők szempontjából értelmezve a darabot sokkal többet tudtak

meg önmagukról is, pl. Biff vagy Happy szerette-e jobban az apját? A hallgatók személyes emlékeket is feltártak. Megkértem őket, hogy bizonyos felkészülési idő után a drámai mozzanatokat próbálják saját szavaikkal rekonstruálni, illetve némajátékkal eljátszani azokat, s a többiek feladata volt kitalálni, hogy az melyik jelenet lehetett. Beszélgettünk az öngyilkosságról, az önfeláldozásról, képmutatásról, s gyávaságról. Írásbeli visszacsatolásként creative writing-ként, a dráma végét meg kellett változtatniuk. Voltak, akik nehezebben birkóztak meg a kreatív drámai szituáció-teremtéssel. Őket arra kértem, hogy saját életükből merítve játszanak el párosával olyan helyzeteket, amely félelmet, gyávaságot, dühöt, csalódást fejez ki.

Charlyn Wessels és Dorothy Heathcote egybehangzó véleménye szerint a haladó szintű nyelvoktatásban az irodalom tanításának nagy a létjogosultsága. Ezen a szinten a stílus, a nyelvi árnyaltság megértése nem okozhat különösebb gondot, s a hallgató némely fordulattal saját szókincsét is bővítheti (passzív-aktív szóhasználat). Heatchote nézete szerint a tanárok túl sok időt fordítanak az irodalom kritikai elemzésére, a művet elvont, puszta nyomtatott szövegként kezelve, amely az olvasó életétől elszigetelten, ahhoz nem tartozó valóság. Így az ilyen szöveg nem érintheti meg az olvasót. Egészen más, ha az olvasó azonosulhat a szereplők életével, dilemmáival. A dráma-játék az, amely "kelj fel és járj"-ként hat a szövegre. A dráma-játék eszközei fokozzák a drámai hatást, általa a passzív olvasó a cselekmény aktív szereplőjévé válhat, véleményalkotásra s döntésre késztetve azt. Úgy vélem, mindezekre a felnőttkor küszöbén álló hallgatóimnak roppant nagy szüksége van. Tapasztalatom szerint, sajnos, hajlamosak elfogadni kész igazságokat fenntartás nélkül, nem néznek a tények mögé, félnek dönteni és önálló véleményt alkotni. A utóbbi a tárgyi ismeret és a spontán megnyilatkozás technikai hiányosságára vezethető vissza. (Nagy osztálylétszám, csupán írásbeli felmérések.)

Ezeket a tényeket szomorúan vesszük tudomásul egyébként, viszont jövendőbeli pedagógusoknál mindez megengedhetetlen. A modern nyelv pedagógiájában kulcsszavak a demokratikus, diák-központú, kommunikatív jelzők, de gondoljuk csak el milyen facilitator ≅ kezdeményező lehet egy szófukar, nem játékos kedvű nyelvtanító? A nyelvi pontosság és verbális kifejezőkészség harmóniájára még a haladóbb szinteken is törekednünk kéne, nem beszélve a nyelvoktatás korai szakaszáról, ahol a játék az ismeretek elsajátításának eszköze is.

Az irodalmi szemelvények kiválasztásánál Catherine Wallace szempontjait igyekeztem követni, mely szerint a szöveg legyen egy adott nyelvi szerkezet és szókincs közvetítésének eszköze

⇒ tartalmi szempontból legyen érdekes
⇒ legyen összhangban az olvasó nyelvi szintjével
⇒ legyen autentikus és nem csupán pedagógiai célzatú
⇒ vezessen változatos osztály illetve csoporttevékenységhez.

Ebben a félévben az amerikai földrajzi és intézményrendszer illetve kultúra, valamint a XX. századi regény volt terítéken. A két "komoly" órát az erre épülő dráma óra követte.

Néhány példa a feldolgozás menetéről. Az irodalmi irányzatok tanári ismertetését követően a diákoknak többek között el kellett olvasniuk F. S. Fitzgerald 1925-ben írt A nagy Gatsby című regényét. A diákok rövid előadást tartottak a szerző életéről, műveiről, majd lefordítottuk az angol nyelvű szemelvényt. (Daisy sír G. gyönyörű ingei láttán.)

Ekkor következett az óra érdekesebb része, a vita, melynek során érintettük korábbi civilizációs ismeretünket az amerikai Középnyugat és a keleti partvidék eltérő gazdasági kulturális helyzetéről, az alapvető amerikai értékekről (self-reliance, abundance from rags to riches, climbing the social ladder, individual freedom), megbeszéltük Gatsby ambivalens, Fitzgerald saját élethelyzetéből fakadó viselkedésének rugóit.

Ezután kértem, jellemezzék a főbb szereplőket, majd ezeket az érzelmeket próbálják rövid helyzetgyakorlatban előadni.

A karrierizmus, képmutatás, féltékenység, felháborodás kifejezését láttuk saját életükre vonatkoztatva, pár mozdulatos, gesztusos képekben. Rájöttek, hogy minél intenzívebben próbálják érzelmeiket kifejezni (hangerő. mimika, fokozás, jelentőségteljes csend, stb.), annál nagyobb tetszéssel fogadják társaik a "produkciójukat". Az első tapsok után fokozatosan vetkőzték le gátlásaikat, s feledkeztek bele a játék örömébe., sokszor teljesen új oldalukat mutatva ezáltal egymásnak, s talán önmaguk számára is.

Kértem, hogy 3-4 fős csoportokban próbálják rekonstruálni a számukra legérdekesebb részeket (drámai szituáció). Ehhez volt felkészülési idő, újraolvashatták a választott részt, de ezt természetesen angolul kellett előadni. A előadott részek között volt a Daisy és férje közti elképzelt vita (Daisy döntését később értelmeztük. Who agrees, who disagrees with Daisy. Why?) A fiatalok döntéshelyzetbe kerültek, érveltek, azonosultak elvekkel, felháborodtak - úgy érzem, fontos pillanatok voltak ezek - személyiségüket gazdagító, élményszerző olvasásra épülő, önismerő tevékenység.

A hallgatók megtanultak párhuzamot vonni a mai megtárgyalt művek közt: az amerikai álom kritikáját olvasták ki az Arthur Miller és a Fitzgerald műből. Az '50-es évek érték-vesztett, elidegenedett nemzedékének műveiből: Salinger, The Catcher in the Rye; Allen Ginsberg, A Supermarket in California. Meglepő volt, milyen élesen reagáltak a két utóbbi alkotásról. Caulfield és a beat-költő lázadása idegen számukra,a generációs válságot láthatóan nem élik meg ilyen élesen, a csoport többségének megnyilatkozása nagyfokú hagyomány- és tekintély tiszteltre utalt.

Kértem játsszák el azt a jelenetet, amikor H. Caulfield közli szüleivel a Penceyből való kimaradásának történetét, illetve mikor Ginsberg mint diák az egyetemi fegyelmi bizottság előtt áll.

A 20 éves diákok érdekes módon a szülőkkel és a bizottsággal azonosultak szívesebben. Magyarázat lehet: a vádló a hatalom birtokosa, s a hallgatók szívesebben választották ezt a győztes pozíciót, mint a vesztesét.
Ken Kesey könyve: Száll a kakukk fészkére alkalmat nyújt arra, hogy az amerikai történelem szégyenteljes szakaszát, az indián-kérdést, a bevándorlást, az integrációs problémát, a "melting pot" közhelyét, a koreai és hidegháború kérdéseit vizsgáljuk "országismereti órán" mely hátteréül szolgál az "irodalom óra" elemző munkájához, s "dráma órán" a mű által kiválasztott reflexióikat tudják a hallgatók megjeleníteni. Sokszor zavarba estek a hallgatók. mikor párhuzamokra kérdeztem, pl. kisebbség politika, integrációs problémák etnikai csoportok számára, s azok kezelése.

Nézetem szerint így komplex ismeretekhez jutnak, s a mozgás játék, "színjátszás" segítik a regény közvetítette gondolatok megőrzését, belsővé válását. Óravezetési, pszichológiai szempontból is bevált a komoly, s oldottabb légkörű foglalkozás egymásra épülése, egy tömbben való folyamata.

Sokáig gondot jelentett számomra, hogy értékeljek a dráma órán. Végül közösen értékelünk, mely reményeim szerint a felelős magatartást erősíti a csoport tagjaiban.
Értékeljük: az órai aktivitást, a házi feladatot, mely egy mű sajátos befejezése, egy mese átdolgozása, rövid narratív dramatizálása volt. A dráma 3 féléves tantárgy heti egy órában, így tavaly a 2. félévben bemutattunk egy rövid produkciót a gyakorló általános iskola angolos diákjainak. A rövid produkció Carolyne Graham, Jazz Chants sorozatából a Piroska és a farkas volt.
23 fős csoporttal olyan szövegre volt szükségünk, melyben van kórus: a sok szereplő, s gátlásosabb hallgatók számára. A főbb szerepekre egymást ajánlották, tudták ki alkalmas anya, gonosz csábító és könnyelmű Piroska feladatra.
A szöveg az általános iskolák számára is könnyen érthető, s a ritmikus próza fejlesztően hatott a másodéves hallagtók fonetikai tudatosságágra.
A jelenetek, kellékek, díszlet is közös feladat volt. Még a kelletlen hallgatókat is a gyerekek tapsa meggyőzte arról, hogy érdemes a "kistanító néninek" is játszani.

A dráma-játékok segíthetnek az előítéletek leküzdésében, a másság elfogadásában, a abban, hogyan érveljünk. Aki nem tud érvelni, hamis nézetek áldozatává eshet könnyen. Merj egyéniség lenni, szerettem volna sugallni tanítványaimnak a drámai játékkal.

A fentebb ismertetett szerep-játékok, drámai szituációk, probléma-megoldó feladatok (pl. ki-ki számoljon be egy számára kellemetlen helyzetről, s a csoport többi tagja adjon megoldási javaslatot) mellett az educational drama megismerése is fontos egy ifjú tanítónak.
Az angolszász irodalomban bőven találunk ilyeneket, én diákjaimmal Susan Hill: On the Face of It című darabját ismertettem meg. A mű rövid, 10 oldal terjedelmű, nyelvileg teljesen érthető. A színdarabot otthon kellett elolvasni, s az órán az egyfelvonásos szimbólumait, morális üzenetét elemeztük.

A vizsgált kérdések közül néhány: Mr. Lamb sántaságán kívül még miben különbözik a többiektől, mit tanul tőle a fiú, milyen hatással lehetett rá a férfi halála. A példázat általánosításaként, s mint beszédgyakorlati téma: milyen problémát jelenthet a rokkantakkal való találkozás. Milyen, az embereket megosztó ellentétpárokat ismerünk (bőrszín, vallás, gondolkodás mássága szerint).

Szerepjáték lehetőségek: a jelenet, mikor Derry közli apjával az öreg halálát; elképzelt párbeszéd Derry és osztálytársai közt a darab kezdete előtt, illetve utána, hogyan lehet egy gátlásos, kiközösített gyereknek önbizalmat adni. Szerepjátékként a tanító, gátlásos, kiközösített gyerek probléma-megoldásait lehet eljátszani, mellyel a szimulált szituáció megkönnyítheti a valódi élethelyzet megoldását.

Írásbeli feladat lehet: írjon a diák olyan találkozásról (idősebb ember, tanár, irodalmi mű), mely önbizalmát megerősítette (történet vagy dramatizáció). Képzelje magát a diák a kirekesztett, a valamiképpen más szereplő helyébe, írjon egy konfliktusról és annak megoldásáról.

A jó pedagógus empátiával kell hogy közelítsden az osztályában kisebbségben levő csoporthoz is, felerősítheti vagy támogathatja a csoport-konfliktusokat. A szerepjátékok nemcsak a tanórán, hanem az élet változatos helyzetetiben is segíthetnek eligazodni. Jó "tolerancia-játék", amikor az ellenszenves figurát kell eljátszanom,az ellenfél álláspontját kell megértenem.

Mind eme drámai szituációkat irodalmi szöveg hatása nélkül is eljátszhatjuk, ilyenkor célunk lehet a puszta beszéd-gyakorlás vagy kreatív játék, de úgy gondolom, az irodalmi művek hitelesebben, esztitikai élvezetet is nyújtva fogalmazzák meg az egyetemes emberi szempontokat. A szövegértés, a befogadás és az irodalmi szövegekkel való bánásmód képessége a haladó szintű nyelvtanítás módszertanának kulcs-kérdései.

Irodalom

Bradberry, M. (1992) *The Modern American Novel*. Oxford: Oxford University Press.

Gatto, J. T. (1975) *Ken Kesey's One Flew Over the Cuckoo's Nest*. A Critical Commentary. New York: Mowarch Press.

Rouse, A. C. (1990) *Do It Yourself!* Budapest: Tankönyvkiadó.

Vadon, L. (1990) *Masterpieces of American Drama*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Wallace, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wessels, Ch. (1987) *Drama* Oxford: Oxford University Press.

Teaching intercultural communication*

Sárvári Judit Zákány Judit
Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet

Intercultural communication refers to the communication process (in its fullest sense between people of different cultural backgrounds. It may take place among individuals or between social, political, or economic entities in different cultures. This includes non-verbal as well as verbal communication and the use of differing codes, linguistic or non-linguistic. Culture is viewed as having a major influence on the communicative process. (Hoopes and Pusch, 1979) The two main foci of a course teaching intercultural communication have to be 1. **teaching culture**, 2. **teaching communication**.

1. Teaching culture

Students have to be taught the different aspects of culture, to be made aware of their cultural identity to be able to see others as products of other cultures, to accept otherness.

Every community has its own distinctive culture, set of norms and understandings which determine their attitude and behaviour. However the individuals of a given community are often not, or not explicitly aware of their own culture. Most people see themselves not as product of a culture, but as standard or right and the rest of the world as different cultures. It is interesting that individuals who normally recognise subgroups in their own culture think that another culture they came into contact with is uniform. The

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

individual must first be made aware of himself as a cultural entity, the product one of the different cultures in the world. Only then he can perceive different cultures as interesting, different but not hostile, and he can try to conform to it as he wants to perform well and enjoy himself.

2. Teaching communication

Grice's Maxims - Quality, Quantity, Relation, Manner - must be interpreted in this new context. Language is only one aspect. Other symbols, gestures, facial expressions must be studied to be interpreted in terms of different cultures. The following table shows the ratio of the verbal and non-verbal elements of communication with the various aspects of the latter category.

93 % Non-Verbal	55 % Kinesics- Body Language	38 % Prosodics - Vocal
	Facial Expressions	Tone
	Eye Contact	Pitch
	Gestures	Stress
	Posture	Rhythm
	Space usage (proxemics)	
	Touching	
	Olfaction (scents, smells)	
	Colour Symbolism	
	Clothing	
	Artefacts	
7 % Verbal - Word Content		

Source: O'Connor and Seymour (1994)

Topics

1. Introduction

The aim of the introductory session is to provide the students with the framework of the teaching/learning culture concept of the course. The framework adapted from Moran (1990) consists of four categories of culture.

a) *Culture as Knowing About*: This category includes all cultural aspects that consist of information-acts, data, pieces of information, knowledge. Rationale: students need to master information about the culture

b) *Culture as Knowing How*: This category includes cultural aspects that consist of skills-actions, doing, participation, behaviour, saying, touching, looking, standing. Direct or simulated participation in the everyday life of the people of the target culture, according to their customs and traditions, using their tools or technology, establishing effective relationships with them. Rationale: students need to be able to adapt and/or integrate into the culture-to say and do things in the manner of the people of the culture. This means changing their behaviours.

c) *Culture as Knowing Why*: This aspect deals with coming to an understanding of the basic values, attitudes and assumptions of the culture-the reasons that underlie or permeate all aspects of the culture. The process of inquiry into observations, information and experiences with the culture is a critical dimension of learning another culture. Rationale: students need to understand the culture on its own terms. The basic values of a culture are an important point of comparison with the values of the culture of the students. Students need to develop skills in probing, articulating, analysing.
d) *Culture as Knowing Oneself*: This aspect deals with the individual values, opinions, feelings, questions, reactions, thoughts and ideas, own cultural values. It deals with self-awareness. Rationale: students need to understand themselves and their own culture as a means to understanding, adapting to or integrating into other culture.

2. **Culture / Layers of culture / Cultural awareness**

The session on *culture* will provide a variety of definitions, encouraging students to come up with their own versions. The components of culture will be demonstrated with Trompenaars's model of culture layers. The final aim of the session is to explain what cultural awareness is and its importance in the culture learning process.
Layers of Culture: Trompenaars describes a model of culture consisting of three concentric layers. The Outer Layer: explicit products, the observable reality of language (...). They are the symbols of a deeper level of culture. The Middle Layer: norms and values. The Core: assumptions about existence.
Culture is beneath awareness in the sense that no one bothers to verbalise it, yet it forms the roots of action. It is like an iceberg, with its largest implicit part beneath the water.
Cultural awarenes: Cultural awareness is the recognition that culture affects perception and that culture influences values, attitudes and behaviour. Once learners achieve this recognition, they can then go on to apply it in order to communicate more appropriately and adapt more effectively to the culture. This recognition can be triggered by information about the culture, real or simulated experiences in the culture, reflection upon the information and the experiences, or by comparison and contrast with one's own culture and one's own culture and one's own values.

3. **Normal distribution vs. stereotyping**

Trompenaars points out that within a culture, people do not all have identical sets of artefacts, norms, values and assumptions. Within each culture there is a wide spread of these. This spread has a pattern around an average. So, in a sense, the

variation around the norms can be seen as a *normal distribution*. Distinguishing one culture from another depends in the limits we want to make on each side of the distribution. Cultures whose norms differ significantly tend to speak about each other in terms of extremes. Using extreme, exaggerated forms of behaviour is *stereotyping*.

4. Dominant Value Orientations

The aim of the session is to discuss the orientation types provided by Trompenaars and through concrete examples recalled by the students from their previous experience to interpret 'strange' behaviours.
Trompenaars lists five basic types of orientation that may cause problems in intercultural encounters: a) *relational orientation*; b) *time orientation*; c) *activity orientation*; d) *man-nature orientation*; e) *human-nature orientation*.
Trompenaars provides a list of relationships and rules, derived from value orientations: *universalism versus particularism* (rules versus relationships); *collectivism versus individualism* (the group versus the individual); *neutral versus emotional* (the range of involvement); *achievement versus ascription* (how status is accorded).

5. Cultural Dimensions

The aim of the session is to familiarise students with the notion of cultural dimensions and to interpret certain types of behaviours in their light.
Geert Hofstede carried out a large-scale cross-cultural study in the 1970s. The study drew on a large body of people in 50 countries. All were employees of IBM. He focused on four dimensions: *power distance*; *individualism*; *masculinity*; *uncertainty avoidance*.

