

MC
133.421



NYELVI KIHÍVÁSOK A HARMADIK ÉVEZREDBEN

**IX. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI
KONGRESSZUS**

**Veszprémi Egyetem
1999**



Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

NYELVI KIHÍVÁSOK A HARMADIK ÉVEZREDBEN

IX. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUS

Szerkesztők:

Lengyel Zsolt

Navracsics Judit

Nádasi Edit

Veszprém, 1999. április 8-10.

Szerkesztette:

Lengyel Zsolt

Navracsics Judit

Nádasi Edit

HC 133.421



2001

ISBN 963 9220 30 2

Kiadja a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke

Felelős kiadó: Dr. Lengyel Zsolt, a VE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének vezetője

Logo: Szabó-New Design

Készült az OOK-Press Kft. nyomdájában

Veszprém, Victor Hugo u. 3.

Felelős vezető: Szathmáry Attila

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	I
--------------	---

Papp Ferenc (MTA)

Kelet- és közép-európai helyesírás az új Európáért.....	II
---	----

Szépe György (JPTE)

Bevezető a "Világnyelv - regionális nyelv" kerekasztal-vitához	III
--	-----

SZEKCIÓK

1. ALKALMAZOTT NYELVÉSZET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN	1
2. ALKALMAZOTT SZÖVEGNYELVÉSZET	13
3. FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS	33
4. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ	57
5. INTERLINGVISZTIKA	73
6. KÉT-ÉS TÖBBNYELVŰSÉG	79
7. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET	99
8. MAGYAR MINT IDEGEN NYELV	121
9. NYELVI JOGOK	137
10. NYELVOKTATÁS TÖRTÉNETE	147
11. NYELVPEDAGÓGIA I.	157
12. PSZICHOLINGVISZTIKA	181
13. SZAKNYELV	197
14. SZÁMÍTÓGÉP ÉS NYELVÉSZET	215
15. SZOCIOLINGVISZTIKA	231
16. VÁLLALATI KOMMUNIKÁCIÓ	255
17. LEXIKOGRÁFIA	267
18. NYELVPEDAGÓGIA II.	275
ELŐADÓK NÉVSORA	287



Előszó

Kedves Olvasó!

Az alkalmazott nyelvészek 1999-ben kilencedik alkalommal rendezték meg tudományos találkozójukat, amit a résztvevők magas számának, a szekciók számosságának, az egyre javuló színvonalnak köszönhetően **IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus** néven illettünk. A kongresszus írott anyagát nyújtjuk át az Olvasónak.

A kongresszus – és az alkalmazott nyelvészet magyarországi helyzetének – jobb áttekinthetősége miatt a kongresszus szervező bizottsága azt a formát választotta, hogy egy kötetben csak az előadások összefoglalóját publikálja. Az egyes előadások teljes terjedelemben majd önálló tematikus kötetek formájában látnak napvilágot. Külön kötetben szerepeltetjük tehát a Kontrasztív nyelvészet, Fordítás és tolmácsolás, Magyar mint idegen nyelv, Két- és többnyelvűség stb. szekciók szóbeli előadásainak írott változatát. Úgy tűnik, hogy a magyar alkalmazott nyelvészet jelenéért nem kell aggódnunk, jövőéért dolgozni pedig kötelességünk.

Az idő említése – e bevezető sorokban – tudatos. Becsülni kívánjuk múltunkat: a magyar nyelv-tudomány történetében megkülönböztetett helyet szeretnénk biztosítani azoknak az alkotóknak, akik munkássága lehetővé teszi azt, hogy az alkalmazott nyelvészet ilyen vagy olyan területét műveljük napjainkban. Úgy gondoljuk, hogy *Brassai Sámuel* neve e névsorban az elsők között van, ezért egyesületünk, a MANYE, **Brassai Sámuel emlékérmét** alapított (az emlékérem Lugossi László ötvösművész munkája, egy 7 cm átmérőjű ezüst domborított portré). Az emlékérmét minden évben egy olyan nyelvész kaphatja, akit eddigi tevékenysége alapján az adott évben egy erre a célra egybehívott bizottság az emlékéremre méltónak talál.

1999-ben *Papp Ferenc* akadémikus nyerte el a **Brassai Sámuel emlékérmét**. Aligha van olyan Olvasó, aki számára a kongresszuson elhangzott indoklást itt meg kellene ismételni.

A magyar alkalmazott nyelvészek nagy családjában (amit országhatárok nem szabdalhatnak fel) szomorú eseményekről is tudósítanom kell. Mikó Pálnétól (Marianntól) és Kohn Jánostól kellett fizikailag búcsút vennünk – gondolataiktól, szellemiségüktől nem. Szolgálja e kötet áldott emléküket.

Veszprém, 1999. december 6.

a szerkesztők nevében

Lengyel Zsolt

MANYE főtítkár

Papp Ferenc

Kelet- és közép-európai helyesírás az új Európában

(MTA)

1. Az "új Európa" helyesírási tekintetben nyilván egyrészt az egységességet, másrészt az elektronizáltságot fogja megkövetelni tőlünk. Legélesebb eltérést kivált az első vonatkozásban az orosz (ti. cirill) írás mutatja fel. Tekintettel arra, hogy írását bármely nép igen nehezen változtatja meg, még a legkisebb pontokban is (l. pl. cz vagy ly a j helyén a magyarban – ellenpélda a német írás 1941-es reformja) itt inkább arra gondolhatunk, hogy az egyes nemzeti írásmódok megmaradnak, de mögöttük egy egységes átírási rendszer húzódik meg (a mai orosz E-mail rendszer a latin transliterációra alapul).
2. Valamely helyesírás betűi nem az adott nyelv hangjait, hanem fonémáit ábrázolják. A hangokból csak valami összefolyó kép adódna. Jól látható ez a helyzet azokon a hangszíneképeken, ahol két azonos fonéma található, mint *kiiktat*, *beesik*, *rááll*.
3. A fonémák és a betűk közötti fő különbség alkalmasint nem abban van, hogy az előzők hangregzéseket, az utóbbiak fényregzéseket tipizálnak. Hanem, hogy egyáltalán tipizálnak (szemben a hangok összefolyó konzisztenciájával). Ezt egy magyar-orosz kétnyelvű gyermek példáján lehet bemutatni, aki a magyar betűket megtanulván, tanulás nélkül orosz betűket is kezdett "olvasni". Ezt azonban még ellenőrizni kell.

Szépe György

Bevezető a "Világnyelv-regionális nyelv"* kerekasztal-vitához¹

(JPTE)

1) Néhány terminológiai tisztázás mindig hasznos az ilyen vitákon. Mindjárt felajánlom az én javaslataimat.

2) A "világnyelv" kérdését én elválasztanám az Umberto Eco könyvében olyan szépen bemutatott tökéletes nyelvtől; a "tökéletes nyelv" elméleti (inkább filozófiai) probléma, amely – véleményem szerint – azt tükrözi, hogy az ehhez a kérdéshez hozzászólók nem tájékozódtak a nyelvvel kapcsolatos biológiai és társadalmi kérdésekben, sőt modern lingvisztikai kérdésekben sem.

3) A világnyelvet "globális igényű" és "globális használatú" élő nyelvnek tekintem. Az eszperantónak mint világnyelvi aspiránsnak a kora – véleményem szerint – ma már elmúlt. (Valamilyen újabb státusának kialakítása nem látszik lehetetlennek.) Globális nyelvként jelenleg csak az angol van versenyben. A hangsúly a globálison van. Ebben a kérdésben legfeljebb futurologiai jellegű vitáknak látom a létjogosultságát. Természetesen jogos az a kérdés, hogy az angol mint globális nyelv mennyiben része a brit/amerikai kultúrának. (A mai vita egyébként nem arra alkalom, hogy a "nyelvi imperializmus", "a nyelvek egyenlősége", "a nyelvek közötti demokrácia" stb. kérdéseit megvitassuk. Természetesen szükség lesz arra, hogy a világnyelv és regionális nyelv témakörének nyelvpolitikai kérdéseit valamilyen módon szintén megvitassunk. Erre azonban itt és most aligha áll rendelkezésre megfelelő idő.)

4) A "regionális (élő) nyelvek" a saját területükön kívül – ahol anyanyelvként beszélik őket – egyéb nagyobb kulturális-kommunikációs jellegű földrajzi zónákra terjednek ki. Ebben a kategóriában Európában jelen van a francia, a német és az orosz; kisebb mértékben az olasz, a spanyol és Észak-Európában a svéd. Európán kívül ebbe a kategóriába tartoznak az ENSZ következő hivatalos nyelvei: arab, kínai, spanyol (a már említett angol, francia és orosz mellett). Ide tartoznak feltehetően a portugál, a hindi, az indonéz-maláj, illetve a szuahéli; egyelőre nem világos az Európán kívül használt németnek, valamint a japánnak a súlya és jellege. (Nem tekintem idetartozónak az egyes országokon átívelő nyelveket – mint például a fulbe/peul nyelvet – akármilyen nyelvi státusuk van.)

5) Természetesen voltak és vannak olyan "holt nyelvek" vagy/és "szakrális nyelvek", amelyek valamilyen módon kvalifikálhatnának a regionális nyelv státusára is; használati körük azonban a mi korunkban elsősorban vallási és kultúraörző funkcióra korlátozódik. Ilyen például a latin, az ógörög és a szankszkrit (a héber és a koráni arab már ennél bonyolultabb megközelítést igényel).

6) A probléma ezen nyelvek munkamegosztásában rejlik; így például Magyarországon a globális angol mellett az "aequo loco" elhelyezkedő német, illetve a középiskolákban tanított további regionális nyelvek viszonya. Ez azonban igen összetett kérdés.

¹ Elhangzott Veszprémben, a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson, 1999. április 8-án.

1. ALKALMAZOTT NYELVÉSZET

AZ

ANYANYELVI NEVELÉSBEN

Tartalomjegyzék

Galgóczi László (JGYTF) Anyanyelv, nyelvtan, iskola	3
Győri-Nagy Sándor (GATE) A nyelv kommunikációs szerepei.....	4
Bencze Lóránt (ZSKTF) Az interkulturális pedagógia nyelvi vonatkozásai.....	5
Katona Krisztina — Timárné Hunya Tünde (Körös Főiskola) Az óvodai anyanyelvi nevelés lehetőségei és korlátai	6
Galgóczi Lászlóné (JGYTF) Anyanyelvi nevelés kisiskoláskorban	7
Csákberényiné Tóth Klára Narratív struktúrák kisiskolások fogalmazásaiban (KFRTF).....	8
Hodoványné Varga Györgyi (EJF) A memoriterek fontosságáról	9
Sipos Lászlóné (Körös Főiskola) Szempontok a memoriterek kijelöléséhez	10
Horváth Mátyás (Maribori Egyetem) A délvidéki magyar iskolások fogalmazáskészségének fejlődése.....	11
Sturcz Zoltán (BME) Szakmai nyelvművelés mérnöktanár hallgatóknak.....	11
Füleiné Dornbach Mária (JPTE) Árulkodó személyragok	11

Galgóczi László
Anyanyelv, nyelvtan, iskola
(JGYTF)

"Az iskolában minden órán azt a titkot tanuljuk ellesni, amely az egyik embert megtanítja a másik emberrel közösségben élni. Magyar órán azt figyeljük meg, hogyan és miképpen szoktak az emberek egymással beszélni, mi történik olyankor, mikor az egyik ember beszél, a másik ember pedig hallgatja, azaz: mi az emberi beszéd titka?" (KARÁCSONY SÁNDOR: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. 3).

Anyanyelvünk, a magyar nyelv műveltségünk elengedhetetlen feltétele, nemzeti kultúránk hordozója, nemzeti összetartozásunk, magyarságunk záloga és biztosítéka, nemzeti létünk folyamatosságának kifejezője.

Az anyanyelv a személyiség legbelsőbb sajátossága: gondolkodásunk, értelmi gazdagodásunk nélkülözhetetlen feltétele, érzelmi és közösségi életünk kiteljesedésének legfontosabb eszköze.

Az iskolai anyanyelvi nevelés célja, hogy a gyermek ösztönös nyelvhasználatából kiindulva a magyar nyelvi műveltség fokozatos elmélyítésével és tudatosításával az iskolai képzés végére a nyelviileg művelt ember személyisége bontakozzék ki: az iskolából kilépő ifjú ember nyelvét, anyanyelvét minden beszédhelyzetben bátran és stílusosan tudja használni.

Mi jellemzi nyelviileg a művelt embert? Jellemzi, hogy az utánzó beszéd passzivitásából az egyéni, eredeti beszéd szintjére emelkedik; hogy a nyelvi sztereotípiák gépies használata helyett a mondanivalónak személyes nyelvi köntöst ad; hogy a statikus nyelvbirtoklással szemben dinamikus nyelvi műveltséggel bír. Jellemzi továbbá, hogy készletet érez arra, hogy változó világunk változó valóságát a hozzá idomuló, egyenértékű beszéddel igyekezzék megragadni, s a pusztán reprodukív nyelvhasználattal szemben a produktív képesség birtokában érvényesíti kreatív hajlamait, így felülemelkedik a nyelvi közömbösségen, tudatában van mind a nyelv teljessége, mind elemei értékének, s így áthatja az anyanyelv megbecsülésének emelkedett érzése, s hatékony iskolázottságon érlelt érzéssel keresi közléseinek optimális megoldását, mert értelmi erői olyan fokra fejlődnek, hogy a konkrétság szintjéről az absztrakció szintjére tud emelkedni: a nyelvről, annak rendszeréről és használatáról intralingvális és diakronikus összefüggésekben korszerű szemlélet alapján tud gondolkodni, hiszen a nyelvi nevelés folyamatában olyan érzelmi dúsulás jön benne létre, amely érzékennyé és fogékonnyá teszi a nyelvnek logikai, esztétikai és a beszédnek erkölcsi értékei iránt.

Az anyanyelvi nevelés hatásaként magatartásának, személyiségének alapja lesz, hogy az ember lényege, nagysága és nyomorúsága tükröződik a beszédben és a nyelvben. Az emberi beszéd terem, alkot, épít, de rombolhat és megsemmisíthet is, vagyis egyszerre mutatja meg az ember lehetőségeit és korlátait.

Győri-Nagy Sándor
A nyelv kommunikációs szerepei
(GATE)

1) A nyelv fogalmát *nem ismeretelméleti elvonásként* használok, hanem anyanyelvként, amely az embert nembeliségében sem általában, hanem mindig valamilyen anyanyelv formájában jellemzi. XXI. századi nyelvészetünk fontos feladata, hogy a hamis absztrakciókból adódó téves konkrétumok fogságából megszabaduljon.

2) Ebből következően szükségesnek vélem a nyelvészet által "a nyelv"-nek tulajdonított *érintkezési alapszerep* fogalmának pontosítását. A nyelvi kommunikáció ugyanis döntően *egyidejű társadalmi* jelenségeként tételeződik. A társadalmiság mint virtuális térbeliség szempontjának nyelvészeti eluralkodása csak *szűkített egyidejűségben*, humán vonatkozásban engedi meg a nyelv vizsgálatát. Ebben a virtuális térbeliségben természetesen csak *gyakorlatilag leírhatatlan* nyelvi változatok léteznek, kezdve "általában a nyelv"-vel, folytatva ennek nemzeti és regionális köznyelvi, valamint egyéb, tájnak vagy más metszetben "csoporti"-nak minősített "változataival". A nyelv konkrétan *egyidejű térbeliségének* vizsgálata így szorul háttérbe az absztrakt térbeliség-szintek mögött. Legfőképp a nyelv azon *valós tájfunckiójára*, amely az egyes emberi közösségeket ma is az őket el- és fenntartó táj élettanába illeszt(het)i.

3) Ugyanakkor az egyidejűség látószöge nem engedi a *diakrón kommunikáció* lényegi vizsgálatát sem. Annak rendszerszerű kutatását, hogy milyen szerepet s mi módon töltenek be az egyes kultúrák nyelvei az illető nyelvi-műveltségi közösségek *hajdan élt, jelenbéli és jövőendő nemzedékei közti tudásátadásban*.

E kihívásokra azért megkerülhetetlen a nyelvészeti válaszadozás, mert mára *súlyos zavarok* keletkeztek a nyelv szinkrón és diakrón érintkezési szerepeiben. E zavarok *végzetes következményekkel fenyegetnek* az ember társadalmi és emberen kívüli környezeti viszonyaiban.

Bencze Lóránt
Az interkulturális pedagógia nyelvi vonatkozásai
(ZSKTF)

A fogalmakat (*interkulturális, pedagógia, nyelvi vonatkozások*) először külön–külön világosan meg kell határozni.

A második lépés annak tudomásul vétele és rögzítése, hogy a külön–külön meghatározott fogalmak így együttesen mit jelentenek. Ebben a szószerkezetben a fogalmak nem egyszerűen összeadódnak, hanem egészen mást, többet jelentenek, mint a pusztá összegzésük, azaz szinergia lép föl.

Harmadszor gondosan szét kell választanunk a kultúrát és a nyelvet.

Negyedszer pedig meg kell vizsgálni, hogyan és mennyiben kötődik az adott kultúra mégiscsak adott nyelvéhez és ez a viszony hogyan befolyásolja a kultúrák és a nyelvek találkozását. Gyakori ma már, hogy az iskolában tanult nyelvhez más kulturális paradigmát sorakoztat föl a tanár, és mást a tanuló. A tanuló olyan kultúrát szembesít a nyelvvel, amely a tanuló családi hagyományában egy másik nyelvhez kötődik. Ez a "másik" nyelv lehet idegen nyelv (például amikor török vendégmunkás gyermeke a német iskolában tanul), de lehet adott nyelv másik nyelvváltozata is (csak magyarul beszélő roma gyermek a magyar iskolában).

A multikulturális társadalmakban az eltérő kulturális paradigmák okozta feszültségek nagy része nyelvi alapon feloldható. Ezért az interkulturális pedagógiában is életbevágóak a nyelvi, szemantikai, szemiotikai tényezők, és azok biztos elméleti ismerete a tanár részéről.

Katona Krisztina — Timárné Hunya Tünde
Az óvodai anyanyelvi nevelés lehetőségei és korlátai
(Körös Főiskola)

Előadásunkban egyrészt az anyanyelvi és kommunikációs képességek fejlesztésének helyét, szerepét kívántuk bemutatni a még érvényben lévő *Az óvodai nevelés programja* és az 1999. szeptember 1-étől minden magyarországi óvodában bevezetésre kerülő *Óvodai nevelés országos alapprogramja* összevetésével, másrészt utalni szerettünk volna az új alapidokumentumban megfogalmazott módszertani szabadsággal kapcsolatos véleményünkre. Harmadrészt egy általunk összeállított heti terven mutattuk be, milyen sokféle lehetőség adódik az anyanyelvi és kommunikációs képességek fejlesztésére az óvodai nevelőmunka során.

A bemutatott heti terv elkészítésekor az volt a célunk, hogy az tükrözze azt a szemléletmódot, amit az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* is igényként fogalmaz meg, vagyis hogy az anyanyelvi nevelés átfogja az óvodai nevelés egészét. Mintánk nem hagyta figyelmen kívül az egyes tevékenységformákhoz való igazodást, mivel úgy gondoljuk, hogy a különböző nevelési területek kiemelése támpontként szolgál mind a pályára lépő kezdő, mind a helyi programjukat első ízben megvalósító óvodapedagógusok számára. Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy az óvodapedagógusok ne csak azokra a nevelési területekre helyezték a hangsúlyt, amelyekben ők maguk is tehetségesebbek, hanem érvényesítsék a gyermeki gondolkodás komplexitásának megfelelő fejlesztést.

Az általunk készített tervezetből kiolvasható, hogy a nyelvi és kommunikációs képességek fejlesztése szempontjából lehetőség nyílik a kommunikatív kompetencia frontális és differenciált fejlesztésére, pl. amikor a gyermekek eljátszák a húsvéti szokásokat, a nyelvi képességek fejlesztésére, ezen belül szókincsbővítésre a meszhallgatóhoz kapcsolódva, a vizuális tevékenység megvalósítása során a munkaeszközök, munkamozzanatok megnevezésével; önálló mondat- és szövegalkotásra, pl. akkor, amikor képek segítségével felelevenítik a húsvéti szokásokat. A helyes előadás- és beszédtechnikai eszközök gyakoroltatására kínál lehetőséget a locsolóversek, fiúcsúfolók és egyéb mondókák mondogatása, a beszédritmus, a finommotorika fejlesztésére pedig az ábrázolás tevékenysége. A relációs szókincs értésének megfigyelésére, illetve fejlesztésére adhat lehetőséget, pl. a testnevelés tevékenység. A nyelvi megnyilatkozások nem verbális eszközökkel való kiegészítésére is lehetőség kínálkozik valamennyi szituációban.

A tervezetből itt kiemelt példák – a teljesség igénye nélkül is – jól mutatják, hogy egyetlen hét alatt milyen sok lehetőség adódik az óvodában a kisgyermekek nyelvi és kommunikatív képességeinek fejlesztésére.

Galgóczi Lászlóné
Anyanyelvi nevelés kisiskoláskorban
(JGYTF)

*Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még
ha megöregszik, akkor sem tér el attól.*

Péld. 22:6

"Nyelvi nevelést csak nyelv adhat" – ez a Karácsony Sándor-i gondolat az alapja a kisiskoláskor anyanyelvi nevelésének, s ebben az egyik legfontosabb feladatunk a kommunikációs képességek fejlesztése. Az anyanyelvi órák középpontjában a nyelvhasználat áll, s a nyelvtani anyag kiválasztása és feldolgozása során vezérlő elvünk a funkcionalitás: ami benne van a nyelvben, az mire való a beszédben. Ezért nyelvtantanításunk középpontjában a szöveg mint a legmagasabb szintű beszédbeli egység áll: a szövegben vizsgáljuk, tárjuk fel és sajátítjuk el a nyelvi rendszer összetevőit. Ezáltal a kisgyermek ösztönös nyelvhasználatát tesszük tudatossá, így az anyanyelvi nevelés a szocializációt is szolgálja, hisz célunk, hogy tanítványaink nyelvhasználata, kifejezőmódja megfeleljen a mondanivalónak, a szituációnak, és a kontextusnak. E munkában építhetünk a különböző beszédhelyzetek egymást erősítő voltára, az iskolai tantárgyak kommunikációs kölcsönhatására, a társadalmi környezet adta lehetőségekre.

A sikeres szövegalkotás záloga a sikeres szövegértés, s e kettő a nyelvi képességek függvénye. A kisiskolás gyermek csak akkor tud adekvát szöveget alkotni, ha életkorának megfelelő kommunikációs képességekkel, készségekkel rendelkezik. A beszélés és a beszédértés képessége az alap, erre épül a tanulás során az olvasás – az írott szöveg megértése – és az írás. A szóbeli kommunikációs helyzetek kellő begyakorlása alapja az írásbeli szövegalkotásnak. E tevékenységforma a nyelvi résztvékenységeket integrálja és feltételezi a gondolkodás megfelelő fejlettségét is. A gyermeknek az írásos szövegalkotás során nyelvi-nyelvhasználati ismereteit a beszédhelyzetnek megfelelően kell mozgósítania. Mindez akkor lesz sikeres, ha feltárul tanítványaink előtt az emberi beszéd titka, hisz – mint KARÁCSONY SÁNDOR mondta – *"Nem az ige a fontos, kérdéses, hanem a nyelv"*.

Csákberényiné Tóth Klára
Narratív struktúrák kisiskolások fogalmazásaiban
(KFRTF)

A hetvenes évek elején kialakuló szövegelméleti kutatások elindítói a szövegek létrehozásának problémáit és a szövegek megértésének kérdéseit vizsgálták. Megállapították, hogy mindenfajta szöveg úgy jön létre, hogy már korábban is létezett elemekből állítjuk össze, a szövegek megértése pedig az elménkben lejátszódó ellentétes folyamat eredménye, elemeire bontjuk a szöveget és összevetjük az ott tárolt, korábban megszerzett ismeretekkel

Jelenleg a konkrét *produkciós stratégiákról* nagyon keveset tudunk, de feltételezhetjük, hogy az alkotás műveletei és azok sorrendje nem tér el a megértésben alkalmazottól, nem tűnik ésszerűnek ugyanis, hogy a nyelvhasználónak két teljesen eltérő és egymástól független stratégiai rendszere legyen.

Egyes szövegtípusok egy kultúrán belül jellegzetesen ismétlődő mintát mutatnak. Az elbeszélő történetek rendszerint *narratív sémát* kapnak, amely konvencionális kategóriák hierarchikus szerkezetét tartalmazza, azaz helyzetleírással kezdődnek, bonyolalommal folytatódnak, majd megoldással, esetleg értékeléssel fejeződnek be. A beszélő fő feladata egy ilyen makroszerkezetnek mint szemantikai beszédtervnek a megalkotása. A beszélő azonban nem pusztán a vizuális, illetve szóbeli adatokat reprezentálja, hanem egyidejűleg, vagy talán inkább, az események értelmezését adja, jelentést hoz létre, olyan jelentést, ami az ő érdekei és céljai szempontjából a leglényegesebb.

Vizsgálatomat kilencéves gyerekek körében végeztem. Egy kép alapján kellett írásbeli szöveget alkotniuk. Arra a kérdésre kerestem választ, hogy megtalálhatóak-e az általánosnak tekinthető szövegszerveződési struktúrák a kisiskolások fogalmazásaiban, illetve hogy a narratív szövegek makroszerkezeti jellemzői hogyan realizálódnak a tényleges teljesítményekben. Egy kép alapján sok olyan reprezentáció jöhet létre, amelyek makroszerkezete szemantikailag egyenértékű. Feltételeztem, hogy a mesélő a képen ábrázolt alapesemények egyikét sem hagyhatja el anélkül, hogy megváltoztatná a történet elvárt tartalmát, szabadsága van azonban az események sorrendjének megválasztásában.

A kérdésekre a választ mintegy száz fogalmazás alapján próbálom megadni.

Hodoványné Varga Györgyi
A memoriterek fontosságáról
(EJF)

Fontos neuro- és pszicholingvisztikai tétel, hogy az ember beszédtevékenysége az agy meghatározott működéssorozatához kötött, mind a beszédértést, mind a beszédprodukción különböző memóriafajták végzik, köztük a verbatim memória, mely a nyelvi formák pontos, hű megőrzéséért felelős.

Előadásomban arról szólok, hogy miért tartom lényegesnek e memóriafajta működését, azokat a memoriter szövegeket, melyeket a beszélő adott szituációban gyorsan és pontosan képes lehívni és aktivizálni.

A memóriába bevészt, bármikor lehívható szövegek különös fontossággal bírnak az óvodapedagógusok esetében, mivel munkájuk alapvetően a beszédtevékenységre épül, s praxisukban a produktív szövegalkotás mellett kiemelt szerepet kap a retorikában reproductív (interpretatív), ill. félreproductívnek nevezett nyelvi tevékenység. Az óvodapedagógusok előszavas nyelvi megnyilatkozásai különös jelentőségűek, hiszen beszédükkel, beszédviselkedésükkel ők gyakorolnak legnagyobb hatást a 3-6 éves korú gyerekek intellektuális, nyelvi, emocionális fejlődésére. S mivel az óvodában sok a kiszámíthatatlan, előre nem tervezhető nevelési szituáció, ezért az óvónőknek fel kell véteznük magukat olyan memoriterekkel, amelyek segítségével képesek gyorsan alkalmazkodni az ad hoc helyzetekhez.

Előadásomban – óvodapedagógus hallgatók és praxizáló óvónők véleményeinek feldolgozásával, ill. az óvodai megfigyelések során szerzett saját tapasztalataimra támaszkodva – számba veszem azokat az óvodai szituációkat, melyekben az óvónők a szó szerinti szövegmondással vagy az eredeti leírt forma kissé átalakított változatának elmondásával él(het)nek, ill. utalnak azokra a funkciókra is, melyeket a memoriterek az adott szituációban betölt(het)nek. Alapvetően tehát a mondókázás, vers- és mesemondás spontán óvodai felhasználási lehetőségeivel foglalkozom.

Mivel főiskolai oktatóként Beszédművelés c. tantárgyat tanítok óvodapedagógus hallgatóknak, s mivel véleményem szerint ez a tantárgy hivatott leginkább a hallgatók beszédének formálására, ezért előadásom fő részében arról szólok, hogy e négyféléves kurzus tematikájában milyen szerepet töltenek be a memoriterek, hogyan vélekednek a hallgatók a memoritertanulásról, ill. hogy milyen alapvető változásokat eredményez a memoriterek tanulása, elmondása a hallgatók beszédviselkedésében.

Tehát a címben jelzett témát módszertani szempontból vizsgálom meg két területen: hogyan, milyen sikerrel készíthetők fel a hallgatók a memoriterek elmondására a főiskolai tanulmányaik alatt, ill. hogyan, milyen céllal használhatóak fel a kívülről megtanult szövegek az óvodai gyakorlatban.

Sipos Lászlóné
Szemponatok a memoriterek kijelöléséhez
(Körös Főiskola)

A hagyományos iskolai oktatásban a memoritereknek fontos szerep jutott, ami napjainkban egyre inkább háttérbe szorul. Kár lenne lemondani a szövegelsajátításnak (tanulásnak) erről az elmeélesítő formájáról, különösen az irodalom oktatásában. Nem lehet véletlen, hogy a különböző kultúrák mindegyikében hagyománya van, és nem pusztán a közvetlen hasznosíthatóság tartja életben Gutenberg után is a kívülről mondott szövegek hagyományát, amelyeknek szerepe nyilván magasabb szintű a mindennapi kommunikációnál.