6. Intercultural sensitivity

The aim of the session is to demonstrate the developmental nature of intercultural sensitivity and to emphasise that it can be learnt through conscious analysis.
Bennetts (1991) provides the following developmental model of intercultural sensitivity:

Experience of difference

Denial	Defence	Minimisation	Acceptance	Adaptation	Integration
ETHNOCENTRIC STAGES			ETHNORELATIVE STAGES		

7. Successful intercultural communication

The aim of the session is to synthesise what has been learnt throughout the course and to interpret it in terms of Klenjans's (1971) Culture Learning Matrix (Damen, 1987):

Hierarchy of Culture Learning Matrix

Cognition	Affection	Action
Information	Perception	Awareness
Analysis	Appreciation	Attending
Synthesis	Revaluation	Responding
Comprehension	Orientation	Acting
Insight	Identification	Interacting

Linguistic patterns

In order to make students be aware of the culture specific nature of certain linguistic patterns, the following list will be discussed in an intercultural perspective on a Hungarian-English comparative basis of analysis:

1. Language as reflection and product of culture
2. Verbal and non-verbal aspects of communication
3. Directness/indirectness
4. Coherence markers
5. Argument structures
6. Rhetoric Patterns
7. Clarifying strategies

References

Adler, N. J. (1991) *International Dimensions of Organisational Behavior*. Belmont C.A.: Wadsworth

Bennett, M. J. (1986) "A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity." *International Journal of Intercultural Relations* 10/2. pp. 179-196

Bennett, M. J. (1986) "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications". In: Paige, R.M. (ed.) Lanham: University Press. pp. 27-69.

Berns, M. (1995) "English in the European Union". *English Today* 11/3. Cambridge. pp. 3-11.

Berns, M. (1992) "Sociolinguistics and the teaching of English in Europe beyond the 1990". *World Englishes* 11/1. pp. 3-14.

Brislin, R, W. (ed.) (1997) *Culture Learning: Concepts, Applications, and Research*. Honolulu, Hawaii: East-West Center.

Brislin, R. W./ Cushner, K./ Cherrie, C./ Wong, M. (1986) *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. London: SAGE.

Brogger, F. Ch. (1992) *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oxford: Scandinavian University Press.

Byram, M. (1989) *Culture Studies in FL Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M./ Butties, D. (eds.) (1991) *Mediating Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M./ Esarte-Sarries, V. (1991) *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Muiltilingual Matters.

Byram, M./ Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Damen, L. (1987) *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Grice, H. (1975) "Logic and conversation". In: Cole, P./ Morgan, J. (eds.) *Speech Acts*. New York: Academic Press.

Hatch, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harrison, B. (ed.) (1990) "Culture and the Language Classroom". *ELT Docs*. 132. London: Modern English Publications in association with The British Council.

Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

Kachru, B.B. (1992) (ed.) *The Other Tounge. English Across Cultures*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Kaplan, R.B. (1996) "Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education". *Language Learning* XVI 1-2. pp. 1-20.

Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Moran, R. T./ Stripp, W. G. (1991) *Successful International Business Negotiations*. Houston: Gulf Publishing.

Nemetz Robinson, G. L. (1988) *Crosscultural Understanding*. New York: Prentice Hall.

O'Connor, J./ Seymour, J. (1994) *Training with Neuro-Linguistic Programming*. New York: Acquarian.

Phillipson, R./ Skutnabb-Kangas, T. (1996) "English Only Worldwide or Language Ecology?" *TESOL Quarterly* 30/3. pp. 429-451.

Pinsent, P. (ed.) (1992) *Language, Culture and Young children: Developing English in the Multi-Ethnic Nursery and Infant School*. London: David Fulton in association with the Roehampton Institute.

Strevens,P. (1992) "English as an International Language: Directions in the 1990s". In: Kachru, B.B. (ed.) *The Other Tongue. English across Cultures*. Urbana/Chicago:University of Illinois Press.

Trompenaars, F. (1993) *Riding the Waves of Culture*. London: The Economist Books.

Valdes, J.M. (ed.) (1986) *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verbális és vizuális szövegek elemzése mint a kulturális tanulmányok eszköze

Urbán Anikó
Miskolci Egyetem

Ha abból is indulunk ki, hogy a kulturális tanulmányok nyilvánvalóan a kultúrát tanulmányozzák, nem annyira nyilvánvaló mi a kultúra. Ebben a tanulmányban a kulturális stúdiumok számára ismert módon közelítünk hozzá: a jelentések vizsgálatán át. Vegyük alapértelmezésül, hogy a kultúra olyan társadalmi folyamatok együttese, amelyek során jelentések alakulnak ki, forognak és cserélődnek a társadalmi köztudatban. A kultúra a társadalmi létnek az a területe, ahol a jelenségek jelentést kapnak, nem pedig az, ahol a jelentések kifejeződnek. A jelentések az emberek, csoportok, osztályok, intézmények, struktúrák és a dolgok közötti kapcsolatokból és azok folyamán alakulnak ki, és mivel ezek a társadalmi érintkezés folyamán termelődnek, terjednek és cserélődnek, soha nem teljesen kötöttek.

A kulturális stúdiumok segítenek abban, hogy egy társadalom működését a különböző szokások, struktúrák, intézmények, illetve az adott társadalom verbális, vizuális szövegeinek vizsgálatán keresztül a szöveganalízis szemiotikai elméletének segítségével ismerjük meg.

Amennyiben különböző kulturális területeket és eseményeket textualizálunk, vagyis úgy vizsgálunk, mint olyan kiválasztott jeleket, melyek mintákká állnak össze, megismerkedhetünk azokkal az attitűdökkel és hiedelmekkel, amelyek a különböző társadalmi viselkedési elvárásokat motiválják és a következő lépésként végiggondolhatjuk ezek hatását.

Egy jel a különböző társadalmi környezetben élő emberek számára különböző jelentésekkel bírhat. A jelek szövegekké állnak össze, és ezek a szövegek paradigmatikus és szintagmatikus jellemzőkkel rendelkeznek, így egy szöveg jelek kombinációjának tekinthető.

Verbális szövegtípusnak tekinthető egy írott szöveg, vizuális szövegtípusnak pedig például egy valaki által viselt divatirányzat. A divat fontos szerepet játszik a reklámok és újságszövegek működés- és hatásmechanizmusában, társadalmi jelentése lehet és értékeket hordozhat a társadalmi lét más területeihez kapcsolódóan. Befolyásolhatja a csoport- és identitástudat kialakulását.

Amennyiben a divatot mint szöveget vizsgájuk, azt érzékelhetjük, hogy a divatot mindig a társadalmi környezet konstruálja, hogy azáltal különböző jelentéseket és dolgokat alakítson ki (mint például valamilyen 'identitás', megjelenés vagy benyomás kialakítása). Minden szövegkonstrukció a paradigmaválasztás és a szintagmatikus kombináció alapján jön létre.

A kultúra szövegen keresztül való megközelítése nem az egyetlen vizsgálati mód. Szemiotikai elméletek helyett különböző gazdasági, politikai vagy vallási sémák is alkalmazhatók. Gyakran ezek a megközelítési módok hasznosak lehetnek a kultúra szövegként való megközelítésében.

És most próbálkozzunk egy kis szöveganalízissel. Célunk az, hogy felfedjük, hogy a már említett szemiotikai koncepció hogyan segíthet a mindennapi szövegekben található társadalmi jelentés kialakulási folyamatának felismerésében. Nem csak irodalmi szövegek fejezhetnek ki érdekes és bonyolult témákat és ideákat. Hasonló jelentésfolyamat mehet végbe mindenféle más társadalmi szövegben, a filmektől a reklámokon át az újságokban található történetekig. A szemiotikai elmélet számos olyan koncepciót nyújt, amelynek segítségével a jelentésfolyamat nyomon követhető.

Nézzünk meg egy újsághírdetést. Ez egy Dunhill cigaretta reklámja. Egy ilyen szöveg analizálásához annak a paradigmatikus és szintagmatikus pályái között kell mozognunk. Először megvizsgáljuk a választott jelek lehetséges jelentéseit, azután megállapítjuk, hogy ezek hogyan kombinálhatók és hogyan erősítik meg egymás jelentéseit. Melyek a legfontosabb jelölő fogalmak/tárgyak ebben a szövegben? Az arany szín, a nyitott cigarettás doboz, a kotta és a klarinét, az arany /színű/öngyújtó, a 'Dunhill DeLuxe' és az 'Always in good taste' fontos jelölő elemeknek tűnnek.

Nézzük meg, melyek a lehetséges jelölt elemek? Az arany szín, amennyiben ez egy 'drága sárga fém, amely soha nem rozsdásodik meg' /idézet egy értelmezőszótárból/, a jómód és a státusz jelölő fogalma lehet. A kotta és a klarinét a klasszikus zenére utal és az 'Always' /mindig/ szó az időtálló ízlésre és magasabb társadalmi osztályba való tartozásra utal. A kinyitott cigarettás doboz és az öngyújtó könnyen elérhetőségre utal.

Mindezek a jelölő dolgok már konnotációk. A jeleket bizonyos jelentéskódokhoz kapcsoljuk egymás fölött. A jómód, ízlés és státusz kódjai sokkal hamarabb eszünkbe jutnak, mint az egészség és a zene kódjai. Ennek egyik fontos oka a ***kombináció szintagmatikus hatása.*** Különböző jelek összeillesztésekor ezek közös kódjaira esik a hangsúly. Azok a kódok, amelyek nem közösek, elhalványulnak (de nem tűnnek el) a szövegben. A mi példánkban a

metallurgiai jelentést az arany jelöli, de nem kapcsolódik a klasszikus zene vagy a cigaretta kódjához. Ez a jelek és kódok közötti szintagmatikus keresztreferencia egyes jelentéseket előtérbe helyez, másokat mellékessé tesz.

Amikor azt vizsgáljuk, hogy melyek a szöveg aktív jelentéskódjai, másik fontos tényező lehet az, hogy azok mennyire ismerősek az olvasók számára. A Dunhill reklám jeleit más társadalmi szövegekben is használják hasonló ízlés és státuszkódok előidézésére. Az arany, a klasszikus zene és az elérhetőség jelein keresztül idézett státusz és ízléskódok ismétlése és ismertsége sok olvasó számára ezeket a konnotációkat denotációvá transzformálja. A szemiotikus kapcsolat az arany és a státusz illetve a klasszikus zene és az ízlés között nem csak egy lehetőségnek, azaz egy kódból eredő konnotációnak, tűnik, hanem a jel igaz, **időtálló jelentésének**.

Ha ezekkel a denotációkkal élünk, a szövegnek további szemiotikai hatása lesz. Azzal, hogy az aranyat a klasszikus zenével hoztuk kapcsolatba, a Dunhill mint jelölő fogalom, már nem csupán a cigarettát juttatja eszünkbe. Metaforikusan tartós státuszt és ízlést jelöl, és nyílvánvaló elérhetősége - a nyitott cigarettásdoboz, a könnyen kezelhető öngyújtó - azt az érzetet kelti, hogy ezek a társadalmilag értékelt ideák/dolgok kéznyújtásnyira vannak tőlünk.

Megfigyelhetjük, hogy egy szöveg jelei és kódjai hogyan veszik át értékesnek tartott társadalmi eszmék információit és erősítik meg azok jelentését az olvasóban. Ebből levonható az a következtetés, hogy ***egy szöveget kultúrális attitűdök alakítanak ki és egyben azok is reprodukálják***. Feltárjuk a jelölt dolog/fogalom és a jelölő szó közötti jelentéscserét, és a kombinációk, paradigmák és szintagmák közötti egymásrahatást.

Az előbb bemutatott reklám működésmechanizmusát vizsgálva a következő analitikus eljárást követtük:

1. Lokalizáltuk a szövegben található kulcsfontosságú jelölő fogalmakat.
2. Minden jelölő fogalomhoz illetve tárgyhoz lehetséges jelölt tárgyak/fogalmak sorát rendeltük.
3. Beazonosítottuk azokat a konnotációkat és társadalmi kódokat, amelyekhez a jelölt dolgok kapcsolódnak.
4. Megállapítottuk, hogy a szövegben ezek közül a konnotációk közül melyek tűnnek természetesnek és igaznak. Erre a szintre úgy is eljuthatunk, hogy megkeressük a jel denotációit, azaz a konnotációk közül a legstabilabbikat.
5. Végiggondoltuk, hogy ezek a denotációk a gondolkodás ismert, megszokott társadalmi struktúráit erősítik meg. Mindezekből megpróbáltuk a szövegben képviselt kultúrális hiedelmek és attitűdok nagyobb rendszereit felfedezni.

Amikor jelek és konnotációk 'normálisnak' tűnnek, az azért van, mert a szöveg igaznak és a természetes vagy az örök hiedelmekhez vagy megjelenési formákhoz vezető eszköznek tűnik. Az előidézett gondolatokban a jelek felfedik azokat a

különleges társadalmi hatásokat, amelyek megerősítik a releváns kódokat. Amennyiben ez a hatás bekövetkezik, mondhatjuk hogy a szöveg a ***mítoszteremtés*** kultúrális folyamatában vesz részt.

A mítosz egy olyan jelsorozat, amely a gondolkodás ismert és hatásos társadalmi struktúráját idézi elénk. Gyakran tradicionálisan, történelmi értelemben is elfogadottá válik .

A mítoszok társadalmi jelentések és értékek természetesnek tekintett kódolásai, azaz értelmezései. Az időtálló jelentések (denotációk) annyira igaznak hatnak, hogy a jelek maguknak a dolgoknak tűnnek. Például a Dunhill cigaretta nem csak a státuszt és az ízlést jelzi, hanem az maga a státusz és az ízlés.

Egy másik példa világosabbá teheti ezt a gondolatmenetet. Ebben a hirdetésben a legfontosabb jelölő elemek a színek, a zöldségek, a leveskonzervek, a 'natural' (természetes), 'freshest tasting' (legfrissebb ízű) és 'sprouted' (zsengés) szavak. A domináns jelölt elemnek a természet tűnik. A zöldségek együttes látványa a természetet juttatja eszünkbe, azaz a természet metonímiáját alkotják. A konzervdoboz címkéjén megjelenő zöldségek és színek szintén a természetre utalnak. A levescimkék a természet metaforikus jelképeiként működnek, metonimikus jelölői a Campbell cégnek és magának a társadalomnak is.

A szöveg kontrasztot teremt a természetes és a kulturális között: a friss zöldségek szembeállítva a leveskonzervvel. Ezt az ellentétet azonban fel is oldja a leves, megtoldva a Campbell's szóval. Ugyanúgy mint a márkanév, amely egy családnév és egyben egy cég neve is, a leveskonzerv is egy kettős jel, a természeté és a kultúráé. A 'soup' (leves) szó egybe sűrít és összeegyeztethetővé tesz két eredetileg szembenálló jelet.

Ez az összeegyeztetés más módon is működik a szövegben. Először is a jelek elrendezésében. A levesek gazdag választéka és a szépen elrendezett konzervsorok kellemesen elrendezett látványt nyujtanak. A konzervek jelölik a természet és a kultúra legkedvezőbb jellemzőinek keveredését. A Campbell's természetes levesében a természet és a kultúra harmonizálódik

Ebben a szövegben néhány mítosz is megjelenik. A természet pozitív, de vad; a természet és a kultúra látszólag szemben áll egymással. A kultúra azonban képes ellenőrzése alatt tartani a természetet, csökkenti annak szélsőségességét és az emberiség számára hasznossá teszi. Ez a szöveg a természet és a kultúra közötti kapcsolatteremtés régmúltba visszanyúló társadalmi tradíciójára épít. Azok kapcsolatának pozitív képzetét jeleníti meg, miszerint a kultúra a természetet gyümölcsözővé teszi.

Ugyanez a kapcsolat jelenik meg a queenslandi szárazságról szóló újságcikkben is. Itt egy természeti esemény, az eső hiánya transzformálódott különböző grammatikai konverziókon keresztül egy különös kulturális formává, egy költséges problémává: 'The $725 mil drought', A 725 millió dolláros szárazság. A természet kiszámíthatatlan, ellenőrizhetetlen, míg a kultúra

kiszámítható, ellenőrizhető és az emberek csinálják. A 725 millió dolláros szárazság a természet kategóriáját a kultúrával kapcsolja össze. Felbecsülhető összegként feltüntetve a szárazság kulturális eseménnyé válik. Egy bevásárlóközpont, vagy egy nagy épület megépítéséhez hasonlóan egy költséges emberi vállalkozás jegyeit viseli magán.

Végül megállapíthatjuk, a szöveg arra készteti az olvasót, hogy fogadjon el egy bizonyos világszemléletet, miközben azt is elhiteti vele, hogy a dolgokat tradicionális, elfogadott módon szemléli.

Irodalom

Barthes, R. (1987) *Mythologies*. New York: Hill and Wang.

Berger, P./ Luckmann, T. (1991) *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.

Geertz, C. (1983) *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthroplogy*. New York: Basic Books.

Turner, G (1990) *Britrish Cultural Studies: Az Introduction*. Boston: Unwin.

XXI. Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben

Generatív mondattan a nyelvtanoktatásban: fókuszban az elemzés

Alberti Gábor Medve Anna
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Az elemzés alá vett jelenségkör

A graduális és a posztgraduális tanárképzésben szerzett több éves tapasztalat érlelte meg azt a meggyőződésünket, hogy szükséges - és lehetséges is - létrehozni a magyar generatív mondattani kutatások eredményei alapján egy olyan - alapvetően elemzésre szánt - modellt, amely a generatív elemzések mélységét a hagyományos mondatelemzésben megszokott széles jelenségkörre alkalmazza. E modell bevezetése a tanárképzésben reményeink szerint a közoktatásra is hatást gyakorol.

A modell, illetőleg az erre épülő tananyag koncepcióját s néhány jellemző részletét mutatjuk be. A tananyagot elemzési példatárnak s egyben feladatgyűjteménynek szánjuk. Pécsett a bölcsészkaron a magyar szakos tanári alapképzésen jelenleg ez képezi a mondattan kurzus anyagát.

Úgy véljük, egy (mondat)elemzési technika értékét az adja, hogy tartalom és forma rendszerszerű - szabályba foglalható - kapcsolatának feltárásakor a mondatszerkezet által tartalmazott információból mennyit sikerül egy koherens eszköztár segítségével megmutatnia. A hagyományos mondatelemzési gyakorlat a szintagmatikus kapcsolatok által kódolt információ feltárására vállakozik, következésképpen minél gazdagabb szintagmatikus kapcsolatrendszert tartalmazó mondatok elemzésére törekszik.

A generatív elemzésekben megjelenő információtöbblet egyrészt abból adódik, hogy itt egy adott mondat ábrázolata összes lehetséges bővítéseinek ábrázolata is, másrészt a szórend által kódolt, illetőleg a szótárban tárolt információ gazdagságából. A szakirodalom azonban a mondatszerkezet

különböző szintjeit (összetett mondat, egyszerű mondat, bővítményi szint) elszigetelten, s más-más eszközzel ragadja meg, nincs kísérlet a mondatok teljes részletességű elemzésére. Az alapkutatás mintha nem érzékelné azt a kihívást, amelyet egy eszköztárnak a teljes jelenségkörre történő alkalmazása jelent. Minthogy tehát az eredmények különböző modellekben vannak megfogalmazva, a teljesség igényével fellépő elemzéshez ezeket egyazon modell keretein belül kell értelmezni, felszabadítva a tudományos cikkekben ott rejlő lehetőségeket.

Modelliünket transzformációs keretben fogalmaztuk meg: a generatív elméletnek ez a legnagyobb múltú, következésképpen a legtöbb konkrét leírást adó irányzata.

Alapul a szakirodalomban megjelölt munkák szolgáltak.

A szabályrendszer

Modellünk egyik sarokköve, hogy a mondat szintjén működő szabályok segítségével, az X-vonás elméletre támaszkodva a bővítmények (XP-k) szerkezete is leírható. Ez utóbbinak a szellemében feltételezzük, hogy a szerkezetek azonos pozíciókat tartalmaznak, s egyéni sajátosságaikat az e pozíciókba kerülő szótári egységek tulajdonságai adják.

Az X'- elmélet segítségével azt az intuíciót is kifejezzük, hogy a bővítmények különböző módon s nem egyenlően erős szálakkal kapcsolódnak a szerkezetekbe, s e kapcsolódások különbözősége szabályosságot mutat.

A vonzatok - azok a bővítmények, amelyeknek a jelenlétét egy másik szótári egység (a fej) kívánja meg - modellünkben a fej mögött, annak testvércsomópontjában születnek. A minőségi változást, amit megjelenésük a szerkezetben eredményez, a vonásszám növelésével jelöljük: *[$_{N'}$[$_{N}$ vélemény] [$_{DP}$ a kollégákról]]*, *[$_{V'}$[$_{V}$ festette] [Mari][$_{AP}$ feketére] [$_{DP}$ a kerítést]]*, *[$_{INF'}$[$_{INF}$ bántani][$_{ADV}$ meg][$_{DP}$ Marit]*]. A levezetésnek ezen a szintjén - a kiinduló szerkezetben - mutatjuk meg a transzformációk nyomán létrejött szórendi változatokban rejlő közös réteget: a vonzatrelációk azonosságát.

A fejjel sajátos kapcsolatban álló vonzatokat szerkezetileg is elkülönítjük a többitől: csak ők foglalhatják el a fej előtt a módosítói pozíciót, amely szintén növeli a vonásszámot. Vonzat voltukat mutatja azonban, hogy ide a fej mögül, transzformáció útján kerülnek, s születési helyükön velük összeindexelt nyomot hagynak.

A módosítói pozíció betöltése szerkezeteinket két alaptípusba sorolja. Az igei mintát követő szerkezetekben aspektualitást befolyásoló egységek (igekötő, predikatív bővítmény) kerülhetnek ide, s a fej megosztja velük predikatív erejét: *[$_{ADVP}$ meg$_i$ [$_{ADV'}$bántva 0_i]]*, *[$_{AP}$feketére$_i$[$_{A'}$festető 0_i]]*. A főnévi minta esetében a fejjel egyeztetett, nominatívuszban álló, s datívuszi alternatívával rendelkező vonzat: *[$_{NP}$ Péter$_i$ [$_{N'}$könyve 0_i]] - [$_{N'}$könyve Péternek]*, *[$_{ADVP}$Péter$_i$ [$_{ADV'}$mögött 0_i]] - [$_{ADV'}$mögötte Péternek]*.

A szabad bővítmények saját jogukon kerülnek a szerkezetbe. Függetlenségüket azzal mutatjuk meg, hogy a fejtől távol is születhetnek. Megjelenésük nem változtat a szerkezet minőségén, így csupán rácsatoljuk őket egy csomópontra, amelytől az így kapott újabb csomópont vonásszáma nem különbözik: *[$_{AP}$nagyon[$_{AP}$ lesújtó]], [$_{N'}$lesújtó[$_{N'}$vélemény]].*

Törekszünk híven feltüntetni az egyes szótári egységek vonzatszerkezetét: a hangalakilag meg nem jelenő bővítmények ábrázolására üres névmási kategóriákat használunk: *[$_{V'}$szeretlek pro pro], [$_{V'}$szeretne Péter$_i$ [$_{INFP}$[$_{INF'}$vacsorázni PRO$_i$]]], [$_{V'}$lehet [$_{INFP}$[$_{INF'}$kérdezni PROarb]]].*

A vonzatszerkezetek pontos ábrázolása lehetőséget ad egymásba ágyazott bővítményi szerkezeteken működő folyamatok leírására: *[$_{VP}$be$_i$ [$_{V'}$fog pro$_j$ [$_{INFP}$0$_i$ [$_{INF'}$akarni PRO$_j$[$_{INFP}$0$_i$[$_{INF'}$kerülni PRO$_j$ 0$_i$ az egyetemre]]]]]].*

A példákban szereplő lexikális (szótári egység köré szerveződő) projekciók vizsgálatával azt szeretnénk megmutatni, hogy a mondatba bekerülő valamennyi lexikai egységnek el kell érnie bővítési lehetőségeinek maximumát, hogy bővítményként közreműködhessen egy tőle különböző lexikai egység projekciójának építésében.

Modellünkben az ágrajzok szépen elkülönítik a semleges és a nem-semleges mondatokat. Ugyanakkor az is kifejezik, hogy minden nem-semleges mondatban (szerkezetben) ott rejtőzik a semleges változat: az abban tárolt információból semmi nem vész el.

A semleges mondat esetében is feltételezünk transzformációkat. Ezek célja, hogy a kiinduló szerkezetben megjelenő egységekből szituációt alakítsanak ki: betöltik - ha van mivel - az aspektusért felelős módosítói pozíciót, valamint a természetes szubjektumot - ha van - elhelyezik a mondat élén:

[$_S$ Mari$_j$ [$_{VP}$el$_i$ [$_{V'}$mesélte Péternek a legújabb viccet 0$_i$ 0$_j$.]]]

A nem-semleges mondat szerkezete természetszerűleg bonyolultabb, mint a semlegesé. Egy összetevőt többféle helyen is képes megjeleníteni, ezzel többféle (retorikai, logikai és vonzat-) szerepét, többféle kötődését megmutatni.

Az egységek logikai-retorikai szerepét - az abból adódó többletjelentéseket - az operátorzónában mutatjuk meg. Ez a zóna úgynevezett funkcionális projekciókból áll, amelyek rétegekben borítják be a lexikális projekciókat. Fejükben egy-egy láthatatlan operátort feltételezünk, ő felelős az adott projekcióra jellemző többletjelentésért:

[$_S$ [$_{TP}$ A legújabb viccet$_l$ [$_{T'}$op.top. [$_{QP}$ mindenki$_k$ [$_{Q'}$op.dist. [$_{FP}$ Péternek$_j$ [$_{F'}$op.fók.-mesélte$_t$ [$_{VP}$el$_i$ [$_{V'}$ 0$_t$ 0$_i$ 0$_j$ 0$_k$ 0$_l$]]]]]]]]]

Ebben a mondatban a *mindenki* mint kvantált egység már a szótárból többletjelentéssel érkezik, ennek ellenőrzésére visszük kvantorprojekcióba. A többi lexikai egység többletjelentése csak magában az operátorzónában alakul ki. A tárgyi vonzat a topikban kapja meg azt a retorikai szerepet, amely szerint róla szól az állítás, a datívuszi pedig a fókuszban azt, hogy ő képviseli az új információt; s ez utóbbi azt a logikai többletjelentést is, amelynek értelmében

kizárja a releváns halmaz többi elemét, s a mondatnak azt a jelentést adja, hogy mindenkire külön-külön igaz, hogy a szóbajöhetők közül egyedül Péternek mesélte el a viccet.

Ugyanilyen funkcionális réteget emelünk az igei mintát követő bővítményi projekciók fölé. A mondat és a bővítményi szerkezetek szórendi különbsége abból adódik, hogy a mondatban a ragozott ige elmozdul a helyéről.

$[_S[_{TP}$ Mari$_l$ $[_T$ op.top $[_{QP}$ a viccet$_k$ $[_Q$ is $[_{FP}$ csak Péternek$_j$ $[_F$ op.fók. mesélte$_t$ $[_{VP}$ el$_i$ $[_V$ 0_t 0_i 0_j 0_k $0_l]]]]]]]]]

** Mari a viccet is csak Péternek elmesélte.*

(Mari szeretné) $[_{INFP}[_{QP}$ a viccet$_k$ $[_Q$ is $[_{FP}$ csak Péternek$_j$ $[_F$ op.fók. $[_{INFP}$ el$_i$ $[_{INF}$ mesélni 0_i 0_j 0_k PRO]]]]]]]

a $[_{AP}[_{QP}$ minden viccet$_k$ $[_Q$ op.dist. $[_{FP}$ csak Marinak$_j$ $[_F$ op.fók. $[_{AP}$ el$_i$ $[_A$ mesélő 0_i 0_j $0_k]]]]]]]$ fiúk

Az operátorprojekciós zóna jelentőségét abban látjuk, hogy segítségével a magyar mondatszerkezetet legfőbb sajátosságánál - az úgynevezett szabad szórendűségnél - ragadhatjuk meg, megmutatva a szórendi szabadság korlátait és a szabadságban rejlő rendet, fel tudjuk tárni a szórendi variánsok és a szórendi homonimiák jelentésének különbségét.

A formalizmus

Folyamatosan tapasztaltuk - s ezt az elemzésekben is törekszünk megmutatni -, hogy a nyelv leírásában sincs "királyi út", egy-egy jelenség megközelítésére alternatív elemzési lehetőségek kínálkoznak. Az alternatívák közötti választást az határozta meg, hogy azok mennyire illeszkednek rendszerünkbe, mennyire összeegyeztethetők egymással és mennyire felelnek meg az oktatásban fontos "egyszerűségi elvnek". Rendszerünk tehát önmagát építette.

Ez szolgáltatja a legdöntőbb érvet amellett, hogy ragaszkodunk egy meglehetősen erős formalizmus használatához. Csak így tudjuk a nyelvet annak mutatni, aminek látni szeretnénk: teljes és koherens rendszernek, amelynek leírása csak koherens eszköztárral lehetséges.

Ennek érdekében vállalni kell egy aprólékosan kidolgozott modell bemutatását, bármi áron, még az alternatív lehetőségek elhanyagolásának és egy precíz formalizmus megkövetelésének árán is. A tudomány megteheti, hogy nem vállalja a nehezen eldönthető alternatívák közötti választást, az oktatás nem. Meggyőződésünk, hogy bár paradoxonnak tűnik, de éppen egy aprólékosan kidolgozott modell következetes működtetésének közvetlen tapasztalata biztosítja azt a talajt, amelyen a legnagyobb eséllyel tud kibontakozni a független, dogmatizmustól mentes gondolkodásmód.

Tapasztalatunk azt mutatja, hogy a "bölcsész mentalitás" idegenkedését a formalizmustól a közvélemény eltúlozza. Diákjaink a középiskolai matematika- és

0számítástechnika-oktatásban ennél bonyolultabb formalizmushoz szoktak, s mi támaszkodni is szeretnénk erre.

Az eszköztár felépítésének folyamatát tekintve az volt a kérdés, vajon először csak az az intuíció által jól motiválható, s így a későbbiekben majd "felülírandó" szabályokat vezessünk-e be, vagy az egyes szabályokat már kezdetben végleges formájukban közöljük, s az építkezés csupán azok gyarapítását jelentse. A második megoldás mellett döntöttünk, bízva abban, hogy azokon a pontokon, ahol az intuíció bizonytalan vagy hallgat, már kezdetben az elméletre támaszkodhatunk. Ebben segítségünkre volt az X'-elmélet, amely mint intuitíve jól megragadható hipotézis vetíthető vissza a tényekre.

Tekintsük végül, miben látjuk a különbséget egy oktatásban használandó elemző modell és a generatív kutatások céljául megjelölt kompetenciamodell között.

Ezeket mint megcélzott optimumot értve tulajdonképpen semmiben. Mint itt és most bemutatható maximumot: egyetlen vonatkozásban. Az alulgenerálás és a túlgenerálás a kompetenciamodell számára egyenlő súllyal esik latba, az oktatásban használandó elemző modell számára azonban a túlgenerálás jóval kevésbé látszik veszélyesnek: lényegében nem jelent mást, mint hogy a szabályrendszer egyes elemei egyelőre még alulspecifikáltak.

Irodalom

Alberti G. (1994) *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Pécs: Janus Pannonius Egyetemi Kiadó.

É. Kiss K./ Kiefer F./ Siptár P. (1998) *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

É.Kiss K. (1996) "Többszörös fókusz a magyar mondatszerkezetben". In: Büky L./ Maleczky M. (szerk.) *Néprajz és Nyelvtudomány* XXXVII. Szeged: JATE.

Kiefer F. (szerk..) (1992) *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szabolcsi A. (1992) *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A szövegelemzéskor felhasznált háttérismeretek feltárásának kreatív módja az oktatásban

Benkes Zsuzsa
Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest

Ebben az előadásban arra szeretnék kísérletet tenni, hogy összefoglaljam egy, a hazai szakirodalomban és gyakorlatban közel tíz évre visszatekintő – elméleti és gyakorlati munkának az eredményeit.

Röviden foglalkozom a szövegelemzés eredményei interszubjektív bemutatásának problémájával, ismertetem a kreatív szövegelemzés lehetséges módjait és gyakorlattípusait (lásd 1-2. táblázat), valamint érintem a kreatív szövegmegközelítés néhány (járulékos) metodológiai kérdését.

A szövegelemzés eredményei interszubjektív bemutatásának problémája

Ma már köztudott, hogy a szöveg nem 'hordoz' egy minden elemzője számára egyazon módon 'feltáruló' jelentést, sőt, hogy formai felépítésének jellemzői is attól függnek, hogy milyen ismeretek birtokában értelmezzük azokat. Más szóval egy adott szöveghez (pontosabban: egy adott szöveg vizuálisan vagy akusztikusan adott szemiotikai fizikai hordozójához) az elemzők – 'háttérismereteik' és a szöveg fizikai hordozója – interakciójának eredményeként rendelnek mind jelentéstani mind formai felépítést. A fenti tényből az alábbi két dolog következik:

- Ha egy elemző elemzése eredményeit interszubjektív, azaz mindenki számára egyértelműnek tartható módon kívánja bemutatni, egyértelmű módon be kell (be kellene!) hogy mutassa azokat az ismereteket/feltevéseket/elvárásokat is, amelyek birtokában elemzését elkezdte.
- Ha az elemzés iskolai oktatási óra vagy főiskolai/egyetemi szeminárium keretében megy végbe, az előző probléma azáltal lesz még komplexebb, hogy egy-egy elemző csoportnak kell (kellene!) azokat a közösnek mondható ismereteit/feltevéseit/elvárásait bemutatni, amelyek birtokában a közös elemzést elkezdték.

A kreatív szövegelemzés lehetséges módjai és gyakorlattípusai

Ennek a problémának – ha nem is a teljes megoldása, de legalább nagy mértékű csökkentése – érdekében dolgoztuk ki a szövegelemzést előkészítő kreatív megközelítés módozatait, amelyekkel egyrészt szövegszemléletet is közvetítünk, másrészt érdeklődést ébresztünk (kedvet teremtünk!) a szövegelemzéshez, szövegértelmezéshez. A szövegelemzést előkészítő kreatív megközelítésnek két típusát különböztethetjük meg: az úgynevezett *kreatív-produktív* és a *kaleidoszkópelv*en alapuló megközelítést.

A kreatív szövegmegközelítés mindkét típusa azt a célt szolgálja, hogy a gyakorlat végzőiben a vizsgált szövegalkotó tényezőre vonatkozóan 'mozgásba hozza' az azzal a tényezővel kapcsolatosan (legtöbbször számukra is csak látens módon) meglévő szövegtani ismereteiket, elvárásaikat. A kreatív megközelítés figyelmen kívül nem hagyható 'hozadéka' továbbá, hogy oly mértékű érdeklődést kelt és aktivitást vált ki egy-egy adott szöveg elemzése iránt, amely – tapasztalataink szerint – más módoktól alig várható.

A szövegelemzést előkészítő kreatív megközelítés típusait – egymással összevethető módon – az alábbi táblázatokban foglaltam össze:

Kreatív-produktív gyakorlatok (szövegfelépítés-alakító) Műveletek *ismeretlen* eredeti *szöveg* átalakított/átrendezett/hiányossá tett változatával		***Kaleidoszkópgyakorlatok*** (szövegfelépítés-átalakító) Műveletek *ismert szöveg* eredeti formájának átrendezésével, átalakításával
→ (létrehoz)	± (kiválaszt)	❁ (variál)
• egy adott szöveg lexikai anyaga (szó-, illetőleg szövegmondatlánca) különféle *vizuális megjelenési formák*ba való elrendezésének lehetőségei; • egy adott szöveg lexikai anyaga különféle *szövegmondat-tagolási*, illetőleg az egyes szövegmondatok vagy verssorok összetevőinek különféle elrendezési lehetőségei; • a *lokális és globális kohézió* megváltoztatása (= szóalakok kicserélése más szóalakokkal); • a *makrokompozíció-egységei sorrendjé*nek felcserélése; a *lokális és globális koherencia* megváltoztatása; • a szövegfelépítés egyértelműen vagy rejtetten *más szövegre utaló* (intertextualitás) elemei; • több kreatív művelet egyidejű elvégzése, valamint ezek a formai és jelentéstani szövegfelépítést meghatározó következményei.		

1. táblázat

Jellegéből következően a kreatív szövegmegközelítés alkalmazása az oktatásban sem iskolafokhoz, sem tantervhez nem kötődik.

Iskolai alkalmazását lényegesen megkönnyíti, hogy az 1996. évben (lásd Irodalom) a Nemzeti Tankönyvkiadó a Művelődési és Közoktatási Minisztérium engedélyével, tankönyvjegyzéken is szerepeltetett olyan tanulói segédletet jelentetett meg, amely – igazodva az alaptanterv általános, valamint a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület követelményeihez – a 14-18 éves korú tanulók számára bármely iskolatípusban, bármely tanterv mellett négy éven át segítheti mind a szövegtani ismeretek elmélyítését, egy egységes szövegszemlélet kialakítását, mind a tanulók aktivitását is igénylő kreatív szövegmegközelítési képesség fejlesztését.

Az említett kötetekben – az alapvető szövegalkotó tényezőkhöz rendelten, közel 300 XX. századi vers és rövidpróza felhasználásával – az alábbi feladattípusok találhatók:

Kaleidoszkópfeladatok	
A vizuális megjelenési forma szerepének elemzéséhez	*Alakítsátok át* az alábbi szöveg adott vizuális megjelenési formáját más (hagyományos vagy nem hagyományos) vizuális megjelenési formává, és *elemezzétek* a változások következményeit!
A nyelvi formai felépítés elemzéséhez	*Tagoljátok* valamilyen módon szövegmondatokra az alábbi szöveget, és *elemezzétek* a változások következményeit
A nyelvi jelentés elemzéséhez	
Szavak és szókapcsolatok elemzéséhez	*Helyettesítsetek* szavakat vagy kifejezéseket más szavakkal vagy kifejezésekkel az alábbi szövegben, és *elemezzétek* a változások következményeit!
Hasonlatok és költői képek elemzéséhez	*Helyettesítsetek* szavakat vagy kifejezéseket más szavakkal vagy kifejezésekkel az alábbi szöveg hasonlataiban (hasonlatláncaiban), illetőleg költői képeiben, és *elemezzétek* a változások következményeit!
A 'költői én' kommunikatív funkciójának elemzéséhez	*Alakítsátok át* az alábbi szövegeket úgy, hogy változzanak az egyes vagy többes szám első személyű nyelvi formák második, illetőleg harmadik személyűvé vagy megfordítva, és *elemezzétek* a változások következményeit!
A narrátor személyének, illetőleg az elbeszélt esemény idejének elemzéséhez	

	Alakítsátok át az alábbi szövegeket úgy, hogy az adott eseményeket a narrátor helyett a szöveg valamelyik szereplője mondja el (vagy fordítva), illetőleg változzék az elbeszélt események ideje, és *elemezzétek* a változások következményeit!
A kifejezésre jutó világdarab elemzéséhez *Címek és szövegbefejezések elemzéséhez*	*Változtassátok meg* az alábbi szövegben a címet, illetőleg a szövegbefejezés valamely szavait, kifejezéseit, és *elemezzétek* a változások következményeit!
Világdarabok hiányos, illetőleg csupán jelzésszerű bemutatásának elemzéséhez	*Egészítsétek ki* az alábbi szöveget valamennyi olyan világdarabot szemléltető elemmel, amely abban közvetlen formában nincs jelen, és *elemezzétek* a változások következményeit! *Rendeljetek* az alábbi szöveghez legalább egy olyan kisegítő általánosítássorozatot, amely a szimbolikus értelmezés (interpretáció) kiindulópontjául szolgálhat; emeljétek szimbolikus szintre ezeket az általánosításokat, és *hozzátok létre* a szövegnek legalább egy ilyen értelmezését!