A kívülről megtanult szövegek nemcsak az erkölcsiség, nemzettudat, közös értékrend és általános műveltség megalapozásához járulhatnak hozzá, hanem a nyelvi megformálás, az igényes kifejezőmód követendő mintái is lehetnek. Alapvető követelmény, hogy a gyermekek számára érthető, követhető legyen a kijelölt vers, hogy a megértés minden szintjén (*akusztikai, grammatikai, szemantikai és asszociációs szinten*) teljesíthető feladat legyen a memoriter megtanulása. A beszédértés szintjeinek egymásra épülése természetesen az életkori fejlettség függvénye.

A *hosszú távú emlékezést elősegítő tényezők* sorra vétele azzal a tanulással járt, hogy az érzékelés felől a nyelvi-grammatikai és a szemantikai szinten keresztül az önálló értelmezés (újraalkotás) felé haladva egyre bonyolultabbá válik a megértést és felidézést biztosító egység mibenlétének megragadása. Az akusztikai sajátságok, sőt még a szemantika területén is (beleértve az a kulturális háttérhez kötődő asszociációs szintet) könnyebben meghatározhatjuk, hogy a szövegnek milyen sajátságai könnyítik meg az emlékezetben való rögzítést és a felidézést. A szintaktika felől viszont kifejezetten bonyolult és nehezen ragadható meg, melyek azok a *szövegszervező sajátságok*, amelyek egyértelműen segítik, illetve gátolják a megértést és a tárolást a hosszú távú memóriában. Valószínűnek tűnik, hogy a nyelvtani *linearitás*, ami a szintaktikai kapcsolatokat mondaton belül és mondathatárokon túl is biztosítja, kevésbé tudatosul a memoriterek tanulása során, mint a szemantikai (asszociációs) társítások. A megértés során állandóan vissza- és előrekapcsol a gondolkodásunk, legyőzve mintegy a linearitást, és kitágítva az értelmezési tartományt.

Az általános iskolai tananyagban nem szerepel a *Dalaim* című Petőfi-vers, sőt a középiskolai tanárok sem tartják számon a könyv nélkül megtanulandó művek között. Irodalomtörténeti szempontból valóban nem ér föl például az *Arany János*hoz jelentőségével, de ha azt óhajtjuk, hogy tanulóink a memoritereket ne kinlódva és pontatlanul tanulják, akkor érdemes azon elgondolkoznunk, hogy az egyes művek *nyelvi megformálása, versformája, szóhasználata, szövegszerűségének meghatározói* alapján mit érdemes a kívülről megtanulandó versek listájára fölvenni.

Horváth Mátyás

A délvidéki magyar iskolások fogalmazáskészségének fejlődése

(Maribori Egyetem)

Szövegtani szempontból vizsgáltam a vajdasági magyar iskolások fogalmazáskészségének fejlődését. Legelőször az általános iskola 3. osztályában végeztem adatgyűjtést annak érdekében, hogy tisztázzam az alapokat a fogalmazástanítás kezdetén. A következő cél az volt, hogy kimutassam, milyen szövegszerkesztési készséggel rendelkeznek a 8. osztályos tanulók. A zárószakaszban a szabadkai gimnázium I. és IV. osztályában elemeztem a fogalmazáskészséget, illetve e készség fejlődését a gimnáziumi oktatás hatására.

Sturcz Zoltán

Szakmai nyelvművelés mérnökstanár hallgatónak

(BME)

A Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszéke nappali párhuzamos és posztgraduális képzés formájában egyetemi szintű mérnökstanári képzést végez. A szakmai és a pedagógiai tárgyak mellett a hároméves tantervkeret részét képezik az anyanyelvi, a szaknyelvi tantárgyak is. A tantárgyak szakmai gondozása a Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportjának feladata. A tantervben a hallgatónak két ilyen tárgyat kell felvenni: elsőként "A szakmai nyelvművelés alapjai" című előadást, majd erre építve "A beszédművelés és nyelvhelyesség" című gyakorlati tárgyat.

"A szakmai nyelvművelés alapjai" c. előadás keretében a hallgatók a következő főbb tematikus pontokkal ismerkednek meg:

- ◆ A nyelvtudomány, a szaktudomány, a pedagógia és a nyelvművelés kapcsolata.
- ◆ A mai magyar szaknyelv és a szakmai nyelvművelés jellemzői.
- ◆ A magyar szaknyelv kialakulásának főbb történeti állomásai.
- ◆ A szaknyelvi stílus jellemzői.
- ◆ A szaknyelvi nyelvművelés segédeszközei.
- ◆ A szaknyelvben használt műfajok és szerkesztésük.
- ◆ A szaknyelvhasználat szabályai a tudományos és a szakmai munkában.
- ◆ A nyelvi tudatosság és a nyelvi felelősség kérdései.

A hallgatók az írásbeli vizsga előtt két részből (elméleti, gyakorlati) álló szaknyelvi zárófeladatot adnak le.

Az előadás a kurzus és a segédanyagok bemutatásával, szakmai problémáival, a tárgy hallgatói fogadtatásával foglalkozik.

Füleiné Dornbach Mária

Árulkodó személyragok

(Egy tanóra szövegrészletének CÍMZETTJEI és/vagy HALLGATÓI)

(JPTE)

1. Elemzésünkkel arra keresünk választ, hogy egy sajátos pedagógiai helyzetben mi magyarázza egy tanóra órakezdő szövegrészletében a pozícióváltásokat.

2. A beszédesemények alkotóelemeinek elkülönítéséhez Hymes modelljét alkalmazzuk. Eszerint minden beszédesemény hét összetevőből áll. Bármelyikük változása megváltoztat(hat)ja a kommunikációs végtermék (a beszéd) konstrukcióját, s így üzenetét is.

3. Hymes modelljének összetevői közül elemzésünkben kitüntetett szerepet kapnak a beszédesemény résztvevői ezek különböző megnevezésének [a KÜLDŐ (FELADÓ) és a VEVŐ (CÍMZETT/HALLGATÓ)] és a köztük lévő hierarchikus, aszimmetrikus és kölcsönösségi viszonyrendszereknek a szituációra alkalmazott értelmezésével.

4. Ezeknek és a szövegrészletben található személyragoknak a segítségével megállapítjuk, hogy

- ◆ kik a névmással kifejezhető denotátumok a résztvevők közül,
- ◆ milyen a köztük lévő (több szinten hierarchizált) viszonyrendszer ,
- ◆ az egyes megnyilatkozások kimondásával FELADÓ = KÜLDŐ milyen beszédettet hajtott végre és
- ◆ kik a megnyilatkozássor CÍMZETTjei és/vagy HALLGATÓI; valamint azt, hogy
- ◆ egy speciális helyzetben a mások jelenléte hogyan befolyásolja a megnyilatkozó szándékát és nyelvi produktumát.

5. Feltevésünk ugyanis az: ha mindezt a vizsgált szöveggel igazolhatóan fel tudjuk tártani, és megállapításainkat alátámasztják az óra egyéb verbális és nem verbális történései is (amelyek más racionális értelmezéssel nem okolhatóak meg elfogadhatóan), feltehetjük azt a – véleményünk szerint – igen aktuális kérdést, hogy a tanár státuszához rendelt elvárások sora nem készíti-e a mindennapokban a gyakorló pedagógust időnként – öntudatlanul is – a célok és eszközök felcserélésére. Röviden szólva: tisztázzuk-e önmagunkkal világosan azt, hogy mit, miért és hogyan is tanítunk tanítványainknak.

6. Az elemzés eredményeként gondolatmenetünk végén megállapítjuk, hogy a vizsgált órarészletben a személyközi viszonyhalmaz szövegszerűen megragadható nyelvi eszközei valójában egy szóvivői szerep megvalósulását szolgálják nyílt és rejtett pozícióváltással az én-homlokzat felépítéséhez.

2. ALKALMAZOTT SZÖVEGNYELVÉSZET

Tartalomjegyzék

Békési Imre (JGYTF)

A nyelvre, valamint a világra vonatkozó ismeretek
implicit jelenléte a nyelvi megnyilatkozásban 16

Koltay Tibor (GATE)

Kognitív stratégiák az információ sűrítésében 16

Aradi András (BME)

A szövegszerűség és a szövegértés tényezői a relevanciaelméletben 17

Dobos Csilla (ME)

Régensek és vonzatok a leíró kifejezéseket tartalmazó mondatokban 18

Kabán Annamária (ME)

Szövegszerkesztési stratégiák 19

Nagy L. János (JGYTF)

Nyelvi és nem nyelvi szövegtényezők értelmezése 20

Szikoráné Kovács Eszter (BGYTF)

A költői szöveg explicit és implicit jelentéshordozói 20

Nagy Erzsébet (JGYTF)

Az „ékes szöfűzés” stilisztikai modellje..... 21

Szász Erika (ZMNE)

Latinos műveletlenségünk..... 22

Imre Rubenné (BGYTF)

Tájnyelvi elemek a móríci hősök beszédében..... 22

Jenei Teréz (BGYTF)

Egy Babits–novella mondatstilisztikai vizsgálata 23

Szikszaíné Nagy Irma (KLTE)

Egy Kosztolányi-glossza textológiai elemzése 23

Forgácsné Drahota Erzsébet (JGYTF)

A magyar és a német reklám nyelvéről 24

Kárpáti Eszter (JPTE BTK)

A Friderikusz műsorok egy lehetséges elemzése 25

Ajtay-Horváth Magda (BGYTF)

Edgar Allan Poe magyar ha(ra)ngjai..... 26

Kispál Tamás (JATE)	
Sprichwörter in einem phraseologischen Wörterbuch	27
Csák Éva (KGF)	
Német nyelvkönyv egy szappanopera alapján.....	28
Szilágyi Ildikó (BGYTF)	
A francia szabadvers formai elemzésének problémái	29
Bartkó János (VE)	
Domonkos-rendi prédikációk a XIII. századi Franciaországban.....	30
Zopello Mariateresa (PPKE)	
Esercizi di stile – non Queneau (solo un po’)	31
Molnár Szabolcs (Bukaresti Tudományegyetem)	
Régi szöveg – új olvasat	32

Békési Imre

A nyelvre, valamint a világra vonatkozó ismeretek implicit jelenléte a nyelvi megnyilatkozásban

(JGYTF)

Ma már elfogadott vélekedés, hogy egy nyelvi megnyilatkozás tartalma nem csupán az őt felépítő nyelvi eszközök jelentéséből adódik össze, hanem beleértendők a megnyilatkozással együtt járó (belőle következő vagy – konklúzióként – az alapiául szolgáló) kijelentések tartalma is.

Ezt az általános érvényű vélekedést az előadó a megszorító ('denial of expectation') és a megengedő ('concessive') relációfajták jelentéskörében vizsgálja; különös tekintettel arra, hogy a jelentés egész implicit komponensei miféle ismeretekből származnak: a nyelvre vagy pedig (a megnyilatkozásban kifejezésre jutó) világra vonatkozó ismeretekből. Az előadás példaelemzéseket mutat be, amelyek elvi jelentésszerkezetekre épülnek.

Koltay Tibor

Kognitív stratégiák az információ sűritésében

(GATE)

Az információsűrités több tevékenység alapja, mindenek előtt szövegek fontos tartalmának más – az eredetinel rövidebb szövegben történő reprodukálásában játszik fő szerepet. Ennek legfontosabb műfaji megjelenése a referátum, amelynek fontossága az Internet–korszakban újra megnőtt.

A szövegértés és a szöveg–generálás idevonatkozó modelljei amúgy is kognitív jellegűek, de az információsűritésnek további jellemzői is megállapíthatók. Folyamatában lépésről lépésre dolgozunk úgy, hogy egy–egy lépésben több stratégia együttműködése figyelhető meg.

Az eredeti szöveg tudáselemeit izoláljuk és döntünk, hogy köztes termékek közbeiktatásával a kitűzött célnak megfelelő reprezentációkat hozunk-e létre belőlük. Az előadás az információsűritésben résztvevő intellektuális eszközkészlet néhány fontosabb elemét mutatja be.

Aradi András

A szövegszerűség és a szövegértés tényezői a relevanciaelméletben

(BME)

Az előadás D. Sperber és D. Wilson – nálunk kevésbé ismert – elméletének fő vonásait összefoglalva bemutatja az elmélet alkalmazhatóságát szövegszegmentumok, mini-diskurzusok értelmezésében. Szándéka szerint a relevanciaelmélet a verbális kommunikáció átfogó elmélete kíván lenni, a pragmatika és a kognitív tudomány szempontjait érvényesítve. A diskurzuselemzést tekintve lényeges megállapítása, hogy a kohézió és a koherencia nem elégséges (esetleg nem is szükségszerű) tényezője a szövegszerűségnek. Bennük az alapvető fontosságú relevancia viszonyok tükröződhetnek. Ezek lényegében a megnyilatkozások tartalma és a kontextusok / kontextusaik közötti viszonyokat jelentik (a kontextust a nyelven kívüli összefüggések, körülmények együtteseként értelmezve.) A kontextusokat az interpretálás során választani kell, ezeket a szövegszerkezet és a szöveg kontextusa nem határozza meg. Az elméletben foglalt interpretációs elvek mellett utalunk rá, hogy a magyar mondatkapcsolatok értelmezését hogyan befolyásolja a mondat–grammatika szintjén is jelölt aktuális tagolások. A relevanciaelmélet szemléletének, magyarázó elveinek ismerete és alkalmazása eredményesebbé teheti a kommunikációs tantárgyak oktatását, valamint a (szak)fordítóképzésben a szövegek értelmezését, fordítás előtti elemzését.

Régensek és vonzatok a leíró kifejezéseket tartalmazó mondatokban

(ME)

Előadásomban az ún. leíró kifejezések előfordulásának gyakoriságát, valamint ennek okait vizsgálom a jogi szaknyelv keretein belül.

A leíró kifejezések (*segítséget nyújtani, Hilfe leisten, to give help, оказывать помощь*) olyan hierarchikusan szervezett szókapcsolatok, amelyekben a szemantikai és a szintaktikai információ polarizálódik. A leíró kifejezések vonzatstruktúrája egy belső és egy külső viszonyrendszerre osztható fel. Előbbit a szókapcsolat két komponense, vagyis a régensként szereplő deszemantizálódott ige, valamint a szerkezet szemantikai központját alkotó vonzat formájú főnév közötti viszony determinál.

A leíró kifejezések gyakran helyettesíthetők a szerkezet szemantikai magvát hordozó főnévvel megegyező szótövű szinonim igével, mint például *vádat emel – vádol, meghallgatást foganatosít – meghallgat, döntést hoz – dönt, gyanúba fog – gyanúsít, intézkedést tesz – intézkedik* stb.

A jogi szaknyelv különböző területein a leíró kifejezés felcserélhető a szinonim igével anélkül, hogy a csere nyelvi vagy jogi szempontokat sértene. Az ilyen esetben a régensek cseréjét úgy lehet megvalósítani, hogy közben vonzataik nem változnak meg, mivel az adott mondatokban a leíró kifejezés és a vele szinonim ige a megfelelő vonzatoktól ugyanazon grammatikai tulajdonságegyüttes meglétét követeli meg. A legtöbb esetben azonban a régensek cseréje csak úgy valósítható meg, hogy az igei régens egyes vonzatait meg kell változtatni. (... *a Bíróság tagjainak megválasztását egymástól függetlenül foganatosítja. – ... a Bíróság tagjait egymástól függetlenül választja meg.*) A változások elsősorban a vonzatok morfológiai és szintaktikai jellemzőit érintik, de bizonyos esetekben szükséges az argumentumpozíciók átalakítása is. (... *hogy a meghallgatást foganatosítsa. – ..., hogy a személyt meghallgassa.*)

A jogi tartalom differenciáltan pontos megfogalmazása miatt a jogi szakszövegekben szereplő leíró kifejezések főnévi komponensének általában jelzői bővítménye van. A jelzői bővítmény sok esetben átalakítható az ige határozói bővítményévé: *megfelelő intézkedést foganatosít – megfelelően intézkedik, hátrányos intézkedést tesz – hátrányosan intézkedik*. Az átalakítás azonban nem mindig végezhető el, mivel az *intézkedést foganatosít* leíró kifejezés főnévi komponensének halmozott bővítményeit az *intézkedik* ige nem tudja átvenni (*nemzetközi bűnüldözési intézkedéseket kell foganatosítani*).

Végezetül szeretném megemlíteni azokat az eseteket, amikor a régensek cseréje azért nem valósítható meg, mert a leíró kifejezés az adott jogi gondolat egyetlen lehetséges kifejezési formája.

Kabán Annamária
Szövegszerkesztési stratégiák
(ME)

A szövegszerkesztési stratégiákat az általános közlési stratégiák, illetőleg tágabb értelemben a viselkedési stratégiák részeként értelmezem. Minden nyelvi közösség saját kommunikációs viselkedési modellt hoz létre, amely természetesen kulturálisan meghatározott. E tág körből jelen előadásomban elsősorban a funkcionális mondatperspektíva és a szövegszerkezet viszonyát vizsgálom. Az elméleti kérdések tisztázása során kapcsolódom a nemzetközi és a hazai kutatásokban eddig elért eredményekhez, ezeket alapul véve megpróbálok egy sajátos koncepciót kidolgozni az empirikus elemzések keretében. A funkcionális mondatperspektívát a közlésfolyamatban a kontextus és a szituáció hatására egymással kapcsolatba lépő közlésegyeségek egyik fő szerveződésekként, stratégiájaként fogom fel.

A funkcionális mondatperspektíva megnevezés arra utal, hogy a mondatok lexikális, grammatikai összetevői egy adott kommunikációs helyzetben a beszélő szándékainak megfelelően sajátos perspektívába kerülnek. Tehát a közlő úgy szervezi a mondatot, hogy általában a befogadó számára a legkevésbé váratlanul ható, a befogadó memóriájában is a leginkább felszínen levő fogalmat vagy fogalmakat jelölő résszel indít, és ehhez kapcsolja az új információt. Az ADOTT információt a befogadó tudatában általában a szöveggörnyezet vagy a konkrét közléshelyzet hozza felszínre.

A mondatok természetesen többnyire nem elszigeteltek, hanem a közlésfolyamatban a kontextus és a szituáció hatására egymással szoros kapcsolatba lépnek. Tehát a közlő a szöveget meghatározott elvek, célok szerint rendezi, válogat a külső tényezőknek megfelelően a közléstechnikák lehetőségeiből. Az ADOTT-ÚJ információnak megfelelő elemzés tehát megadja a mondat kommunikációs perspektíváját, és ennek alapján azt, hogy hogyan kapcsoljuk tovább gondolatainkat.

Az ADOTT-ÚJ információ elsősorban pragmatikai kategória. Az ismert információ befogadóorientált, ugyanis arra alapoz, hogy mi aktív a befogadó tudatában. Ennek forrásai mind általános ismeretek, mind pedig a szövegből adódó előzmények lehetnek.

A nyelv típusának, szerkezetének megfelelően alakulnak ki a szórenden alapuló sajátos szövegszerkesztési stratégiák.

Vizsgálataim azonos és különböző funkcionális stílushoz tartozó szövegek szerkezetére terjednek ki, és végső soron egy szövegszerkezeti tipológia felállítását célozzák.

Minden szövegnek felrajzolható a funkcionális mondatperspektíva szerinti szerkezete. Ezek a szerkezeti típusok modellnek, absztrakt konstrukciónak foghatók fel, amelyek alapján tipizálhatók a szövegszerkesztési stratégiák.

Nagy L. János

Nyelvi és nem nyelvi szövegtényezők értelmezése

(JGYTF)

A verbális és non-verbális összetevők a szövegben magától értetődő egységben jelennek meg. Ez az egység a szöveg alkotója felől nézve széttagolódást jelent: az alkotói gondolat különböző eszközrendszerekkel való kifejezését. A befogadó szempontjából az értelmezés is egységet igényel a végeredményt tekintve: a nyelvi anyagot az illusztrációval együttesen fogadja be, a zenei kísérettel énekelt dalt egyetlen szöveggént értelmezheti.

Amikor az illusztrált szöveg értelmezésére törekszünk, a releváns kérdések külön-külön érvényesek az egyes médiumokra, azok organizációira nézve. A leggyakrabban ez után menthető föl a szavak és a grafika viszonyának kérdése.

A megzenésített szöveg esetén külön-külön szükséges vizsgálni a verbális és a zenei összetevőket. Ebben az utóbbiban fontos szerepe van a közvetlenül az énekelt sorokhoz kapcsolódó zenei anyagnak, s ettől némileg elválasztva tárgyalandó a zenei anyagnak a nem énekelt része.

A fenti elméleti szempontokat Weöres Sándor vers-szövegeinek példáin szemléltetjük.

Szikoráné Kovács Eszter

A költői szöveg explicit és implicit jelentéshordozói

(BGYTF)

A szövegtan – a szemiotikai szövegtan elmélete és gyakorlata egyaránt frissítően hatott eddigi műelemzési gyakorlatunkra. Sokak által elfogadott tény lett az, hogy az irodalmi-, költői szöveg megközelítése újabb szempontokkal bővíthet: az irodalmi, esztétikai, stilisztikai vizsgálatot a költeményt építő nyelvi elemek elemzése árnyaltabbá teheti.

A szövegtani indíttatású elemzés lényege, hogy a szöveget a lehetséges mértékben "tegyük explicitté", és a mű implicit komponenseivel is számolni kell, ill. sohasem azonos a költő világával, tehát a versben fel sem merülhet az igazságérték kérdése. Tehát a költemény nem információ átadására szolgál, hanem esztétikai élményt kínál a poétikai kód elsődlegességével. A szöveginterpretáció szorosan összefügg a szöveg befogadásának a kérdésével, mint „nyitott szöveg” épít az olvasó előismereteire, s a befogadóban különböző hatások kiváltására alkalmas.

Nagy Erzsébet
Az „ékes szófűzés” stilisztikai modellje
(JGYTF)

A XIV-XV. századi délszláv s vele az orosz irodalom alkotásainak tartalmát és formáját meghatározó új irodalmi stílus, az "ékes szófűzés" a hészükhaszták filozófiájára és sajátos grammatikai-stilisztikai munkákra, egy bonyolult írott irodalmi nyelv kidolgozására támaszkodott. Görög paralleljének jelentése: fenni, kötni. Átvitt értelemben a görög retorikában meghatározott stilisztikai fogások segítségével összeállított dicsőítő beszédet jelent, melynek során nem kézzelfogható, hanem szellemi koszorút, azaz dicsőítő szót fonnak. Gyökerei a Bibliáig vezethetők vissza (Pál I.Kor.9:24-25). Célja, hogy a szóbeli kifejezés ugyanazt a hatást, érzést váltsa ki, mint maga a jelenség. Innen a szándék, hogy az írott műből sajátos ikont, hódolatra méltó alkotást hozzanak létre, és az irodalmi művet imádság szövegévé alakítsák. Az "ékes szófűzés" egy sajátos nyelvi ornamentika. Jellemzője az egymáshoz szemantikailag közelálló szavak egymásutánisága, a szinonimika, a metaforák és jelzők fűzése, a nyelv szónokiassága, zenei hatása, ritmikusága, a bonyolult szintaxis, az azonos struktúra szerinti vagy teljesen szimmetrikus szövegrendezés. Szónoki stilisztikai fogása az amplifikáció. Stilisztikai modelljének legfőbb nyelvi mutatója az azonos tövű, a fonetikailag egybehangzó, vagy a szemantikailag közeli szavak sorozata. A stilisztikai struktúra speciális jelentést hordozó egységei ugyanis nem feltétlenül esnek egybe a nyelvi egységekkel. Ennek alapján kerül bevezetésre a szósorozat fogalma. A szósorok két kritérium alapján jönnek létre. Az első, funkcionális kritérium, a funkció szintagmatikus formájával kapcsolatos, mely a szósorozat és az azt alkotó lexémák részvételének feltétele az "ékes szófűzés" stilisztikai modelljének speciális oppozícióiban. A második, nyelvi kritérium, a szavak kapcsolatát tükrözi a nyelvben: a tömorfémák azonosságát, a lexikai-szemantikai kapcsolatokat. Szintagmatikus struktúráinak jellemzője, hogy a lexémák nem lépik túl a periódus határait, mely a szószerkezetekkel és a mondatokkal megegyező konstrukciókból áll. Ezen túl a jelentéssel bíró szövegrészek szintagmatikai típusaira jellemző a binaritás és a triadítás. Az "ékes szófűzés" kifinomultsága, végtelen nyelvi leleményessége mellett jellemzőek a sablonok kifejezések, a beszédfordulatok szokványos "etikettje". Míg a Reneszánstól, Oroszországban a XVII-XVIII. századtól művészileg hatásosnak azt tekintik, ami váratlan, addig a középkorban mind az írásbeliséget, mind a folklórt tekintve esztétikailag épp a várt, etikettszerű, szokványos a hatásos. Így e stílus költői képeinek és szókincsének alapjául a Bibliában is tükröződő ősi szimbólumrendszerben őrzött asszociációk szolgálnak. A szavak keresése, a jelzők, szinonimák megválasztása a szó és a lényeg, a szentírás és az isteni kegyelem azonosságának az elképzelésén alapul. A formális és szemantikai tényezők viszonya tehát egyaránt fontos a szósorok és komponenseik fűzésének variálódásakor. Konnotatív alapon variálódó szemantikai funkcióra alapul az ábrázolás, megfelelően a középkori világnézetnek, mely minden fő gnosszeológiai antinómia feloldását a személyiség tudatalattijára, s nem az intellektusára hivatkozó misztikus-művészi gyakorlatban keresi.

Szász Erika
Latinos műveletlenségünk
(ZMNE)

Az EU–csatlakozás, a nyugati orientáció következtében nyelvünket előzönlík az idegen (elsősorban angolszász) szavak, kifejezések. De kellő latintudás hiányában, a régikeletű idegen szavakat (görög–latin) is rosszul használjuk, szemantikai és formai szempontból egyaránt. Ezekből gyűjtöttem össze egy hozzászólásra valót.

Imre Rubenné
Tájnyelvi elemek a móriczi hősök beszédében
(BGYTF)

Móricz Zsigmond regénye *A Fáklya* 1917-ben jelenik meg, amelyben átfogó társadalmi körképet fest a faluról. Az értelmiségi réteg és a földesúri osztály mellett a paraszti társadalom szereplői is jelen vannak a regényben a kurátor, a csordás és a cseléd személyében. Az ő nyelvezetükben nyelvjárási sajátosságok mutathatók ki. A regény helyszíne Fábánfalva, Szatmár megyében. A műben reprezentált nyelvjárás Móricz szülőföldjét, a tiszaháti tájnyelvet idézi.

A vizsgált nyelvjárási jelenségek nyelvileg különböző szinteken jelennek meg. A hangtani sajátosságok közül a diftongusok használata, az *l* hang kiesésével fellépő pótlónyúlás jelensége, a köznyelvi *ó, ő* helyén hangsúlyos helyzetben az *ú, ü* gyakorisága, néhány szóban az *l* megnyúlása, a betűnépiesség alkalmazása, zártabb ejtés néhány szóban és a nyíltabbá válás jelensége jellemző.

A morfológiai sajátosságok a határozóragok (*–ba–be; –búl–bül; –rúl–rül; –túl–tül; –ér*) használatában, az *ikes* igék iktelen ragozásában, az egyes szám harmadik személyű *–é* birtokos személyragos formák *–i* változatában, s a tárgyrag megkettőzésével alkotott *aztat* népies ragozási formákban fordulnak elő. Ezeken kívül a tájszavak és népies szavak használata teszi teljessé a népi világ ábrázolását.

A mondattani jellegzetességek közül népnyelvinek tekinthetjük a *kell + infinitívuszos* szerkezetek esetén a személyragtalan igenév használatát, az inkongruencia jelenségét, s az indulatszós vagy érzelmi töltésű határozószós mondatindítást.

Móricz Zsigmond alkotó módon használta fel a tiszaháti nyelvjárás sajátosságait. A tájnyelvi elemek felhasználása a szereplők reális megjelenítését segíti elő.

Jenei Teréz
Egy Babits–novella mondatstilisztikai vizsgálata
(BGYTF)

A mondatstilisztikával foglalkozó szakemberek véleménye megegyezik abban, hogy a mondattan a stilisztika legfontosabb területe, amely azzal magyarázható, hogy minden nyelvi eszköz csak a mondatban funkcionál. Arany János szemléletes megfogalmazása szerint: "A mondat a stílus törzse, a szavak a lombozat".

Az előadás első része röviden összefoglalja a magyar mondatstilisztikai kutatások eredményeit (Zolnai Béla, Cs. Gyimesi Éva, Herczeg Gyula, V. Raisz Rózsa), majd egy Babits–novella elemzésével azt kívánja igazolni, hogy a nyelvtani szerkezet és jelentés nem két egymástól független összetevő, hisz a mondat szerkezet is hozzájárul a jelentéshez, azaz a nyelvtani megformáltság is a jelentés része. A mondat szerkesztés vagy másképp a mondattani háló stílusosan mindig alárendelődik a tartalomnak, mélyebb értelemben tehát a forma is metaforikus.