2. táblázat

Minta egy adott szöveg *formai felépítésével* kapcsolatos 'létrehozó' típusú (⇒) *kreatív-produktív* gyakorlatra:

* Majd ha az éj kifárad s szűnnek hazug álmok papjai
* S nem terem általudományt a kitörő napfény;
Majd ha kihull a kard az erőszak durva kezéből
S a szent béke korát nem cudarítja gyilok;
Majd ha baromból s ördögből a népzsaroló dús
S a nyomorú pórnép emberiségre javúl;
Majd ha világosság terjed ki keletre nyugatról
És áldozni tudó szív nemesíti az észt;
* Majd ha a föld népe magával tanácsot tart
* És összekiált eget ostromló hangokon,
S a zajból egy szó válik ki dörögve: „igazság!"
S e rég várt követét végre leküldi az ég:
* Az lesz számodra csak méltó diadal, nevedhez
* akkoron ád méltó emlékjelt a világ.

Feladatok:

A fenti vers *-gal jelölt verssoraiban az összetevők (mondatrészek) eredeti sorrendjét megváltoztattuk.
a) Hozd létre az általad helyesnek vélt sorrendeket!
b) Indokold döntésedet

Minta egy adott szöveg *formai felépítésével* kapcsolatos *kaliedoszkópgyakorlatra* (❁):

KÁNYÁDY SÁNDOR

Rondó

mint aki üres kötelet
tart kezében tétován
nézek egyszerre odalett
ellovant éveim után

álldogálok és fülelek
mintha-mintha még hallanám
nem csengettyű szól levelek
szél babrál késett balladán

madarai rég nincsenek
és nem is lesznek már talán
tartja az üres fészkeket
ágai közt a vén platán
mint aki üres kötelet
tart a kezében tétován

Feladatok:

a) Változtasd meg – külön lapon – a mondatrészek sorrendjét a fenti szöveg soraiban, illetőleg szövegmondataiban!

b) Elemezd írásban a változások következményeit!

A kreatív szövegmegközelítés néhány (járulékos) metodológiai kérdése

A *kreatív szövegmegközelítési (és szövegalkotási) gyakorlatok* alkalmazása – a hagyományos formákhoz képest – más lehetőségeket kínál a szövegbefogadáshoz szükséges konvencionális (más szóval: rendszerszerű) tudásrendszer felderítésére, valamint arra is, hogy e tudásrendszer mi módon bővíthető a szövegelemzés (és a szövegalkotás) eredményesebbé tétele érdekében, történjék az oktatási keretben vagy azon kívül.

Minthogy a szemiotikai textológia nem vagy nem csak az irodalmi szövegek szövegtana, a keretében megfogalmazott gyakorlatok bármilyen szövegre vonatkozóan elvégezhetők: bármely tantárgy tankönyvi szövegeire éppúgy, mint bármely tetszőleges szövegre is. A gyakorlatok egyaránt alkalmazhatók az *anyanyelvi* és az *irodalomórá*kon is, ugyanis egyidejűleg szolgálhatják mind az anyanyelv-, mind az irodalomtanítás céljait.

Az *irodalomtanítás* esetében – hogy csak egyetlen példát említsünk – a szövegek fizikai megjelenési formájával kapcsolatos kreatív gyakorlatok alkalmasak arra, hogy a tanulók (a) felfedezzék adott versek 'írott/nyomtatott képé'-nek és jelentésének szoros kapcsolatát; (b) megfigyeljenek és aktív módon elsajátítsanak poétikai ismereteket (pl.: vers, verssor, versszak, rím, rímképlet) és megértsék ezek jelentéshordozó szerepepét; (c) képesek legyenek megkülönböztetni és értelmezni a 'hagyományos' és a képi elrendezésű szövegek sajátosságait, valamint felfigyeljenek ez utóbbinak a történetére, fajtáira, a mai tömegkommunikációban betöltött szerepére.

A *magyar nyelvi* órákon pedig – amellett, hogy ezekkel a gyakorlatokkal közvetlen kapcsolat teremthető a tantárgy két része között – elsajátíttathatunk a tanulókkal számos nyelvi ismeretet, és sikerrel fejleszthetjük az olvasási, helyesírási, írásbeli és szóbeli kifejezőképességüket. A bemutatott gyakorlatokkal analóg gyakorlatok az *idegen nyelvek tanítása* keretében is felhasználhatók, s meggyőződésünk, hogy ez nemcsak hasznos, hanem kívánatos is lenne.

Irodalom

Benkes Zs./ Nagy L. J./ Petőfi S. J. (1996) *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Benkes Zs./ Petőfi S. J. (1993) *A vers és próza kreatív-produktív meg-közelítéséhez. Alapfeladat-típusok.* Budapest: Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda.

Benkes Zs./ Petőfi S. J. (1996) *Szövegtani kaleidoszkóp 2. Bevezetés a szöveg-megformáltság elemzésébe.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Benkes Zs./ Petőfi S. J./ Vass L. (1996) "Mondatgrammatika, szöveg-nyelvészet, szövegtan". In: V. Raisz R. (szerk.) *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón.* XII. Anyanyelv-oktatási napok. Eger, 1996. július 8-11. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványa 207. pp. 207-245.

Petőfi S. J. (1996) *Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése. Multimédia* (1). Budapest: OKSZI.

Petőfi S. J./ Bácsi J./ Békési I./ Benkes Zs./ Vass L. (1995) *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez.* Budapest: Trezor Kiadó.

Petőfi S. J./ Bácsi J./ Benkes Zs./ Vass L. (1994) *Szövegtan és vers-elemzés.* Budapest: Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda.

Petőfi S. J./ Benkes Zs. (1992) *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben.* Veszprém: Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat.

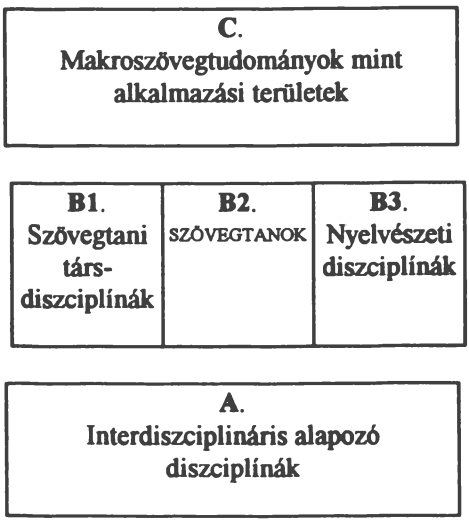
Alkalmazott szövegtan
vs
alkalmazott (szöveg)nyelvészet/stilisztika az anyanyelvi nevelésben

Petőfi S. János
Macerata

Mindenekelőtt azt szeretném hangsúlyozni, hogy azért helyezem az alkalmazott szövegtant az alkalmazott (szöveg)nyelvészet/stilisztika elé (vagy fölé), mert az anyanyelvi nevelést feladatának tekintő szaktudományok (nyelvészeti tudományok [rendszernyelvészet, szövegnyelvészet], szövegtan, szövegtani társtudományok [poétika, retorika, stilisztika]) között a *szövegtan* az, amely *domináns*, amennyiben a felsorolt többi tudomány mindegyike csak egy megfelelő módon felépített szövegtannal együtt alkalmazható kielégítő módon. A 'megfelelő módon való felépítettség' itt egyrészt azt jelenti, hogy az a bizonyos szövegtan nemcsak a kizárólag verbális elemekből építkező nyelvi objektumokat tekinti tárgyának, hanem a *multimediális*okat is, másrészt pedig azt, hogy az anyanyelvi nevelést a *humán kommunikáció*ra való nevelés szerves részeként kezeli.

Ebben az előadásban ennek a bevezető megállapításnak az alátámasztására sorolok fel argumentumokat, röviden vázolva először a humán kommunikáció (s ezen belül a szövegtan) kutatásának diszciplínakörnyezetét, majd különbséget téve az alkalmazott tudományok használatának *gyenge* és *erős* paradigmája között.

1. A humán kommunikáció kutatásának diszciplínakörnyezete (lásd 1. ábra)



1. ábra

A *humán kommunikáció* kutatásának diszciplína-környezete a mellékelt három diszciplínablokkal szemléltethető, amely egyben a *szövegtani kutatás* diszciplínakörnyezetének szemléltetése is.

Ebben a diszciplínakörnyezetben metodológiai szempontból a *középső* – háromelemű – *blokk* játsza az alapvető szerepet, minthogy ez tartalmazza a szövegek/kommunikátumok kompozicionális fel-építésének elemzéséhez elsődlegesen fontos *alkalmazott tudományok*at.

Az interdiszciplináris alapozó diszciplínák a makroszövegtudományok vonatkozásában nemcsak az alapozó diszciplínák szerepét játszák, hanem *sajátos alkalmazott tudományok*ét is.

Ha az 1. ábrában látható diszciplinablokkokat a *szövegtani kutatás diszciplínakörnyezete* ábrázolásának tekintjük, a szövegtani kutatással kapcsolatban a következő négy alapvető (interaktív) diszciplínarelációt kell figyelembe vennünk:

(a) **A** ⇔ **B2** : az interdiszciplináris alapozó diszciplínák és a lehetséges szövegtanok relációja: e reláció keretében azt kell vizsgálni, hogy az alapozó diszciplínák melyike mivel és milyen módon járul(hat) hozzá egy-egy meghatározott típusú szövegtan létrehozásához;

(b) B1 ⇔ **B2**: a lehetséges szövegtani társdiszciplínák és a lehetséges szövegtanok relációja: e reláció keretében azt kell vizsgálni, hogy milyen kölcsönhatás (milyen munkamegosztás) áll(hat) fenn a szövegtani társdiszciplínák és egy-egy meghatározott típusú szövegtan között;

(c) **B2** ⇔ B3: a lehetséges szövegtanok és a lehetséges nyelvészeti diszciplínák relációja; e reláció keretében azt kell vizsgálni, hogy egy-egy adott típusú szövegtan milyen követelményeket támaszt a vele kooperálni tudó nyelvészeti diszciplínák felépítésével szemben; végül

(d) **B2** ⇔ C: a lehetséges szövegtanok és a lehetséges alkalmazási területek relációja: e reláció keretében egyrészt azt kell vizsgálni, hogy egy-egy adott típusú szövegtan milyen módon alkalmazható a különféle alkalmazási területeken, illetőleg, hogy a különféle alkalmazási területek milyen követelményeket támasztanak egy számukra optimális szövegtan felépítésével szemben.

Egy tetszőleges adott célnak eleget tenni tudó szövegtan e négy reláció – relációkon belüli és relációk közötti – kölcsönhatásainak hálójában hozható létre. Amikor azonban egy szövegtan ilyen módon már létrejött, felépítése szükségképpen kihatással van mind a B1, mind a B3, mind a C tartományok diszciplínáira, a B1-ére és B3-éra azért, amert azokkal együtt kell, hogy alkalmazásra kerüljön, a C-ére azért, mert meghatározza az azokban való alkalmazása lehetőségeit és határait.

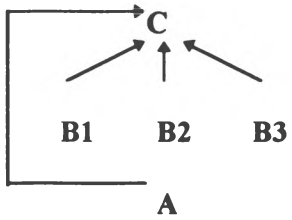
2. Az alkalmazott diszciplínák használatának gyenge és erős paradigmája

Ha az 1. ábrában látható diszciplínablokkokat az *alkalmazások diszciplína-környezete* ábrázolásának tekintjük, ebben a környezetben az alkalmazásoknak egy gyenge és egy erős paradigmájáról beszélhetünk

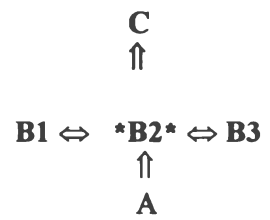
Gyenge paradigmáról beszélhetünk abban az esetben, amikor az A, B1, B2 és B3 diszciplínablokkok önálló diszciplínái mint alkalmazott diszciplínák egymástól függetlenül kerülnek alkalmazásra. *Erős* paradigmáról ezzel szemben abban az esetben, amikor az alkalmazás egy (multimediális szövegek/ kommunikátumok elemzésére/interpretálására alkalmas) speciális szövegtan *integratív* közvetítése révén megy végbe.

A gyenge paradigmán belüli diszciplínarelációkat az **(a)**, az erős paradigmán belülieket a **(b)** diagramm szemlélteti.

(a):



(b):



2.1. *Kizárólag verbális elemekből építkező kommunikátumok*ra vonatkozóan e két paradigma bővebb kifejtése a következő:

(1) A *gyenge* paradigma azt jelenti, hogy valamely *verbális* alkalmazási területhez (‘*verbális* makroszövegtudomány’-hoz) tarozó szövegnek/ kommunikátumnak a létrehoz(at)ása vagy elemzése során külön-külön beszélünk annak (verbális) poétikai/retorikai/stilisztikai, illetőleg (verbális) rendszer- és/vagy szövegnyelvészeti megformáltságáról (hogy itt csak a középső diszciplínablokkhoz tartozó szaktudományokat említsem), anélkül, hogy a (verbális) kompozicionális megformáltságnak ezeket az ‘egyedi’ aspektusait egy *erre alkalmas integratív (verbális-)szövegtani elméleti keret*ben megpróbálnánk ‘*egybe-láttat*ni’.

(2) Az *erős* paradigma pedig azt, hogy

– az interdiszciplináris alapozó tudományok követelményeit figyelembe véve létrehozunk egy a *verbális* kommunikátumok vizsgálatára alkalmas (verbális) szövegtant (lásd A ⇒ ***B2***, ahol ebben az esetben a "***B2***" szimbólum egy *verbális szövegtan*ra utal),
– tisztázzuk ennek a szövegtannak mind a nyelvészeti tudományokkal (rendszernyelvészet, szövegnyelvészet), mind a szövegtani társtudományokkal (poétika, retorika, stilisztika) való kölcsönös kapcsolatát (lásd egyrészt ***B2*** ⇔ **B3**, másrészt **B1** ⇔ ***B2***), és
– ezután foglalkozunk e szövegtan egy adott verbális **C** alkalmazási területre való – mind a nyelvészeti, mind a társtudományi megközelítést közvetítő – alkalmazhatóságának lehetőségeivel és korlátaival (lásd ***B2*** ⇒**C**).

2.2. *Verbális és nemverbális elemekből egyaránt építkező multimediális kommunikátumok*ra vonatkozóan az alkalmazási lehetőségek valamivel összetettebbek.

(1) A *gyenge* paradigma itt azt jelenti, hogy valamely *multimediális* alkalmazási területhez ('*multimediális* makroszövegtudomány'-hoz) tarozó szövegnek/ kommunikátumnak a létrehoz(at)ása vagy elemzése során annak *valamennyi mediális komponensére* vonatkozóan *külön-külön* beszélünk poétikai/ retorikai/stilisztikai, illetőleg rendszer- és/vagy szöveg-'nyelvészeti' megformáltságról (hogy itt csak a középső diszciplínablokkhoz tartozó szaktudományokat említsem), anélkül, hogy a multimediális kompozicionális megformáltságnak ezeket az 'egyedi' médiumspecifikus aspektusait *egy-egy erre alkalmas integratív (médiumspecifikus) szövegtani elméleti keret*ben megpróbálnánk '*egybe-láttat*ni'.

(2) Multimediális kommunikátumok elemzésével kapcsolatban célszerű egy első fokú és egy másodfokú *erős* paradigma között klülönbséget tenni.
(2a) Az *első fokú erős* paradigma azt jelenti, hogy
– az interdiszciplináris alapozó tudományok követelményeit figyelembe véve létrehozunk valamennyi médiumra vonatkozóan egy-egy a *szóban forgó médium*hoz tartozó kommunikátum-összetevők vizsgálatára alkalmas *integratív médiumspecifikus* szövegtant (lásd A ⇒ ***B2***, ahol ebben az esetben a "***B2***" szimbólum egy-egy *integratív médiumspecifikus szövegtan*ra utal),
– tisztázzuk ezeknek az integratív médiumspecifikus szövegtanoknak mind a médiumspecifikus nyelvészeti tudományokkal (mediumspecifikus rendszernyelvészet, szövegnyelvészet), mind a médiumspecifikus szövegtani társtudományokkal (médiumspecifikus poétika, retorika, stilisztika) való kölcsönös kapcsolatát (lásd egyrészt ***B2*** ⇔ **B3**, másrészt **B1** ⇔ ***B2***) és
– ezután foglalkozunk külön-külön ez integratív médiumspecifikus szövegtanok egy adott multimediális **C** alkalmazási területre való – mind a mediumspecifikus

nyelvészeti, mind a médiumspecifikus társtudományi megközelítést közvetítő – alkalmazhatóságának lehetőségeivel és korlátaival (lásd ***B2*** ⇒**C**).

(2b) A *másodfokú erős paradigma* pedig azt, hogy

– az interdiszciplináris alapozó tudományok követelményeit figyelembe véve egy-egy adott multimediális szövegtartomány számára létrehozzuk a kommunikátumainak vizsgálatára alkalmas szövegtartomány-specifikus *integratív multimediális* szövegtant (lásd **A** ⇒ ***B2***, ahol ebben az esetben a "***B2***" szimbólum egy-egy 'multimediális szövegtartomány'-specifikus *integratív multimediális szövegtan*ra utal),

– tisztázzuk ezeknek a szövegtartomány-specifikus integratív multimediális szövegtanoknak mind a nyelvészeti tudományaikal (médiumspecifikus rendszernyelvészetek, szövegnyelvészetek), mind a szövegtani társtudományaikkal (médiumspecifikus poétikák, retorikák, stilisztikák) való kölcsönös kapcsolatait (lásd egyrészt ***B2*** ⇔ **B3**, másrészt **B1** ⇔ ***B2***) és

– ezután foglalkozunk az egyes szövegtartomány-specifikus integratív multimediális szövegtanok egy-egy adott multimediális **C** alkalmazási területre való – mind a médiumspecifikus nyelvészeti, mind a médiumspecifikus társtudományi megközelítéseket közvetítő – alkalmazhatóságának lehetőségeivel és korlátaival (lásd ***B2*** ⇒ **C**).

Multimediális kommunikátumok elemzésekor a fentiekben röviden vázolt paradigmák közül

– nyilvánvalóan legegyszerűbb a *gyenge paradigma* alkalmazása, jóllehet ebben az esetben nincs lehetőség a szóban forgó kommunikátumok többféle mediális összetevői (és ezeken belül többféle megformáltságtípus) *szerves egységeként* való kezelésére;

– mint a kutatás stratégiájának következő lépése megkísérlendő a különféle mediális nyelvek értelmezése és az *első fokú erős paradigmák* alkalmazása, amelyek során legalább az egyes mediális kommunikátum-összetevőket tudjuk szerves egységként kezelni;

– mint *ideális* eset megkísérlendő végül a különféle mediális nyelvkonfigurációk értelmezése és a *másodfokú erős paradigma* alkalmazása.