Sziksza Zsuzsanna
Egy Kosztolányi-glossza textológiai elemzése
(KLTE)

A textológiai elemzés műfaj függőségének kérdése.

A textológiai elemzés lépései:

- ◆ kindulás a szövegformai jellemzőkből a vizuális kép alapján,
- ◆ a szövegtípus sajátosságainak megfelelő szövegformálás,
- ◆ az explicit és implicit jelentés feltárása a globális és lineáris kohéziót biztosító szövegsemantikai elemek eloszlásának és tömörülésének a kimutatásával,
- ◆ a szöveg szerkezet kibontása a tartalmi-logikai fogódzók alapján,
- ◆ a szöveggrammatikai eszközök befogadást segítő (nehezítő) eszközei,
- ◆ az aktuális tagolás és az implikaturák szövegpragmatikai: kontextusfüggő meghatározottsága,
- ◆ a szövegstilisztikai vizsgálat kapcsán a glossza műfajjal adekvát nyelvi megformálás.

A textológiai elemzés modellálható volta

Forgácsné Drahota Erzsébet
A magyar és a német reklám nyelvéről
(JGYTF)

A reklám mindennapjaink részévé vált – titkos vagy nem létező vágyak kielégítésére sarkall, s így alakítja értékrendszerünket, szokásainkat. A reklámszakemberek különböző eszközök és stratégiák segítségével próbálják a potenciális vevő érdeklődését felkelteni, és ezzel minél gyorsabban a reklámozott áru megvásárlására bírni. A reklámszöveg akkor jó, ha figyelemkeltő és meggyőző. Különösen figyelemfelkeltők azok a reklámszövegek, amelyek valamiféle nyelvi játékon alapulnak. A reklám meggyőző erejét pedig a szaknyelvek felhasználása növeli: az ígélet hihetőbbé, hitelesebbé válik ezáltal. Az előadás középpontjában az említett nyelvi játékok állnak, melyeknek alapja a nyelv különböző szintjein megjelenő eltérés a normától. Az előadó a mintegy 100 német és 100 magyar reklámszövegből álló korpuszból a legjellemzőbbeket és leghatásosabbakat emeli ki (pl. szemantikai eljárások: ambiguitás, literalizáció stb.). Az előadás néhány szemléletes példa erejéig kitér arra is, hogyan hasznosíthatók a szaknyelvek a reklámban.

Kárpáti Eszter
A Friderikusz műsorok egy lehetséges elemzése
(JPTE BTK)

Az elemzés során azt a kérdést teszem fel, hogy a televíziós műsorokban mit tekinthetünk olyan egységnek, mint amit verbális környezetben szövegnek hívunk. Vannak-e olyan általános kritériumok, melyek segítségével ez meghatározható, vagy pedig ez mindig az adott, konkrét helyzet-től függ.

Fontos megjegyezni, hogy a műsorok készítése (a felvétel, vágás, szerkesztés) nem tartozik a vizsgálat körébe: az adott műsorokat a televízióban megjelent formában – mint néző – tartom elemzésre érdemesnek.

Az elemzéshez egy sajátos műsorcsaládot választottam: azokat a műsorokat, melyeket Friderikusz Sándor vezetett az MTV1-en. Ezek: a Friderikusz-show, a Friderikusz talk-show, a Váratlan vendég, a Másként beszélgetek és az Én mozim.

E műsортípusokban nézem meg az azonosságokat, különbségeket, vizsgálom meg a kommunikációs szituációbeli eltéréseket és azonosságokat. A műsorvezető, a vendég, vendégek, a közönség nyelvi megnyilvánulásait a szociolingvisztikában (is) elfogadott ismérvek, úgymint homlokzatózás, átkulcsolás, szerepcsere, közvetítettség, hiperkorrekció alapján értékelem.

Ennek alapján mutatok rá, hogy a diskurzusoknak ebben a sajátos fajtájában, hogyan alakul a szövegszerveződés, végezetül pedig igyekszem megadni a választ az előadás elején feltett kérdésre.

Ajtay-Horváth Magda
Edgar Allan Poe magyar ha(ra)ngjai
(BGYTF)

A műalkotás, különösképpen ha az lírai költemény, mindig egy transzcendens valósággal ismerteti meg az olvasót, oly módon, hogy a költő egy sor olyan nyelvi döntést hoz, amelyeket egy nyelvközösség többsége is vállal. A műfordítás által a vers a fordító művész életművének, illetve a befogadó irodalomnak a szerves, horizontokat tágító részévé is válik. A fordítás aktusa tehát egy sajátos viszonyt teremt eredeti alkotás és fordítása között, s a két szöveg egymás mellé rendelődik és kölcsönösen módosul egymás fényében, azaz egymás variációjaként is értelmezhető. Az eredeti mű multiplicitása eleve lehetővé teszi azt, hogy a jelet mint több jelentés meglétére tett utalást fogjuk fel. Ez a poliszémia a versfordításnak is központi kategóriája. A szinonimitást ugyanakkor egy sajátos nézőpontból is megközelíthetjük, s kiindulhatunk abból, hogy a szavak nem akkor szinonimok, ha tartalmuk megegyezik, s ugyanakkor a különböző jelek is ugyanazt nevezhetik meg. Ilyen értelmezésben a szinonimitás hasonló tartalmak közötti viszonyt jelent, azaz a szinonimák tartalmi különbségeit próbálja megragadni a hasonlóban is az eltérőt keresve. Ez a viszony jól hasznosítható az eredeti mű és műfordításának kritikai összevetésében is.

Babits Mihály nemcsak fordítói gyakorlatában, hanem esszéiben, műhelytanulmányiban is körvonalaz egy olyan elméletrendszert, amely sok vonatkozásban egybeesik a fentebbi gondolatokkal, noha korában a fordítás még korántsem tartott igényt az önálló diszciplína rangjára, s még sokáig nem emlegettek fordítás-elméletet sem.

Edgar Allan Poe *The Bells* című verse magyarra történő fordításának műhelyitkairól nem sokat tudunk, annál többet első elhangzásának körülményeiről. A *Harangok* című fordítását Babits 1905-ben olvasta fel először Négyesy László szemináriumán, s a *Pávatollak* című fordításkötetében, "stílus tanulmányainak gyűjteményében" jelentette meg először 1920-ban.

A magyar fordítás és az angol nyelvű eredeti vers összevetése azt érzékelteti, hogy az idegen nyelven is olvasó számára a két mű egymást újabb jelentésrétegekkel gazdagító viszonyba kerül, hiszen a műfordításba már egy profi értelmezés is belekódoltatott. Természetesen nem véletlen az sem, hogy a stílusgyakorlatait végző, versformákkal kísérletező fiatal Babits éppen ebben az érett-kori Poe versben fedezett fel önmaga tehetségét próbára tevő kihívást. Babits több ízben megfogalmazta a formahű fordítás követelményének imperatívuszát, számára a forma maradéktalan átültetése a műfordítás minimumát jelentette, hiszen "a hangulat főleg a formának, s a forma a tartalom viszonyának emanációja; s nem túlzás azt mondani, hogy a költeményben a forma a lényeg. (...) Mennél hívebbek maradunk a szöveghez formailag, annál több kilátásunk van arra, hogy tartalmilag is hívek maradhatunk legalább ahhoz, ami a tartalomban a lényeg" (Babits: Dante fordítása közben).

Kispál Tamás
Sprichwörter in einem phraseologischen Wörterbuch
(JATE)

Sprichwörtern als modellbildenden Mini- Texten steht in Wörterbüchern im allgemeinen wenig Platz zur Verfügung. In phraseologischen Wörterbüchern werden sie oft ganz ausgeklammert. Der "Deutschen Idiomatik" von Hans Schemann liegt jedoch ein ziemlich weit verstandener Phraseologiebzw. Idiombegriff zugrunde. In diesem Wörterbuch sind relativ viele Sprichwörter enthalten. Die Kodifizierung der festen Wortverbindungen erfolgt hier nicht auf traditionelle Weise. Ihre Verwendung wird jeweils im Kontext veranschaulicht, wobei die Aufführung von Anwendungsbeispielen eine große Rolle hat. Bei Sprichwörtern, die einen stiefmütterlich behandelten Bereich der allgemeinen und phraseologischen Wörterbücher darstellen, hat die vielseitige Beschreibung in der "Deutschen Idiomatik" eine große Bedeutung. Für den Deutsch lernenden Wörterbuchbenutzer stehen viele hilfreiche Informationen zur Verfügung, z.B. die Kodifizierung der Stichwörter nach ihren tatsächlichen Formen in der Wendung, Stilangaben, die Markierung der Gebräuchlichkeit der Einheiten. Durch die Darstellung im Kontext lassen sich auch wichtige Eigenschaften von Sprichwörtern beobachten, wie gewisse Veränderbarkeit von tradierten Sprichwortformen, Polysituativität, Polyfunktionalität, metasprachliche Kommentare, verkürzte Sprichwortform. Dieses Wörterbuch kann folglich nicht nur zum Nachschlagen, sondern auch zur Sprichwortanwendung verwendet werden. Der Vortrag will aufzeigen, wie die "Deutsche Idiomatik" zu der Wörterbuch- und der Sprichwortdidaktik einen bedeutsamen Beitrag leisten kann.

Német nyelvkönyv egy szappanopera alapján

(KGF)

A tankönyv alapjául a "Gute Zeiten, schlechte Zeiten" című ifjúsági sorozat szolgál. Meggyőződésem szerint ez a könnyű fajsúlyú történet kiválóan alkalmas hallgatóink motiválására, mivel (i) a sorozatnak nagyon magas a nézettségi foka hazánkban is, és a legtöbb nyelvtanuló a német adókon keresztül kerül először kapcsolatba az idegen nyelvvel; (ii) a helyszíneket úgy válogattam ki (pl. étterem, bár, üzem, igazgatótanácsai ülés), hogy a hallgatóink későbbi szakmai életterére is jellemzőek, s így egyes szakmai szituációk is kiválóan gyakorolhatók; (iii) az autentikus szöveg- és képanyag számos lehetőséget nyújt a modern nyelvoktatási módszerek bevetésére és a szemléltetésre; (iv) állandó karakterekkel dolgozhatunk, amelyek módot adnak a szituatív párbeszédrendszeres gyakoroltatására; (v) összefüggő a cselekmény, így a tankönyv leckéi összeolvashatók és kerek történetet alkotnak. Hallgatóink kíváncsiak a következő leckében olvasható folytatásra; (vi) a nyelvtani magyarázatok szerepét a történetből vett példák és ábrák veszik át. ("echter Champagner"-melléknévragozás, "Das hättest du nicht geschafft." - Konjunktiv II.) A nyelvtani gyakorlatok csak kontextusban fordulnak elő és illeszkednek a cselekmény menetébe; (vii) indirekt módon közvetíthető az országismereti anyag is (megtudhatjuk például, milyen Németországban a lakáshelyzet, mit jelent A "WG" (Wohngemeinschaft) stb.); (viii) a filmsorozat jól érthető köznyelvet alkalmaz, melyre jellemzők a speciális beszélt nyelvi fordulatok ("Laß mal stecken!" "Und ob!" "Außerdem hast du ganz schön Fett zugelegt"), az elhagyások ("Ja, gerade angekommen" "Bist ja gut in Form" "Sie tun was für die Gesundheit!" "Ein andermal" "Also da bin ich nicht der Typ für"), a határozott névelő használata személyes névmási funkcióban ("Die hatte noch irgendeinen Spezialkurs"), a partikulák ("Was kämpfst du denn da mit den Tücken der Technik?" "Tja, das war's dann wohl." "Kommt nur rein!" usw.) és időnként a diáknyelvi szleng, melynek feldolgozásához állandó tanári kontroll szükséges ("Ich könnte sie sonst wohin schießen." "Der Arme schuftet für seinen Alten" "Dabei hätten wir sturmfreie Bude" "Kopier es doch mal endlich!" "Für dich schmeiß ich ausnahmsweise die Mikrowelle an")

A TV-maci egy sajátos magyar figura, amely külső szemlélőként az interkulturális aspektust kapcsolja a német környezetben játszódó szituációkba. Időnként lakonikus, máskor humoros vagy kritikus. (Kommentar des TV-Maci /2. Lektion/: Elke und Rainer besuchen also Barbara. Ist das ein wichtiger Termin? Sie weiß ja gar nicht, daß sie Besuch bekommt. Sie ist überrascht. Elke und Rainer sind unerwartete Gäste. Warum sagen die Deutschen: „Ich habe einen wichtigen Termin?“ Warum brauchen sie immer Termine? Es geht auch ohne, oder?) A témák továbbgondolására, egyes kijelentések megkérdőjelezésére serkent, és vitát indít(hat) a csoportban. (Was machen denn die Deutschen, wenn sie keinen Termin haben? Was meinen Sie?) Továbbá ez a figura segít kilépni az alapjában véve kommersz szappanopera világából, és arra ösztönzi a nyelvtanulót, hogy az adott szókincs birtokában helyére tegye az értékeket. (Eine Meinung gewinnt ja nicht dadurch an Gewicht, daß sie lautstark über den Tisch kommt. /9. Lektion/)

Mivel a kárhoztatott szappanopera a XX. század végére szinte átvette a mese szerepét az emberek tudatában, tapasztalatom szerint remekül hasznosítható a könnyebb és élvezetesebb nyelvtanulásban.

Szilágyi Ildikó
A francia szabadvers formai elemzésének problémái
(BGYTF)

A modern költői formák: *poème en prose* (próza költemény), *vers libérés* (felszabadított vagy lazított vers), *vers libres* (szabadvers), *versets* (bibliai vers vagy hosszú soros szabadvers) megjelenése óta a verstani elemzés létjogosultságát igen gyakran megkérdőjelezzik. A hagyományos verselési rendszer fokozatos bomlása, majd a szabadvers jelentkezése nagyban hozzájárult a verseléssel kapcsolatos elképzelések átalakulásához: a kötött szótagszám helyett a hangsúly szerepét középpontba állító elméletek elterjedéséhez. A szabadvers XIX. sz.-végi teoretikusai (G. Kahn, E. Dujardin...) és számos mai szerző (J. Mazaleyrat, J. Jaffré és újabban Bruce Lawder) szerint is hangsúlyok által kijelölt polyszillabikus csoportokból állnak a francia verssorok. Az utóbbi 15-20 évben megjelent tanulmányok ellenben – részben a generatív nyelvészet hatására – visszatérnek ahhoz a szemlélethez, amely a verssort pusztán a szótagszámmal definiálja (*syllabisme*).

Ezek az elméletek a metrikailag kötött versrendszer formáinak leírását tartják szem előtt. A századvég költészetével foglalkozó írások általában megelégszenek azzal, hogy utalnak a szabadvers lehetséges forrásaira, első művelőire, s e kérdések körül dúló szenvedélyes vitákra. A modern szabadversről Maurice Grammont, W. Theodor Elwert, Frédéric Deloffre francia verstanai, – hogy csak a leghíresebbeket említsük – meglehetősen szűkszavúan emlékeznek meg, csak a kötetlenséget, az előírások megsértését, ill. elvetését látják benne. A tradíciókhoz erősen kötődő metrikusok, azon tételük alátámasztására, miszerint "semmi sem változott", vagy megtagadják a szabadverstől a versstátuszt, vagy pedig a hagyományos sorfajták dominanciájáról, a "metrikus hagyomány" továbbéléséről beszélnek. A francia verselés specifikus szabályai miatt azonban csak a sorok elenyésző részénél lehet egyértelmű a szótagszámlálás eredménye, nevezetesen, ha nincs apokopálható néma *e*, és nem merül fel a *diérèse* avagy *synérèse* kérdése sem. A vitás eseteket korábban legegyszerűbben a szomszédos sorok szótagszámához való viszonyítással lehetett eldönteni. A szabadversek sorszerkezete azonban nem ismétlődik, így elvileg a két szélső érték – a lehetséges metrikai pozíciók maximuma és minimuma – közötti minden közbülső lehetőséget mérlegelni kellene.

Az utóbbi években a kutatók leginkább a sorképzés jelentőségére hívják fel a figyelmet. Úgy vélik, a sor, a sorképzés az egyetlen, amit a szabadvers megőrzött a kötött versből. "A tagolt íráskép" mellett a "nyelvileg és hangzatilag" is érzékelhető tagoltság követelményét jelzik azok az elemzések, melyek a költői nyelvhasználat lehetőségeinek fonológiai, lexikai és mondattani szempontú leírását, ill. az ismétlődő, vagy párhuzamos nyelvi- mondattani tényezők szövevényes viszonyainak feltárását tekintik feladatuknak.

Domonkos-rendi prédikációk a XIII. századi Franciaországban

(VE)

A jelen előadás célja – a középkori prédikációk néhány stílusjegyének ismertetésén túl – annak bemutatása, hogy az általam vizsgált 13. századi franciaországi domonkos prédikáció-gyűjtemény¹ alapjául egy néhány évtizeddel korábban összeállított biblia-kommentár² szolgált. A tézis bizonyítására hely- és idő hiányában – csak részben, néhány példa erejéig utalhatok. A két fent említett mű jelentőségét szerzőjük személyének fontossága is alátámasztja: Hugues de Saint-Cher (*Hugo de Sancto Caro*) ugyanis az első francia domonkos szerzetes, aki bíborosi rangot ért el. Ezen kívül több egymást követő pápának tanácsadója és legátusa volt, s ebben a minőségében számos európai diplomáciai megbízatást teljesített.

Az Hugues de Saint-Cher által szerkesztett két mű merőben eltér egymástól. A prédikáció-gyűjtemény – mely összesen 419 beszédet tartalmaz – valójában prédikáció-minták (modellek) sora, melyek segédeszközként szolgáltak a kezdő prédikátoroknak, tehát a retorikus művek csoportjába tartoznak. Ezzel szemben, Hugues de Saint-Cher biblia-kommentária egy másik műfaj képviselője, a szkripturális irodalom (melynek körébe tartoznak a glosszák, biblia-magyarázatok stb.). A jelen vizsgálat unikumát adja, hogy a két műnek azonos a szerzője, és feltételezem, hogy Hugues de Saint-Cher a prédikáció-mintáinak írásakor (melyeket 1263-ban bekövetkezett halála előtt, életének második felében szerkesztett) sűrűn merített a korábban (legkésőbb 1247-re) befejezett biblia-magyarázatából.

Ezt a hipotézist már egy első vizsgálat is sejteti, a bizonyítás azonban részletes elemzést igényel. Céлом itt csupán annak bemutatása volt, hogy a domonkos szerzetesből lett kardinális, Hugues de Saint-Cher, esetében döntő hatást gyakorolt a szkripturális mű a prédikációkra, azoknak szisztematikusan kiindulópontját képezte és szerkezetében – de gyakran részleteiben is – azonos vele. Példaként – egyetlen prédikáció szövegén ("*Homo quidam fecit cenam magnam*" Lc 14,17) keresztül bemutattam azon passzusokat, melyek evidenciaként bizonyítják, hogy a két műfaj – a retorikus prédikáció és a biblia-magyarázat – között "interferencia" van, más szóval: a biblia-kommentár kiindulópont volt a prédikációk megírásakor.

A prédikációk stílusjegyei.

Az *auctoritas*-ok (bibliai idézetek és egyházatyák idézetei) gyakran megegyeznek az általam vizsgált prédikációkban és a biblia-kommentárban. A prédikáció-minták bár terjedelmükben redukáltak (csak emlékeztető, rezümé jellegűek) mégis ez a tömörítés ritkán jár együtt a bibliai idézetek számának csökkenésével: a szerző Hugues de Saint-Cher inkább az összekötő-magyarázó szöveget rövidíti meg, ezzel szemben az *auctoritas*-okat gyakorlatilag érintetlenül hagyja.

Ami a retorikus fordulatokat illeti, ezek csak a valóban elhangzott szentbeszédekben lelhetők fel, de még ezen utólag lejegyzett prédikációkban is csak elvétve találunk retorikus stílusjegyeket, s ezek is viszonylag egyszerűek: elsősorban nyomatékosító szóismétlések. Ezzel szemben az általam vizsgált prédikáció-minták esetében hiába is keresnénk a valóban elhangzott (*reportacio*-k útján fennmaradt) prédikációk nyelvi frissességét, szófordulatait. Ugyanígy nem találunk utalást a prédikáció résztvevőire és a prédikátor karakterét sem ismerhetjük meg a szentbeszédből. Egy ilyen prédikáció-gyűjtemény adatokat szolgáltathat szerzőjének teológiai ismereteiről, tanító szándékáról, sőt aktuális gondolatairól, de soha nem ad útbaigazítást a későbbi felhasználója retorikus képességéről, egyéniségéről.

A fennmaradt dokumentumok nyelvezetét illetően megállapíthatjuk, hogy a szentbeszédek átíratra szükségszerűen latinul történt, akkor is, ha azok vernakuláris nyelven hangoztak el. Az utólagos átíratok esetében lehetőségünk nyílt az eredeti nyelv, valamint az adott nyelven belüli nyelvészeti sajátosságok megállapítására (rétegnyelv, populáris kifejezések használata egy latin szövegen belül, esetleg kevert, ún. makaróni nyelv alkalmazása stb.), ilyen megállapításra azonban a prédikáció-modellek esetében nincs lehetőség.

¹ A latin nyelven írt prédikáció-gyűjtemény a párizsi Bibliothèque Nationale kéziratárában található (Ms. Lat. 15946. Lásd még: Mazarine 1026 szám alatt.) Érdekesség, hogy ezeket a kéziratokat ezidáig nem dolgozták fel.

² A biblia-kommentár címe: *Postillae in Bibliam*. A vizsgálatot egy 1703-as velencei kiadás alapján végeztem.

Zopello Mariateresa
Esercizi di stile – non Queneau (solo un po')
(PPKE)

La relazione tratterà soprattutto, anche se non esclusivamente, della scrittura all' interno delle attività di Nyelv- és Stílusgyakorlatok.

Per quanto riguarda la produzione scritta, a partire da una specifica attività, si mostreranno tecniche che aiutano lo studente a trovare idee superando il panico del foglio bianco, situandolo in una atmosfera di „gioco serio”, predisponendo, se del caso, una guida o lasciando la produzione completamente libera. Si tratterà pure della rielaborazione di un testo, secondo il lessico o il registro. In un secondo momento si parlerà della correzione, come spazio per la riflessione e la crescita autonoma dello studente.

In ultimo, il ruolo dell' insegnante in queste attività, soprattutto in rapporto alla correzione tra pari grado.

Molnár Szabolcs

Régi szöveg – új olvasat

(Bukaresti Tudományegyetem)

A magyar irodalom számos szakrális kincsének újabb szöveggondozását többek között az is szükségessé teszi, hogy kiadások sora veszi át egymástól a csonka szövegeket, hibás olvasatokat, elírásokat. Nagyszerű eredménye a magyar irodalomtörténeti kutatásnak az RMKT, RMDE, RMPE stb. kritikai kiadás-sorozata. Ezek a munkák a szöveg és változatai leghűbb fennmaradását szolgálják, de a kutatók szűk körét célozzák. A szövegeknek irodalmi köztudatunkba való beépülését, továbbélését a nagyközönséghez szóló kiadások biztosítják. Ezekben a szövegközlésekben az olvasást megkönnyítő eljárásokkal él a gondozó: a Magyar Remekírók és a Kriterion Magyar Klasszikusok sorozatának gyakorlata szerint szövegűsítésre törekedve, megőrzi az eredeti nyelvi állapotot, a régi és tájnyelvi sajátosságokat, és a maitól eltérő, jellemző hangalakokat is feltüntetve, modern helyesírást használ. A szövegűsítés azt jelenti, hogy a nyelvtörténeti szempontból érdekes alakváltozatokat, hangalak-ingadozást a gondozó tiszteletben tartja, de jelentheti-e azt, hogy mikrofilológusi lelkiismeretességgel a fogalmi hűséget ne szolgálja.

A kérdésfeltevés indoklására példa: a *Bevezetés a régi magyar irodalom filológiájába* (Universitas, Bp. 1996) egyetemi jegyzet paleográfiai gyakorlatként közli Apáti Ferenc *Cantilenája* hasonmásban, betűhív átírásban, mai helyesírás szerinti átírásban (p: 252261). A *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. Középkor (1000-1530)*. Bp. 1992. kötetből átvett, mai helyesírás szerinti olvasat (p: 544-545) nem segíti a szöveg megértését, sőt félrevezet.

"Csepekék, házatoktól messze ne lépjetek. / Időnek javában tikot altössetek: / Szemérem kapálni! Böksőt rengessetek, / Avval élélhetek". Nem beszélve arról, hogy a Peer-kódexben *tikakot* alak szerepel, a mai olvasó akár pajzán költői képre is gondolhat: a szeméremdomb kiskertjének kapálására, holott a *szemérem-kapálni* olvasat a szégyen elfedésére biztat, hogy a szégyenre fátyolt borítva ringassák a lányok a bölcsőt. A nyolcadik szakasz eme harmadik sora egyetlen mondat, indokolatlan és félrevezető az olvasat központosítása is.

3. FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

Tartalomjegyzék

Klaudy Kinga és Károly Krisztina (ELTE, BTK) A lexikai ismétlés szerepe a fordításban	36
Muráth Ferencné (JPTE) Szótár - prototípus - szaknyelv	37
Joó Etelka (BGYTF) Fordítástudomány és interdiszciplinaritás német aspektusból.....	38
Barabás László - Zsigóné Vincze Katalin (BGYTF) Fordítás és interkulturalitás (egy gyakorlati példa)	39
Valló Zsuzsa (ELTE,TFK) A fordítás mint interkulturális transzfer avagy a színműfordítás kulturális aspektusai.....	40
Simigné Fenyő Sarolta (ME) Gideon Toury hatása a fordításelmélet fejlődésére.....	41
Bíró András (SOTE) Akkor pontos, ha nem pontos	41
Lénárt Levente (ME) Translating concerns concerning translation	42
Gálosi Adrienne (JPTE) Értelmezési stratégiák megfigyelhetősége a visszafordítás módszerének segítségével.....	43
Fodor Katalin (BME) Az értékelés szempontjai a szakfordítók oktatásában.....	44
Szomor Erika (GATE) A GATE angol nyelvű szakfordító képzése és a gazdasági élet jelenlegi és jövőbeni kihívásainak megfelelése.....	44
Kusztor Mónika (ELTE) A koherencia ábrázolása az eredeti és a tolmácsolt szövegben	45
Dróth Júlia (GATE) A fordítások értékelési kritériumai a szakfordító-képzésben - kísérlet párhuzamos értékelésekkel.....	46
Bassola Péterné (BME) Verhandlungstechnik in der deutschen Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung an der Technischen Universität Budapest Erstellung des Lehrprogrammes – Unterrichtserfahrungen	47
Kegyesné Szekeres Erika (ME) Die Schlagzeilen in der Presse avagy egy fordító dilemmái.....	48

Zrínyi Andrea (JATE)	
A <i>doch és ja</i> modális partikulák fordítási lehetőségei magyarra.....	49
Cs. Jónás Erzsébet (BGYTF)	
Poszt-szocialista konnotációk Viktor Jerofejev magyar fordításaiban.....	50
Tellinger Dušan (Katedra jazykov, Univerzita P. J. Šafárika)	
Puskin prózája magyar fordításokban (a reáliák szemszögéből)	51
Jankovics Mária (BDTF)	
Gribojedov „Az ész bajjal jár” című vígjátékának szállóigévé vált mondatai oroszul és magyarul.....	52
Sciacovelli Antonio Donato (BDTF)	
Szójáték és a szellemes nyelvi fordulatok fordítási problématikája.....	53
Szabari Krisztina (ELTE FTCS)	
A konsekutív tolmácsolás értékelése.....	53
Láng Zsuzsa (ELTE FTCS)	
A konferencia labor a tolmácsképzésben	54
Ster Anna (KKF)	
Ki vagy, és mire emlékszel? (Tolmácsfordító Én-kép és a memória)	54
Bihari Márton	
Fordítás és/vagy adaptáció (?) - egy angol filmsorozat nyomán	55

Klaudy Kinga és Károly Krisztina
A lexikai ismétlés szerepe a fordításban
(ELTE, BTK)

A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy Hoey (1991) ismétlési modellje, mely a lexikai ismétlés elemzésén alapul, képes-e kimutatni fordítások közötti minőségi különbségeket. A modell két fő ismétléstípust különböztet meg, a lexikai ismétlést és a parafrázist. A lexikai ismétlés két kategóriát tartalmaz, az egyszerű ismétlést (mely inflexiók elterését enged), valamint a komplex ismétlést (mely derivációs váltást enged). A parafrázison belül is két kategóriát különböztet meg, az egyszerű parafrázist (szinonímia) és a komplex parafrázist, mely magába foglalja az ellentétek, kapcsolat-háromszög, hiponímia és koreferencia viszonyát. Hoey rendszere az ismétléskapcsolatok elemzésén keresztül a mondatok között levő kötéleket tárja fel, valamint kiemeli a szöveg makropropozicionális tartalmát.

Az elemzés során három szöveget vizsgáltunk: egy eredeti angol cikket és ennek két magyar nyelvű fordítását, melyek közül az egyiket gyakorló fordító készítette, a másikat pedig egy hallgató. Nem csupán az ismétlés kapcsolatok számát és minőségét elemeztük, hanem, a lexikai ismétlések szövegszervező szerepének vizsgálatához úgynevezett ismétlésmátrixokat készítettünk, melyek lehetővé tették az ismétléskapcsolatok és -kötélek eloszlásának elemzését is a szövegekben belül. Előzetes hipotézisünk az volt, hogy a gyakorló fordító szövege illetve a hallgatói fordítás közötti minőségi különbség a szövegek ismétlésszerkezetében is eltérést fog mutatni.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kapcsolatok és kötélek sűrűsége jelentősen kisebb a hallgató fordításában mint a másik két szövegben. Érdekes, hogy a kötélek (az elemzés során kiemelt makropropozíciók) többsége a forrásszövegben és a gyakorló fordító munkájában egybeesik, míg a hallgatói fordítás nem alkot hasonló kötéleket. A kvantitatív elemzés azt mutatja, hogy az eredeti angol szöveg és a gyakorló fordító által készített fordítás közel ugyanannyi ismétléskapcsolatot tartalmaz, míg a hallgatói fordítás jelentősen kevesebbet. A kötélek száma még jelentősebb eltérést tükröz. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy Hoey 1991-es elemzési módszere segítségével kimutatható a szövegek közötti minőségi különbség: a gyakorló fordító által készített szöveg hasonló lexikai szerkezetet mutat, mint az eredeti szöveg, míg a hallgatói, gyengének mondható fordítás elveszíti ezt a struktúrát.

Érdekes eredményt hoz az ismétlések fajtáinak vizsgálata. A gyakorló fordító fordítása hasonló számú ismétlést tartalmaz, mint az eredeti angol szöveg, de jelentősen nagyobb számú parafrázist (szinonimát) használ. A hallgatói fordítás minden ismétléstípusból jóval kevesebbet használ. Ezen szövegek vizsgálata alapján elmondható, hogy a magyar még szorosabban kapcsolja össze a mondatokat a lexikai ismétlés segítségével és azon belül is főként szinonimák használatával. Konkrét lexikai elemek vizsgálata során az is kimutatható, hogy a hallgatói fordításban az alacsony ismétlésszám azon lexikai elemek ismétlésének elvesztését okozza, melyek közvetlenül kapcsolódnak a szöveg tematikai struktúrájához.

Muráth Ferencné
Szótár - prototípus - szaknyelv
(JPTE)

Hazánk küszöbön álló EU-tagsága újra meg újra felveti a fordítás és a fordítói segédeszközök kérdését, hiszen nincs olyan fordító, aki a különféle szövegek átültetését akár anyanyelvére, akár idegen nyelvre minden esetben azonnal, segítség nélkül, tökéletesen meg tudná oldani. Laikusok és profi fordítók egyaránt joggal várhatják el, hogy megbízható forráshoz jussanak. A számos lehetőség közül a legkézenfekvőbbnek a kétnyelvű szótárak használata mutatkozik.

Magyarországon a szótárkészítés reneszánszát éli. Sorban jelennek meg a különböző általános és szaknyelvi szótárak. Ezeket a vállalkozásokat a kényszer szülte. Az 1989-ben, a magyar politikai és gazdasági életben bekövetkezett változások következtében az általános szótárak szókincse aktualizálásra szorult, egyes szakszótárak pedig egyenesen használhatatlanná váltak.

Hogyan készülnek az új szótárak?

Melyek az elvárások az általános és melyek a szaknyelvi szótárakkal szemben?

Magyarországon a szótárkészítésnek nagy hagyományai vannak, ez a fajta tevékenység azonban meglehetősen gyakorlati munkának bizonyul. Többnyire régebben megjelent szótárak alapján, azokat kiegészítve, a kétnyelvű szótárak szólistákat és kifejezéseket tartalmaznak szoros abc rendben. A szaknyelvet reprezentálni kívánó szakszótár készítéséhez az általános szótárak szolgálnak mintaként. *Jól van ez így?*

Erre a kérdésre nehéz egyértelmű választ adni. Bár a metalexikográfia már Magyarországon is büszkélkedhet újabb eredményekkel, mégis el kell mondani, hogy számtalan aspektusa a magyar és egy idegen nyelv vonatkozásában felderítetlen, és különösképpen vonatkozik ez a szakszótárak kutatására. Egyelőre a felhasználók tapasztalataira lehet hivatkozni, és a sok félrefordítás arra utal, hogy valami nincs rendben a szakszótárak körül.

Ez alkalommal a kognitív pszichológia és a legújabb német metalexikográfiai kutatások eredményeire támaszkodva történt az általános és a szaknyelvi szótárárás problematikájának, a hasonlóságok és a különbségek bemutatása. Az E. Rosch nevével fémjelzett prototípus-elmélet – amely az információ tárolásának egyféle elmélete – a köznyelvet állítja vizsgálódásának fókuszába. Ezzel szembe állítható a szaknyelv rendeződése, amely alapvetően definitorikus (Wiegand). Az agytevékenység és az információ tárolásának különbözősége megfontolás tárgyát képezheti a különféle szótárkonceptiók esetében.

Vizsgálódásom középpontjában a gazdaság (magyar - német) közismerten heterogén szókincse áll. Különös aktualitást adnak e szaknyelvi területre koncentrált kutatásnak a fent említett várható EU-tagság és az utóbbi tíz évben hazánkban bekövetkezett változások. Már az illusztrációként bemutatott példa is igazolta a kétnyelvű értelmező szótárak létjogosultságát, amelynek készítésére grazi szerzőtársakkal tettünk kísérletet (Dragaschnig/H. Pogány/Muráth/Zserdin: Wirtschaft & Sozialpolitik - aktuell. Wörterbuch Deutsch-Ungarisch, Ungarisch-Deutsch. Band 1: Wirtschaft 396 p., Band 2: Sozialpolitik 266 p., JPTE Pécs/KFU Graz, 1998).

Fordítástudomány és interdiszciplinaritás német aspektusból

(BGYTF)

A fordítástudományt – ellentétben a magyar szóhasználattal – nem azonosítom a fordításelmélettel. Ez a német szakirodalomban is két különböző fogalom. A fordítástudomány olyan interdiszciplináris tudomány, amelyet a 20. század közepén a gépi fordítás megjelenése hívott életre, s amely a nyelvészet talaján alakult ki. A gépi fordítás egy egész sor új diszciplína kialakulását eredményezte, amelyek mára a fordítástudomány társtudományai lettek: pl. a kontrasztív és a generatív grammatika, a kommunikációelmélet, a szövegnyelvészet, a nyelvfilozófia, stb. A fordítástudomány feladata lett azután, hogy megalkossa a fordításelméletet, azaz modelleket állítson fel a fordítási folyamatról, foglalkozzon az ekvivalencia problémájával, a fordíthatóság kérdéseivel. A fordításelmélet tehát csak része a fordítástudománynak, amely tágabb értelemben még magába foglalja a fordítás történetét, a fordításkritikát, a recepciókutatást, a fordításmetodikát és didaktikát is.

A fordítás mint tevékenység egyidős az emberi kultúrával, de több mint 2000 éves története műfordításokkal kezdődött, s ennek túlsúlya jellemző volt századunk közepéig. Így a fordítástudományban kezdettől fogva megfigyelhető egyrészt a nyelvészeti és irodalmi fordításelméletek küzdelme, másrészt a nyelvészeti alapú fordítástudomány állandó gazdagodása új aspektusokkal, ahogy erre R. Stolze (1994) is rámutat: a 60-as években a kontrasztív grammatika és a kommunikációelmélet, – a 70-es években a szövegnyelvészet, – a 80-as, 90-es években a pragmatika, szociolingvisztika, pszicholingvisztika került előtérbe, olyannyira, hogy H. Krings (1986) már az agykutatás felé nyitotta meg az utat. Ő már azt vizsgálja, mi történik a fordító fejében, amikor fordít.

Eközben a fordítástudomány mindmáig saját identitásának meghatározásával küzd, s még a terminológiája sem egységes. / W. Wilss (1988), G. Thome (1989)/. Ráadásul a szakadék elmélet és gyakorlat között egyre szélesebb. Ennek éppen az interdiszciplinaritás az oka.

A 60-as években – főleg a Lipcsei iskola képviselői (Kade, Neubert, Jäger) olyan modellt alkottak a fordítási folyamatról, amely kizárta az irodalmi szöveget a vizsgálódásból, mert arra nem voltak érvényesek a túlzottan absztrakt és általános megállapítások. Pozitívumuk volt viszont, hogy a fordítást olyan kétnyelvű kommunikációnak nevezték, amelyben a fordító feladata az, hogy előmozdítsa, illetve helyreállítsa a két fél, vagy nagyobb dimenziókban a kultúrák közötti megértést, amelyet a nyelvi korlátok megakadályoznak. Ezen az úton továbbhaladva a 80-as évek kutatói a fordítást már "kulturális transzfernek" (Hans. J. Vermeer), vagy "egy szociokultúra verbalizált részének", ill. a "célkultúra részének" (Hönlig/Kußmaul, 1991) nevezik.

Ugyanebben az időben a fordítási folyamat objektív tényezői (nyelv, nyelvrendszerek) helyett ismét a szubjektívek kerültek előtérbe. Koller és Paepcke már az intuíció szerepéről beszél, vagy a fordító kreativitásáról, a fordító tehetség kérdéséről. Ez a 60-as, 70-es években elképzelhetetlen lett volna. Ismét divat lett a fordításnak mint művészetnek a szemlélete, a műfordítással való foglalkozás (Hofman 1980, Senn 1986, Nord 1988). A fordító személye kerül előtérbe, és ez felveti a fordítás didaktikájának a kérdését is: Ki a jó fordító?

Barabás László - Zsigóné Vincze Katalin
Fordítás és interkulturalitás (egy gyakorlati példa)
(BGYTF)

Egy gyakorlati példán keresztül szeretnénk bemutatni, mit is jelent a fordító számára az interkulturalitás, miért esik egyre több szó a kulturális kompetencia fontosságáról.

Az interkulturalitás fogalma többféle összefüggésben is felmerülhet (pl. idegennyelv-oktatás, gazdasági kapcsolatok stb.), de mindenképpen olyan területeken, ahol kultúrák érintkeznek, kapcsolatba kerülnek egymással. Maga a fogalom már régóta létezik, de napjainkban, a globalizálódás és a világméretű migráció korában, rendkívül fontossá vált. Az egyes kultúrák közötti kommunikáció lehetőségeinek, feltételeinek kutatására létrejött egy viszonylag új, interdiszciplináris kutatási terület is, az *interkulturális kommunikáció*. Mivel a kapcsolatteremtés legfontosabb eszköze a nyelv, különösen nagy a nyelvi közvetítők felelőssége. A fordító nem csupán két nyelv, hanem kultúrák között közvetít. Éppen ezért tudatosítanunk kell a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra közötti különbségeket, hiszen ha ezt nem tesszük, az félreértésekhez vezethet. A fordítónak, tolmácsnak egyfajta "kultúráközi kommunikátorként" kell működnie, aki munkája közben tudatosan ügyel azokra az interkulturálisan releváns tényezőkre, amelyek a megértést befolyásolják és meghatározzák.

Az *Erwachsenenbildung* szóval kapcsolatos fordítási problémákra a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Intézete által megjelentett kiadványok fordítása, illetve az általuk szervezett előadások tolmácsolása során bukkantunk. Vajon a három lehetséges magyar megfeleltetés – *felöltt-nevelés, felöltt-oktatás, felölttképzés* – szinonimaként használható-e, vagy különböző tartalmakra vonatkoznak.

Megvizsgáltuk a német szó tartalmi hátterét, kulturális beágyazottságát, intézményesülését, s ugyanezt tettük a három magyar fogalommal is. Azzal a reménnyel fogtunk munkához, hogy végül javaslatot tehetünk a magyar terminológia egységesítésére, azonban be kellett látnunk, hogy egyelőre másra nem vállalkozhattunk, csupán a probléma felvázolására. Hiába tártuk fel a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra közötti különbségeket, nem juthattunk megnyugtató eredményre, hiszen maguk az andragógiai szakemberek is vitatkoznak, melyik fogalmat mikor, mire használják. Sokak számára egyre sürgetőbb a tartalmak tisztázása, nem véletlen, hogy 1997-ben megkezdődtek egy háromnyelvű –magyar, angol, német –, a legfontosabb felnőttoktatással kapcsolatos fogalmakat tartalmazó lexikon elkészítésének munkálatai. Miután azt tapasztaltuk, hogy a német nyelvhasználatban létező átfogó fogalomnak ilyen hasonlóan átfogó jelentésű magyar megfelelője nincsen, a fordítónak azt tanácsoljuk, hogy a mindenkori tartalom pontos ismeretében az annak megfelelő részterületre vonatkozó magyar fogalmat alkalmazza. Egyúttal megerősítjük a szakemberek törekvéseit a fogalmak tisztázására.

A fordítás mint interkulturális transzfer avagy a színműfordítás kulturális aspektusai
(ELTE,TFK)

"A fordítások azzal a céllal készülnek, hogy helyettesítsék az eredeti műveket, és olvasni is az eredeti művek helyett szoktuk őket." (Erdélyi & Stern 1991: 1468). A fordítás fő 'hivatása' tehát a választott idézet tömör megfogalmazása (és az általános felfogás) szerint az, hogy a befogadó kultúra felé hűségesen (!) közvetítse az eredeti mű és írójának intencióit. E közvetítői funkciót azonban csak akkor teljesít-heti, ha a célkultúrában is képes újjáteremteni azt a kommunikációs aktust, amely a mű és közönsége között eredetileg fennállt. A feladat, amellyel a fordítónak birkóznia kell korántsem egyszerű, hiszen a nyelvi átváltás nehézségei mellett ilyenkor szembe találja magát a kultúrák közötti közvetítés dilemmájával is. A művek szerzői ugyanis tudatosan építenek a megcélzott befogadó közönség világról szerzett tudására és tapasztalatára, amelyek többletjelentéssel ruházzák fel a szavakat. Ez a többlet beépül a szöveg referencia rendszerébe, például úgy, hogy csak impliciten jelennek meg bizonyos informatív és asszociatív tartalmak. A fordítás esetében a problémák egyik forrása éppen az, hogy a fordítónak úgy kell újjáteremtenie és az új befogadó közönség számára aktualizálnia a szavak által hordozott jelentéseket (asszociatív, emotív, affektív stb.), hogy közben a korábbi támogató, kooperáló háttértudásra sokszor alig vagy egyáltalán nem támaszkodhat.

A dolgozatban Pinter kilenc drámájának tizenhat magyar fordítását vizsgálva két kérdésre keressük a választ: 1. hogyan hidalja át a fordító a két kultúra (és közönség) eltérő tapasztalataiból, tudásából fakadó, s a szövegben manifesztálódó különbségeket? 2. hogyan befolyásolják ezek az áthidaló gesztusok a szöveg eredeti kulturális identitását? Más szóval a kérdés az, hogy a fordítói döntések nyomán milyen szöveg születik: "forrás-barát" avagy a célkultúra irányába tolódó akkulturált változat. A vizsgálatot egy kiválasztott speciális szövegelem, a kulturális reáliák segítségével végezzük.

A szövegelemzésből azt olvashatjuk ki, hogy a fordítók igen nagy leleménnyel és változatos stratégiákkal törekednek az eredeti kultúra hírnevének, a reáliáknak valamilyen szintű megőrzésére, miközben közvetítői feladatukról sem feledkeznek meg. A példából ugyanakkor az is kitűnik, hogy valahányszor a fordítók választás elé kerülnek, vagyis az eredetihez való hűség és a közönség megsegítése között kell dönteniük, akkor határozottan a befogadó közeg szempontjait érvényesítik. Más szóval a szöveg eredeti kommunikatív értékének helyreállítását – a mi esetünkben az eredeti reália által hordozott informatív és evokatív (a szavak képfelidéző és képzeletet megmozgató) funkció megőrzését – csak úgy tartják megvalósíthatónak, ha "beavatkozva" biztosítják a célközönség számára a darab követhetőségét és közérthetőségét. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy "részköltő" tevékenységet folytatnak, és olyan "középutas" stratégiákat választanak, amelyek hidat képesek verni a két kultúra és közönség közé, azaz hírt adnak a másik kultúráról, de kisegítik az új befogadót is. Az, hogy az adott kontextusban éppen melyik stratégiához folyamodnak a forrás- és a célkultúra szempontjain túl függhet még a reáliák típusától (például a topográfiai reáliák esetén többségében a változatlan átvétel, míg a tárgyi reáliák esetén a teljes átalakítás mellett döntenek) és azok dramaturgiai funkciójától is.

Simigné Fenyő Sarolta
Gideon Toury hatása a fordításelmélet fejlődésére
(ME)

Egészen 1980-ig, Gideon Toury *In Search of the Theory of Translation* c. könyvének megjelenéséig az ekvivalencia fogalmának, jellegének és szintjeinek meghatározása állt a fordítás-kutatás középpontjában. Jelen előadás célja annak ismertetése, hogy Gideon Toury ekvivalencia- és normafelfogása miben különbözik a korábbi kutatások során kialakult és elfogadott nézetektől.

A különböző (szemantikai, pragmatikai, kommunikatív, kognitív stb.) ekvivalencia-felfogások helyett Toury az ekvivalenciára való törekvés elvetését, valamint az *adekvátság – célnyelvi megfelelés – célnyelvi elfogadhatóság* hármas kategóriájának bevezetését javasolta. Ez a nyelvi kifejezőeszközök szintjén felválthatja a korábban központi kategóriának számító ekvivalenciát.

Korábban a fordítói norma követői egy előíró, preskriptív megközelítést alkalmaztak. Azt szándékoztak előírni, hogy milyen legyen a jó fordítás, és nem azt, hogy fordításkor milyen stratégiák érvényesülnek, milyen normák irányítják a fordító döntéseit. Toury nagy érdeme, hogy megállapítja: "a fordítók által megvalósítható végtelen számú lehetőség (fordítói kompetencia) és az aktuális megvalósulás (fordítói performancia) között vannak olyan megoldások, amelyeket a fordítók nagy rendszerességgel alkalmaznak". Toury ezt a "szokásos megoldások halmazát" nevezi fordítói normának.

Gideon Toury a Tel–Aviv–i egyetemen folyó fordításkutatás megalapítója. Az ekvivalencia, valamint a fordítói norma fogalmát elődeitől eltérő módon közelítette meg és dolgozta ki, ezért bemutatása a konferencián feltétlenül figyelmet érdemel.

Bíró András
Akkor pontos, ha nem pontos
(SOTE)

Az előadás az angol nyelvről magyarra helytelenül fordított kifejezésekkel, prepozíciókkal, prepozíciós kifejezésekkel foglalkozik. Ezek típusait gyűjti össze, rámutatva a fordítási és értelmezési nehézségekre, ezek okaira, a mögöttük meghúzódó nyelvi hiányosságokra, mind az angol mind a magyar nyelvben.

Kitér az angol kifejezések magyar nyelvi hatásaira, az ebből eredő torz és helytelen magyar kifejezések megalkotására és ezek elterjedésére. A jelenség elemzésével rámutat az ilyen hibák kiküszöbölésének lehetőségére is.

Lénárt Levente

Translating concerns concerning translation

(ME)

It frequently happens to many of us, especially those who risk the challenge to translate professional texts Hungarian into English, that we must make a choice between the verbal noun derived from the verb through derivation or the use of the -ing form. The fact that this form, according to some scholars, should not be regarded as a noun but a kind of participle can just further complicate the case. We referred to professional texts for translation from Hungarian into English as a target language because the problem is not relevant the other way round. To illustrate the question let me cite two Hungarian sentences (and their corresponding English equivalents) one taken from a medical and the other from a legal text:

Extraaminális Rivanol feltöltés hatására bekövetkezett félidős terhességmegszakítás Nubain fájdalomcsillapítás oxitocnikus infúzió és lamináriumok felhelyezése mellett.

Interrupcion of pregnancies in their half-time induced by filling up with extraaminal Rivanol, placing of laminaria with the method of oxytonic infusion assuaging with Nubain.

A szocialista normáktól történő eltérésüket illetően elmondhatjuk, hogy az összes elődállam, tehát Csehország és Szlovákia esetében Csehszlovákia, Szlovénia esetében pedig Jugoszlávia, megpróbálta emberarcúvá tenni, megreformálni, illetve részben modernizálni a szocializmus sztálini, majd az azt követő szovjet modelljét.

As to their deviating from the socialist standars we can say that all, I mean in the case of the Czech Republic and Slovakia, the predecessor states Czechoslovakia and Yugoslavia in the case of Slovenia, tried to humanize, reform and partially modernize the Stalinist and then the following Soviet model of socialism.

In my paperr I will try to find an answer to the question whether the translator can rely on a firm knowledge grounded by linguistic theory to be fairly certain which form to choose.

Értelmezési stratégiák megfigyelhetősége a visszafordítás módszerének segítségével
(JPTE)

Az előadás címe egy gyakorlati kísérletet takar, melyben fordítóképzésben résztvevő hallgatók fordítottak angol és magyar nyelvről többszörösen oda-vissza különböző szövegeket. A kísérlet célja az volt, hogy megpróbáljon fogódzkodat találni ahhoz, hogy a fordítás, szövegértelmezés és értés fogalmai mennyiben feltételezik szükségszerűen egymást, mennyiben különülnek el, és mennyire figyelhetők meg esetlegesen ezek a fordítási produktumban magában.

A megfigyeléshez 8 különböző szöveg szolgált kiindulópontként, ezek közül 4 forrásszöveg angol nyelvű volt, 4 pedig magyar nyelvű. A 4-4 szöveget megpróbáltam hasonló tematika alapján válogatni. Az első rendezőelv az volt, hogy lehetőleg a szövegtipológiai különbségeket elkerüljem. Tehát az összes választott szöveg újságcikk részlet, és így legáltalánosabban egy tipológiai kategória alá esnek, tehát ennyiben elvileg ugyanazok a fordítási kritériumok vonatkoznak rájuk. Témájuk szerint a szövegeket a következő címszavak alá lehetne sorolni: 1. Közélet/politika 2. Társadalom/életmód 3. Üzleti tárgyú írás 4. Elméleti tárgyú írás

Miért választottam forrásnyelvként mindkét nyelvet?

Mivel pontosan arra voltam kíváncsi, hogy a fordítások során megmutatkozik-e valamiként a fordított szövegekben a szövegnek a fordító általi értéke, értelmezése, ezért ebből a szempontból egyáltalán nem közömbös, hogy az eredeti szöveg a fordító anyanyelvén íródott-e, vagy sem. Feltételeztem, hogy más-más értelmezési/fordítási stratégiát használnak a két nyelv esetében, és ezen itt nem pusztán a nyelvek közti különbséget értem. Minden kiinduló szöveget négyszer fordítottak.

Ezzel a visszafordítási kísérlettel egyáltalán nem gondolom azt, hogy a nyelvek között tranzitív kapcsolat lenne – egy ilyen játékos kísérlet éppen az ellenkezőjére újabb bizonyíték –, semmilyen fordítás nem reciproka az ő forrásnyelvi eredetiének, így ez a kísérlet, mondhatni eleve "kudarccra ítéltetett", ha pozitív kimenetként egyenértékű megfeleléseket vártam volna el.

Mind a 4 szövegpárról elmondható, hogy az a szöveg, melynél a forrásnyelv a magyar volt, sokkal kevesebb módosuláson, esetleges torzuláson ment keresztül, mint a tematikájában vele párhuzamba állított angol forrásnyelvi szöveg. Ennek magyarázatát lehet adni a Toury által bevezetett „discourse transference” fogalmával, ami nála azt jelenti, hogy az idegennyelvi szöveg sajátosságai átkerülnek a fordított szövegbe. A szövegek értéséből kiindulva egyértelműen alátámasztható a szövegszintű transzfer jelenléte.

Fodor Katalin

Az értékelés szempontjai a szakfordítók oktatásában

(BME)

Előadásomban arról az általam kidolgozott értékelési módszerről számolok be, amelyet a BME szakfordító és tolmácsképző szakán tanuló hallgatók által készített házi feladatok, zárthelyi dolgozatok és diplomamunkák elbírálásánál alkalmazunk. A fordítás értékelésének szempontjait a fordítandó szöveg jellege, a fordítással szembeni minőségi követelmények, valamint didaktikai megfontolások alapján határozom meg. A központi helyet természetesen a minőségi követelményekben megfogalmazott használhatóság problematikája foglalja el. A használhatóság szemszögéből minősítem a fordítói hibákat, és megkísérlem ezek csoportosítását, valamint pontértékre történő átszámítását. A módszer gyakorlati alkalmazásáról saját, illetve kollégáink tapasztalatai alapján számolok be, ismertetve a módszerben rejlő lehetőségeket, illetve annak hiányosságait.

Szomor Erika

A GATE angol nyelvű szakfordító képzése és a gazdasági élet jelenlegi és jövőbeni kihívásainak megfelelése

(GATE)

Felmérés készült a GATE elmúlt három év (1996, 1997, 1998) során végzett angol szakfordító hallgatók körében, mely felmérés, többek között, az alábbiakat vizsgálta: a szak keretében kapott képzés mennyiben javította elhelyezkedési esélyeiket; a hallgatók milyen arányban helyezkedtek el "nyelvigényes" munkakörben; hányan látnak el kifejezetten fordítói feladatokat / dolgoznak fordítóként; a kifejezetten fordítói (esetleg tolmácsolási) feladatokat ellátók mennyire teljesítettek korábban szakfordító hallgatóként; melyek azok a képzés keretében megszerzett ismeretek, amelyek hasznosnak / kevésbé hasznosnak minősülnek egy/kettő/három év munkatapasztalat alapján; mivel egészülhetett volna ki a képzés, ami jelenlegi munkájukban segítség lenne; az eddigiek alapján milyen változások várhatók a fordítókkal / nyelvigényes munkakört betöltőkkel szemben a következő években. A fentiek alapján az előadás ismerteti a vizsgált szak megfelelését a jelenlegi, valamint a jövőben várható gazdasági kihívásoknak.

A tolmácsoláskutatás egyik legnagyobb, máig megoldatlan problémája a tolmács teljesítményének objektív értékelése. Egyetértés olvasható ki a szakirodalomból a tekintetben, hogy egy tolmácsolás nem egyszerűen "jó" vagy "rossz", hanem "jó" vagy "rossz" bizonyos kritériumokra vonatkozóan. Bár a tolmácsolás-tudományban ezidáig nincs általánosan elfogadott kritériumrendszer. Gile (1983), Bühler (1986), Kurz (1989, 1997) empirikus kérdőíves felmérései alapján állíthatjuk: a tolmácsolás teljesítmény értékelésének legfontosabb tényezője a koherencia. Mivel a koherencia, azaz a szöveg értelmi összefüggései, az egyes nyelvi elemek közötti logikai kapcsolatok rendszere nem pusztán a szöveg inherens tulajdonsága, hanem a befogadó fejében végbemenő kognitív folyamatok eredménye is, komoly feladatot jelent a koherencia kézzelfoghatóvá, a kutató számára követhetővé tétele. Erre a problémára jelent megoldást a Mudersbach által kifejlesztett RELATEX szövegelemzési módszer, amelynek segítségével grafikusán leképezhető, képi formában ábrázolható egy szöveg koherenciája, a szöveg egyes elemei közötti szemantikai kapcsolatok összessége. A RELATEX elemzés eredményeképpen lineáris, természetes nyelvi szövegek szemantikai hálójává alakíthatók, mégpedig úgy, hogy a szöveget egy állítmányból és a hozzá kapcsolódó nominális elemekből álló, ún. relációkra bontjuk. Mudersbach az állítmányt relátornak, a nominális elemeket (további megkülönböztetés nélkül az alanyt, tárgyat, határozókat stb.) argumentumnak nevezi. Az egyes relációkat meghatározott konvenciók szerint grafikusán ábrázoljuk, majd egyetlen szemantikai hálójává kötjük össze, úgy, hogy a már előfordult argumentumokat csak egyszer ábrázoljuk, függetlenül attól, hogy hány relációban szerepelnek. Így a szöveg hálójáról első pillantásra leolvasható, mely argumentumok képeznek a szövegben tematikus centrumot, azaz mely nominális elemekről születik a legtöbb állítás. Az így elkészített háló a szövegben expliciten verbalizált szemantikai kapcsolatokat tartalmazza és független minden szubjektív interpretációtól. Az expliciten ki nem fejezett, az egyes szavak között a mindenkor olvasó/hallgató által létrehozott jelentésbeli összefüggések is berajzolhatóak a hálóba, az explicit kapcsolatokat jelölő folytonos vonaltól eltérően szaggatott vonallal ábrázolva. A RELATEX-módszer átláthatóvá teszi a szöveg koherenciáját, objektíven ábrázolja az expliciten kifejezett szemantikai kapcsolatokat, így lehetővé teszi az eredeti és a tolmácsolt szöveg koherenciájának összehasonlítását, megteremtve a tolmácsolás legfontosabb értékelési kritériumának leképezési lehetőségét. Az általam kísérleti jelleggel vizsgált eredeti és tolmácsolt szöveg szemantikai hálójának elemzési eredménye szerint a tolmácsolt szöveg jelentősen explicitebb, mint az eredeti, a kohéziós eszközök közül a tolmács lényegesen többször használ lexikai ismétlést.