3. Megjegyzés a szövegtani kutatás egy pszeudoalkalmazásáról

Befejezésül utalni szeretnék arra, hogy nem csak a szövegtanokkal, hanem magával a *szövegtani kutatás*sal kapcsolatban is beszélhetünk 'alkalmazás'-ról, ha esetleg ez csupán 'pszeudoalkalmazás'-nak tekintendő/tekinthető is. Ez az alkalmazás az előadásom 1. szekciójában említett **B1** ⇔ **B2** és **B2** ⇔ **B3** diszciplínarelációkat érinti.

Ebben az esetben arról van szó, hogy mivel véleményem szerint (a) mind a "szövegtani társtudományok"-nak nevezett diszciplínák (lásd **B1**), mind a nyelvészetiek – ezeken belül főleg a szövegnyelvészet – (lásd **B3**) csak *szövegtani*

*keret*ben alkalmazhatók adekvát módon, és (b) a szövegtani keretben való alkalmazás természetszerűleg mind a társtudományi, mind a nyelvészeti diszciplínáktól *sajátos felépítést* kíván, a szövegtani kutatás kihat mindezen diszciplínák megfelelő 'alkalmazott'-változatának a létrehozására.

Meggyőződésem, hogy
– mind annak az *anyanyelvi nevelés*nek a szempontjából, amely nem korlátozódik sem a kizárólag verbális elemekből építkező, sem az elsősorban irodalmi funkciójú szövegek tárgyalására (s kommunikációs kultúránk fejlődésének jelenlegi fázisában másfajta anyanyelvi nevelést nehezen tudok kellő hatékonyságúnak elképzelni és elfogadni),
– mind *az érintett szaktudományoknak* – mint megfelelő módon alkalmazható szaktudományoknak – *a további fejlődése* szempontjából jövője az erős paradigmáknak van.

Ezt a tényt az *alkalmazások* kérdéseivel foglalkozó diszciplínák keretében se lenne szabad figyelmen kívül hagyni, dolgozzanak azok csupán elsősorban 'hagyományos' módszerekkel és eszközökkel, vagy alkalmazzák a modern (elektro)technika által nyújtott lehetőségeket is.

Irodalom

Benkes Zs. (szerk.) (1996) *Multimédia. Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése*. Budapest: Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda.

Petőfi S. J./ Békési I./ Vass L. (szerk.) (1996-1997-1998) *Szemiotikai Szövegtan* 9.-10.-11. Szeged: JGyTF Kiadó.

Petőfi S. J./ Benkes Zs. (1997) "A multimediális szövegek szemiotikai szövegtani elemzéséhez". *Módszertani lapok / Magyar*. (Egy 4 részből álló tanulmánysorozat, amelyet a közöl a III. évfolyam 4 számától kezdve.)

Petőfi S. J. (1997) *Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram*. Officina Textologica 1. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Petőfi S. J./ Benkes Zs. (1997) "A szövegtan kutatásáról és oktatásáról". *Iskolakultúra*. (Egy 12 részből álló tanulmánysorozat, amelyet az *Iskolakultúra* c. folyóirat közöl az. 1997-évi 4. számtól kezdve.)

XXII. A GERMANISZTIKA ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI VONATKOZÁSAI

Sprache und Sprechen der Alten

Wolfgang Bachofer
Universität Hamburg

Ich beginne meinen Vortrag mit der Wiederholung dessen, was ich bereits in der Ankündigung gesagt habe: Dieser Vortrag handelt nicht vom Altgriechischen oder Lateinischen des Altertums, auch nicht vom Altungarischen oder Altdeutschen, sondern von der Sprache und dem Sprechen alter Menschen in Deutschland in unterschiedlichen kommunikativen Situationen.

Die Beschäftigung mit diesem Phänomen ist erst relativ jung, spiegelt aber in ganz besonderer Weise die Entwicklung der modernen Linguistik: Sie beginnt mit dem Strukturalismus (De Saussure, Hjemslev, Chomsky seien als Beispiele genannt), der sich primär als Grammatiktheorie in Auseinandersetzung mit der historischen Sprachwissenschaft versteht. Langue und Kompetenz sind Gegenstand der Forschung, parole und Performanz sind nur Materialspender für ein sprachliches System, das es zu beschreiben gilt. Erst mit der Sprechakttheorie (Austin, Searle), die, von der Philosophie (wahr - falsch - Relation) herkommend, in die Sprachwissenschaft die Erkenntnis einbringt, daß Sprechen meist auch Handeln ist, wird deutlich, daß auch mit Sprechen, daß gegen die Regel des sprachlichen Systems, also der Grammatik, verstößt, etwas bewirkt werden kann (glücken - nicht glücken - Relation). Gleichzeitig findet die Pragmatik (Pierece, Mead) Eingang in die Linguistik. Und so entsteht die Soziolinguistik und die Pragmalinguistik als eine Theorie des sprachlichen Handelns, aus der sich u. a. die Diskurs- und Gesprächsanalyse entwickelt.

Gegenstand dieser beiden neuen Forschungsrichtungen sind am Anfang - ausgehend von Nordamerika - die Randgruppen: Farbige Schüler im weißen Schulsystem, dann überhaupt Farbige in einer von Weißen dominierten Gesellschaft. Hierbei stößt man auf die Frauen: Als erste ist die farbige Frau Untersuchungsobjekt, dann die Frau schlechthin. Über die farbigen Schüler

kommt die Jugend ins Blickfeld sprachwissenschaftlicher Untersuchung - und über sie, d. h. über die Auseinandersetzungen der Generationen untereinander, werden schließlich auch die alten Menschen Gegenstand linguistischer Forschung. In Europa, speziell in Deutschland, ist der Ablauf gleich wie in Nordamerika und vollzieht sich ja auch meist unter amerikanischem Einfluß. Der einzige Unterschied ist der Beginn der Soziolinguistik - die ja auch zunächst in Deutschland nicht so heißt, sondern als „Sprachbarrieren-Theorie" Eingang in die Sprach- und Erziehungswissenschaft findet: Es geht um die sprachlichen Fähigkeiten der Unterschichtkinder und die Gewährleistung ihrer Chancengleichheit in der sog. Mittelschichtschule. Das Ergebnis dieser Forschungen ist dann sowohl in Amerika wie in Deutschland und Westeuropa der sog. "kompensatorische Unterricht", der den Unterschichtkindern (in Amerika den Kindern mit dem 'Non-Standard-Negro-English' oder mit spanischer Muttersprache) die gleichen Chancen für den Übergang auf weiterführende Schulen, in Deutschland aufs Gymnasium, ermöglichen soll. Das Unternehmen scheitert nach 5 Jahren sowohl aus lernpsychologischen wie aus sozialen Gründen.

Parallel zu diesen Forschungen widmet man sich der Sprache der Jugend. Hier ist interssant, daß in Deutschland damit ein Thema aufgegriffen wird, das im Rahmen der Fach- und Sondersprachenforschung bereits Ausgang des 19. Jahrhunderts behandelt worden war (ich erinnere nur an Friedrich Kluges 'Deutsche Studentensprache' 1895 - eine noch heute gültige Beschreibung eines historischen Soziolekts). Und eben über diese gegenwartszentrierte Jugendsprachenforschung stößt man - wieder zuerst in Amerika - auf die offensichtlich 'andere' Sprache der älteren Menschen. Im Mund der Jungen hört sich das dann so an: Die Gruftis labern bloß rum, die reden ja bloß immer vom Krieg und wie's früher mal besser war und He, Alter, mach mal ne Fliege, ordinärer sogar verpiß dich. Durch solche Sprüche, die der Abwehr gegenüber der Autorität und den Autoritätsansprüchen älterer Menschen dienen, erwuchs das Interesse, sich auch um die so abqualifizierte Sprache zu kümmern. Und diese jüngste soziolinguistische Fachrichtung nennt man nun, nach einem Vorschlag von Caja Thimm (1996), Gerontologische Linguistik.

Natürlich gab und gibt es noch einen ganz anderen Grund, sich um die Alten zu kümmern: In unserer europäischen Gesellschaft wird ihre Zahl immer größer, ihre gesellschaftliche und auch wirtschaftliche Bedeutung wächst ständig. Aber auch die Notwendigkeit, für ihre Pflege, Unterbringung, Betreuung zu sorgen, wird allmählich nicht nur den Sozialpolitikern bewußt. Und die Alten sind andererseits ein Markt: Mir fällt auf, daß nach Jahrzehnten der Werbung für und mit der Jugend plötzlich auch mit Alten geworben wird. Noch zwar mit den 'Junggebliebenen', aber der Weg zu einer altengerechten Darstellung auch in der Werbung dürfte nicht mehr weit sein! Wir brauchen uns nur die sog. Altenzeitungen anzusehen: Da heißt eine z. B. "september. Magazin für die Alten

von heute", oder "Hamburger Seniorenzeitung". Und auf der Grenze steht "Fifty. Mitten im Leben".

Von diesen drei Titeln kann ich direkt zum Thema überleiten: Wer sind denn nun 'die Alten'? Der inflationäre Begriff 'Senioren' bringt uns nicht weiter: Denn er ist ein echtes Produkt der Werbung, will verschleiern, ist im Grunde ein Euphemismus. Allein die Tatsache, daß der Singular nicht für 'älterer Mensch' gebraucht werden kann, sondern dem 'Senior der Firma' vorbehalten ist, der mit 50 Jahren seinen 'Junior', etwa den 25jährigen Sohn, in die Firmenleitung aufgenommen hat. (Für die Sportler unter ihnen sei angemerkt, daß die "Senioren" in vielen Sportarten etwa zwischen 25 und 30 Jahre alt sind. Und was danach kommt, sind die "alten Herren". Die aktiven Frauen heißen "Damen" und für sie gibt es keine Altersklasse, jedenfalls nicht bezeichnungsmäßig. Da hilft man sich dann mit Jahreszahlen!)

Für eine begriffliche Definition von "Alter", sind wir also wieder auf unsere Alltagssprache und -erfahrung zurückgeworfen. Und da können wir feststellen, daß es drei unterschiedliche Konzepte gibt, um Alter zu beschreiben, einzugrenzen, aber nicht eigentlich zu definieren:

1. Alter als numerische Größe. Genannt wird am häufigsten die Sechzig: Mit 60 ist man doch noch nicht alt. Mit 66 Jahren, da fängt das Leben an sang Udo Jürgens. Mit 60 gehen die Frauen in Rente. Aber zwei der eingangs genannten Zeitschriftentitel (Fifty, september) signalisieren, daß es auch noch andere mögliche Fixpunkte auf der Zeitskala gibt.
2. Alter als biologisches Phänomen. Alltagssprachlich wird die biologische Abbau-Vorstellung meist kaschiert: Für dein Alter hast du dich aber noch gut gehalten! - 'Alt aussehen' ist dagegen eine umgangssprachliche Wendung, die an kein Lebensalter mehr gebunden ist.
3. Alter als soziales Phänomen. Maßstab ist hier Integration in den sozialen gesellschaftlichen Prozeß. Erst wenn die Isolation eintritt, wenn Zuwendung und Teilnahme erbeten, erstritten, erkämpft werden muß, setzt Alter ein. Alltagssprachlich kommt das in Sätzen wie Für dein Alter bist du aber noch ganz schön rege oder Du wanderst ja noch wie ein Junger zum Ausdruck. - Diese Einteilung ist auch Grundlage der Gruppeneinteilung im Mannheimer Forschungsprojekt, das folgende drei Lebensstadien unterteilt: "Jugend, mittleres Alter mit Familien- und Berufspflichten, 'drittes Alter' nach dem Aufziehen der Kinder und nach dem Berufsleben" (Kallmeyer 1984, S. 33).

Alle drei Alters-Konzepte wirken sowohl in den Untersuchungs-Materialien wie in ihrer Auswertung zusammen: Das zahlenmäßige Alter, eine gewisse Gebrechlichkeit und die drohende oder bereits eingetretene Trennung von den Kindern (oft verbunden mit Isolation) sind Themen der Gesprächsrunden, die in Hamburg, Heidelberg und Mannheim aufgezeichnet wurden. Aufschlußreich ist

dabei, daß es sich ausschließlich um Sprecherinnen handelt. Die aufgrund biologischer Ausstattung längere Lebenserwartung von Frauen und kriegsbedingte Verluste unter den Männern lassen die Experten von einer Feminisierung des Alters sprechen: Der Frauenanteil unter den Alten in Deutschland betrug 1990 63%. In Hamburg sind bereits drei Viertel der 75-jährigen und älteren Hamburger Einwohner Frauen. Einher geht diese Entwicklung mit der Tendenz zur Singularisierung: 82 % der Verwitweten in Hamburg sind weiblichen Geschlechts.

Der übergreifende Gesprächstyp der aufgezeichneten Altenkommunikation ist die einvernehmliche Plauderei oder der small talk. Dieser Hauptgesprächstyp entspricht offensichtlich dem übergeordneten alterstypischen beziehungs- und näheorientierten Gesprächsziel und kommt den veränderten Kommunikationsansprüchen und -anforderungen entgegen. Aus diesen generellen Beobachtungen heraus hat die Verfasserin der Hamburger Untersuchung, Margitta Lambert, die "Etablierung von Nähe" in den Mittelpunkt ihrer Gesprächsanalysen gestellt. - Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt Schwitalla bei der Untersuchung von Gruppengesprächen aus Mannheim: Der häufigste vorkommende Kommunikationstyp ist das Erzählen mit der Funktion der Versicherung "der gemeinsamen sozialen Identität".

> Dies geschah einerseits inhaltlich, dadurch daß die verschiedenen Gruppen jeweils ... ihr eigenes Verhalten absetzten; andererseits aber auch durch die sprachlich–kommunikative Art der Hervorbringung der Erzählung ... und der Beteiligung der Adressaten. Der inhaltliche Aspekt zeigt sich darin, welche sozial bewerteten Verhaltensweisen den Erzählern erzählenswert erscheinen. (Schwitalla 1994, S. 511)

Die Ergebnisse beider Untersuchungen lassen sich stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- Der Sozialpartner ist Ausgangspunkt wie Ziel der Altenkommunikation. Nähevermittelnde Zuwendungsimpulse ergeben sich aus dem gesprächsbegleitenden Kaffeetrinken und Kuchenessen.

- Ein hochritualisiertes Begrüßungs- und Verabschiedungsverhalten koordiniert gewisse Ambivalenzen von Zuwendung und Abkehr und erleichtert den geselligen Umgang.

- Bei den dialogsteuernden Mitteln sind diejenigen zentral, die Dialogaufrechterhaltung garantieren: Wechselseitige Aufmerksamkeit, tolerante Freizügigkeit und bis zur Synchronisation reichende Wechselseitigkeit (z. B. bei der Wortfindung oder der Satzbildung).

- Die thematischen Analysen der Gespräche zeigen viele Gunst-, Kompromiß- und Wertschätzungsindikatoren (hier ist also auffällig, daß entgegen der landläufigen Meinung altersspezifische Rechthaberei nicht vorkommt).

- Das Anredeverhalten weist - allerdings nur bei den Tagesstätten- und thematisch festgelegten Gesprächsrunden - einen hohen Grad von Wertschätzung, Vertrautheit und Sympathie auf: Generell gilt, daß in den Tagesstätten und in den Gesprächsrunden gesiezt, in den Pflegeheimen aber geduzt wird. Und dabei ist aus dem Kontexten eindeutig abzulesen, daß das Sie mit einer Wertschätzungstendenz nähestiftend ist, während gerade das Du zur Herabsetzung und Nähevermeidung in der Pflegeheimsituation benutzt wird. Synchron dazu wird in den Tagesstätten und in den Gesprächsrunden mit dem Nachnamen, im Pflegeheim aber mit dem Vornamen angeredet. (Auch hier werden gängige Klischees vom Anredeverhalten zumindest modifiziert.)

- Anteilnahme wird durch gegenseitiges Streicheln mit Kompliment-Worten signalisiert - und sei es nur das positiv artikulierte Bemerken eines neuen Kleidungsstücks, einer neuen Frisur oder eines Schmuckstücks.

- Im pragmatischen Bereich werden Selbstöffnungen beobachtet, die wechselseitiges befreiendes Vertrauen, Sicherheit und Einfühlsamkeit sprachlich manifestieren.

- Nähe und Solidarität kann sich aber auch auf der Basis gemeinsamer verbaler Aggression etablieren, z. B. wenn es darum geht, sich gegen den realen wie irrealen Gegner solidarisch zusammenzuschließen. Sprachlich dokumentiert sich dies nicht in einem gemeinsamen, ungewöhnlich bildreich-aggressiven Wortschatz (wie er z. B. typisch für die Jugendsprache ist), sondern vor allem im Übergang vom ich zum wir, das sich eindeutig auf die Teilnehmerinnen des Gesprächskreises bezieht.

- In diesen Kontext gehört auch das kollektive Spotten und Schimpfen. Bei den Hamburger Frauen ist es die Verurteilung von aufwendigen Geburtstagsfeiern der Jugend: heute Kaviar und Austern gegen Würstchen und Bratkartoffeln früher = in der eigenen Jugend. - Bei den von Schwitalla untersuchten Mannheimer Frauen wird die Kritik an dem leichtfertigen Umgang mit Dingen des täglichen Lebens artikuliert und es wird solidarisch auf den Freund (Verlobten?), der als Knülsch bezeichnet wird, verbal eingeschlagen. Einig ist man sich auch in der Kritik an der Stellung gegenüber den eigenen Töchtern, die die Mütter als seelischen Mülleimer benutzen. (Schwitalla 1994)

- Bei den Mannheimer Frauen stilisiert sich diese kritische Haltung gegenüber der Jugend noch zu einer Art der Unterhaltungskunst hoch, dem Witze-Erzählen. Zum einen erfüllt dieses Erzählen nach Freud die Absicht des Witzes, nämlich Lust zu erzeugen. Zum anderen aber wird durch die nach außen gewendete Aggression (Lächerlich-Machen) der Gruppenkonsens gestärkt. (Streeck 1994)

Jürgen Streeck hat für die Funktion der "Witz-Erzähl-Kunst 'der Filsbacher Frauen eine Formulierung gefunden, die auch für die übrigen Mannheimer und die Hamburger Frauenrunde - und damit wohl generell für die Altenkommunikation gelten darf:

> Diese Welt (der Mannheimer und Hamburger Sprecherinnen) ist sprachlich - durch eigenes Sprechen - kaum zu ändern. Aber Sprache kann eine Alternative zum Alltag bieten, eine ästhetisierte Version, die vorübergehend Entlastung schafft, indem sie für Unterhaltung sorgt. Wo die Zwänge des Lebens unentrinnbar sind, da bleibt immer noch die eigene sprachliche Fähigkeit, eine Ersatzwelt zu schaffen, die man mit den anderen teilt. (Streeck 1994: 610)

Literatur

Fiehler, R. (1996) "Die Linguistik und das Alter". *IDS Sprachreport* 1/96. pp. 1-3.

Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1994) *Die Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin-New York: de Gruyter.

Lambert, M. (1997) "Die kommunikative Etablierung von Nähe. Etholinguistische Untersuchungen der Kommunikation alter Frauen in Altentagesstätte und Heim". *Europäische Hochschulschriften*. Reihe 21, Linguistik. Bd. 178. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. Zugleich Diss. Hamburg 1996.

Schwitalla, J. (1994) "Sprachliche Ausdrucksformen für soziale Identität beim Erzählen. Beobachtungen zu vier Gruppen in Vogelstang". In: Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1994) *Die Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin-New York: de Gruyter. pp. 510-577.