**A fordítások értékelési kritériumai a szakfordító-képzésben - kísérlet
párhuzamos értékelésekkel**

(GATE)

Az előadás anyaga egy nagyobb kutatás része, melynek célja, hogy létrehozzon egy olyan egységes, elméletileg megalapozott értékelési kritériumrendszert a szakfordító szak számára, mely segítségével pontosabban mérhetjük a fordítási kompetenciát, s a mérések eredményei összevethetőkké válnak az egyes fordítóképző intézmények között, valamint figyelembe veszik a későbbi megrendelők és felhasználók igényeit, elvárásait is. A kritériumrendszer ugyanakkor visszahat majd a fordítóképzés tartalmára, módszereire is: reményeink szerint segíti majd a hallgatókat és tanáraikat abban, hogy olyan fordító kurzust alakíthassunk ki, mely révén a fordított szövegek beilleszkednek a célnyelvi hagyományok és a célnyelvi kultúra keretei közé.

Az előadás első része bemutat néhány Magyarországon és külföldön alkalmazott értékelési szempontrendszert, s párhuzamos elemzéssel igyekszik feltárni, melyik kritériumrendszer mit mér (szociolingvisztikai, kulturális szempontok, valamint a szövegtani, nyelvtani, lexikai és felszíni megoldások), s ezzel milyen üzenetet hordoz a fordító szakos hallgatók és tanáraik számára. Célja, hogy összehasonlítsa a fordítások értékelésének különböző területeit, felfedje a szempontok között lévő hézagokat és átfedéseket, s javaslatot tegyen egy egységes szempontrendszer kidolgozására.

A második rész az általam javasolt fordításértékelési kritériumok kialakításának folyamatáról és eredményéről szól, amit a kidolgozott értékelő lap, értékelési útmutató, valamint az értékelési sávok és deszkriptorok bemutatása követ. Végül a még elvégzésre váró feladatokat nevezem meg.

**Verhandlungstechnik in der deutschen Fachübersetzer- und
Dolmetscherausbildung an der Technischen Universität Budapest Erstellung des
Lehrprogrammes – Unterrichtserfahrungen
(BME)**

Verhandlungsübungen werden im III. Studienjahr der deutschen Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung zwei Semester lang mit einer Wochenstunde unterrichtet, anschließend wird eine mündliche Prüfung abgenommen. Diese Übungen sollen die kreative Sprechfertigkeit und die kommunikative Kompetenz der Studenten fördern. bzw. die Dolmetscherausbildung durch die Bewußtmachung von Textsorten, Verhaltensnormen und interkulturellen Kontrasten unterstützen. Somit ist das auch ein guter Ausgleich zum Schwerpunkt des Studiums und bringt sogar manchen Zusatznutzen für die spätere Berufspraxis, weil die Studenten befähigt werden, über das Dolmetschen hinaus auch selbständig Verhandlungen zu führen. Zu den Unterrichtszielen gehört weiterhin die Sensibilisierung der Studenten für die Teamarbeit da selbst die Prüfung ein hohes Maß an Kooperation voraussetzt. Die Studenten simulieren verschiedene Verhandlungssituationen, wobei relevante Redemittel der jeweiligen Textsorte systematisiert und geübt werden. Ein Minimum an Theorie wird mit Hilfe von Hauslektüren vermittelt und mit der schriftlichen Ausarbeitung eines Teilthemas unter Beweis gestellt.

Kommunikationstraining spielt eine wichtige Rolle in der Fortbildung von Führungskräften.

Verhandlungstechnik gehört vor allem zur Managerkommunikation, Verhandlungsübungen sind im Unterricht der Wirtschaftssprache wichtig. Wegen der knapp bemessenen Wochenstundenzahl wird einerseits aus gängigen Lehrwerken eine Auswahl an Verhandlungsübungen getroffen, andererseits müssen Rollenspiele erarbeitet werden. Zu den theoretischen Grundlagen kann die Zeitschrift "Markt" des Goethe Institutes verwendet werden.

Es ist jetzt das sechste Jahr, dass wir im Rahmen unserer Fachübersetzer- und Dolmetscherausbildung dieses Fach unterrichten. Bei gleich bleibenden Prüfungsanforderungen müssen aber die einzelnen Unterrichtsstunden je nach Stärke und Teamgeist der Gruppe aktuell gestaltet werden. Die zeitlich strenge Planung des Unterrichtsablaufes sowie Offenheit und Flexibilität spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Az olvasó az újságcímet egy bizonyos, de irányított módon fogja fel (percepció), olyan módon, ahogyan a címet megalkották (konstitúció), és feltehetőleg a szöveg szerzője irányítja ezt a folyamatot (intenció). Mindezek az aspektusok együttesen okozzák a fordító dilemmáit, amikor a főcímet kell lefordítani, mert a címfordítás eldöntheti a cikk további sorsát (elolvassák-e vagy sem). A vizsgálat a *Deutschland* című folyóirat 1995-98 közötti németül és magyarul megjelent számainra vonatkozik. A címadásra az igényesség a jellemző.

Tézis 1: szintaktikai jegyek: vannak primer informatív főcímek, amelyeket maximális szintaktikai és szemantikai transzparencia jellemez és vannak primer felhívó jellegű címek, amelyeket maximális szintaktikai és szemantikai opacitás jellemez (Di Meola 1998). A *Deutschland* címei 90%-ban az első csoportba tartoznak.

Tézis 2: szemantikai jegyek: vannak informatív és szuggesztív metaforákat alkalmazó főcímek (Di Meola 1998). A *Deutschland* címei 95 %-ban az első csoportba tartoznak.

Tézis 3: a *Deutschland* stiláris és retorikai repertoárja: 90 %-ban kettős tagolású, (Krüger 1975: kétagú kiemelési formula) kettősponttal szétválasztott elliptikus főcímek, melyek tartalmilag egyedi egységet alkotnak. A kettőspont előtti rész generalizál, az utána következő pedig konkretizál.

Fordítási szempont: akkor jó a főcímfordítás, ha a magyar olvasóban a fordító ugyanazon érzelmek és döntések kiváltódását éri el, amelyeket az a forrásnyelvi ország olvasójában váltott ki. Ezt pedig ugyanazon szintaktikai, szemantikai, retorikai és stiláris elemek alkalmazásával tudja elérni. Ezért a főcímetek le kell fordítani és nem átalakítani azokat (részlegesen vagy teljesen) a szöveg ismeretében, mindaddig, amíg új címet kap a magyar nyelvű cikk, mivel a fordító feladata nem az, hogy a cikk tartalmának ismeretében új lényegyet emeljen ki vagy pedig más érzelmi-értékelési folyamatot váltson ki az olvasóból, mint ami a forrásnyelvi szöveg szerzőjének eredetileg szándékában állt.

Felmerült a kérdés, mennyire elégedettek az olvasók a fordítással. Empirikus kísérletek 32 főcím vizsgálatakor 62,5 % tetszési arányt mutattak. További empirikus vizsgálatok irányultak arra, hogy milyen arányban választanák az olvasók ugyanazt a fordítási megoldást, amit a *Deutschland* fordítója is választott. A tartalmában megegyező fordítások aránya 82 %.

Zrínyi Andrea

A *doch* és *ja* modális partikulák fordítási lehetőségei magyarra

(JATE)

A partikulák a németben magyar nyelvtanulók számára különösen komoly problémát jelentenek, mivel a magyar nyelv sokkal kevesebb partikulát, ill. módosítószót, mondatosztó, interjekciót használ, mint a német. A szófajbeli különbség csak grammatikai probléma, de ami ennél jelentősebb gondot okoz, az a fordításuk, mivel a kontextus, a szituáció, a beszélők egymáshoz való viszonya és egyéb pragmatikai tényezők nagymértékben befolyásolják a mondat jelentését és természetesen a fordítást is, ezért a szótár sem nyújt elegendő segítséget. Az említett okok miatt szükségesnek tartom a partikulák fordítási lehetőségét rendszerbe helyezni, tehát valamiféle szabályszerűséget kimutatni, ami a fordításban és a nyelvtanításban egyaránt támpontul szolgálhat.

Az előadásom témája: *A doch* és a *ja* partikulák különböző funkciói a németben és azok fordítási lehetőségei magyarra. A választásom azért esett erre a két partikulára, mert használatuk több esetben hasonló vagy egymással behelyettesíthető, ami okán feltételezhető, hogy a fordításban is megmutatkozik a párhuzam. Vizsgálataim eredményei ezt a hipotézist igazolták, ami természetesen nem jelent teljes mértékű szemantikai fedést, és az eltérő funkciók esetén a fordítás szintén különböző.

Viktor Jerofejev az orosz irodalom bár vitatott, de külföldön is az érdeklődés középpontjában álló új alakja. Az *Orosz szépség*, az *Utolsó ítélet* szerzője újabb, *Férfiak* című könyvében az esszé és az elbeszélés határán álló írásait gyűjtötte össze (Jerofejev1998). Témája a "mai orosz férfi", s ezen keresztül a mai orosz valóság, ahogy azt Jerofejev látja. A kötet magyar nyelvű fordítása szintén 1998-ban jelent meg (Jerofejev1998/a). Elemzésünk tárgya a "*Stílus, stílus, stílus*" című írásának magyar fordítása Gy. Horváth László tollából.

Az író megítélése szerint a poszt-szocialista orosz ember stílusát veszített személyiség. Sok szempontból tanulságos, hogyan és miért éppen úgy adja vissza egy szintén poszt-szocialista kultúra fordítója, Gy. Horváth László Jerofejev nyelvi minősítéseit magyarul, ahogy azt a befogadó tapasztalja. A stíloselemzés a fordításelmélet szempontjából is számos kérdést vehet fel.

A poszt-szocialista konnotációk – tíz évvel a rendszerváltás utáni Kelet-Európában – egy adott befogadói csoporthoz tartozó, az előző rendszert minősítő negatív érzelmi stílustulajdonításoknak az összessége. A stílustulajdonítás szintjén ezt érzékelt a fordító, Gy. Horváth László Jerofejev eredeti szövegében, ahogy az általunk is kiemelt minősítő szövegrészekben erre szemléltető példát hoztunk. A fordítói szándék az orosz eredeti negatív stílushatásnak a közvetítése az általa elképzelt olvasói horizont számára. Ezt a horizontot Gy. Horváth László az orosznál kritikusabbnak, még kevésbé toleránsnak ítéli meg. Ebben látjuk a magyarázatát annak, hogy a fordítás általunk is kiemelt megfeleltetéseiben a szinonimák még sarkítottabban elítélő tartalmúak, így a fordítás tovább fokozza az amúgy is negatív jerofejevi értékrendet. A negatív minősítés fokozását két úton éri el a fordítás. Egyfelől a lehetséges szinonimabokorból mind az igei, mind a névszói minősítő elemek expresszívabb magyar megfelelőit választja, másfelől a városi népnyelv szleng fordulataival, szövegszerkezeteivel élve, mintegy az utca embere össznépi ítéletének megfellebbezhetetlenségét, tapasztalati objektivitását sugallja. A vizsgált magyar fordítás Jerofejev nyelvének értékelő, minősítő stílélmait – amelyek amúgy is tele vannak a kelet-európai olvasó poszt-szocialista konnotációira támaszkodó stíloselemekkel – még tovább fokozza.

Elemzésünk következtetései túlmutatnak a hiteles fordítás mibenlétének elméleti kérdésein. Bizton állíthatjuk, hogy az itt tárgyalt, korhoz és helyhez kötődő konnotatív tartalmak, s stílusbeli változások nem csupán mindkét szöveghez kapcsolódóan, a nyelvet beszélő kulturális közösség mentális arculatának, azonosság tudatának, eszmei útkeresésének pillanatnyi állapotát jelző látletelei, hanem ezen túl a nyelvi változások folytonossága mellett felsorakoztatható élő bizonyítékok.

Tellinger Dušan

Puskin prózája magyar fordításokban (a reáliák szemszögéből)

(Katedra jazykov, Univerzita P. J. Šafárika)

Történelmi művek fordításánál sok nehézséggel találkozunk a fordító, melyek az időtényező következményei. Az előadásban tanulmányozott két puskin kisregény egyike azzal is bonyolítja a fordító dolgát, hogy "A kapitány lánya" esetében Puskin egy olyan történelmi korszakot rekonstruál, amelynek nem volt szemtanúja. Hasonló és még bonyolultabb a helyzet a "Borisz Godunov" fordításánál.

A másik tanulmányozott puskin mű – a "Dubrovszkij" történelmileg hűen ábrázolja a múlt századi cári Oroszország húszas éveit, tehát a fordító munkája az előbbieknél egyszerűbb.

A két magyar fordítás 1955-ből származik Honti Rezső tollából. Mind a két fordításra jellemző, hogy a fordító nem felületes a reáliák értelmezésénél. Ezek ugyanis történelmi jellegű művekben gyakran magyarázatot követelnek. Így előfordulnak a két konkrét fordításban szövegen belüli magyarázatok-, betoldások, de az esetek többségében szövegvégi jegyzetekről van szó. Ezek nélkül nehezen lennének érthetőek a mindenkor olvasó számára bizonyos történelmi reáliák vagy, utalások (pl. Volinszkij és Hruscsov összeesküvése, Griska Otrepjev, trónbitorlása) de mindennapi reáliák (ételek, italok, öltözékek, lakóházak megnevezései stb.) sem.

Jankovics Mária
Gribojedov „Az ész bajjal jár” című vígjátékának szállóigévé vált
mondatai oroszul és magyarul
(BDTF)

Mivel ez év márciusában tanszékünk vendége V. G. Kosztomarov professzor úr és N. D. Buvrikova professzorasszony jóvoltából megismerhettük és tanulmányozhattuk az általuk összeállított – Gribojedov vígjátékából származó – szállóigéket tartalmazó füzetecskét, felmerült a kérdés: hogyan fordították magyarra ugyanezeket a kifejezéseket, illetve mondatokat, s szállóigévé váltak-e azok a magyar nyelvben, ahogy az eredeti műből kiemelt kifejezések a forrásnyelvben?

A vizsgált 20 szállóigével természetesen csupán ízelítőt kívántunk adni abból – a mű terjedelméhez képest meglepően gazdag – anyagból, melyet a két szerző összegyűjtött.

A kiválasztott szállóigék bemutatása oly módon történt, hogy először leírtuk azt a szituációt, amelyben azok a vígjátékban (oroszul) elhangzottak, majd ezt követően azt az élethelyzetet, amikor is a mai orosz nyelvben a nyelv hordozói azt használni szokták, végül összevetettük a Kardos László készítette magyar fordítással, s megnéztük ekvivalens-e az, illetve, hogy szállóigévé vált-e a mi anyanyelvünkben is. E vizsgálódások eredményeképpen arra a megállapításra jutottunk, hogy a mű címét kivéve („Az ész bajjal jár”) egyetlen kifejezés sem vált a magyar nyelvben szállóigévé. Mindez talán azzal is magyarázható, hogy Gribojedov fenti művét Magyarországon nem túl gyakran vitték színre, s emiatt még a színházkedvelő közönség köreibben sem válhatott túlzottan ismertté.

Kardos fordításai egyébként általában ekvivalenseknek mondhatók, a legtöbb helyen ugyanis igyekezett a tartalmi mondanivalót hűen visszaadni, természetesen – ahol ez lehetséges volt a ritmus és a szótagszám szem előtt tartásával. Arról sem feledkezett meg, hogy – színpadi műről lévén szó – a pillanatnyiságnak is döntő szerepe van. Csupán néhány esetben figyelhető meg kisebb-nagyobb pontatlanság, esetleg félrefordítás. Ilyen, például, az I. felvonás 2. fejezetében elhangzó «??, зелье бловница» (112) kifejezés, mely Famuszov szájából hangzik el és a szolid kis szolgálólánynak, Lizának szól, akire egyáltalán nem (is) illik a Kardos-féle fordítás: „Te, vadmacska, te” (88).

Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy – a tartalmi mondanivalón kívül – megegyezik-e az orosz, illetve a magyar kifejezésekben a szótagszám. Érdekes módon azt tapasztaltuk, hogy csupán néhány esetben. Gyakrabban tapasztalható viszont az, hogy 1-2-3-4, sőt egy-egy szállóige esetében akár 5 vagy még ennél is több szótagnyi az eltérés. E jelenség okának feltárása további kutatásokat igényel.

Sciacovelli Antonio Donato .

Szójáték és a szellemes nyelvi fordulatok fordítási problématikája

(BDTF)

A szójáték, ill. szellemes nyelvi fordulatok megjelenítése a kortárs magyar és olasz irodalomban. Fordításelméleti szempontok a tárgyalt példák esetén.

Szójáték és kulturális sajátosság: nyelvi játékoság a fordító szemszögéből (Moldova György és Örkény István művei alapján).

Fordítási feladatok alkalmazása az oktatásban, tanítási kísérletek, eredmények, adatok.

Szabari Krisztina

A konszekutív tolmácsolás értékelése

(ELTE FTCS)

Az alkalmazott tolmácsolástudomány egyik központi kérdése a tolmács teljesítményének mérése, ill. értékelése. A konszekutív tolmácsolás fogalmának meghatározása után az előadás az értékelés szempontjait járja körül. Az értékelés eredménye más és más lehet attól függően, hozzáértő szakember (tolmácskollega), tolmácsolást oktató tanár, "kívülálló" (mindkét nyelvet ismerő) felhasználó vagy a releváns (csak a célnyelvi szöveget értő) felhasználó, aki a tolmácsolás igazi "fogyasztója", akinek a tolmácsolás tulajdonképpen szól. Minden értékelő más és más szempont-rendszert helyez előtérbe, így az egyes értéktételek nehezen hasonlíthatók össze. A főbb értékelési kritériumok a következők:

1. A kommunikáció alakítása – nem verbális – verbális kommunikáció
2. A tartalom visszaadása
3. Nyelvi megformálás

Az előadás beszámol a legújabb kísérletek eredményeiről és az egyes felhasználói csoportok prioritásairól, amelyek hasznos következtetésekkel szolgálhatnak a tolmácsolásoktatás számára.

Láng Zsuzsa

A konferencia labor a tolmácsképzésben

(ELTE FTCS)

Szemléletváltás a képzésben: a hangsúly a kötött órai munka helyett a hallgató munkájának segítésére kerül (tanár szerepének átalakulása, rugalmas, aktuális szükségletekhez igazított programok, önálló munka fontossága).

E berendezések sok új lehetőséget kínálnak az egyéni gyakorlásban és csoportos munkában egyaránt. A minél hatékonyabb használat érdekében felülvizsgáltuk a korábban alkalmazott képzési módszereket és gyakorlattípusokat, és azokat újakkal is kiegészítettük.

Mit nyújt a konferencialabor? A berendezések és az általuk biztosított lehetőségek rövid ismertetése.

Hogyan használható a konferencialabor? Lehetőségek a képzés különböző szakaszaiban:

- ◆ előkészítő szakasz (nyelvi és kognitív készségeket fejlesztő gyakorlatok)
- ◆ konsekutív tolmácsolási gyakorlatok,
- ◆ szinkrontolmácsolást előkészítő gyakorlatok (figyelemmegosztás, tempótartás, *shadowing*, követési távolság változtatása, különböző stratégiák stb.),
- ◆ szinkron tolmácsolási gyakorlatok,
- ◆ önálló/csoportos munka, saját munka ellenőrzése.

Mire nem használható a konferencialabor? A használhatóság korlátai.

Ster Anna

Ki vagy, és mire emlékszel? (Tolmácsfordító Én-kép és a memória)

(KKF)

Az előadás egy jelenleg még folyamatban levő kutatás eredményeit összegzi. A vizsgálat első szakaszában egy multiple choice felméréssel választottam szét a közel 50 főisk. hallgató vagy sz.-ből a vizuális, verbális, ill. motorikus emlékezet típusba sorolható személyeket.

Ezt követi egy tolmács/fordító Én-kép vizsgálat kérdőíves módszerrel. Hipotézisem szerint az eltérő szerepkörrel eltérő memóriatípus is társul.

A vizsgálat harmadik szakaszában az írásbeliséget (fordítás ill. írásbeli kommunikáció) és a tolmácsolást oktató tanárok készítik el a v.sz.-ekre jellemző szerepkör-képet. Ezt szándékozom összevetni a tantárgyi érdemjegyekkel, az Én-képpel és a jellemző memória-típussal.

A vizsgálat célja, hogy egyrészt lehetővé tegyen egy egyénre szabott vagy legalábbis eképp irányított memóriatréninget, másrészt, hogy segítséget nyújtson a képzés során a fakultációhoz ill. a későbbi pályaválasztáshoz.

Fordítás és/vagy adaptáció (?) - egy angol filmsorozat nyomán

Dolgozatomban egy ismert angol filmsorozat, a Fawlty Towers (Waczak Szálló), Nikowitz Oszkár által készített fordításában alkalmazott fordítási technikákat rendszerezem és mutatom be. A válogatás szubjektív, csak az általam legötletesebbnek, legérdekesebbnek tartott megoldásokkal foglalkozom, nem célokom a teljes szöveg elemzése. A szöveget csupán mint angol nyelvi eredetiről készült magyar fordítást vizsgálom, nem térek ki a feliratozás mint a fordítás speciális területének módszertanára sem.

A különböző fordítói technikákat az alábbi kategóriákban rendszerezem és példákkal szemléltetem:

- ◆ Teljes átalakítás: ételnevek és alliterációs játékok fordításakor
- ◆ Antoním fordítás: ellentétes előjelű, de azonos értelmű fordítás
- ◆ Szituatív fordítás: ebben az esetben a képi szituáció (filmről lévén szó) olyan értelmi többletet nyújt, melyet a fordító esetenként már verbális formában is megjelenít (pl. érzelmi árnyalatok, intonáció által kifejezett indulat megjelenítése szóban stb.).
- ◆ Kompenzálás (az angol szövegre gyakorolt spanyol nyelvi hatás, illetve akcentus kifejeződése a magyar fordításban): a szóban forgó sorozatban szerepel egy spanyol anyanyelvű pincér, akinek hiányos (és a spanyol anyanyelv hatása alatt álló) angolságát a fordítónak a magyar fordításban is érzékeltetnie kell (a lokális és globális kompenzáció viszonya).
- ◆ Szójátékok: talán a dolgozat fordítástechnikailag legérdekesebb része: miként tudja a fordító magyarul visszaadni a gyakran többnyelvű poénokat?
- ◆ Kihagyás és generalizálás: az angol élet (pl. gasztronómia) a magyar néző számára semmitmondó kifejezéseinek elhagyása, illetve általánosító fordítása.
- ◆ Megoldások névcserére: az angol és magyar megszólítások különbségeiből adódóan a fordító gyakorta cserél köznevet tulajdonnévvel stb.

Dolgozatomat a későbbiekben a sorozat spanyol adaptációjának vizsgálatával szeretném folytatni, ahol várhatóan nagyon érdekes fordítási és adaptációs technikák bukkannak fel az angol - spanyol nyelvi- és kulturális kontraszt elhalványulásával (a nyelv esetében teljes eltűnésével). A spanyol adaptáció esetében ezt az angol - spanyol párosítást felváltja egy spanyol - portugál viszony (nyelvi síkon), míg maga a történet természetesen továbbra is Nagy-Britanniában játszódik.

Irodalom

Klaudy K. 1994: *A fordítás elmélete és gyakorlata*, második kiadás, Scholastica, Budapest

4. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

Tartalomjegyzék

Hidasi Judit (Oktatási Minisztérium) Új dimenziók az interkulturális kommunikációban	59
Mundt Thomasné (KVF) Hogyan kommunikáljunk Európával? Üzleti szituációk az oktatásban	60
Éva Erzsébet (BGYTF) A nyelv szerepe az interkulturális kommunikációban	61
Berényi Pálné (KVIF) Nyelvoktató és nyelvi képzési program a páneurópai kontextusban	62
Fodorné Balthazár Enikő (BKKE) A testbeszéd jelzései iránti fogékonyság kialakításának mérése az üzleti kommunikáció oktatásában	62
Drescher J. Attila (IGYPF) EU-törekvések a magyar külpolitikában - az ország nyelvi felkészültségének dilemmái	63
Fábiánné Nádudvari Tatjana (BGYTF) Az idegennyelv-oktatás szociokulturális megközelítése napjaink Magyarországon	64
Sárvári Judit (BME) A közös idegen nyelv mint csoportformáló tényező többnyelvű közegben	65
Révay Valéria (BGYTF) Az Euro-nyelv	65
Falkné Bánó Klára (BKKE) "A magyar nyelvitől ments meg Uram minket" – mit gondol a "nyugati világ" a magyarokról?	66
Balogh Katalin (BKKE) Egy modern francia almanach kulturális tanulságai	67
Göröcsné Muzsai Viktória (Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet) Európai középiskola (Bécs): kultúrák és nyelvek dialógusa Pannóniában	68
Mattenheimné Gyulási Elvira (JPTE) A nem verbális kultúrák közti kommunikáció	69
Tóth Hajnalka (JPTE) A tradicionális szicíliai bábszínház (teatro dei pupi) anyanyelvi illetve idegennyelvi közönséggel való kapcsolata	70
Keith Hardwick (Kodolányi János Főiskola) Is Hungarian a NATO language?	71
Rohonyi András (VE) Webreading, webwriting	72

Új dimenziók az interkulturális kommunikációban

(Oktatási Minisztérium)

A kultúrák kategorizálásának egyik lehetséges rendezőelve az analóg és digitális paraméterek mentén operál.

ANALÓG

Amit látsz, azt tudomásul veszed.

Úgy raktározod el a valóságot, ahogyan érzed.

Érzelmi, intuitív, szintetikus.

Az információ nem strukturált, szubjektív.

DIGITÁLIS

Amit látsz, azt definiárod.

Aszerint raktározod el, ahogyan kategorizárod.

Értelmi, logikai, integratív.

Az információ strukturált, objektív.

Az analóg világszemlélet elfogadja a világot olyanak, amilyen, vagyis a maga teljességében érzékeli és úgy is tárolja memóriájában. Az intuícióna támaszkodik, és nem a racionális – ezért nem is törekszik racionális érvekre vagy reakciókra – a produkció szintjén sem. Ezzel szemben a digitális világszemlélet talaján a valóság definiálása, kategorizálása és elemzése iránti igény oda vezet, hogy a valóságot csak akkor tudjuk felfogni, ha előbb "megértjük". Ehhez szükséges már a percepció szintjén a valóság tagolása és rendszerezése.

Senki sem tartható maradéktalanul analóg vagy tökéletesen digitális szemléletűnek. De amennyiben e két fogalmat oppozícióként egy képzeletbeli sík mentén képzeljük el, akkor az európai és a japán szemlélet alkotja a két ellentétes pólust. Az analóg és digitális szemlélet közötti különbség tetten érhető a világot rendező elvekben, a vezetési stílusokban, a döntéshozatali folyamatokban, az interkulturális kommunikációban, de például a nyelvtanulási stratégiákban is.

A jellemzően digitális beállítottságú európai ember előbb érteni akarja a szabályokat, a szabályszerűségeket, magát a mechanizmust, és ha már megértette, akkor törekszik a percepcióra és a produkcióra. Vagyis a megértés talajáról fogadja be az idegen-nyelvi valóságot. Ezzel ellentétben az analóg szemléletű népek nyelvtanulási stratégiája. Ők előbb az „egészet” törekszenek érzékelni és tárolni (ld. kitűnő memorizálási képességüket); a megértést későbbre halasztják.

A magas kontextus-érzékenységgel kommunikációs habitussal rendelkező analóg szemléletű kommunikátorok kommunikációjára az alábbiak a jellemzők:

Nem képes vagy nem akar kommunikálni, ha a kontextus bizonytalan; vár, amíg az nem válik világossá. Nem verbalizálja azt, ami szerinte értelmezhető a kontextus alapján. Előnyben részesíti a holisztikus és implicit kifejezéseket és szabályokat. Egyensúlyérzékére hagyatkozik inkább, mint analízisre és logikára.

Az európai és észak-amerikai kultúra képviselőire ezzel szemben az alacsony kontextus-érzékenység jellemző a kommunikációs megnyilvánulásokban, úgy mint: A kommunikációs üzenet szempontjából relevánsnak tartott összes információt verbalizálja. Ami nincs kimondva, az nincs is gondolva. Logikával operál – ehhez tényeket, adatokat használ. A digitális és explicit kifejezéseket és szabályokat érvényesíti a holisztikusokkal és implicitekkel szemben.

Ha Európában a kommunikáció zátonyra fut, akkor a beszélő a hibás. Nem jól mondta el, nem elég hatékonyan kommunikálta azt, amit akar. Ha az analóg kultúrákban a kommunikáció zátonyra fut, akkor a hallgató a hibás. Nem elég jól értelmezte a kommunikációs interakciót – amelynek csak részét képezi a verbalizált üzenet.

Mundt Thomasné

Hogyan kommunikáljunk Európával? Üzleti szituációk az oktatásban

(KVF)

Sikeres együttműködésünk az Európai Unióval nemcsak makroszinten dől el, nemcsak az objektív elvárások teljesítésétől függ, hanem nagyrészt azon is múlik, hogy mindennapi kapcsolatainkban szót tudunk-e érteni az ott élő és dolgozó emberekkel. Ahhoz, hogy üzleti tevékenységünk eredményes legyen, ki kell alakítanunk egy olyan kapcsolatrendszert, amelyben partnerként léphetünk fel. Lehet, hogy jó a marketing koncepciónk, versenyképesek az áraink, mégsem velünk kötik meg az üzletet, mert egy másik ajánlattevő jobb kommunikáció készségével megnyerte tárgyalópartnerünk bizalmát. Szinte biztosak lehetünk abban, hogy mindezt nemcsak partnerorientált verbális kommunikációjával érte el, hanem nagymértékben szerepet játszott benne a nem verbális elemek természetes és megnyerő használata is.