Streeck, J. (1994) "Leichte Muse im Gespräch. Über die Unterhaltungskunst älterer Frauen in der Filsbachwelt". In: Kallmeyer, W. (Hrsg.) (1994) *Die Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. Berlin-New York: de Gruyter. pp. 578-610.

Thimm, C. (1996) "Alter, Sprache, Kommunikation: Plädoyer für eine Gerontologische Linguistik". *IDS Sprachreport* 1/96. pp. 4-5.

Die Zeit in ausgewählten Märchentexten – textstilistische Untersuchungen[1]

Uta Gent
Universidade do Minho, Braga

Die Zeit in den Märchen ist relativ. Die Zeit der Handlung, des Beginns oder des Schlusses wird nicht genannt. Nur selten wird angedeutet, wie lange etwas dauert. Es wird nur unterschieden zwischen den Extremen schnell und langsam und zwischen dem, was gerade oder in der Zukunft abläuft und dem, was schon geschehen ist.[2] Nur Fristen werden genau benannt, da sie für den Verlauf der Handlungen von Bedeutung sind.

In den vorliegenden Märchentexten[3] überwiegen die Formen der erzählenden Tempora, durchschnittlich 66% der Verben sind Präteritum und fast 5% Plusquamperfekt-Formen. Von den restlichen 28% der Verben stehen 26% im Präsens. Es kann festgehalten werden, daß zur Realisierung der Erzählteile hauptsächlich Präteritum und für die wörtlichen Reden fast ausschließlich Präsens verwendet wurden. Variationen sind sehr selten.

Hinsichtlich der Tempusperspektive[4] überwiegen die neutralen Tempora Präsens und Präteritum. Die Tempora der Differenzperspektive sind sehr selten belegt, die Vorausperspektive fehlt in einigen Texten ganz. Trotzdem werden in den Texten zeitliche Differenzen und Perspektiven realisiert[5]. Wie das geschieht, darauf werde ich später zurückkommen.

Zu den Funktionen und Wirkungspotenzen der wichtigsten Tempora in den vorliegenden Märchentexten: Durch die zahlreiche Verwendung des Präteritum wird eine Abhebung von der Normalsprache erreicht, der Eintritt in die Sphäre der Märchenwelt und am Ende der Texte die Rückführung in die reale Welt markiert. Die primäre Vergangenheitsbedeutung des Präteritum wird nach der Eröffnung der Texte aufgehoben.

Die Präsensformen dienen zur Realisierung der direkten Redewiedergaben. Innerhalb der Texte beziehen sie sich auf gegenwärtig/aktuelles, generelles und auf zukünftiges Geschehen. Am häufigsten werden gerade ablaufende, bestehende, geltende oder die Gegenwart reflektierende Handlungen bzw. Gedanken wiedergegeben. Fast immer liegt das zukünftige Geschehen in naher Zukunft bzw. absehbarer Zukunft, die noch im Märchentexte selbst relevant wird. Es handelt sich zu meist um Aufträge, Forderungen, Absichtserklärungen, Vorhaben oder Bedingungen. Ausnahmen sind die formelhaften Märchenschlüsse. Deren Ausblick reicht über das Märchengeschehen hinaus, manchmal wird sogar die Märchenebene verlassen. Die Verbformen des generellen Präsens haben fast immer auch einen aktuellen und/oder zukünftigen Aspekt. Sie benennen hauptsächlich Fähigkeiten oder sind Teil atemporaler Redewendungen.
Da das Präteritum die Vergangenheitsbedeutung weitgehend verloren hat, ist das Perfekt die wichtigste Form zur Darstellung der Vergangenheit und der Rückperspektive. Das Perfekt dient der Darstellung von Vergangenem und vorangegangenem Geschehen und der Verknüpfung dessen mit gegenwärtigem und zukünftigem Geschehen, aber fast ausschließlich in den direkten Redewiedergaben. Das Perfekt lockert den Text auf, es macht ihn lebendiger und vermittelt das Gefühl der Bekanntheit und Realitätsnähe.
Das Plusquamperfekt wird überwiegend dann eingesetzt, wenn eine abgeschlossene Handlung bzw. ein Tatbestand, der bereits abgelaufen ist, realisiert werden soll. In einigen Fällen wird durch das Plusquamperfekt ein zeitlicher und/oder räumlicher Sprung beschrieben[6].
Futur wird nur sehr selten verwendet, in ca. 1% der Verbformen, in einige Texte gar nicht. Durch Futur werden hauptsächlich Aufgabenanweisungen, Gedanken an die meist nahe Zukunft, relativ sichere Voraussagen und Vorhaben realisiert, und zwar in den Redewiedergaben oft im Kontext mit Präsensformen. Durch die Gedanken werden die Gründe für das gegenwärtige Tun offengelegt. Bei Zukunftsvoraussagen dominiert eine auffallend große Sicherheit, wie auch bei den Anweisungen. Es wird oft keinerlei Raum für Zweifel am Eintreten des Zukünftigen gelassen. Der Aspekt des Ungewissen wird weitestgehend verdrängt.

Weitere Formen zum Ausdruck der Temporalität sind Temporaladverbiale, Temporaladverbien und Präpositionalphrasen. Unter Temporaladverbialen sollen hier lexikalische temporale Referenzmittel verstanden werden[7]. Dazu gehören Adverbien, einfache lexikalische Einheiten und lexikalisch komplexere Ausdrücke, die wiederum temporale Präpositionalphrasen und Temporalsätze umfassen.

Entsprechend der Häufigkeit, der Stellen, der Realisierung im Text, des Darzustellenden und des Kontextes sollen Klassifizierungsversuche unternommen werden.

In dem analysierten Material wurden pro Text 10 ("Berliner Stadtmusikanten" und Möckels Froschkönig-Fassung)) bis 46 (Bechsteins Raben-

Fassung) Belege für die lexikalische Temporalität beobachtet. In Bechsteins Rabenfassung ist in ca. zwei von drei Sätzen eine Zeitangabe enthalten, in den meisten Texten in jedem zweiten bis dritten Satz und in Möckels Froschkönig-Fassung, als entgegengesetztem Extrem, nur etwas mehr als in jedem zehnten Satz.

Die Anzahlen der Belege in den verschiedenen Fassungen eines Märchens schwanken in der absoluten Betrachtung mit Ausnahme der Stadtmusikanten-Fassungen nur wenig. Sowohl alle Rotkäppchen-Fassungen als auch alle Raben-Fassungen liegen in der absoluten Zahl über dem Durchschnitt. Daß die Texte mit ähnlichem Inhalt auch insgesamt annähernd gleiche Anzahlen der Referenzen aufweisen, deutet zunächst eine gewisse Stabilität an.

Während jedoch in den "Berliner Stadtmusikanten" nur 10 Belege gefunden wurden, wurde in den "Bremer Stadtmusikanten" mehr als die doppelte Zahl ermittelt, 25. Die Ursache hierfür liegt zum großen Teil im stark voneinander abweichenden Inhalt dieser beiden Fassungen. Während z.B. in der Grimmschen Fassung das vorherige Leben der Tiere in der Darstellung der Ausgangssituation und bei jedem Einführen einer neuen Figur relativ ausführlich dargestellt wird, fehlt dies in der neueren Fassung völlig.

Einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Texte und der Häufigkeit der temporalen Verweise konnte nicht ermittelt werden.

Die Zahl der Märchentexte, in denen die einfachen temporalen Einheiten bzw. die komplexen lexikalischen Ausdrücke überwiegen, hält sich etwa die Waage, wenn die temporalen Nebensätze ebenfalls als komplexe lexikalische Einheiten angesehen werden.

Werden die temporalen Nebensätze außer acht gelassen, sind es nur noch drei Texte, in denen die komplexen temporalen Ausdrücke vorherrschen. Das sind Grimms "Bremer Stadtmusikanten", von der Grüns Rotkäppchen-Fassung und Möckels Froschkönig-Fassung.

In der Grimmschen Fassung ist die Hauptursache dafür auf der inhaltlichen Seite zu suchen. In diesem Text werden relativ viele Angaben gemacht, die erkennen lassen, daß Zeit vergangen ist. Sehr oft werden sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Prozesse wiedergegeben[8]. Hauptsächlich zur Realisierung von andauernden Sachverhalten, aber auch von Zeitpunkten wurden in diesem Text komplexe temporale Einheiten verwendet.

Mit von der Grüns Rotkäppchen-Fassung liegt ebenfalls ein Text mit relativ vielen temporalen Angaben vor. Die komplexen Ausdrücke überwiegen deutlich. Auffällig ist an diesem Text außerdem, daß das Geschehen der Handlung in die jüngste Vergangenheit projiziert wird. Viele Realitätsbezüge wurden einbezogen. Auch durch die Referenzen der temporalen Angaben, die sich sehr an den Tagesablauf eines "durchschnittlichen Kindes" anlehnen, wird dies unterstützt.

Im Unterschied zu den beiden eben beschriebenen Texten gibt es in Möckels Froschkönig-Fassung insgesamt nur wenige Temporalangaben, von denen mehr

als die Hälfte Temporalsätze sind. Von den übrigbleibenden vier Referenzen entfällt eine auf die Texteröffnung ("vor noch gar nicht so langer Zeit", Satz 1), die in allen Texten ein komplexer temporaler Ausdruck ist, die zweite auf einen komplexen Ausdruck ("eines Tages", Satz 5), der ebenfalls in vielen Texten zur Einführung eines neuen Gedanken verwendet wird, die dritte auf einen weiteren komplexen Ausdruck ("in diesem Augenblick", Satz 61), der belegt, daß etwas überraschend und gleichzeitig geschieht – hier wäre die Verwendung einer einfachen Einheit letztlich mit einem weit umfangreicheren Sprachaufwand verbunden - und viertens auf eine einfache temporale Angabe ("heutzutage", Satz 25), die sich in der Relation von Betrachtzeit und Sprechzeitpunkt nicht festlegen läßt[9]. Die Funktion dieses temporalen Adverbs ist wohl eher im Herstellen eines Realitätsbezuges zu sehen.

Die einfachen lexikalischen Referenzen sind in den vorliegenden Texten relativ gleich verteilt. In allen Texten werden die meisten Belege nur ein- bis zweimal verwendet. Die Vielfalt dieser Adverbien im Verhältnis zur absoluten Zahl ist groß. Nicht wenige Adverbien wurden nur in einem Text realisiert (z.B. "eben", Grimms Rotkäppchen-Fassung, Satz 46; "morgen" in Grimms Stadtmusikanten, Satz 16; "daraufhin" in Bechsteins oder "damals" in Janoschs Raben-Fassung, Satz 19 bzw. 59) In mindestens der Hälfte der Texte sind folgende vier Referenzen gefunden worden: "einmal", "da", "dann" und "endlich". Obwohl die Handlung in den Texten der Vergangenheit zugeordnet werden kann, sind relative Zeitangaben in allen vier sprachlich möglichen Varianten vorhanden. "Einst" (Bechsteins Raben-Fassung, Satz 15), "gestern", "einmal" und "eben" als Vertreter der Zuordnung: die Betrachtzeit liegt vor der Sprechzeit, "morgen" "bald" und "sogleich" für die entgegengesetzte Richtung sowie "jetzt", "augenblicklich" und "gerade" für eine übereinstimmende Betrachtzeit und Sprechzeit und "heutzutage" ist ein Adverb, das diesbezüglich nicht festgelegt ist[10].

Die Adverbien der Gruppe "die Betrachtzeit liegt vor der Sprechzeit" wurden relativ häufig belegt, "einmal" in zwölf Texten insgesamt 15 mal[11], "gestern" in drei Texten je einmal sowie "eben" und "einst" nur je einmal.

Adverbien der entgegengesetzten Gruppe, also die Betrachtzeit liegt nach dem Sprechzeitpunkt, konnten in den vorliegenden Texten insgesamt nur fünfmal belegt werden, dreimal das Adverb "bald", einmal "morgen" und einmal "sogleich". Aus dem Kontext aller fünf Referenzen ist zu erschließen, daß es sich jeweils um einen relativ kurzen Zeitraum handelt, in dem sich etwas verändert oder verändert hat. Nur bei "morgen" ist die Zeit konkret festgelegt. Mit Ausnahme des "bald" und des "morgen" stehen die Belege im Erzählteil, ersteres wurde in einer indirekten Redewiedergabe und letzteres in einer wörtlichen Rede gefunden. Eine zusätzliche Funktion konnte hier nicht entdeckt werden.

Für die Gruppe der Temporaladverbien, die bei übereinstimmender Betrachtzeit und Sprechzeit verwendet werden[12], können sechs Referenzen angegeben werde,

viermal "jetzt", einmal "gerade" und einmal "augenblicklich". Alle sechs Belege deuten eine neue Erkenntnis, die in "diesem Moment" spürbar wird, an. Es beginnt etwas Neues, etwas wird aufgedeckt, oder es geschieht etwas. Nur in Grimms Raben-Fassung und in Wagners Rotkäppchen-Fassung wurde das temporale Adverb in der direkten Rede und in der Kombination mit einer Präsens-Verbform verwendet. Darüber hinaus wurden je nur eine Referenz für durative Adverbien und iterative Adverbien gesichtet.

In allen vorliegenden Texten beziehen sich mindestens die Hälfte der lexikalischen Temporalangaben, meist sogar über 80% der Belege, auf das Geschehen zu einem Zeitpunkt. Angegeben wird jedoch nur, daß sich etwas in einem Moment, plötzlich und unerwartet oder als unmittelbare Folge auf etwas Vorangegangenes ereignet, Datumsangaben werden vermieden. Die konkreteren Zeitangaben sind für den Leser aus dem realen Leben bekannt und nachvollziehbar, wie z.B. "am nächsten Morgen". Andere sind durch seinen Erfahrungsbereich von ihm selbst subjektiv gestaltbar, wie z.B. "bald darauf" und "einmal".

Schlußgedanken: Die überwiegende Zahl der sprachlichen Elemente der Temporalität hat in den Märchentexten eine gliedernde Funktion[13]. Das beginnt beim Eröffnungssatz und zieht sich durch den gesamten Text bis zum Schluß. Oft werden neue Abschnitte oder neue Gedanken durch eine temporale Angabe signalisiert. Wichtig sind Zeitspannen, also Zeit, die vergeht oder vergangen ist und das Darstellen vom Nacheinander verschiedener Handlungen. Ein Rückblick oder Vorausblick sind sehr oft durch die gegenwärtigen Geschehnisse motiviert. Auch Entfernungen werden zum Teil durch temporale Angaben näher bestimmt.

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag ist Teil einer umfangreicheren Arbeit.
2. Auch zukünftiges und vergangenes Geschehen wird in der Regel nur erwähnt, wenn es für den Handlungsverlauf von direkter Bedeutung ist.
3. Untersucht wurden 14 Märchentexte aus verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Autoren.
4. Vgl. Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache, Dudenverlag 1993.
5. siehe auch Gent, Uta: Tempusgebrauch und Tempusperspektive der Verben ... In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1996, S. 193-207.
6. siehe auch in Gent, Uta (1996)
7. Begriff wurde übernommen von Vater, Heinz: Einführung in die Zeitlinguistik, Gabel Verlag, Reihe KLAGE Kölner Linguistische Arbeiten – Germanistik, hrsg. von Heinz Vater, Bd. 25, Hürth-Efferen 1994, S.91.
8. Die vier Tiere erzählen, wie sie ihr bisheriges Leben verbracht haben und was ihnen momentan droht. Auch die Wanderung der Tiere erstreckt sich über einen gewissen Zeitraum.

9. Einordnung nach Eisenberg, Peter, S. 212.
10. Einteilung und Begriffe übernommen von Eisenberg, Peter, Grundriß der deutschen Grammatik, 1989, S. 212.
11. Gründe und Funktionen im Text (s.o.).
12. Einteilung s.o.- nach Eisenberg.
13. siehe auch Schmidt-Knaebel, Susanne: Volksmärchen in der textlinguistischen Analyse, In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 92 (1993), S. 21.

Literatur

Coserio, E. (1994) *Textlinguistik. Eine Einführung*. 3. überarb. Auflage. UTB 1808. Tübingen-Basel: Francke Verlag.

Eisenberg, P. (1989) *Grundriß der deutschen Grammatik*. 2.überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Metzler Verlag.

Gent, U. (1996) "Tempusgebrauch und Tempusperspektive der Verben in ausgewählten Märchentexten verschiedener Entstehungszeiten". In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Reihe Linguistik. pp. 193-207.

Hüllen, W./ Schulze, R. (Hrsg.) (1985) *Tempus, Zeit und Text*. Reihe Anglistik und Englischunterricht, Bd. 27. Heidelberg: Winter.

Hüllen, W. (1985) "Überlegungen zur Personen-Deixis, Zeit-Deixis und Orts-Deixis im Text". In: Hüllen, W./ Schulze, R. (Hrsg.) *Tempus, Zeit und Text*. Reihe Anglistik und Englischunterricht, Bd. 27. Heidelberg: Winter. pp. 53-62.

Keuler, G. (1993) "Die Tempora und der Tempusgebrauch in zusammengesetzten Sätzen". *Europäische Hochschulschriften*. Reihe I Deutsche Sprache und Literatur Bd. 1400. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.

Linke, A./ Nussbaumer, M./ Portmann, P.R. (1994) *Studienbuch Linguistik*. 2. ergänzte Auflage. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Marschall, M. (1995) *Textfunktion der deutschen Tempora*. Genéve: Editions Slatkine.

Mugler, A. (1988) *Tempus und Aspekt als Zeitbeziehungen*. Studien zur theoretischen Linguistik. München: Wilhelm Fink Verlag.

Rauh, G. (1985) "Tempus und Erzähltheorie". In: Hüllen, W./ Schulze, R. (Hrsg.) *Tempus, Zeit und Text*. Reihe Anglistik und Englischunterricht, Bd. 27. Heidelberg: Winter. pp. 63-82.

Schmidt-Knaebel, S. (1994) "Volksmärchen in der textlinguistischen Analyse". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 92. Vandenhoeck & Ruprecht. pp. 14-55.

Vater, H. (1994) *Einführung in die Zeitlinguistik*. Reihe KLAGE Kölner Linguistische Arbeiten – Germanistik, hrsg. von Heinz Vater. Bd. 25. Hürth-Efferen: Gabel Verlag.

Weinrich, H. (1994): *Tempus - Besprochene und erzählte Welt*. 5. Auflage. Reihe Sprache und Literatur, Bd. 16. Stuttgart: Kohlhammer.

Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.

Wunderli, P. (1976) *Modus und Tempus. Beiträge zur synchronischen und diachronischen Morphosyntax der romanischen Sprachen*. Tübingen: TBL-Verlag Gunter Narr.

Partikeln als Wortklasse - gibt es sie oder gibt es sie nicht?