Az idegen nyelvek oktatásában természetesen a kommunikáció verbális elemeinek elsajátítására helyeződik a hangsúly, az erre épülő szaknyelvi képzés pedig az üzleti szakterminológia közvetítését tűzi ki célul, és szoros programjában nem fér bele a nem verbális kommunikációs készség fejlesztése. Ezért a Külkereskedelmi Főiskolán a "szakmai kommunikáció" c. tantárgy keretében két féléven keresztül heti két szemináriumi órában fejlesztjük komplex módon hallgatóink kommunikációs készségét. Ehhez készült el a Phare támogatásával az új jegyzet: Ildikó Mundt: "Fachkommunikation im Handel – Gewusst wie. Erfolg im Beruf durch Sprach – und kommunikationstraining" (KKF Budapest, 1997). Már a cím is jelzi a szemléletváltást és utal arra, hogy nemcsak az a fontos, amit mondunk, hanem az is, hogyan tudjuk azt tárgyalópartnerünk felé közvetíteni. Támaszkodva a hallgatók otthoni önálló felkészülésére az órán pár- vagy csoportunkában konkrét szimulált üzleti szituációkat oldunk meg, játszunk el és elemzünk, értékelünk a gesztusnyelv és az interkulturális viselkedési normák szempontjából is.

A kommunikációs tréning végén mindig felteszem a kérdést: Megtettünk-e mindent azért, hogy a jövőben sikeresen kommunikáljunk Európával? Ha úgy teszem fel a kérdést, mi jellemző a németekre, leginkább klisék, előítéletek fogalmazódnak meg hallgatóimban: pedánsak, a munka megszállottai, nem elég rugalmasak, távolságtartóak. De feltehetem a kérdést így is: "Mit tanulhatunk német üzleti partnerunktől?", és a fenti negatív konnotációval terhelt felsorolás pozitívan befolyásolhatja saját üzleti szokásainkat: Szervezzünk jobban, készülünk fel gondosan a tárgyalásokra, konkrét határidőkkel, kidolgozott, vizuálisan is megjelenített alternatív javaslatokkal próbáljuk kedvező döntésre bírni partnerünket.

Éva Erzsébet

A nyelv szerepe az interkulturális kommunikációban

(BGYTF)

Napjainkban létkérdés a jól alkalmazható idegennyelvtudás megszerzése. Sok esetben ez az előfeltétele a munkába állásnak, a felsőfokú tanulmányoknak, de a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben idegennyelvtudás nélkül nehézségekbe ütközhetünk. A kulturális szokásaink részét képezi már az idegennyelvű média, természetessé váltak a külföldi utazások, tanulmányutak. Nyíregyházán tömegesen fordulnak meg turisták vagy külföldi munkaadók, munkavállalók. Szabolcs- Szatmár-Bereg megyében az orosz, ukrán gazdasági kapcsolatok, a tudományos, technikai együttműködés, a turistautak, de az áttelepülések, munkavállalások is társadalmi igényné érlelték a nyelvtanulást a különböző életkorban. A kapcsolatteremtés szükségessége tehát átlépi a földrajzi, az etnikai határokat, a kommunikáció kultúrák között zajlik. A szakirodalom az interkulturális kommunikáción a különböző kultúrák közötti híráramlást érti, a különböző kultúrák képviselői között zajló gondolatközlést és kapcsolattartást. A különböző kultúrák közötti különbségek sokféle aspektusból leírhatók. A nyelvészet szociolingvisztikai kérdései adnak lehetőséget ahhoz, hogy segítségükkel a különböző kultúrákat összevethessük.

A kultúrák különbségeiből eredő félreértések az emberi kapcsolatokra negatívabban hatnak, mint a nyelvek, mert a kultúra befolyása következtében a gondolkodásmód hatása – Oksaar szerint – közvetlenül a partner személyiségét érinti. Ezért különösen fontos az idegen nyelv tanulásánál, hogy a tananyag autentikus legyen már a kezdő fázisban is, olyan szövegekkel, képekkel, kommunikatív gyakorlatokkal találkozzon a nyelvtanuló, amelyek formájukban és tartalmukban valós szövegeknek felelnek meg, előfordulnak a valós életben is.

Berényi Pálné

Nyelvoktató és nyelvi képzési program a páneurópai kontextusban (KVIF)

Az előadás az Európa Tanács ajánlásaira és egy hallgatók körében végzett felmérés eredményeire támaszkodva a következő téziseket fejt ki:

1. Az ajánlások általánosan valamennyi érintett országban, az oktatás valamennyi szintjén, ahol nyelvoktatás folyik, hasznos útmutatással szolgálnak a nyelvtanárok, alkalmazott nyelvészek és más diszciplínák művelői számára.

2. Még megoldandó az ajánlások lefordítása a gyakorlat nyelvére, vagyis új szakmai-pedagógiai feladat áll előttünk.

3. A felsőszintű nyelvoktatás programja csak a hallgatók véleményének és igényeinek figyelembevételével állítható össze, s a kurzuskidolgozást újszerű módon kell megközelíteni.

a. Elsősorban olyan hallgatók számára állítható össze speciális kurzus, akiknek magas szintű a nyelvtudása.

b. Az októnak magának is legalább két európai kultúrában kell járatosnak lennie.

c. Az európai gazdasági-civilizációs kérdések terén biztos és alapos tudással kell rendelkeznie.

4. A nyelvi képzési programban megnő az önálló ismeretszerzés súlya a kontakt órák szerepe a rendszerezés, a tanulási és intellektuális készségek elsajátítása.

Fodorné Balthazár Enikő

A testbeszéd jelzései iránti fogékonyság kialakításának mérése az üzleti kommunikáció oktatásában (BKKF)

A Külkereskedelmi Főiskolán a Szakmai kommunikáció c. tárgy oktatásában a nyelvi készségek fejlesztése mellett fontos szerep jut az üzleti tárgyalás menetét pozitívan vagy negatívan befolyásoló nem-verbális kommunikáció iránti fogékonyság kialakításának. Míg azonban a nyelvi készségek mérésére számtalan módszer létezik, a szenzibilitás jobban intuitív módon mérhető és értékelhető. Az előadás egy kísérlet példáján arra próbál választ adni, milyen lehetősége van a nyelvtanárnak, ha munkája eredményességéről e tekintetben is visszajelzést szeretne kapni, illetve a nyelvtanulónak visszajelzést szeretne adni.

**EU-törekvések a magyar külpolitikában - az ország nyelvi felkészültségének
dilemmái
(IGYPF)**

Választott tárgyunk látszólag csábít politikai közhelyek ismételtesére, elvek és körülmények újrafogalmazására. Nem feladatunk aktuális politikai vetületű véleménykülönbségek, presztízstörekvések szembeállítására, inkább a közelinek tűnő (annak rendelt) EU-csatlakozással összefüggő, bár gyakran feledett nyelvi felkészültségünk néhány vonatkozását vetjük fel, s tapasztalataink korántsem megnyugtatóak.

Töprengésünk során több területet találtunk, ahol mielőbbi beavatkozásra, javításra van, lenne szükség. Így az iskolarendszer kínálta nyelvtanítás hatékonysága a tanulói-hallgatói és nyelvtanári produktumok tekintetében, a közigazgatás sürgető idegen nyelvi gondjainak felszámolásán át alkalmasint még ma is a politikai és kereskedelmi tárgyalások tolmács szükségletéig, vagy a hazai idegenforgalom és kereskedelem jó szándékú, de mégiscsak "konyhanyelvű" minőségéig, egyes kiadványok bántó nyelvi hibáiraig, s folytathatnánk a sort.

Találkozunk olyan fellengzős, sznob, mert indokolatlanul túlhajtott jelenségekkel is, mint a kóros idegen nyelviség hazai anyagokban és pályázati kiírásokban, s az egyes idegen nyelvek hazai és nemzetközi presztízszonátokhoz viszonyított vizsgálata is felettebb tanulságos. Úgy tűnik, hogy változatlanul aktuális a magyarországi feltételekhez igazított nyelvtanulás-nyelvtanítás stratégiájának átgondolása, kidolgozása, többlemű célrendszerének korszerű megfogalmazása, az effektív, bár összességét tekintve mégiscsak sérülékeny és egyenetlen hazai két- és többnyelvűség vizsgálata, különös tekintettel az Unió által elvárt két-, háromnyelvűséggel való szembesítésre.

Sajnos, értelmiségi – így pedagógus – körökben sem feltétlenül jellemző még egy vagy több idegen nyelv megbízható szintű ismerete, holott interkulturális kontextusban vagy a hozzáférhető mindenkori szakirodalom vonatkozásában alapkérdésről van szó.

Tapasztalataink alapján inkább nyelvrétegbeli tudásról beszélhetünk a hazai nyelvvállalattal illetően, miközben – legalább a nagyobb létszámú magyarországi nemzetiségek, jelesen a német hídszerepével – természetes katalizátorokkal is rendelkezünk az idegennyelvtudás színvonalának emeléséhez. Csakhogy a nyelvvesztés és interferencia, meg a természetes, sőt olykor vállalt nyelvi asszimiláció folyamatában a kezdeti előny csaknem deficitté válik.

Nézetünk szerint nem hagyható figyelmen kívül az ambiciózus külpolitikai törekvések és időrend meghatározások a fentiekben jelzett, tapasztalataink alapján feltételezett nyelvi állapot mint feltétel elemzése sem, mert noha látszólag sokan "tudnak" hazánkban így vagy úgy "külföldiül", a valós kép rengeteg feladatot takar a kétnyelvű iskolák és a nemzetiségi képzés anyagi-szellemi bázisának megerősítésétől a nyelvtudás és -tanítás méltó honorálásán át a sokat emlegetett kommunikatív kompetencia széleskörű megeremtéséig.

Fábiánné Nádudvari Tatjana

Az idegennyelv–oktatás szociokulturális megközelítése napjaink

Magyarországon

(BGYTF)

A "világnyelv" fogalmát sokféleképpen lehet taglalni. A fogalom meghatározása is változik. Véleményem szerint 3 fő ismertető jegye a következő :

- ◆ globális elterjedése a világban,
- ◆ az ill. idegen nyelv tudatos elfogadása,
- ◆ funkciójának specifikumai.

A "világnyelv" jellemzői meg kell, hogy feleljenek az általános modern emberi fejlődés tendenciáinak.

Éppen ezért a II. Világháború előtt a statisztikai adatok szerint Magyarországon az idegen nyelvek tanulása között a német szerepelt az első helyen. Utána a politikai-társadalmi változások következményeként az angol és az orosz nagyjából párhuzamosan nyomult előre és később az orosz nyelv nyert prioritást. Magyarországon a szakembercsere lehetősége és a turisztika fejlődése jótékonyan hatott az orosz nyelvtanulás iránti igényre és érdeklődésre.

Napjainkban újból változik a társadalmi-politikai helyzet Magyarországon, és ezzel együtt az idegennyelv tanulás iránti igény is más tendenciát mutat. Az Európai Unióba és a NATO-ba történő belépés az angol nyelv elsajátítását helyezi előtérbe más világnyelvekkel szemben. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy nem politizálunk – ez ténymegállapítás. Hiszen a tendencia világos, az ország társadalmi-politikai helyzete ebből a szempontból irányadó és meghatározó. Egy valamit azonban nem szabad elfelejteni, mégpedig azt, hogy a kulturális értékek, a nyelv fejlettségi szintje, gazdagsága minden egyéb változástól függetlenül megmaradnak. Fontos hozzátenni azonban, hogy a kiszorított idegen nyelv szükségessége is megmarad bizonyos gazdasági vagy kulturális területen.

Napjainkban realitás az, hogy Magyarország számára a kiinduló alap az angol nyelv szükségessége a szakmai és kulturális élethez. A megváltozott körülmények kapcsán olyan felnövekvő nemzedékre van szükség, amely még tanköteles korában birtokolni fogja a megváltozott feltételeknek megfelelően az angol nyelvet. Ehhez megfelelő képzettségű angol nyelvtanárookra és nyelvtanítókra van szükség.

Körülöttünk elég gyorsan "uniformizálódik" a világ, nekünk azonban ismernünk kell más kultúrákat, azok valódi értékeit, és eközben nem szabad lemondanunk a saját kultúránkról. Kommunikálnunk kell "más kultúreliekkel" és nem "magunk alá gyűrni" a másik kultúráját vagy lebecsülni a sajátunkat. Meg kell tanulni és tanítani tanítványainkkal egyszer s mindenkorra elfogadni a másságot, az értékeket, melyek minden kultúrában jelen vannak, a saját arculatunk megtartása mellett. A kis országok esetében megvan a veszélye a negatív asszimilációnak. Erre jó példa a "jövevényszavak", melyek pl. a magyar helyett szerepelnek (pl. az angoltól), pedig van ekvivalensük.

Sárvári Judit

A közös idegen nyelv mint csoportformáló tényező többnyelvű közegben

(BME)

Az előadás egy olyan kutatás ismertetése, amelynek célja annak vizsgálata, hogy milyen szerepe van a közös nyelvnek a többnyelvű tanulócsoporthoz belső kohéziójában. A kutató abból a feltevésből indul ki, hogy a többnyelvű, eltérő kulturális háttérrel rendelkező csoportokban az interkulturális kommunikációt elősegíti az adott közös nyelv közel azonos szintű tudása. A kutatás kiterjed azokra a tényezőkre (tanulási stílusok és stratégiák, motiváció), amelyek a beilleszkedést elősegítik, vagy hátráltatják. A vizsgálat tárgya még azok a környezeti hatások (intézmény, az adott környezet nyelve), melyek szintén hatással vannak az egyén beilleszkedésére.

A kutatás alapjául egy budapesti angol tannyelvű gimnázium többnyelvű tanulóközösségében folytatott felmérés szolgál.

Révay Valéria

Az Euro–nyelv

(BGYTF)

Az Európai Unióhoz való csatlakozás érdekében megindult az Unió politikai és gazdasági integrációjával, valamint a jogharmonizációval kapcsolatos idegen nyelvű (elsősorban angol) szövegek magyarra fordítása. Ennek megfelelően a fordításokkal kapcsolatban kialakulóban van egy új szaknyelv, amit Euro-nyelvnek nevezhetünk. A csoportnyelvek között sajátos helyre számíthat ez a kialakulóban levő nyelvi réteg, mert a társadalom különböző csoportjai fogják használni. De az egyes szakmák nyelvétől is különbözik, mert nem csupán az új szakszók használatát jelenti, hanem a mondat szerkesztésre is kiterjed.

Az előadás foglalkozik a kialakulóban lévő új szaknyelv szókincsével, jellemző szóalkotási módjaival (szóképzés, szóösszetételek, mozaik- és betűszóalkotás), az idegen szavak és a tükröfordítások használatával, valamint a szó szerkezetek és mondat szerkezetek jellemzőivel; a hagyományos-tól való eltéréseivel.

Ugyanakkor szeretnék rámutatni nyelvünk hajlékonyságára, az új helyzethez való alkalmazkodó képességére.

Falkné Bánó Klára
"A magyar nyilaitól ments meg Uram minket" – mit gondol
a "nyugati világ" a magyarokról?
(BKKF)

Napjainkban a kultúráközi kommunikáció témaköre és problematikája a nemzetközi kutatások homlokterébe kerül.

Magyarország európai unióbeli tagságának küszöbén számunkra, magyarok számára is egyre fontosabb ez a kutatási terület.

Az előadás öt éve folytatott kutatás, több mint kétszáz üzletemberrel, illetve egyetemi és főiskolai oktatókkal és hallgatókkal – főként amerikai és brit, valamint holland, olasz, osztrák, francia és japán adatközlőkkel – készített interjúk és irodalmi adatok alapján kívánja elemezni, hogyan látja az ún. "nyugati világ" Magyarországot és a magyarokat.

A dolgozat egyrészt konkrét gyakorlati példákkal kívánja illusztrálni azt a sajnálatos jelenséget, hogy még a huszadik század utolsó évében, a rendszerváltás után tíz évvel is a nyugat-európai művelt átlagember, ha nem járt nálunk, nagyon hiányos, vagy téves ismeretekkel rendelkezik Magyarországról, másrészt kísérletet tesz arra, hogy kiderítse a magyarországi vegyes vállalatok működésében tipikusan előforduló, kultúráközi kommunikációs félreértésekből adódó problémák, konfliktusok okait az itt dolgozó külföldiek szemszögéből.

Balogh Katalin
Egy modern francia almanach kulturális tanulságai
(BKKF)

Témám a koncentrált formában nehezen megragadható idegen-nyelvi, hétköznapi kultúra tanításának problémája a nyelvtanítás keretein belül. Az előadás műfaja dokumentumelemzés, célja egy nem nyelvtanítási cézzal írt kortárs almanach–pamflet (in Alain Schifres: Les Hexagons, Párizs, Robert Laffont, 1994) interkulturális szempontú forrásként való oktatási célzatú feldolgozása. Végző soron pedig bármely más idegen nyelvre kiterjeszthető módszertani eljárások leszűrése.

Elemzés

1) Az almanach műfaj meghatározásából adódóan kultúrafüggő időtagolás köré építhetjük fel a szokások tematikus osztályozását. Hogyan tagolódik a politikai, kulturális, munka, iskolai stb. év? Ebben támaszkodom Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor Rejtjelek 2. Kossuth 1995. szempont-rendszerére.

2) Érvényesíthetünk olyan szociolingvisztikai szempontokat a szöveg elemzése során, mint a kor, nem, foglalkozási, vagyoni csoportok, lakóhely. Külön kategória az egyes típusok nyelvhez való viszonya.

3) A szöveg vizsgálata a reáliák tükrében a fordításelmélet idevágó fejezeteit felhasználva.

Gyakorlat

A nyelvórai felhasználás főleg lexikai és fordítástechnikai problémákat vet fel a kontrasztív szempont állandó figyelembevételével.

Az eredményeket fel lehet használni magas szintű, nyelvígényes képzésekben (tolmács- és fordító- vagy tanárképzés).

Európai középiskola (Bécs): kultúrák és nyelvek dialógusa Pannóniában

(Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet)

Évezredünk utolsó évtizedének képét a mélyreható technológiai, gazdasági és szociális változások alakítják. A nemzeti társadalmaknak szolidáris és demokratikus alapokon kell ezen változásokkal megbirkózniuk.

Az európai nyelvi és kulturális sokszínűség értékes, közös kincs, melyet óvni és fejleszteni kell. Az oktatás területén olyan közös vállalkozás szükséges, amely a sokféleséget a kommunikációs gátakból a kölcsönös gazdagodás és egymás megértésének forrásává alakítja. Az iskola ebben a folyamatban a társadalmi és kulturális pluralitás nyomán az oktatás mindennapjaiba építi be az európai dimenziókat.

Ezen tézis megvalósítására született Bécs Város Iskolatanácsa kezdeményezésére a CERNET Projekt, (Central European Regional Network Education Transfer), Közép-kelet-európai régió országhatárokon átívelő többszintű együttműködési programja a közoktatásban, mely Európa központi területén Bécs, Bratislava, Brünn és Győr régiók bevonásával – a nemzeti identitás megőrzése mellett – a négy szomszédos ország kulturális és gazdasági kapcsolatait erősíti a többnyelvű Európai Középiskola létrehozásával. A projektet az Európai Unió 1996-ban elfogadta, az Interreg II/A. és Phare CBC program keretében 2001-ig támogatja.

Az együttműködés kiterjed:

- ♦ közös tanterv és tananyagfejlesztésre (Európai és Nemzeti Stúdiumok valamint legalább három idegen nyelv tanítása) cseh, magyar, osztrák és szlovák tanulók számára,
- ♦ pedagógus továbbképzések keretében a résztvevő országok pedagógusainak több (német, angol, francia) munkanyelven történő tapasztalatcserejére.

Mattenheimné Gyulási Elvira

A nem verbális kultúraközi kommunikáció

(JPTE)

Manapság a "nem lehet nem kommunikálni" igazsága mellé odatehetjük a "nem lehet más kultúrában nevelkedett kommunikátorral nem találkozni" igazságát is. Arra a kérdésre, hogy egyszerű dolog-e velük szót érteni, bizonyos a nemleges válasz. A megválaszolandó kérdések: mi teszi bonyolulttá a problémát, milyen részekből áll, hogyan lehet közelíteni hozzá.

A tanulmány tárgya a nem verbális kultúraközi kommunikáció néhány üzleti kommunikációs vonatkozással és azzal a feltevéssel, hogy a verbális elválaszthatatlan a nem verbálistól, jelentést tulajdonítani valaminek csakis a kettő együttesével lehet. Mennyiségi szempontból a verbális alkotóelemek 35%-nál is kevesebbet képviselnek (Birdwhistell).

A nem verbális viselkedések részben ösztönösek, részben tanítottak, utánzottak. Kevés egyetemes hasonlóság van segítségünkre, mivel például a boldogság, a félelem, a meglepődés, a szomorúság stb. tükröződése az arcon lehet hasonló egymástól távol élő emberek esetében, azonban a kiváltó ingerek, a kimutatási szabályok, a viselkedésbeli következmények terén már óriási különbségek vannak.

A nem verbális viselkedés részterületei (Knapp): testmozgás, testi jellemzők, érintkezéssel való viselkedés, paranyelv, proxemika, készítmények, környezeti tényezők. Ferraro (1994) számosat elemez közülük:

Testtartás: az emberi test hozzávetőlegesen ezer különféle testtartást vehet fel, melyek tükrözik belső állapotát és a másokkal szemben támasztott viselkedési elvárásokat, informálnak a kommunikátor társadalmi helyzetéről stb. A meghajlás a tisztelet kifejezésére használatos a mai japán kultúrában. Olyannyira jellemző, hogy vannak áruházak, ahol külön személyzet feladata az, hogy a mozgólépcső mellett a vásárlók felé meghajoljanak. Ezzel ellentétben az Egyesült Államokban az ilyen magatartást irritálóknak, az egyenlőség tagadásának, a túlzó formalitás megnyilvánulásának tartják.

Kézmozdulatok: közhímről az olasz emberek élénk gesztikulációja, más kultúrák viszont túláradónak, kulturálatlannak tartják ezt a jelenséget.

Szemkontaktus: vannak olyan csoportok, akinek tagjaival intenzív szemkontaktust fenntartani tiszteletlenségnek, sőt fenyegetésnek hathat, más közösségekben pedig érdektelenségként, akár sértésként is értelmezhető a szemkontaktus hiánya.

Az üzleti világ értékrendje szempontjából a következő összevetés lehetséges (Gesteland): 1) a jó kapcsolat kialakítása vagy az üzlet létrejötte az elsődleges? 2) formalitás fontossága 3) polikronikus vagy monokronikus időkezelés 4) expresszivitás vagy visszafogottság. E kategóriák alapján az országok, kultúrák csoportosíthatók, természetesen emellett számos egyéni vonás – úgymint konfliktuskezelés, trükkök és ellentrükkök, tabuk stb. – számbavétele is szükséges a kommunikáció sikere érdekében.

A tradicionális szicíliai bábszínház (teatro dei pupi) anyanyelvi illetve idegennyelvi közönséggel való kapcsolata

(JPTE)

A *teatro dei pupi*, ez a műfaját tekintve kuriózumnak számító, hagyományos szicíliai bábjáték több száz éves múltra tekint vissza. Az utóbbi évtizedekben mégis annak a jelentős formai átalakulásnak köszönhető fennmaradását, melynek előidézője és egyben katalizátora a színház-közönség viszony megváltozása volt. Amióta ugyanis (a 60-as évektől) a társulatok nemcsak a hazai közönség előtt játszanak, amely a rendszeres, kevert (helyi tájszólás és hivatalos olasz által alkotott) nyelvezetű, a helyi hagyományok részét képező témájú előadások aktív résztvevői voltak, hanem más olasz régiókból és külföldről érkező nézők előtt is, akik gyakran nemcsak a dialektust, de az olasz nyelvet sem értik, és esetleg más kultúrkörhöz tartoznak, rákényszerültek arra, hogy olyan újításokat vezessenek be a bábszínházban, amelyek révén mindkét fajta publikum igényeit kielégíthetik.

A modern, nemzetközi elvárásoknak megfelelő előadások jellemzőit – olasz és magyar bábművészekkel készített riportok alapján – a következő pontokban lehetne összefoglalni:

1. Fontos, hogy a darab látványcentrikus legyen; a Sziciliában színpadra vitt történetek jeleneteinek statikus-dinamikus egyensúlya enyhén a mozgalmasabb, akcióban gazdagabbak felé tolódott el, és az eddigi trükköket modern technikai megoldások és egyre tökéletesedő animációs technika egészítik ki.
2. A témák az általános kultúra részét kell hogy képezzék, hiszen ezáltal a párbeszédeket nem értvén is felfogható a darab mondanivalója, illetve elérhető a katarzis élménye. A *teatro dei pupi* fő témái - elsősorban a *Gesztiák*, egész pontosan a *Roland-ének*, valamint bibliai és klasszikus történetek – valóban Európa-szerte ismertek.
3. Bizonyos nyelvi szempontok, mint a hanghordozás, beszédritmus, az előadó hangjának érzelmi töltése, mint a nyelv nem verbális, de vokális elemei – főként érzelmi szinten – értékes információkat hordoznak.
4. Mindehhez hozzájárulhat a zene mint nyelv is, mely elősegítheti egy-egy jelenet vagy darab átélését.
5. Az előadás időtartama, a közönség életkora, a helyszín és a napszak mind olyan tényezők, melyek fontos szerepet játszanak egy-egy darab fogadtatásával kapcsolatban. Jellemző a verbális nyelvi csatorna jelentést hordozó szerepének minimálisra csökkentésével párhuzamosan az előadások időtartamának lerövidülése.

Az egyes kultúrák különbözősége miatt bizonyos szimbólumok vagy témák átvitele más közegbe olyan veszélyeket is rejt magában, hogy az ott honos értékrendnek megfelelő, téves interpretációt kap, vagy nem talál befogadásra.

Keith Hardwick
Is Hungarian a NATO language?
(Kodolányi János Főiskola)

The accession of Hungary to NATO has presented language teachers with a great commercial opportunity. NATO officers and soldiers working with Hungarian troops or coming to Hungary on manoeuvres need to learn at least basic Hungarian. Similarly, Hungarian soldiers working with NATO need to learn not only English or French (the two official NATO languages) but Italian, Greek and Turkish, as Hungary is part of NATO's Southern Command.

The Nato language requirements are laid down in STANAG 6001, which recognises 5 levels of standardised language profile (SLP). Levels 1 and 5 are not tested. Level 2, Limited Working Knowledge; Level 3, Minimum Professional Knowledge; Level 4, Full Professional Knowledge – are the potential training markets.

Experience has shown that SLP level 2 (the biggest market) can be reached for absolute beginners with no special language ability in a minimum of 10 weeks' full-time study, i.e. 6 hours per day. Thus, 300 hours of tuition would allow a good working vocabulary of approximately 1700 words to be learnt. The student would be able to cover the 4 parts of the 30 minute test: conversation; situational transaction; listening; very limited reading. Each part covers simple social and military day to day needs.

There are few ready-made course books available. The teacher, however, can easily compile his tailor-made course from the wealth of information about NATO and its individual members on the Internet, from military magazines and via the various embassies.

So, is Hungarian a NATO language? Yes, it is! Let's speak NATO!

Rohonyi András
Webreading, webwriting
(VE)

Recent studies (Shum 1996, Nielsen 1997, Morkes and Nielsen 1998) show that a "good" (both attractive and efficient) webpage is concise, SCANNABLE and objective. Our survey done in the form of consecutive writing assignments and oral interviews on the evaluation of specific instructional websites among students at the University of Veszprém, Hungary points to very much the same result: learners on the Web rather scan than read.

External links always enhance the credibility of a site. Good sites use less words, shorter sentences and shorter paragraphs than traditional printed text. A new basic unit of text is the page, or, rather, the screen, which means half the size of the printed page, or even less.

When browsing, highlighted keywords are read first, then come the jumps through "cyberspace", sometimes systematically, but more often at random, following the first glances at the page. TITLES and *subtitles*, font size, bold text, *italics*, bulleted lists, captions, topic sentences, tables of contents and graphics play a major role in guiding (controlling?) the reader's attention.

Composition is being replaced by page-design. The new style involves new decisive factors: headers, highlights, navigation and search tools, layout combinations (e. g. frames), icons and other graphic elements. While webwriting is becoming more and more a matter of editing rather than writing, webreading means, first of all, studying the information architecture. Weblearning is highly associative, and hence, not only interactive but often also creative.

McLuhan's prophecy on the end of the linear Gutenberg Galaxy might be coming true with the advent of non-linear reading in hypertext. It seems that just because learners have less time and want to get information fast, because screen-reading is more tiring and considerably slower, and because the new medium may really be driven by the user, *a full new language* is taking shape right in front of our eyes. Results of memory tests comprising both recognition and recall leave the question of whether "the medium is the message", still open.