Kristóf Edit
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

Die Partikel-Lehre ist im Fremdsprachenunterricht mit großen Schwierigkeiten verbunden, der fehlerfreie Gebrauch der Partikeln ist für einen Ausländer nicht ohne weiteres nachvollziehbar, denn diese Wörter sind nur schwer zu erfassen und auch ihre Darstellung in den Wörterbüchern ist unbefriedigend. Davon zeugt auch eine Untersuchung, die unter den Studenten durchgeführt wurde, die sich seit mehreren Jahren mit dem Deutschen beschäftigen. Ihre Aufgabe bestand darin, mehrere Satzreihen zu übersetzen, die verschiedenen Partikeln enthalten, wie z. B. "***doch***" in den folgenden drei Sätzen:

1. Du bleibst ***doch*** jetzt zu Hause?
2. Wie tapfer er ***doch*** ist!
3. Setzen Sie sich ***doch*** bitte!

Die Aufgabe bereitete den Studenten Probleme, sie blieben beim Wort "***doch***" stehen, nicht einmal die vielen Bedeutungsvariationen im Wörterbuch halfen ihnen dabei. Das Problem erscheint auch in der Linguistik und zwar in Bezug auf die Abgrenzung dieser Wörter von anderen Wortklassen. Auf die im Titel geäußerte Frage eine eindeutige Antwort zu geben ist nicht das Ziel dieser Arbeit, vielmehr die Untersuchung, wie die heutigen, allgemein gebräuchlichen Grammatiken zu dieser Frage stehen, wie sie die Partikeln einordnen, von anderen Wortarten abgrenzen und was für eine Rolle sie ihnen zuschreiben. Die untersuchten Grammatiken sind die folgenden: Textgrammatik der deutschen Sprache von Harald Weinrich (1993), Grundriß der deutschen Grammatik von Peter Eisenberg (1994), Handbuch der deutschen Grammatik von Elke Hentschel und Haraldt Weydt (1990), Grammatik der deutschen Sprache von Walter Jung, bearbeitet

von Günter Starke (1988), Duden Grammatik (1966), Deutsche Grammatik von Ulrich Engel (1992).
Auf Grund unterschiedlicher Abgrenzungskriterien sind drei Gruppen voneinander abzutrennen:

I. Grammatiken, die die Partikeln nicht als eigenständige Wortklasse sehen,
II. Grammatiken, die die Partikeln als eigenständige Wortklasse im weiteren Sinne behandeln und
III. Grammatiken, die die Partikeln neben den anderen Hauptwortarten wie z. B. Verben, Substantive usw. als eigenständige Wortklasse betrachten.

Nach diesem Vergleich werden die wichtigsten Züge des Buches "Lexikon deutscher Partikeln" von Gerhard Helbig (1988) dargelegt, dessen Verfasser den Versuch unternommen hat, die verschiedenen Theorien über die Partikeln miteinander in Einklang zu bringen und zusammen mit den neuesten Ergebnissen der Partikelforschung seit den 70er Jahren zusammenzufassen.

I.1. Die Textgrammatik der deutschen Sprache von Harald Weinrich (1993) wurde im Sinne der textlinguistischen Theorie geschrieben, die den Text als oberste Einheit der Sprache betrachtet und deren Grundbegriffe Texte und semantische Merkmale, d.h. lexikalische und textuelle Bedeutungen sind. Es ergibt sich aus dem Wesen dieser Grammatik, daß sie die Partikeln als eigenständige Wortart oder Wortklasse nicht behandelt, sondern es werden ihre semantischen und kommunikativen Funktionen in Texten untersucht. Die Partikeln sind im Inhaltsverzeichnis im Teil "Syntax des Dialogs" eingeordnet, hier werden sie als "Sprachzeichen des Dialogkontaktes" bezeichnet. Unter "Sprachzeichen des Dialogkontaktes" spricht Harald Weinrich über Dialog- und Modalpartikeln. Das Kriterium für die Dialogpartikeln ist, inwieweit sie zur Dialogsteuerung beitragen können, die Modalpartikeln sind eher situationsdefinierend, d.h. "durch Modalpartikeln gibt der Sprecher seinem Hörer zu verstehen, wie die Geltung einer Feststellung modalisiert werden kann" (H. Weinrich 1993, S. 841).
Die von Harald Weinrich durchgeführte Nachforschung betont die kommunikativen Funktionen der Partikeln, und auch wenn diese Arbeit hinsichtlich der Partikelforschung nicht so aufschlußreich ist, trägt sie in hohem Maße zur näheren Bestimmung dieser Wörter bei.

2. Im Grundriß der deutschen Grammatik von Peter Eisenberg tauchen die Partikeln anhand der Abgrenzungsproblematik der Adverbien auf und werden im Rahmen der Adverbien-Untersuchung näher bestimmt, d.h. wie lassen sich die Adverbien abgrenzen, wenn auch die Partikeln in Betracht gezogen werden und zwar auf Grund der gemeinsamen Eigenschaft der Nichtflektierbarkeit, bzw. wie verhalten sich die Partikeln zu den anderen Nichtflektierbaren? In der kurzen Erörterung der Problematik werden zwei Theorien gegenüberstellt. In der ersten

Theorie bilden gewisse Wörter, die Partikeln genannt werden, eine mit den Wortklassen Adverbien, Konjunktionen und Präpositionen gleichrangige Klasse, die weiterer Subklassifikation wie z.B. Abtönungswörter, Gradpartikeln bedarf (ähnlich Helbig/Buscha 1989, S. 475 f.). In der zweiten Theorie werden alle Nichtflektierbaren als Partikeln angesehen, nach Eisenberg "... etwa im Sinne eines partikelzentrierten Weltbildes ..." (P. Eisenberg 1994, S. 208). Hier sind die verschiedenen Subklassen von Partikeln z.B. Abtönungspartikeln, Gradpartikeln mit den Wortklassen Adverbien, Konjunktionen und Präpositionen gleichrangig.
Nach dem Vergleich dieser Standpunkte vertritt der Sprachwissenschaftler die Meinung, daß es keine weitere Konstituentenkategorie "Partikeln" neben den anderen Nichtflektierbaren gibt, es bleibt also bei den Kategorien Adverb, Konjunktionen und Präpositionen. Den Partikeln wird nur eine sekundäre Rolle unter den Wortklassen zugewiesen und sie werden als Teilklassen von Adverbien und Konjunktionen aufgefaßt, denn sie enthalten Elemente, die je nach Satztyp sowohl als Partikel als Adverb als auch als Konjunktion fungieren können. "Beispielsweise ist ***aber*** in ***Karl ist gesund aber Frank ist klug*** Konjunktion und in ***Du bist aber gewachsen*** Abtönungspartikel" (P. Eisenberg 1994, S. 206).

II. 1. Bei Ulrich Engel ist die Bezeichnung "Partikeln" im weitesten Sinne des Wortes zu verstehen. Diese Wortklasse steht neben den Hauptwortklassen Verb und Nomen. Das Abgrenzungskriterium ist das morphologische Kriterium der Nichtflektierbarkeit, semantische und syntaktische Merkmale, nach denen andere Grammatiken wie z.B. die von Helbig/Buscha (1989, S. 475 f.) den bedeutendsten Unterschied zwischen Adverbien und Partikeln findet, nämlich den Satzgliedwert bei den Adverbien und den Satzgliedteil-Charakter bei den Partikeln, werden hier völlig außer acht gelassen. Dieser Ansicht nach werden alle Nichtflektierbaren als Partikeln behandelt, demzufolge ist ihr Inventar ziemlich vermischt: sowohl die Präpositionen als auch die sog. Modal-, Rangier-, Grad- und Abtönungspartikeln sind hinzugerechnet. Den Partikeln werden nur Zusatzfunktionen unterstellt, sie dienen dazu, die Stellungsnahme des Sprechers zum Gesagten auszudrücken.

2. Auch in der Duden-Grammatik (1966, S. 301) unterscheiden sich die Wortarten durch das morphologische Kennzeichen des Vorhandenseins oder des Fehlens einer Formenwelt voneinander. Die wichtigsten Wortarten, die Formänderungen unterliegen, sind Verben, Substantive und Adjektive. Der Restbestand des gesamten Wortschatzes wird mit dem Namen "Partikeln" bezeichnet. Diese Wörter sind unflektierbar, aber ihnen fallen verschiedene Aufgaben zu, so daß folgende Funktionsgruppen unterschieden werden: Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. Die Interjektionen werden, trotz ihrer Unflektierbarkeit nicht zu den Partikeln gerechnet, sondern als eigenständige Wortart betrachtet. Der Grund dafür ist, daß sie außerhalb der eigentlichen Wortarten stehen, denn sie können Empfindungen, Begehren usw. ohne besondere sprachliche Formung ausdrücken.

3. Ein anderer Annäherungsversuch zu den Partikeln ist in der Grammatik von Elke Hentschel und Harald Weydt (1990, S. 244 ff.) zu finden. Ihrer Auffassung nach sollte die Definition dieser Wörter ausschließlich durch semantische Aspekte determiniert werden, denn Partikeln im weiteren Sinne "... können als Synkategorematika, also als Wörter ohne lexikalische und ohne kategorielle Bedeutung definiert werden" (1990, S 246). Unter dem Wort "Partikeln" werden Präpositionen, Konjunktionen, Modalwörter, Abtönungspartikeln, Antwortpartikeln, Negationspartikeln verstanden, die Adverbien gehören nicht dazu, denn man kann ihnen durchaus auch eine Wortartenbedeutung zuschreiben.

III. 1. Walter Jung (1988, S. 120, 365) beschäftigt sich mit den Partikeln in seiner Grammatik, die im Sinne der traditionellen Grammatikbeschreibung gefaßt wurde, an zwei Stellen. Sie werden sowohl im Teil der Syntax, der Satzglieder und Satzgliedteile als auch bei den Wortarten behandelt. Syntaktisch gesehen wird den Partikeln eine Sonderstellung zugeschrieben d.h. sie haben einen Satzgliedteil-Charakter, können die erste Stelle vor dem finiten Verb im deutschen Aussagesatz nicht einnehmen. Über diesen Satzgliedteil-Charakter verfügen auch die Attribute und auf Grund dieser gemeinsamen Eigenschaft werden die Partikeln am nächsten mit den Attributen gleichartig gemacht (1988, S. 120). Aber gleichzeitig wird auch der Unterschied zwischen den Partikeln und den Attributen erwähnt, z.B. sind Attribute auf Prädikationen zurückführbar, Partikeln dagegen nicht "Die Liebe ***der Mutter zu dir*** - Die Mutter liebt dich" (1988, S. 107). Es gibt im System dieser Grammatik eine eigenständige Wortklasse mit dem Namen "Partikeln", dieses Wort wird also nicht als zusammenfassende Bezeichnung für alle nichtflektierbaren Wörter verwendet, morphologische Kriterien sind bei der Wortartenklassifizierung nicht determinierend. Partikeln sind eine Wortklasse, deren Elemente nicht erststellenfähig sind, und "ein Wort im Satz näher bestimmen, erläutern, spezifizieren oder graduieren" (1988, S. 167).
Bei der Wortartenklassifizierung und Funktionsbestimmung der "Partikeln" ist der Einfluß von Gerhard Helbig und Joachim Buscha deutlich zu spüren. In der Grammatik von Walter Jung wird aber auf Behandlung von Forschungsproblemen völlig verzichtet, und es gibt auch keine sog. Partikelproblematik, im Gegensatz zu der Grammatik von Helbig/Buscha, die unter den behandelten Grammatiken diesen Wörtern die größte Aufmerksamkeit widmet.

2. Auch in dieser letztgenannten Grammatik werden die Partikeln neben den Verben, Substantiven, Adjektiven, Adverbien, Artikelwörtern, Präpositionen und Konjunktionen als eigenständige Wortklasse erörtert. Die kategoriale Unterscheidung von den anderen Wortarten beruht auf syntaktischen Kriterien: auf dem Satzgliedteil-Charakter und auf den daraus folgenden Eigenschaften der fehlenden Erststellenfähigkeit und der Erfragbarkeit. Anhand dieser Eigenschaften werden sie sowohl von den Adverbien, die Satzglieder sind, von den Modalwörtern, "... die mehr als Satzglieder sind, weil sie in der zugrunde

liegenden Struktur latente Sätze darstellen." (1989, S. 475), von den Interjektionen als auch von den Satzäuivalenten unterschieden.
Hinsichtlich der Funktionen enthält diese Grammatik schon die neuesten Ergebnisse der damaligen Partikelforschung, die überhaupt durch die kommunikativ-pragmatische Wende in den 70er Jahren zustande kommen konnte. In diesem Sinne sind die syntaktischen und semantischen Aspekte bei der Beschreibung dieser Wortklasse in dieser Grammatik nicht mehr ausschlaggebend, sondern ihre kommunikativ-pragmatischen Funktionen werden in den Vordergrund gestellt und besser in Betracht gezogen wie z.B. Begrenzung "Der Stoff ist ***beinahe*** schwarz.", Steigerung "Er arbeitet ***besonders*** gut.", Hervorhebung "***Eben*** diesen Mann habe ich getroffen." (1989, S. 481).

Im Lexikon deutscher Partikeln von Gerhard Helbig (1988) werden unter "Partikeln" solche morphologisch unflektierbaren Wörter verstanden, die nach syntaktischen Kriterien eine eigene Wortklasse darstellen und die über keine solchen syntaktischen Funktionen verfügen, wie die Wörter anderer unflektierbarer Wortklassen (Adverbien, Modalwörter, Präpositionen, Konjunktionen). Drei Syntaktische und drei semantische Merkmale charakterisieren diese Wortklasse, und gerade mit Hilfe dieser Merkmale können die Partikeln von den anderen unflektierbaren Wortklassen abgegrenzt werden. Die syntaktischen Eigenschaften wurden auch bei der Behandlung der Grammatik von Helbig/Buscha erwähnt: Sie können keine selbständigen Satzglieder, sondern nur Teile von Satzgliedern sein, sind mit der Ausnahme einiger Abtönungsfähigen-Partikeln nicht erststellenfähig und sind als selbständige Antworten nicht möglich.

(1) Er hat die Prüfung ***ziemlich*** gut bestanden.
→ Wie hat er die Prüfung bestanden?
(1a) ****Ziemlich*** hat er die Prüfung gut bestanden.
(1b) ***Ziemlich gut*** hat er die Prüfung bestanden.

Semantisch gesehen tragen sie zu den Wahrheitsbedingungen der Sätze nichts bei, berühren die Wahrheitswerte der Sätze nicht.

(2) Du hast dich ***aber*** verändert!
(2a) Du hast dich verändert!

Sie können in den Sätzen weggelassen werden, ohne daß die Sätze ungrammatisch werden, und sie modifizieren die Äußerungen teils semantisch, teils pragmatisch, aber das Maß der Modifikation hängt jeweils von der gegebenen Subklasse ab. Auf Grund der kommunikativen bzw. semantischen Funktion und des Satzgliedes, worauf sich die Partikeln beziehen können, werden sie in folgende Subklassen eingeordnet:

Abtönungspartikeln,
Gradpartikeln,
Steigerungspartikeln,
Antwortpartikeln,
Negationspartikeln und
Infinitivpartikeln.

Die Partikeln haben die Aufgabe, kommunikative Nuancen auszudrücken, ein bestimmtes Gesprächsklima zu schaffen usw., aber "vor allem die Abtönungspartikeln haben unterschiedliche und komplexe Funktionen, die erst in den kommunikativ-pragmatisch orientierten Richtungen der gegenwärtigen Sprachwissenschaft deutlicher herausgearbeitet worden sind." (1988, S. 55) d.h. sie sind Einstellungsausdrücke, situations-definierend, modifizieren die Illokution, gehören also zu den illokutiven Indikatoren, steuern die Konversation und haben textverknüpfende Funktionen.

Die Partikelforschung ist eine junge Disziplin der Sprachwissenschaft und sie benötigt weitere Nachforschungen auf Grund der sich ständig verändernden Alltagssprache, die ihr Untersuchungsmaterial bildet. Die Aneigung des richtigen Partikelgebrauchs ist unerläßlich um sich einwandfrei und gewählt auf Deutsch ausdrücken zu können. Das alles beginnt im Deutschunterricht und setzt die ausgezeichnete Partikel-Kenntnis der Sprachlehrer voraus. Obwohl die heutigen Grammatiken die Partikeln unterschiedlich beurteilen, sie ins Sprachsystem einordnen, tragen sie auf jeden Fall dazu bei, sie erfolgreicher zu lehren und zu erlernen.

Literatur

Eisenberg, P. (1994) *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
Helbig, G. (1988) *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
Helbig, G./ Buscha, J. (1989) *Deutsche Grammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
Hentschel, E./ Weydt, H. (1990) *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
Jung, W. (1988) *Grammatik der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Günther Starke. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim-Leipzig-Wein-Zürich: Dudenverlag.

Familiäre Zweisprachigkeit und Schulerfolg im Fach Deutsch an Nationalitätenschulen des Bakony-Gebirges*

Gunther Zahn
Veszprémi Egyetem

1. Zur Motivation und Zielsetzung einer linguistischen Forschung im Bakony

Zum Studienjahr 1995/96 lief am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém der Aufbaustudiengang "Deutsch für Lehrer an Minderheitenschulen" an.
Das entsprechende Curriculum sah zwar programmatisch die Vermittlung einer speziellen Didaktik vor, die den besonderen Bedingungen des Sprachlernens an Minderheitenschulen und zweisprachigen Gymnasien gerecht werden sollte, es wurde aber in der Planungsphase nicht geklärt, worin sich eine solche Didaktik von der generellen Didaktik des Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterrichts unterscheiden sollte.[1]

Da die Rolle der ungarndeutschen Siedlungsmundarten in Familien, die der ungarndeutschen Minderheit angehören und/oder sich zur ungarndeutschen Minderheit zugehörig fühlen, eher als die einer "funktionale[n] Zweitsprache" (Rein, K. 1994: 160) bezeichnet werden kann, muß eine entsprechende berufsorientierte Lehrerausbildung auf eine "Doppelstrategie" (Rein, K. 1994: 160) hinauslaufen, die sowohl die didaktisch-methodischen Prinzipien des modernen Zweit- und Fremdsprachenunterrichts berücksichigt als auch alle (noch so geringen) sprachlichen Vorkenntnisse und "emotional-motivationalen Voraussetzungen bei [den] Schülern" (Rein, K. 1994: 160) ausschöpft, die sich aus der Zugehörigkeit bzw. der biographischen Nähe zur ungarndeutschen Minderheit ergeben.

---

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

2. Problemeingrenzung

Um hierfür eine empirisch abgesicherte Basis bereitzustellen, begann ich, im Rahmen meiner eigenen Promotion zu erforschen,

1. in welcher Ausprägung noch ungarndeutsche Siedlungsmundarten in ehemals ungarndeutschen Ortschaften des Bakony in der alltäglichen Kommunikation Gebrauch finden
2. ob ein lernfördernder oder lernhemmender Einfluß des Gebrauchs ungarndeutscher Siedlungsmundarten in den Elternhäusern der heutigen Schüler auf das schulische Lernen des 'Hochdeutschen' zu konstatieren ist.

3. Ausgewählte Aspekte des methodologischen Rahmens

Als Versuchsgruppe dienen dabei Schüler und deren Familienangehörige, die über einen starken ungarndeutschen sprachlichen Hintergrund verfügen, während als Kontrollgruppe solche zusammengefaßt werden, die über keinen ungarndeutschen sprachlichen Hintergrund verfügen.
Das Vorhandensein eines sprachlichen Hintergrundes bedeutet in diesem Zusammenhang, daß in der häuslichen alltäglichen Kommunikation *auch* ungarndeutsche Siedlungsmundarten verwendet werden.