5. INTERLINGVISZTIKA

Tartalomjegyzék

Smidéliusz Kálmánné (BDTF) Nyelvterveztetés mint pedagógiai eszköz a filológusképzésben (Interlingvisztika életközelből)	75
Francesco Felici (Unversitato de Poznan) "Euroklonoj" Kontraŭ Logikaj Lingvoj?	76
Koutny Ilona (Adam Mickiewicz Egyetem) Interkulturális kommunikáció és az eszperantó	77
Farris Michael (Adam Mickiewicz Egyetem) La TTT kaj la divastigo de internaciaj helplingvoj	77
Wacha Balázs (MTA) Kétnyelvűség, változatok, eszperantó	78
Hegyí Ágota (PPKE) L'Insegnante di Lingua del 2000	78

Smidéliusz Kálmánné
Nyelvterveztetés mint pedagógiai eszköz a filológusképzésben
(Interlingvisztika életközelből)
(BDTF)

Az 1998/98-es tanévben Szombathelyen beindult alkalmazott nyelvészeti szak keretén belül az interlingvisztika két féléves tárgyként bekerült a programba.

A tantárgy célja nyelvpolitikai kérdések vizsgálata, az a priori, a posteriori és filozófiai nyelvtervezetek vizsgálata, a legjelentősebb mesterséges nyelvek tanulmányozása.

Az elsőéves hallgatók számára meglehetősen elméleti stúdiumok feldolgozásának megkönnyítésére a témát gyakorlati oldalról közelítettük meg, melynek keretén belül a kiscsoportokban történő munkáltatás három lépcsőben valósult meg.

Első nekifutásként a hallgatóknak, mindenféle előkészület nélkül, szemináriumi kereteken belül egy saját nyelvtervezet alapjait kellett vázolniuk. Második lépcsőként a vázlaton két hónapon keresztül dolgozhattak, kidolgozva a nyelvtervezet részletes nyelvtanát, megalkotva annak alapszókincsét és példamondatait. Harmadik szakasz az volt, amikor társaiknak be is mutatták saját nyelvüket és érveltek megoldásaik logikussága mellett, válaszoltak a felmerülő kérdésekre.

Mindhárom fázisnak megvoltak a sajátos nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulságai, kezdve attól a körképtől, amelynek révén áttekintést kaptam általános nyelvészeti alapismereteik (hiányosságoktól hemzsegő) szintjéről, és elértem azt, hogy önálló alkotómunkájuk során szerzett tapasztalataik alapján képesek legyenek felülnézetből, a kis részletekben nem elmerülve, komplexitásban vizsgálni egymás nyelvét, valamint a stúdium során elemzendő egyéb nyelvtervezeteket.

Előadásomban az új kísérlet főbb fázisait és a szerzett tapasztalatokat kívánom ismertetni.

Francesco Felici
"Euroklonoj" Kontraŭ Logikaj Lingvoj?
(Unversitato de Poznan)

Se ni ne konsideras la tiel nomatajn fikciajn lingvojn, t.e. lingvojn kreitajn nur amuzigxcele de multegaj lingvosxatantoj, la aliaj gravaj tipoj de artefaritaj lingvoj, kiuj trovigxas en la reto, estas naturismaj helplingvoj (idoj de Esperanto, Ido, Novial, Occidental kaj Interlingua), i.a. *Eurolang* kaj *Lingua Franca Nova*, kaj la tiel nomataj *logikaj lingvoj*, inter kiuj la plej bone evoluigitaj estas *Lojban* kaj *Loglan*. La novaj projektoj por internaciaj helplingvoj prezentas bedaŭrinde nenion novan (la sxlosilvortoj restas "romanida" kaj "okcidenta"), sed la logikaj lingvoj estas aparte interesaj.

Lastatempe en la interreta interlingvistika medio oni kelkfoje povis legi pri "batalo" inter naturismaj internaciaj helplingvoj kaj logikaj lingvoj. La celo de tiu batalo estus demontri, kiu el cxi-tiuj du lingvaj grupoj estas la pli taŭga por la internacia komunikado. Sed se oni bone tralegas la pagxojn pri la logikaj lingvoj kaj aparte pri Lojban (plibonigita ido de Loglan, kies unua kompleta gramatiko aperis en 1997), oni povas bone kompreni, ke tia batalo ne ekzistas, cxar la celo de logikaj lingvoj ne estas la sama kiel tiu de helplingvoj. La celo de la unuaj ne estas unuaintence la internacia komunikado, sed io pli teori-intelekta. Ili celas cxefe la evoluigadon kaj pliprofundigadon de la kompreno de la mekanismoj, kiuj regas lingvan strukturon kaj ili klopodas forigi kiel eble plej complete la lingvajn ambiguojn por pli bone analizi la uzadon de lingva sistemo. Certe, por atingi tiujn celojn estas grave, ke iu lernu cxi-tiujn lingvojn kaj ke estu parolantoj kun diversaj denaskaj lingvoj, sed ilia disvastigo rilatas nur al la eksperimenta bezono atingi sufixcan kvanton da parolantoj, kiuj povu evoluigi kaj funkciigi la lingvon por pruvi gxiajn potencialojn.

"Logika lingvo", en nia kazo Lojban aŭ Loglan, estas lingvo kiu intencas esti kiel eble plej klara per sia tute racie kaj logike organizita sistemo. La vortkreado bazigxas sur informadika algoritmo, kiu tenas en konsidero la radikojn de la plej parolataj lingvoj de la mondo. El tiuj radikoj oni konstruas novajn vortojn, kiuj samtempe entenas partojn de la vortoj de cxiuj naturaj lingvoj, el kiuj ili devenas, kio faciligus la parkerigadon de la Lojban-a vortprovizo al parolantoj de multaj lingvoj.

La Lojban-a strukturo bazighas sur la tiel nomata *predikata logiko*, laŭ kiu la frazoj estas kunmetitaj ne de subjektoj, verboj, aŭ komplementoj sed de *predikatoj* kaj *argumentoj*: *predikato* estas elemento, kiu povas respondi al verboj, substantivoj, adjektivoj, prepozicioj kaj konjunkcioj kaj kies funkcio estas interrilatigi siajn *argumentojn*. Lojban kaj Loglan havas ankaŭ partikulojn, kiuj permesas plian distingadon de la logikaj rilatoj inter la elementoj.

Lojban kaj Loglan estas ege interesaj projektoj, kiuj multe povas instrui pri la komunikado kaj pri la problemoj konsiderendaj, kiam oni kreas lingvon. Gxiaj kreintoj vere sxajnas esti pensintaj pri ia ajn lingva kaj komunikada problemo, ecx la plej malgranda. Certe, la rezulto estas komplika: Lojban kaj Loglan estas tre malfacilaj lingvoj, kvankam ili restas grava kontribuo al la lingva kompreno.

Koutny Ilona

Interkulturális kommunikáció és az eszperantó

(Adam Mickiewicz Egyetem)

Az interkulturális kommunikáció legtöbbször különböző nyelvű személyek vagy csoportok kommunikációját jelenti, egyik vagy mindkét fél számára idegen nyelven. Milyen normák érvényesülnek ilyenkor: a beszélők anyanyelvi kultúrájéé, a közvetítő nyelv é vagy valamiféle nemzetközi kultúráé? Milyen félreértések lehetnek a kulturális különbségek miatt? Tipikus helyzetek bemutatása után (pl. egy külföldi a célsországban, angol mint közvetítő nyelv nem angol nyelvűek között) rátérünk a nemzetközi közvetítő nyelv, az eszperantó szerepére. Arra a kérdésre keresünk választ, hogy az eszperantó csak közvetítőként szerepel különböző nyelvek között, ezek kultúráját közvetíti, vagy egy kialakulóban levő nemzetközi kultúrát képvisel, vagy pedig kialakított egy speciális kultúrát, amely tükröződik a nyelvhasználatban és az ezekhez kapcsolódó viselkedési formákhoz.

Farris Michael

La TTT kaj la divastigo de internaciaj helplingvoj

(Adam Mickiewicz Egyetem)

La plej granda obstaklo por establi internacian helplingvon estas simpla. Kiel oni altiras lemantajn kaj kiajn motivojn oni ofertas por certigi ke ili vere lernos kaj uzos la lingvon. En la lastaj jaroj, la Interreto novigis la intereson en la unika praktiko de lingvokreo. Nun estas tre facile trovi en la TTT multe da planlingvaj paghoj inkluzive paghojn pri internaciaj helplingvoj, ekzemple Esperanto, Interlingua Ido, Glosa, Occidental ktp. Tiu referajho esploras diversajn manierojn disvastigi helplingvojn, precipe en la Interreto. Ghenerale, tamen, la nova medio de informoj ne shanghas la fundamentan aliron de la plimulto da helplingvoj: oni popularigas Esperanton kiel "la internacian lingvon", sed la pli granda altirajho kontinuas esti la ebleco por fari privatajn societajn kontaktojn kun Esperantistoj ne chiam en aliaj landoj. Oni popularigas Idon kiel "plibonigita Esperanto": reklamo, kiu shajnas unike malatrakcia. La ununura helplingvo kiu havas ech parte novan aliron, shajnas esti Occidental, sed la mirinde fervora chefa propogandanto ankaw havas malnovajn bedawrindajn kutimighojn de helplingvistoj, tio signifas, ke li uzas sian helplingvon plejmulte por kritiki aliajn planlingvojn. Fine, la awtoro sugestas novajn alirojn por divastigi internaciajn helplingvojn.

Wacha Balázs
Kétnyelvűség, változatok, eszperantó
(MTA)

Az eszperantót LL. Zamenhof 1887-ben lényegében morfológiai leírás formájában adta meg. A nemzeti nyelvek irodalmi nyelvi megalapozásának mintáit követve klasszikus szövegeket fordít – ez a megadott szabályokat értelmezi (szűri) pontosítja. Kimutatható az areális hatások (korai) konvergenciája, a nyelvi elemek használatában/továbbépülésében különféleképpen megnyilvánuló produktivitás különbözőségei, az írásos és a szóbeli használat/terjedés következményei.

A családi nyelvként való használat során a gyermek nyelvváltozatában, ill. a nyelvi rendszer kiépülésének ütemében megmutatkozik az egyes jelenségek gyakorisága/ritkasága.

Az eszperantó- nemzeti nyelv egyidejű gyerekkori használatának különféle műfajú bemutatásai (Csiszár F., R. Corsetti, S. Lindstedt) reményt adnak:

- ◆ az egyre jobb tudományos megismerésre.
- ◆ az eredményeknek valamilyen visszacsatolására.

Az előadás címében a változatok szó egyszerre utal arra, hogy a nyelv átadásának különféle módjai a nyelv enyhén különböző egyéni változatait adják, valamint arra, hogy magának a családi kétnyelvűségnek is különféle fajtái vannak az eszperantisták körében is.

Hegyi Ágota
L'Insegnante di Lingua del 2000
(PPKE)

Sembra che negli ultimi anni – per fortuna – le ricerche sul campo della linguistica applicata si siano concentrate oltre che sui nuovi metodi di insegnamento anche sui due poli finora un po' trascurati del processo di apprendimento: l'insegnante di lingua e lo studente che sta per apprendere una lingua straniera. In questa relazione si cerca di focalizzare l'attenzione prima di tutto sull'insegnante di lingua, sul suo stile o strategia di insegnamento e sulle possibilità di concordare tali stili o strategie di insegnamento con gli stili o strategie di apprendimento degli studenti. Verrà preso di mira un problema che probabilmente pesa su tutti i due i poli: la noia durante la lezione di lingua. Si tenterà di offrire tecniche per riconoscerla, per identificarla, e per cacciarla via dal proprio insegnamento.

6. KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG

Tartalomjegyzék

Göncz Lajos (Újvidéki Egyetem) Nyelvi változók változatainak használati gyakorisága kisebbségi és többségi helyzetben az adatközlők iskolázottság, életkor és nem függvényében.....	82
Földes Csaba (VE) Nyelvi keveredés – bilingvis norma.....	82
Borbély Anna (MTA) A kisebbségi nyelv használata: jelenségek és miértek.....	83
Navracsics Judit (VE) Korai vagy kései kétnyelvűség: melyik jobb?.....	84
Gerner Zsuzsanna (JPTE) Zur sprachlichen Sozialisation der Kinder in einer Mehrsprachengemeinschaft in Ungarn Auswertung der mit ihren Müttern geführten narrativen biographischen Interviews.....	85
Blaschtk Éva (Corvina Kiadó) Párhuzamos nyelvvelsajátítás: kétnyelvű gyermek nyelvi, pszichés és kognitív fejlődése családi nyelvpolitikai döntések és a magyar oktatásügy adta lehetőségek függvényében	86
Kiss Szilvia (KKF/ELTE) Die deutschen und ungarischen Flurnamen in drei Dörfern des Bakony-Gebirges (gekürzte Fassung).....	87
Adelheid Manz (EJTF) Sprachgebrauch heute Gebrauch der deutschen Sprachvarietäten bzw. anderer Sprachen im Grundschulunterricht. Interkulturelles Lernen	88
Nagy Szilvia (JPTE) A (nemzetiségi) származás és az iskolaválasztás: egy német nemzetiségi iskolaközpontban végzett felmérés alapján	89
Józsa Judit (JPTE – Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs) Adalékok az olasz-magyar kétnyelvűség kutatásának történetéhez.....	90
Pelles Tamás (Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs) Magyar-olasz kétnyelvűség a Budapesti Olasz Iskolában (1935-48)	91
Erdélyi Erzsébet (ELTE TFK) A magyar irodalmi nyelv megtartásának lehetőségei és buktatói két- vagy többnyelvű környezetben	91
Vančóné Kremmer Ildikó (Párkányi Gimnázium, Szlovákia) A szlovákiai magyar nyelvváltozat szókincsének jellegetességei, különös tekintettel az idegen eredetű szavakra	93
Nobel Iván (Országos Köznevelési Szolgálat Iroda, Budapest) Kísérletek a magyar irodalmi nyelv fenntartására határainkon túl	94

Jarovinszkij Alekszandr (MTA)	
A denotatív jelentés elsajátítása magyar–szlovák kétnyelvű gimnazistáknál.....	95
P. Csige Katalin (BGYTF)	
Mondatszerkesztési idegenszerűségek a kárpátaljai magyarok nyelvében	96
Gerdelics Éva (CsVM TKF)	
Lehetőségek a Jena-plan módszereinek adaptálására.....	97
Zádrovich Bernadett (BDTF)	
A kétnyelvű feliratozás tendenciái és okai egy határmenti település, Peresznye köztemetőjének síremlékei alapján.....	98

Göncz Lajos

**Nyelvi változók változatainak használati gyakorisága kisebbségi és többségi
helyzetben az adatközlők iskolázottság, életkor és nem függvényében**

(Újvidéki Egyetem)

Magyarországi (N=107) egynyelvű és vajdasági (N=144) kétnyelvű magyar adatközlőnél kérdőíves felméréssel feltérképeztünk néhány kéttagú nyelvi változó (ugyanazt a jelentést nyelvíleg eltérő alakban kifejező) változatainak használati gyakoriságát. Az adatok statisztikai elemzése kimutatta, milyen gyakorisággal preferálják az adatközlők a kodifikált sztenderd, illetve attól eltérő változatot egynyelvű és kétnyelvű környezetben. Úgyisint kimutatható, hogy a vizsgált szociolingvisztikai változók közül leginkább az iskolázottság korrelál az adott válaszokkal (különösen kisebbségi helyzetben), míg az adatközlők neme és életkora (az előbbi hatása kicsi és különösen kisebbségi helyzetben nem egyértelmű, az utóbbi pedig még kisebb és valamivel kifejezettebb többségi helyzetben) kevésbé befolyásolja a kapott eredményeket.

Földes Csaba

Nyelvi keveredés – bilingvis norma

(VE)

A két-, ill. többnyelvű beszélő saját szociális (szintén két-, ill. többnyelvű) közegében kommunikációja során rendszeresen "átlépi" az egyes nyelvek határait és a másik nyelvből elemeket, struktúrákat és modelleket kölcsönöz (= transzferencia) és egyik nyelvről a másikra vált (= kódváltás). Ezen és más bilingvis kommunikációs stratégiák kevertnyelvi beszédproduktumokat eredményeznek, melyek megítélése főként az egynyelvű beszélő részéről hagyományosan – a tradicionális normatív felfogás értelmében – igen kritikus, sőt elutasító.

A referátum a nyelvi keveredés problematikáját próbálja körüljárni annak a kérdésnek a tükrében, hogy e kevertnyelvi beszédproduktumok mennyiben nyelvi korrózió indikátoraiként, illetve mennyiben a "bilingvis norma" természetes tényezőiként értékelhetők.

Egy folyamatban lévő empirikus kutatás néhány eredményéről számolok be. A magyarországi románok közösségében végzett szociolingvisztikai vizsgálat célja 1) leírni a kisebbségi nyelv használatának legfontosabb nyelvi jelenségeit, 2) bemutatni e jelenségek variabilitását, továbbá 3) megkeresni azokat a faktorokat, a "mértéket", amelyek a variabilitást előidézik.

A jelenlegi feldolgozásban a közösség kétegyházi és méhkeréki tagjaival elkészített román nyelvű szociolingvisztikai interjúk (lásd Labov 1988) irányított beszélgetéseit vizsgálom meg a kódváltás tekintetében. Ismertetem a román és a magyar nyelvek közötti és a román nyelven belüli kódváltás, vagyis a nyelvjárásba beékelte sztenderd elemek beszélőnként eltérő gyakoriságát, valamint ezek magyarázatát. Abból a vizsgálati hipotézisből indulok ki, hogy a nyelvcseré folyamatok egy-egy közösségben nem képzelhetőek el egységesen. Ugyanabban a közösségben, amelyre a nyelvcseré jellemző, létező jelenség a nyelvmegőrzés is. Weinreich (1953) volt az, aki a nyelvcseré és a kódváltás kapcsolatára először hívta fel a figyelmet. Véleménye szerint empirikus kutatások fogják majd kideríteni, hogy vajon a kódváltás egy átmeneti szakasznak tekinthető-e a nyelvcserében vagy sem.

A kétegyházi és a méhkeréki román közösségből származó adatközlők a nyelven belüli és a nyelvek közötti kódváltások tekintetében a következő statisztikai eredményeket mutatják. Az a személy, aki egy olyan településről származik, ahol a nyelvcseré éppen csak elkezdődött, lényegesen több nyelven belüli kódváltást alkalmaz, mint az, aki egy olyan településről származik, ahol a nyelvcseré kifejlett szakaszban van. Viszont éppen ellentétes eredmény mutatható ki a nyelvek közötti kódváltást terén, ahol az adatközlő produkált interjújában lényegesen több nyelvek közötti kódváltást, aki azon a településen él, ahol a nyelvcseré már nagyobb teret nyert. A beszélők társadalmi-gazdasági státusza is hatással van a beszélők interjúbeli kódváltásaira. A módosabb családba tartozó adatközlő lényegesen több nyelven belüli kódváltást alkalmaz, mint a szegényparaszti családból származó adatközlő (vö. Borbély 1998). És ugyanakkor a nyelvek közötti kódváltás tekintetében a szegényparaszti családból származó adatközlő alkalmazott többet.

Hivatkozások

Borbély Anna 1998. A magyarországi románok beszédstílusai. Sándor Klára (szerk.) *Nyelvi változó nyelvi változás*. Szeged: JGYF Kiadó. 159-169.

Labov, William 1988. A nyelvi változás és változatok. Egy kutatási program terepmunka-módszerei. *Szociológiai Figyelő* IV. 4. 22-48.

¹ Az adatok rögzítése a Research Support Scheme No.: 392/1997 támogatásával készült. A nyelvcseré longitudinális vizsgálata az OTKA T 030305 pályázat keretében folyik.

Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Publications of Linguistic Circle of New York — Number 1.

Korai vagy kései kétnyelvűség: melyik jobb?

(VE)

Korábban egyes kutatók azon az állásponton voltak, hogy a gyermekek nyelvtanulási készsége általában magasabb szintű, mint a felnőtteké. Talán éppen ennek és a hasonló vélemények következményének tekinthető az a széles körben elterjedt nézet, amely szerint a gyermekek jobb kétnyelvűek, mint a felnőttek. Egy gyermek lehet, hogy nyelvtanilag fogékonyabb például a fonetikai rendszer elsajátítására, sőt bizonyos pszichológiai tényezők – például játékoság, a gátlások hiánya, mimika stb. – következtében már korán képessé válhat a folyékony beszédre. De ez minden, amit elmondhatunk a gyermekekről, s így az előbb említett lehetséges előnyöktől eltekintve, semmiképp sem állíthatjuk róluk azt, hogy jobb kétnyelvűek. Sőt, a felnőttek számos olyan elemző képességgel rendelkeznek, amelyek mindezeket felülmúlják a második nyelv tanulása során.

Olyan kétnyelvű alanyokat gyűjtöttem erre a vizsgálatra össze, akik különböző életkorban váltak többnyelvűvé. Vannak közöttük a kétnyelvű elsőnyelv elsajátítás kategóriájába tartozók, vannak, akik a prepubertás korban váltak kétnyelvűvé és vannak olyanok, akik 20 éves koruk felett kényszerültek arra, hogy a magyar nyelvet elsajátítsák. Minden alanyom folyékonyan beszél magyarul, egy kivételével a grammatikai kompetenciájuk is kifogástalan. Vizsgálatom során a következő megállapításokra jutottam:

1. A kisgyermekek és a felnőttek kb. ugyanannyi idő alatt sajátították el a magyart (2,5-3 év).
2. A 12-16 éves alanyok (8-11 éves korban) sokkal rövidebb idő alatt (1 év).
3. A 11 éves kor alatt megkezdett nyelvelsajátítás során az alanyok nem ütköztek nehézségekbe, a 20 éves kor felett megkezdett nyelvelsajátításkor mindenkinek nehézségei vannak a fonetika terén (*a* és *é*, *r* hangok, hangsúly, hangszín).
4. A kisgyermekek természetes nyelvelsajátítás útján, a kamaszok iskolában instrukcionált, valamint spontán módon: barátaiktól, a környezetüktől, a felnőttek szintén természetes nyelvelsajátítás, valamint autodidakta módon otthon, saját maguk tanulták meg a magyart. Egyetlen alany (felnőtt) részesült szervezett oktatásban: ő a magyar nyelv leggyengébb beszélője! Ennek lehetnek lélektani okai, talán a felelősség áthárítása: nem érzett elég késztetést, hogy maga is próbáljon minél többet tanulni, megelégedett azzal, amit a tanfolyamon tanítottak.
5. Mindkét korosztály be akart illeszkedni, meg akart felelni a társadalmi elvárásoknak. Tudatosan akart tenni azért, hogy a környezet befogadja, elfogadja őket.

Leszögezhetjük, hogy a biztos kétnyelvűség kialakulása sokkal inkább függ pszichológiai – magatartás, motiváció és hajlandóság a második nyelven beszélővel való azonosulásra –, mint fiziológiai vagy biológiai tényezőktől.

**Zur sprachlichen Sozialisation der Kinder in einer Mehrsprachengemeinschaft
in Ungarn**

Auswertung der mit ihren Müttern geführten narrativen biographischen

Interviews

(JPTE)

Im südöstlichen Teil Transdanubiens, der nach Hutterer nicht ohne historischen Humor "Schwäbische Türkei" genannt wird, befinden sich innerhalb eines ausgedehnten mitteldeutschen Dialektraumes kleinere Mundartinseln, zu denen auch mein Untersuchungsort, der obd. ostfränkische Sprachhorst Nadasch/Mecseknádasd gehört.

In meiner Empirie ging ich von der Hypothese aus, daß es Verschränkungen zwischen Müttern und ihren Kindern bezüglich ihrer sprachlichen Sozialisation geben kann, die sich einerseits objektiv durch die Kompetenz und den Sprachgebrauch der an der Sozialisation beteiligten Personen begründen lassen, und andererseits auf subjektive Beweggründe wie die Sprachbewertung, positive vs. negative Erfahrungen, Attitüden, Sprachloyalität, muttersprachliche Identität etc. reflektieren.

Die primäre sprachliche Sozialisation erfuhr durch die Nachkriegsgeneration eine grundlegende Veränderung, denn ihre chronologische Erstsprache war zwar der dt. Dialekt, die funktionale Erstsprache wurde jedoch Ungarisch. Dies hatte zur Folge, daß für die nächste Generation Ungarisch oft sogar die chronologische Erstsprache wurde. Folgende Übersicht zeigt, daß es zwei grundlegende Veränderungen jüngerer Datums in der sprachlichen Sozialisation gab, die das Kommunikationsprofil der heutigen Sprachgemeinschaft bestimmen:

<i>Erstspracherwerb - chronologische Erstsprache</i>				
	Generation I	Generation II	Generation III	Generation IV
Deutsch	95,8%	91,7%	37,5%	10%
Ungarisch	4,2%	8,3%	50%	60%
zweisprachig	0%	0%	12,5%	30%

Einerseits entstand durch die sprachliche Sozialisation der Generation III eine Diskontinuität im familiären Spracherwerb, der bei den vorangehenden Generationen überwiegend im deutschen Ortsdialekt verlief. Andererseits zeichnet sich eine wachsende Tendenz in der zweisprachigen Kindererziehung zunächst mit passiver und dann auch mit aktiver Beteiligung der Generation III ab. Beide Wandlungsprozesse haben objektive und subjektive Gründe: der erste Wandel erklärt sich erstens aus den allgemeinen Modernisierungstendenzen der Gesellschaft, zweitens aus der damals entstandenen ethnischen Heterogenität, in deren Folge auch Exogamie auftrat, drittens aus der zunehmend subtraktiven Bilingualität der Generation II und viertens aus den negativen (nach 1945) bzw. positiven (seit 1989) Attitüden. Letztere erklären die Festigung der deutschen Identität und die der Sprachloyalität.

Blaschtk Éva

**Párhuzamos nyelvelsajátítás: kétnyelvű gyermek nyelvi, pszichés
és kognitív fejlődése családi nyelvpolitikai döntések
és a magyar oktatásügy adta lehetőségek függvényében**

(Corvina Kiadó)

Bevezetés. A kétnyelvűség vizsgált fajtája: német–magyar vegyes házasságból eredő.

Párhuzamos nyelvelsajátítás kisgyermekkorban. *A német nyelv túlsúlya a családban.*

1. döntés: a család nyelve német. Nyelvelsajátítás az első két év során. Leírás konkrét példákkal. Két éves kortól magyar bölcsődei közeg. A német nyelv elsajátítása analitikus, a magyaré szintetikus módon folytatódik.

A magyar nyelv felzárkózása a német mellé a családban.

2. döntés: az anya áttér gyermekével a magyarra, hogy felkészítse az óvodára. A szülők egymás közti nyelve a német marad. Balkezesség.

Nemzetiségi óvoda. A nemzetiségi óvoda hiányosságai. Logopédiai gondok. Hogyan tolmácsol egy óvodás?

A német nyelv, a magyar nyelv és a valóság viszonya.

Alsó tagozat kéttannyelvű osztályban. Az osztály összetétele. Kommunikációs és tanulási gondok. A balkezesség következményei. *A magyar nyelv túlsúlya a családban.*

3. döntés: mindkét szülő a maga anyanyelvén beszél egymással.

Felső tagozat általános tantervű osztályban. A kisebb leterhelés és a hormonális változás következtében a gyerek kognitív fejlődése ugrásszerűen felgyorsul.

Iskolaváltás nyolcadikban. *Az angol mint idegen nyelv.* Rohamos előrehaladás az angol elsajátítása terén. Az angol nyelv a magyar nyelv és a valóság viszonya. Közösségi aktivitás az iskolában. Kitűnő tanulmányi eredmény.

Gimnázium angol emelt szintű oktatással. Egyéni módon is lehet heti kétórás német oktatás során „félnémet” gyereket oktatni.

Záró megjegyzések. A kétnyelvű gyerekek gondjainak összefoglalása. Milyen területeken igényelnének segítséget? A kultúrák közti közvetítő szerepük.

Die deutschen und ungarischen Flurnamen in drei Dörfern des Bakony-Gebirges (gekürzte Fassung²)

(KKF/ELTE)

In meiner Arbeit möchte ich über die Ortsnamen, näher über die Flurnamen von drei ungarndeutschen Dörfern, namens Eßtergart/Nagyesztergár; Roßbrunn/Lókut und Oßlop/Bakonyosziplo sprechen. Unter dem Namen "Flur" können unterschiedliche Namentypen zusammengefaßt werden.

Ich übernahm die Definition aus dem Niederösterreichischen Flurnamenbuch "Flurnamen sind im engeren Sinn die Eigennamen land- und forstwirtschaftlich genutzter oder nutzbarer Flächen."³ Demnach umfaßt dieser Begriff die Namen von Wiesen, Weiden, Almen, Feldern, Äckern, Brachland, Wäldern, Holzschlägen, Obstgärten usw. Um die im Titel genannten Dörfer zu erreichen, bedarf es nur einer 30 bis 40 minütigen Autofahrt, alle liegen nämlich in der Zirtzer Kernlandschaft. Alle Dörfer wurden nach der Türkenzeit, im 18. Jh. von Deutschen angesiedelt.

Seit 1997 führe ich Interviews und Datenerhebung in diesen Dörfern durch. Die meisten Flurnamen wurden aber diesen Winter gesammelt. Paralell mit der Befragung der – vor allem älteren – Bevölkerung bemühte ich mich auch alte Ortskataster und Flurnamenverzeichnisse zu finden.