Diese auf den ersten Blick scheinbar etwas umständliche Einteilung hilft zunächst einmal, die Unterscheidung zwischen 'ungarisch' versus 'ungarndeutsch' zu vermeiden, da eine solche klare ethnische Zuordnung im Ungarn des ausgehenden 20. Jahrhunderts nicht (mehr) möglich ist, weil aufgrund von Vertreibung und Aussiedlung der Ungarndeutschen, Ansiedlung von Ungarn, Veränderung der Infra- und Sozialstruktur (insbesondere durch die Installation von LPGs) ethnische und konfessionelle Grenzen ihre Bedeutung für die Gruppenbildung innerhalb der Ortsgemeinschaften verloren haben. (vergl. Aschauer, W. 1992: 101)

Als Untersuchungsfeld legte ich den Schulort Herend und die umliegenden Orte Bánd, Márkó und Hárskút fest, die zum Einzugsgebiet der Herender Schule gehören.[2]
In einem ersten Untersuchungsschritt wurde von mir

- die Zuordnung zu den beiden Sets aufgrund der subjektiven Einschätzung der Schüler festgelegt
- die Jahresendzensur als Indikator für die Schülerleistung im Fach Deutsch erhoben.

In einem zweiten Untersuchnungsschritt (vergl. Reitmajer, V. 1979:27-46 und Ammon, U. 1978: 9-26) sollte nun

a) ermittelt werden, ob Familien mit fehlendem Hintergrund ungarndeutscher Siedlungsmundarten in dem 'semi-städtischen' Herend prozentual stärker verbreitet sind als in den kleinen abgelegenen Dörfern.
b) eine mögliche Relation zwischen Größe der Ortschaften und der Schülerleistung ermittelt werden.
c) eine mögliche Beeinflussung des schulischen Erfolges durch den oben bezeichneten sprachlichen Hintergrund erfaßt werden.

Aus dieser Problemstellung ergaben sich die folgenden Arbeitshypothesen:

a) Die Wahrscheinlichkeit, über einen sprachlichen Hintergrund ungarndeutscher Siedlungsmundarten zu verfügen ist auf den kleinen Dörfern größer als im 'semi-städtischen' Herend.
b) Schüler, die aus kleinen Dörfern stammen, sind beim schulischen Sprachlernen gegenüber Schülern aus dem 'semi-städtischen' Herend benachteiligt.
c) Ein starker Hintergrund ungarndeutscher Siedlungsmundarten unterstützt das schulische Sprachlernen.

4. Durchführung einer Fragebogenaktion

Im März 1997 verteilte ich einen kurzen, aber stark strukturierten Fragebogen[3] an alle Schüler der Grundschule Herend, um die Schüler bzw. deren Elternhäuser vorab den beiden oben bezeichneten Sets zuzuordnen.

- Frage 04 lautete: Kann jemand in deiner Familie noch deutsch/schwäbisch?
- Frage 05 lautete: Falls Du bei der vorherigen Frage ja angekreuzt hast - wer aus deiner Familie kann noch deutsch/schwäbisch sprechen?[4]

Von den 490 Schülern der Grundschule Herend sind 38 von der Teilnahme am Deutschunterricht befreit. Von den 452 Schülern, die Deutsch lernen, gaben 427 den Fragebogen ausgefüllt zurück. Der Rücklauf betrug somit 94, 47%.

5. Auswertung einer Fragebogenaktion

5.1. Hintergrund als abhängige Variable

Die durchschnittliche Differenz zwischen den Durchschnittszensurenpunkten der beiden Sets "*mit*" und "*ohne*" beträgt für

- Gesamtpopulation Schulort Herend: 16,38%-Punkte,
- Wohnort Herend: 14,51%-Punkte,
- Fahrschüler: 21,13%-Punkte.

Die durchschnittliche Differenz zwischen den beiden Sets "*mit*" und "*ohne*" innerhalb der gleichen Wohnorte liegt damit deutlich über der Differenz zwischen den Durchschnittszensurenpunkten aller Schüler in den beiden Sets "*Wohnort Herend*" und "*Fahrschüler*".
Die Unterschiede zwischen den Durchschnittszensurenpunkten der Schüler "*mit*" Hintergund und der Schüler "*ohne*" Hintergund ist somit bei den Fahrschülern stärker ausgeprägt als bei den Schülern, die in Herend wohnen bzw. der Gesamtschülerpopulation des Schulortes Herend.
Die entsprechenden Daten für "Wohnort Herend" und "Gesamtpopulation Schulort Herend" weichen dabei am wenigsten voneinander ab.

5.2. Wohnort als abhängige Variable[5]

Innerhalb der einzelnen Untersuchungsfelder Schüler des Schulortes Herend "mit" bzw. "ohne" Hintergrund ist *keine* klare Korrelation mit der Variablen "Wohnort" erkennbar:

- auf den Klassenstufen 4, 6 ,7 und 8 erzielen die Schüler "*mit&Fahrschüler*" schlechtere Zensurendurchschnitte als "*mit&Herend*" - auf den anderen Klassenstufen verhält es sich umgekehrt.
- auf den Klassenstufen 2, 4, 5 und 8 erzielen die Schüler "*ohne&Fahrschüler*" schlechtereNoten als "*ohne&Herend*" - auf den anderen Klassenstufen verhält es sich umgekehrt.

6. Interpretation

6.1. zu Arbeitshypothese a)

Es ist nicht die absolute Größe/'Kleinheit' einer Siedlung entscheidend. Stattdessen hat sich offensichtlich in denjenigen (kleineren) Dörfern, in denen die Vertreibung und Aussiedlung besonders intensiv war (Márkó verfügte 'praktischerweise' über eine Bahnstation) der von heutigen Schülern potentiell wahrnehmbare sprachliche Hintergrund ungarndeutscher Siedlungsmundarten schwächer ausgeprägt erhalten als in dem 'semi-städtischen' Herend.

6.2. Zu Arbeitshypothese b)

Bezogen auf die Gesamtschülerpopulation ist keine durchgehende Beeinflussung des schulischen Erfolges durch die Größe des Wohnortes nachweisbar.

6.3. Zu Arbeitshypothese c)

Ein Zusammenhang zwischen der Leistungsbewertung und der Variablen "*mit/ohne*" läßt sich nur innerhalb der gleichen 'Wohnorte'[6] nachweisen.
Innerhalb der gleichen 'Wohnorte' erzielen jeweils die Schüler "*mit*" sprachlichem Hintergrund auf allen Klassenstufen bessere Notendurchschnitte als die Schüler "ohne"..[7]
Die negative Abweichung in der Leistungsbewertung vom jeweiligen (Klassenstufe, Wohnort Set mit/ohne) Mittel ist nur bei den Schülern "*ohne*" sprachlichen Hintergrund, die aus den kleinen Dörfern stammen wesentlich stärker als bei allen anderen Schülersets der vorliegenden Stichprobe - unabhängig davon, ob der *Wohnort* oder der sprachliche *Hintergrund* als abhängige Variable bei der statistischen Auswertung eingesetzt wird.

Anmerkungen

1. Mittlerweile besteht im Rahmen des Kreditsystems am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Universität Veszprém die Möglichkeit, über das germanistische Diplom hinaus ein sogenanntes Zusatzzertifikat "Deutsch als Nationalitätensprache" zu erwerben. Für den speziellen Unterricht an Nationalitätenschulen ist der Neue Nationale Grundlehrplan erschienen.
2. Man sehe mir nach, daß ich im Rahmen dieses Vortrages nicht näher auf die genauen Überlegungen eingehe, die schließlich zur Auswahl gerade dieser Ortschaften führten. Nur so viel: es wurde vermutet, daß eventuelle Unterschiede bezüglich des Dorfcharakters der Siedlungen für Unterschiede im Sprachgebrauch und damit für das schulische Lernen von Bedeutung sein können.
3. Der Fragebogen war auf Ungarisch verfaßt.
4. Auch hier brauchten die Schüler nur aus einer gegebenen Liste von Verwandten bis zur Urgroßelterngeneration anzukreuzen.
5. Auf eine tabellarische Darstellung verzichte ich im Rahmen dieses Vortrages. Die jeweils höheren Durchschnittszensurenpunkte verteilen sich jedoch wie folgt auf Fahrschüler (F) und Schüler mit Wohnort Herend (H):

Klassenstufe:	2	3	4	5	6	7	8
Gesamtschülerpopulation	H	F	H	F	H	F	H
mit Hintergrund	F	F	H	F	H	H	H
ohne Hintergrund	H	F	H	H	F	F	H

12. Als Wohnort gilt hier: "Herend" und "Fahrschüler" (die Gesamtheit aller kleinen Dörfer des Einzugsgebietes).
13. mit Ausnahme der Klassenstufe 3 im Set "*Wohnort Herend*" - dies ist aufgrund von speziellen nur hier relevanten Aspekten erklärbar, deren Darlegung jedoch den thematischen Rahmen dieses Vortrages sprengt.

Literatur

Ammon, U. (1978) *Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern: empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins - mit sprachdidaktischen Hinweisen.* (=Pragmalinguistik, Band 17) Weinheim: Beltz.

Aschauer, W. (1992) "Zur Produktion und Reproduktion einer Nationalität. Die Ungarndeutschen". *Erdkundliches Wissen* 107. Stuttgart: Steiner.

Rein, K.: "Didaktische und sprachliche Probleme (und Aufgaben) des Deutschunterrichts in Ländern mit deutschen Sprachresten/-Minderheiten am Beispiel Ungarns". In: Wild, K. (Hrsg.) *Begegnung in Pécs/Fünfkirchen.* Pécs. pp. 157-164.

Reitmajer, V. (1979) *Der Einfluß des Dialekts auf die standardsprachlichen Leistungen von bayrischen Schülern in Vorschule, Grundschule und Gymnasium: eine empirische Untersuchung.* Marburg: Elwert.

A KÖTET SZERZŐI

Alberti Gábor JPTE BTK, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. (72) 327 622 / 4651 // (72) 315 738 // albi@btk.jpte.hu

Antal Zsuzsanna International Business School, 1021 Bp. Tárogató út 2 - 4. (1) 226 3599 // (1) 176 4974 // zsantal@tech.ibs-b.hu

Bachofer, Wolfgang Universität Hamburg D-20146 Hamburg 13 Von Melle Park 6 +49 40 71 06 562

Bakonyi István Széchenyi István Főiskola Idegen nyelvi tanszék, 9026 Győr Hédervári út 3. (96) 429 722 // (96) 329 263 // bakonyi@rs1.szif.hu

Balogh Éva BDTF Német tanszék 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2. (94) 326 222 // (94) 310 528 // eva@fsd.bdtf.hu

Balogh Katalin Külkereskedelmi Főiskola Francia tanszék 1165 Bp. Diósy Lajos u. 22-24. (1) 275 0751 // (1) 407 1580

Benkes Zsuzsa Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda 1054 Bp. Báthori u. 10. (1) 215 0078

Bernjak, Elisabeta BDTF Szláv Filológiai Tanszékcsoport, 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2. (94) 322 226 / 110

Bihari Gábor Budapesti Közgazdasádtudományi Egytem

Bikics Gabriella Miskolci Egyetem 3515 Miskolc-Egyetemváros, (46) 364 485

Bíró András Semmelweis Orvostudományi Egyetem, 1094 Bp. Ferenc tér 15. (1) 215 9338

Blanke, Detlev Humboldt Universität Berlin, D-12683 Berlin Otto-Nagel Str. 110 +49 30 541 2633 // +49 30 545 6742

Bokor József Maribori Egyetem Pedagógiai Kar, SLO - 2000 Maribor Koroska c. 160

Borgulya Istvánné JPTE Közgazdaságtudományi Kar, 7622 Pécs Rákóczi út 80.(72) 211 960 // (72) 501 553 // borag@ktk.jpte.hu

Bullynck, André Philips Monitorgyártó Kft., 9700 Szombathely Puskás T. u. 7. (94) 515 200 // (94) 333 694

Csernus Sándorné Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola 7400 Kaposvár Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 319 011

Csernusné Ortutay Katalin Veszprémi Egyetem Nyelvi lektorátus 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 412 575

Dévényi Márta JPTE KTK 7622 Rákóczi út 80. (72) 322 231 // (72) 501 553 // devenyi@ktk.jpte.hu

Éva Erzsébet BGyTF Orosz Tanszék 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 404 904

Falkné Bánó Klára Külkereskedelmi Főiskola, 1165 Bp. Diósy Lajos u. 22-24. (1) 265 1928 // (1) 383 2025

Fodorné Balthazár Enikő Külkereskedelmi Főiskola Német Tanszék 1165 Bp. Diósy Lajos u. 22 - 24. (1) 201 1559 // (1) 407 1563

Fóris Ágota JPTE TTK Kísérleti Fizika Tanszék 7624 Pécs Ifjúság u. 6. (72) 335 512 // (72) 211 338 // kozag@compuserve.com

Fuchs Balázs International Business School 1021 Bp. Tárogató út 2-4. (1) 204 3844 // (1) 176 4974 // bfuchs@tech.ibs-b.hu

Gál Balázs Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 423 242 // (88) 422 845 // kurtanzs@almos.vein.hu

Gent, Uta Universidade de Minho Portugal, 4710 Braga Rua de Borros 43/3 Esqr. +351 53 676 841 // ugent@ilch.uminho.pt

Gerdelics Éva Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola 7400 Kaposvár Bajcsy-Zsilinszky u. 10. (82) 427 011

Huszárné Bartos Ildikó Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus, 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 423 302 // (88) 423 302 // bartosi@almos.vein.hu

Jónás Frigyesné Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, 1054 Bp. Alkotmány u. 9-11. (1) 332 7150 // (1) 331 5720

Kahánné Goldman Leonóra Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus, 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 423 302 // (88) 423 302 // goldmanl@almos.vein.hu

Kátai Gyöngyvér Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus, 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 422 022 // (88) 423 302 // kataigy@almos.vein.hu

Katus Elvira ELTE BTK Szláv Tanszék, 1052 Bp. Piarista köz 1. (1) 266 3342

Kelecsényiné Pente Mária BGyTF, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 403 555

Kocsondiné Békési Márta JGyTF Idegennyelvi Lektorátus 6723 Szeged Szilléri sgt. 12. (62) 474 255 / 26 // (62) 474 255 / 26

Komár Pál Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém Pf. 158 (88) 422 022

Koutny Ilona Un. Adam Mickiewicz Inst. Lingw., Poznań PL 60-371 Poznań Międzychedzka 3-5 + 48 61 817 2873 // +48 61 861 8572 // ikoutny@hum.amu.edu.pl

Kovács Ilona Julianna Külkereskedelmi Főiskola, 1165 Bp. Diósy L. u. 22. (1) 467 7901

Kristóf Edit BGyTF Nyelvi Lektorátus, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b Pf. 166 (42) 402 488 / 250 // (42) 402 605 // kristofe@agyi.bgytf.hu

Kunze, Katrin International Business School, 1021 Bp. Tárogató út 2-4. (1) 274 2085 / 267 // (1) 176 4974 // kkunze@tech.ibs-b.hu

Kurtán Zsuzsa Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém, Egyetem u. 3. (88) 423 242 (88) 422 845 kurtanzs@almos.vein.hu

Loch Ágnes Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, 1054 Bp. Alkotmány u. 9-11. (1) 274 2570 // (1) 331 5720

Majorosi Anna Kodolányi János Főiskola, 8000 Székesfehérvár Szabadságharcos u. 59. (23) 335 465 // (23) 335 465

Mauthnerné Fister Ilona BME Nyelvi Intézet Angol Csoport, 1111 Bp. Egry J. u. 1. (1) 463 2029 // (1) 463 3121

Medve Anna JPTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs Ifjúság útja 6.(72) 327 622 / 4651 // (72) 315 738 // medve@btk.jpte.hu

Mohácsi János International Business School, 1021 Bp. Tárogató út 2-4. (1) 228 3065 // (1) 176 4974 // jmohacsi@tech.ibs-b.hu

Nagy Erzsébet JGyTF Idegennyelvi Lektorátus, 6723 Szeged Szilléri sgt. 12. (62) 474 255 / 26 // (62) 474 255 / 26

Penkova, Roszica Naucsno Izszlepovatelszki Institut Po Obrazovanie

Petőfi S. János Università Degli Studi di Macerata, 62100 Macerata Vie Garibaldi 20, Olaszország

Pogány Béla KLTE Szláv Filológiai Intézet, 4010 Debrecen Egyetem tér 1. (52) 316 666 / 2215

Prytz, Otto Universitato de Oslo, UiO KRI Pb 1007 Blindern Oslo N-0315 +47 22854320 // +47 22854452 // otto.prytz@kri.uio.no

Rátkai Árpád Polgármesteri Hivatal, 6720 Szeged Széchenyi tér 10. (62) 475 575 // (62) 421 605 // ratkai@polghiv.szeged.hu

Rébék-Nagy Gábor POTE Idegennyelvi Intézet, 7624 Pécs Szigeti út 12. (72) 324 122 // (72) 326 244 // rebek@apacs.pote.hu

Sárvári Judit BME Nyelvi Intézet Angol Nyelvi Csoport 1111 Bp. Egry J. u. 1. E ép. X. 4. (1) 463 2445 // (1) 463 3121 // sarvar@nyi.bme.hu

Sikóné Bakucz Márta JPTE KTK Üzleti kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, 7622 Pécs Rákóczi út 80. (72) 211 433 // (72) 501 553 // bakucz@jpte.ktk.hu

Smidéliusz Kálmánné BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2. (94) 326 222 / 154 // smidik@rik.bdtf.hu

Somogyvári Márta JPTE KTK, 7622 Rákóczi út 80. (72) 259 278 // somogyv@ktk.jpte.hu

Soproni András Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, 1101 Bp. Salgótarjáni út 49/b. (1) 265 2057 // soproni@zmne.hu

Steinerné Molnár Judit Eötvös József Iskola, 6500 Baja Szegedi út 2. (79) 324 347 // (79) 324 347

Szakál Gabriella DOTE Népegészségügyi Iskola, 4012 Debrecen Pf. 2. g.szakal@sph.dote.hu

Száraz Erzsébet JPTE KTK, 7622 Rákóczi út 80. (72) 444 799

Szekeresné Rózsa Etelka Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém Egyetem u. 10.(87) 341 905 // rozsae@almos.vein.hu

Tompos Anikó Széchenyi István Főiskola Idegennyelvi Tanszék, 9026 Győr Hédervári út 3. (96) 429 722 // (96) 329 263 // bakonyi@rs1.szif.hu

Udvari István BGyTF Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék 4400 Nyíregyháza Pf. 166. (42) 402 488 // (42) 402 605

Urbán Anikó Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék 3515 Miskolc-Egyetemváros (46) 366 111 / 1766 // aitaniko@gold.uni-miskolc.hu

Varga Zoltán Eötvös József Főiskola, 6500 Baja Szegedi u. 2. (88) 403 476

Vidékiné Reményi Judit BME Nyelvi Intézet, 1111 Bp. Egry J. u. 1. (1) 463 4038 // (1) 463 3121 // remenyij@nyi.bme.hu

Vigh Krisztina Veszprémi Egyetem, 8200 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 423 242 // (88) 422 845 kurtanzs@almos.vein.hu

Vörösné Koloszár Ibolya Széchenyi István Főiskola Győr, 9026 Győr Hédervári u. 3. (96) 429 722 // (96) 329 263 // koloszar@rs1.szif.hu

Wacha Balázs MTA Nyelvtudományi Intézete, 1250 Bp. Pf. 19. wacha@nytud.hu

Zádrovich Bernadett BDTF Szláv Filológiai Tanszékcsoport, 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2. (94) 322 128

Zahn, Gunther Veszprémi Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszék, 8200 Veszprém Füredi u. 2. (88) 275 077 // (88) 275 077 // azahn@almos.vein.hu

Zákány Judit BME Nyelvi Intézet Angol Nyelvi Csoport, 1111 Bp. Egry J. u. 1 E ép. X. 4. (1) 463 2445 // (1) 463 3121 // zakany@nyi.bme.hu

A NYELV MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE III.