Flurnamen lassen sich auf verschiedene Weisen, nach vielen Gesichtspunkten klassifizieren. Der Bildung nach lassen sich die insgesamt 39 Flurnamen in drei größere Gruppen teilen: 1) einfache Wörter, wie *Irtasch /Rodung*, *Tschapasch/Fährte*, 2.) abgeleitete Wörter, wie *Zutailing/Zuteilung* 3), Fast 90% der FIN sind zusammengesetzte Wörter, diese Gruppe läßt sich auch weiter teilen:

a) Zusammensetzungen aus Numerales und Substantiv: *Treibklocha/Dreibigklafter*, b) Zusammensetzungen aus Adjektiv und Substantiv: *lönocke/Langer Acker*; c) Zusammensetzungen aus Substantiv und Substantiv: Unter den Zusammensetzungen macht diese Gruppe den größten Teil aus.

Das Bestimmungswort kann die Örtlichkeit nach ihrer natürlichen Eigenart (*scho:derocke/Schotteracker*); nach ihrer Flora (*schaschwi:zn/Riedwiese*); nach Tieren (*zeislperi/Zeisel(maus)berg*); nach Benutzung und Kultur (*kukurizfö:d/Maisfeld*); nach menschlichen Anlagen (*gma:peri/Gemeindeberg*) und nach Personen (*Pfarrefö:d/Pfarrerfeld*) charakterisieren.

Das BW ist auch oft ein Eigenname. Die Örtlichkeit wird oft nach dem früheren Besitzer benannt: *Hoffefe:d/Hofferfeld*; oder nach dem naheliegenden Ort, zu dem das Feld entweder früher gehörte (und von welchem – wie es mir erzählt wurde – die fleißigen Bewohner des Dorfes es gekauft haben) oder in dessen Richtung es liegt: *Duda:rfö:d/Dudarer Feld*; *Zirtzer wi:zn ocke/Zirtzer Wiesenacker*.

d) Ich habe kein Beispiel für eine Zusammensetzung aus Verb und Substantiv gefunden.

²Wichtigste Literatur: Bach, A. (1952), Deutsche Namenkunde, Heidelberg, C. Winter V. Hutterer, C.J. (1991), Aufsätze zur deutschen Dialektologie, Budapest, Schulbuch Verlag.

³ Hornung, M. (1994), Die Flurnamenforschung in Niederösterreich. In: Debus, F. (Hrsg.): ZU Ergebnissen und Perspektiven der Namenforschung in Österreich, Heidelberg, C. Winter, 35-50.

**Sprachgebrauch heute Gebrauch der deutschen Sprachvarietäten bzw. anderer
Sprachen im Grundschulunterricht. Interkulturelles Lernen**

(EJTF)

Im ersten Teil meines Vortrages geht es um die Begriffe wie Mehrsprachigkeit, innere Mehrsprachigkeit, Sprachvarietäten und die Sprachsituation der Ungarndeutschen heute. Konkret ist die Rede von der Vorbereitung einer sprachsoziologischen Untersuchung zum Sprachgebrauch heute. Am Beispiel einer kleinen Stadt wie Baja/Frankenstadt möchte ich untersuchen, welche Rolle die deutsche Sprache im Leben der ungarndeutschen Minderheit heute spielt, ob sie im alltäglichen Leben gebraucht wird, ob emotionale Bindungen zu ihr bestehen und welche Sprachvarietät wann, in welcher Situation mit wem benutzt wird.

"Marmelade-Test"

Dieser Fragebogen soll ein Teil dieser Untersuchung werden und ist für Grundschulkinder, die Deutsch als Nationalitätensprache bzw. in zweisprachigen Grundschulen lernen, entwickelt worden. Nur vier Wörter werden angegeben bzw. abgefragt "die Marmelade, der Kuchen, das Taschentuch und die Tasse". Die Aufgabe ist, Entsprechungen in der Mundart aufzuschreiben. Falls um Hilfe gebeten werden muß, soll angegeben werden, wer geholfen hat – die Eltern, die Großeltern, die Tante, der Onkel, ein/e Bekannte oder jemand, vom Schulkind genannt.

Im zweiten Teil meines Vortrages geht es um Mehrkulturalität und interkulturelles Lernen. Ich zeige mit Hilfe des oben genannten Beispiels aus der Praxis auf, welche Möglichkeiten es im Grundschulunterricht gibt, die emotionale Seite der Sprache zu stärken, d. h. die Mundart oder auch weitere Sprachen der gegebenen Umgebung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten bzw. zu fördern. In der untersuchten Gruppe (Probelauf: Grundschule des Ungarndeutschen Bildungszentrums/Baja) stellte sich heraus, daß drei Kulturen oder Nachkommen von drei Kulturen vertreten sind. Wird diese kulturelle Vielfalt in den Unterricht eingebracht?

Es ergibt sich also die Chance, innerhalb einer multikulturellen Klassengemeinschaft ein gemeinsames Wort in Augenschein zu nehmen, z. B. Kuchen heißt in deutschen Mundarten "Kucha, Kuchö, Kulatsch, Kichel, Letschla" serbisch und kroatisch "kolac/kolaci", um zu erfahren, was einzelne darunter verstehen. Lassen wir doch einmal ein jedes Kind einen "Kulatsch - kolac" – wie es eben genannt wird – zur Schule mitbringen, um zu sehen, wieviel Vielfalt bzw. Gemeinsamkeit sich ergeben kann. Durch Aktivierung vieler Sinne, nämlich Sehen, Riechen, Schmecken, können wir dann die Versprachlichung dieses einen Gegenstandes in den verschiedenen Sprachen buchstäblich begreifen. Es wäre wünschenswert, wenn sich an diesem einfachen Beispiel eine Sensibilisierung bei Schülern sowie Lehrern für weitere sprachliche Kontaktmöglichkeiten entwickelte.

Nagy Szilvia

**A (nemzetiségi) származás és az iskolaválasztás: egy német nemzetiségi
iskolaközpontban végzett felmérés alapján
(JPTE)**

Az idegennyelv ismeretét napjainkban a jövőbeni EU-csatlakozás még fokozottabban indokoltá teszi, mint az előző években. Mivel az EU megfogalmazza a három EU-nyelven beszélni tudó ember gondolatának fontosságát, oktatási rendszerünk is új célokkal egészült ki: növekszik a kéttannyelvű iskolák száma és az alap-, és középfokú iskolákban is már 2 idegennyelv elsajátítását biztosítja a Nemzeti Alaptanterv.

Mint ismeretes, Magyarország és a magyarok számára a német nyelv mindig is meghatározó volt: mint kisebbségi, s mint idegennyelv egyaránt, ez különösen érvényes a német nemzetiségek által sűrűn lakott területekre, mint például Baranya megyére is.

Így előadásomban a Pécsi Magyar–Német Iskolaközpontban végzett vizsgálat eredményeit mutatom be, azaz

- ◆ miért esett a szülők választása erre a kéttannyelvű, nemzetiségi iskolára,
- ◆ milyen arányban képviselteti magát itt a német kisebbség,
- ◆ milyen lehetőségeik vannak a diákoknak iskolai kereteken kívül és a családban a nyelvhasználatra.

Adalékok az olasz-magyar kétnyelvűség kutatásának történetéhez

(JPTE – Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs)

Akit az olasz-magyar kétnyelvűség története érdekel, az előbb-utóbb – ha csak képletesen is – de eljut Fiumébe, hiszen a szálak ebbe a városba vezetnek. Fiume mindig is soknyelvű város volt, s viharos történelme során gyakran került idegen fennhatóság alá. Mint ismeretes három magyar korszakot is megélt. A várost nyelvi viszonyai alkalmassá teszik arra, hogy a többnyelvűség, a szociolingvisztika, a nyelvpolitika iránt érdeklődők figyelmét felkeltse.

Jelen területi korlátok között a kérdés egy aspektusának, az iskolai nyelvhasználat kérdésének vizsgálatára szorítkozunk, azt is az 1870-1918 közötti időszakra korlátozva. Bár a kérdés egyes vonatkozásai viszonylag ismertek, a terület azonban távolról sincs úgy feldolgozva, mint olasz vagy horvát szempontból.

A városban lényegében, a magániskolákat nem számítva, két iskolatípus működött: városi és állami iskola. A városi iskolákban olaszul vagy horvátul tanítottak. Ami az állami iskolákat illeti, a szakirodalomban ezzel kapcsolatban az áll, hogy ezekben a tanítás olasz nyelven folyt. Valójában, mint kiderült, a helyzet ennél sokkal bonyolultabb volt, működtek tisztán olasz, tisztán magyar, illetve vegyes tannyelvű iskolák. A városi iskolákban a magyar nyelv kezdetben csak mint fakultatív tárgy szerepelt, kötelezővé csak az utolsó időszakban vált. A magyar állami iskolákat vegyesen látogatták magyar és olasz anyanyelvű tanulók, ezért általában a két nyelvet két csoportban, két különböző tanmenet alapján tanították: egyszer mint anyanyelvet, egyszer mint idegen nyelvet.

A magyar nyelvet legelőször a város gimnáziumában vezették be, és öt évig csak mint fakultatív tárgy szerepelt. Kötelezővé tétele számtalan problémát vetett fel. Ezzel kapcsolatban sűrű levélváltás folyt az iskola, a város, a kormányzóság és a minisztérium vezetése között. A viták a kérdés szinte minden aspektusát felölelték a tankönyvektől kezdve az alkalmazott módszerekig, a tananyag tartalmától a követelményrendszernek a helyi viszonyokra történő alkalmazásáig. Leginkább az olasz és a magyar nyelv tanítására fordított tanórak aránya és a magyar nyelvnek magyarul való tanításának módja állt a viták központjában, amelyben a kormány képviselői merevebb, a helyi viszonyokat jobban ismerő igazgatók liberálisabb álláspontot képviseltek.

A város 1918-as elvesztése után a magyar nyelv tanítása fokozatosan elhalt. Az 1918/19. tanévet még rendben befejezték, majd 1921-től 1933-ig félig-meddig illegális magániskolaként működött tovább a város egyetlen magyar tannyelvű intézménye.

A fiumei magyar-olasz kétnyelvű oktatás az iskola történeti és kultúrtörténeti vonatkozásain túl sok tanulással szolgálhat a mai, egyre szaporodó két tannyelvű iskolák számára is.

Pelles Tamás

Magyar-olasz kétnyelvűség a Budapesti Olasz Iskolában (1935-48)

(Kodály Zoltán Gimnázium, Pécs)

A Fiumében megszűnt magyar-olasz kétnyelvű oktatás az I. világ háború után Budapesten (Savoyai Jenő Olasz Királyi Iskola, 1935-48), Pannonhalmán (A Pannonhalmi Szent Benedek Rend Gróf Galeazzo és Costanzo Ciano Gimnáziuma, 1939-48) és Milánóban (Milánói Magyar Iskola, 1938-43) folytatódott.

Az első világháború után néhány évvel a magyar-olasz kapcsolatok intenzív fejlődést mutattak, annak ellenére, hogy a két ország katonái nem sokkal korábban ellenséggént álltak egymással szemben. 1922-től az Olasz Liga olasz nyelvtanfolyamokat szervezett magyar felnőttek és olasz gyerekek számára. Az 1935-ben megkötött kulturális egyezmény lehetővé tette, hogy ez utóbbiak helyett Olaszország iskolát működtessen Budapesten.

Az Budapesti Olasz Iskola még abban az évben megkezdte működését általános iskolai és középiskolai osztályokkal. Az általános iskola valamennyi osztályát beindították már az első tanévben összesen 35 tanulóval. A későbbiekben a négy osztályba kb. 100 gyerek járt minden évben. A középiskola gimnáziumra és kereskedelmi iskolára tagozódott. Az első tanévben csak az első és második osztályt iskolázták be összesen 39 tanulóval. A későbbiekben évente átlagosan 200 diák látogatta a nyolc középiskolai osztály valamelyikét. A tanulók mintegy kétharmada kezdettől fogva magyar anyanyelvű volt, akiknek többsége nem ismerte az olasz nyelvet tanulmányainak megkezdésekor.

Évekig tartó tárgyalások után 1939. május 4-én a két érintett ország kormánya között megszületett az az egyezmény, mely az iskolának a magyar hatóságok által történő elfogadását rögzíti. Ebből megtudhatjuk, hogy az iskola tanítási nyelve az olasz, a tanárok is olasz anyanyelvűek, a magyar tantárgyakat (magyar nyelv és irodalom, Magyarország történelme és földrajza) viszont a nem magyar anyanyelvű tanulók is magyarul tanulják, magyar anyanyelvű tanároktól. Az érettségi vizsgákkal egyidőben a tanulók magyar honosító vizsgát tehetnek a magyar tantárgyakból a magyar hatóságok által kinevezett vizsgabizottság előtt.

Az iskola tanulói néhány év alatt kétnyelvűvé váltak: a tanórákon kizárólag az olasz nyelvet használták (kivéve a magyar órákat), az óráközi szünetekben mindkét nyelv használata előfordult, iskolán kívül pedig inkább a magyar nyelv használata volt a jellemzőbb az egymás között folytatott beszélgetések alkalmával. Kétnyelvűségüket mind a magyar, mind pedig az olasz anyanyelvű volt diákok máig is megőrizték, pedig több mint 50 éve elhagyták az iskola kétnyelvű környezetét.

A Budapesti Olasz Iskola 50 évvel ezelőtt elért, de máig élő eredményei újabb érvet jelentenek a kétnyelvű oktatás fenntartása és fejlesztése mellett. Az ott alkalmazott módszerek megismerése és adaptálása hozzásegíthet a kétnyelvű oktatási forma eredményességének további növeléséhez.

Erdélyi Erzsébet

A magyar irodalmi nyelv megtartásának lehetőségei és buktatói két- vagy többnyelvű környezetben

(ELTE TFK)

A *határon túli magyar irodalom* kérdéskörével foglalkozó ember előbb vagy utóbb, de egyszer minden bizonnyal szembesül a megnevezés nehézségeivel. Az ilyen fogalmak, mint *határontúliség*, *kisebbség*, *egyetemesség*, *nemzeti irodalom*, *regionalitás*, *emigráns irodalom*, *összmagyar irodalom* nemcsak pontatlanok, hanem bizonyos érzékenységet sértőek is gyakran. *Kétnyelvű íróink* is joggal veszik zokon, ha *magyar származásúvá* degradáljuk őket, hiszen – ahogyan erre a Puerto Ricóban élő Ferdinandy György is rámutatott – ők "leghatékonyabb képviselőink a nagyvilágban, soha, egyetlen pillanatra sem tagadták meg magyarságukat". Azt is tudomásul kell vennünk, hogy az ún. emigráns magyarság harmadik, magyarul alig vagy egyáltalán nem tudó generációjának már nem nyelvében, hanem "Szívében él a nemzet". A magyarságukat öntudatosan vállaló, érzelmi elkötelezettségű, de nem Magyarországon élő és nem magyar írók művei tehát éppúgy magyar irodalmunkat gazdagítják, mint az itthoniakéi.

Több olyan alkotó esetében is, akik idegen nyelvi környezetben élnek, érdekes funkcionális megoszlás figyelhető meg *az anyanyelv és a befogadó nyelv között*: "Csak anyanyelvén kapja meg az ember azt a természetes bizalmat a nyelvhez, ami a költészethez alapvetően szükséges"- vallja az általános nézetet a Hollandiában élő Kibédi Varga Áron, aki tanulmányait franciául, verseit viszont magyarul írja. A kivételek közé tartozott Thinsz Géza, aki svédül is, magyarul is írt. Ő gyümölcsözőnek ítélte meg a kétnyelvűséget: "Magyar nyelvem a svédet dúsítja, a svéd meg gyomlálja a magyart.". Sárközi Mátyás viszont, aki 33 évig a BBC magyar nyelvű osztályán dolgozott, azt panaszolta fel, hogy a rádiós munkában kimerülve nem volt képes átváltani a szépirodalom nyelvére. Többben a fordításirodalomban békítették össze magyar anyanyelvüket a befogadókéval.

Akár kisebbségi, akár emigráns sors jutott osztályrészül egy-egy alkotónak, abban valamennyien egyetértenek, hogy "Szürkül az anyanyelv" (Mócsi Ferenc). Igaz, a "romlás"-nak is vannak "virágai", ilyen pl. Domonkos István *Kormányeltörésben*, Balla D. Károly *Vers hosszú alcímmel* vagy Báthori Csaba *Vendégmunkás-magyar* c. költeménye. A nyelvi elbizonytalanodás, az agrammatikus nyelvi modell így válik az anyanyelvi tudat leépülésének tükrévé. *A magyar irodalmi nyelv szinten tartására, sőt megújítására, gazdagítására irányuló törekvések* sokféleségéből ki kell emelnünk: a "szótározás"-t, a *vendégsszövegek* felhasználását, a *játékosságot*, a nyelvi leleményeket. Időnként az *írónia* is a nyelvvédelem szolgálatában áll, akárcsak a számítógépes költészet "szegény nyelvten"-a (Papp Tibor).

A szlovákiai magyar nyelvváltozat szókincsének jellegzetességei, különös tekintettel az idegen eredetű szavakra

(Párkányi Gimnázium, Szlovákia)

A magyar nyelvnek többközpontúként való felfogása ma már elfogadott tény a nyelvészeti szakirodalomban. A különbségek kialakulásának legfőbb oka a kétnyelvűség, melyben – többek között – a szlovákiai magyar nyelvközösség is él, s melyből kifolyólag kontaktusjelenségek találhatók a nyelvi rendszer minden síkján. E kontaktusjelenségek kölcsönzésként jelennek meg, s a magyarországi egy nyelvű nyelvváltozatokból szinte teljesen hiányoznak.

Kutatásom témája azon idegen eredetű szavak vizsgálata, melyek a szlovák nyelv hatására kerültek be a szlovákiai magyar nyelvbe. Az empirikus anyagot egy kérdőív adatai szolgáltatják, melyeket kilenc adatközlőtől kaptam.

A kérdőív adatainak tanulságai

1) Abban az esetben, ha az adatközlő nem ismeri vagy nem biztos a fogalom megnevezésében, az általánosabb helyett konkrét megjelölést, vagy ennek az ellentettjét, konkrét megnevezés helyett általánosabb fogalmat használ. Több esetben jelentésmegoszlás alakult ki a szlovákiai magyar nyelvváltozatban használt szó, és az ennek megfelelő, a standard magyarban használatos kifejezés között. A szlovákiai magyar kifejezés konkrétabb, Magyarországon használt megfelelője tágabb jelentést vesz fel.

2) A „szlovákjellegű” szavak idegensége a laikus beszélők számára is nyilvánvaló, többségük csak a mindennapi beszélt nyelvben fordul elő. Ha azonban a szó eredetén egyértelműen érződik, hogy nemzetközi – pl. latin vagy angol – eredetű, annak „használatbeli” megítélése megváltozik, s a standard nyelvhasználat számára is elfogadhatóvá válik. Az –ió, –us, –um képzős szavak standardbeli elfogadottsága egy új, a szlovákiai magyar nyelvváltozatra jellemző, honosítási szabály kialakulását jelzi. A kevésbé művelt beszélők esetében néhány szóalak jelentése ingadozik.

3) A magyar nyelv magyarországi változatának presztízse nagy, s fokozott az elvárás a szlovákiai magyarság művelt rétegének nyelvhasználatával, s az írott nyelvvel szemben.

Az adatközlők ismerik az egyes fogalmak magyarországi megfelelőit, azokat kisebb – nagyobb mértékben, s eltérő beszédhelyzetekben használják. Tisztában vannak a szavak stílusbeli értékének eltéréseivel, s tudják, vagy tudni vélik, hogy melyik szó használható szlovákiai magyar környezetben és melyik Magyarországon.

4) Az adatközlők a helyes magyar beszédet magyarságuk mellett való kiállásként értékelik, s úgy érzik, a túl szlovákos szóhasználat nemcsak a magyar nyelv szabályai ellen vétene, hanem magyarságuk ellen is. Ugyanakkor a magyar nyelv szlovákiai változatának használatával egyfajta közösségi tudat is kifejeződik.

Kísérletek a magyar irodalmi nyelv fenntartására határainkon túl

(Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest)

A kérdés vizsgálata két szempontból történhet: a nyugati magyar irodalom lehetőségeinek és helyzetének feltérképezése jelenti az egyik megközelítést, a másikat pedig a nemzetiségi-kisebbségi területek irodalmi életének elemzése.

A nyugaton élő írók helyzetét a gazdasági függetlenség (nem írásaikból élnek) és a politikai szuverenitás pozitívan befolyásolta, ám ezt ellensúlyozta az a tény, hogy nincs vagy csak nagyon kis számú olvasóközönségük volt, van, és nincsenek mögöttük irodalmi intézmények. Negatív hatással volt rájuk az anyaországtól való teljes vagy csaknem teljes elszakadás, ami azt is jelentette, hogy műveik a 90-es évekig csak kivételesen juthattak el a hazai olvasókhoz. Mindezen okok miatt az asszimilálódást természetes folyamatnak, és nem identitásuk feladásának tartják. Viszonyuk az anyanyelvhez így racionálisabb, kevesebb benne az érzelmi motívum.

Egészen más a kisebbségi, nemzetiségi írók helyzete, ezért mások az anyanyelvről vallott nézeteik is. Ezek az alkotók függőségben élnek az államhatalomtól, nem egyszer támadás, megtorlás, börtön fenyegetettségében. Függésük gazdasági jellegű is volt, hiszen írásaikból éltek. Viszont intézmények egész sorát tudhatták maguk mögött (kritika, könyvkiadó, folyóirat, színház), és nagy számú olvasóközönség került ki abból a magyar anyanyelvű közösségből, amely gyakran szellemi vezetőjének tekintette az írókat, motiválta alkotói tevékenységét. Magyarország közelsége lehetőséget adott az anyaországgal és anyanyelvvél való állandó kapcsolatra. Itt a nyelv a megmaradás eszköze volt, ezért az anyanyelvről vallott felfogásuk is inkább érzelmeken alapszik, nyugati társaikkal összehasonlítva kevesebb benne az értelmi elem. Igaz ugyan, hogy nem volt teljesen azonos a vajdasági, erdélyi, kárpátaljai és szlovákiai írók helyzete (volt, ahol könnyen hozzájuthattak a nyugati irodalom legújabb alkotásaihoz, volt, ahol saját hangjukat is nehezen hallathatták), de az anyanyelvről vallott nézeteik lényegében megegyeztek egymással.

Az anyanyelv fenntartásának, fontosságának megítélésében ezért alkothat teljesen ellentétes véleményt – többek között – Zalabai Zsigmond és Makkai Ádám. De ezzel magyarázható az a szomorú tény is, hogy az emigráns magyar irodalom megszűnik létezni, hiszen például az amerikai magyarság harmadik generációja jószerivel már nem is tud magyarul. Igazat kell tehát adnunk Horváth Elemérnek, aki szerint ez az irodalom "Gyökértelen, mint a zászló nyele".

A denotatív jelentés elsajátítása magyar–szlovák kétnyelvű gimnazistáknál

(MTA)

A Budapesti Szlovák Gimnáziumba járó 26 magyar–szlovák gimnazista körében végzett felmérés alapján a denotatív jelentés elsajátításáról számolok be. A vizsgálat egy összetett, szocio- és pszicholingvisztikai kutatás része, amely a kétnyelvű mentális szótár szerkezetével foglalkozik több, mint 100 magyar–szlovák és szlovák–magyar kétnyelvű gimnazista nyelvhasználatában. A projektum az OTKA támogatásával készül a T 022244 nyilvántartási számon (leírását ld. Jarovinszkij, 1999).

A pszicholingvisztikai vizsgálat két nyelven zajlott, először magyarul, azután szlovákul.

1) Szabad szóasszociációs próba intralingvális szinten, 50 hívószóval

2) Folyamatos szóasszociációs próba, szintén intralingvális szinten, 10 kulcsszóval

A kétféle szóasszociációs próba segítségével a relatív lexikai dominanciát mértük.

3) A szójelentés elsajátítási mélysége (denotatív jelentés)

A teszt abból áll, hogy a célszó mellé írt öt szóból a diáknak csak egyet, a célszóhoz a denotatív jelentés szempontjából legközelebb álló szót kell kiválasztania. A listán 15 célszót alkalmaztunk.

Minden diáknak megállapítottuk a relatív dominancia-koefficiensét: eszerint a 26 tanuló között senki nem dominált szlovák nyelven; a feladatot jobban teljesítették magyarul, mint szlovákul, tehát kevés hibás válasz volt a domináns nyelven. Ezt erősíti meg a statisztikai elemzés is.

Azokra a diákokra, akik egyáltalán nem tudták meghatározni a célszót szlovákul, a *"nem tudom mit jelent ez a szó, egyébként amúgy sem érdekel"* stratégiája jellemző. Ezek kevés tapasztalattal rendelkeznek a szlovák nyelv hordozóival való kommunikációban, általában nem is szokták megkérdezni a számukra ismeretlen szó jelentését, ugyanis kevésbé motiváltak a szlovák nyelv tanulásában.

Azok a diákok, akik nem ismerik kellő mélységben a megadott szavak jelentését, *"saccolni"* szoktak, hátha sikerül kitalálniuk a megfelelő szójelentést a situációból, a kontextusból. A *"saccoló stratégiával"* rendelkező diákok egy olyan kognitív stílus birtokában vannak, amelyet a szlovák nyelv hordozóival való szociális érintkezés során dolgoztak ki; a többségük kétnyelvűnek tartja magát.

Az ún. *"asszociatív jellegű válasz"* stratégiája arról tanúskodik, hogy a diákban még nem alakult ki kellőképpen a fogalmi keret szlovákul, azért választja, például, az *"ajtó"* célszóhoz a *"zárat"*, a *"kapu"* helyett.

Valóban, a pingvin szó is külön fogalmat képez mindaddig, amíg az ember nem tudja, hogy a pingvin is madár.

Jarovinszkij Alekszandr, 1999: „A kétnyelvű mentális szótár szerkezetének összehasonlító vizsgálata.” In: Borbély Anna (szerk.): *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében.* (megjelenés alatt)

Mondatszerkesztési idegenszerűségek a kárpátaljai magyarok nyelvében

(BGYTF)

Az ismert történelmi politikai okok miatt a kárpátaljai magyarok körében három nyelv használatos: a magyar, az ukrán és az orosz. CSERNICSKÓ ISTVÁN *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* című munkájában (1998) részletesen vizsgálja, hogy a fenti nyelvek milyen szférában használatosak. A vizsgálat eredménye szerint a *családi* nyelvhasználatban és az *egész magánszférában* a magyar nyelv dominál, *a közéleti színtereken* a három nyelvhasználati aránya csaknem kiegyenlítődik, *a hivatalos szférában* viszont a magyar nyelvhasználati aránya a legkisebb, mert itt még az orosz nyelv a vezető szerep (CSERNICSKÓ 1998: 158–159).

Előadásomban azt szemléltetem, hogy mind a magyar nyelvű sajtótermékekben, mind a beszélt nyelvben napjainkban is tapasztalható még az orosz nyelv hatása.

Az újságokból gyűjtött példákban, valamint két pályázat (FKFP 0890/1997. és az OTKA T 025 237. sz.) keretében Bótrágyon és Beregszászban készített hangfelvételeken hallható szövegekben olyan nyelvi jelenségek (a névelő hiánya, a határozatlan számnév utáni többes szám, a magyar nyelvben nem használatos határozós szószerkezetek, a szokatlan szórend) fordulnak elő, amelyek az orosz nyelvre jellemzőek, s idegen mondatszerkesztési sajátosságokat eredményeznek a magyar mondatokban.

Ha összehasonlítjuk az írott és a beszélt nyelvben használt idegen nyelvi jelenségeket, akkor azt láthatjuk, hogy az írott nyelvben kevesebb ezek száma. Ez természetesen szorosan összefügg az írott nyelv legfontosabb jellemzőjével, a szabályosabb, megformáltabb szerkesztéssel.

Megállapítható, hogy mind az írott, mind a beszélt nyelvben az eltérő határozós szószerkezetek fordulnak elő leggyakrabban. Ez pedig arra mutat, hogy a kárpátaljai magyar nyelvhasználók tudatában bizonyos nyelvi szerkezetek olyan mértékben rögzültek, hogy "elnyomják" az anyanyelvi változatot.

Lehetőségek a Jena-plan módszereinek adaptálására

(CsVM TKF)

Napjainkban az európai intézményrendszerekhez való csatlakozás korát éljük. Nyugati mintát követve történik a felsőoktatás szerkezeti átalakítása politikai döntések alapján. Szükség lenne azonban az esélyegyenlőség utolsó területét jelentő alapoktatás reformjára is, hiszen a mai kihívások merőben mások, mint amelyek a ma is létező iskolarendszerünket létrehozták. A nyitott, megújulásra, az élethosszig való tanulásra képes, együttműködésre hajlandó, magabiztos állampolgár nevelésére vajon mennyire alkalmas a mai általános iskola? A merev, teljesítmény-centrikus, autokratikus órávezetés, mely a játékot mint gyermeki alaptevékenységet a tantervi előírások szorításában nem veheti figyelembe, nem tűnik ideális keretnek. Folyamatosan nő a nevelési tanácsadóra szoruló, egyébként jó intellektusú gyermekek száma. Követendő példa lehetne Peter Petersen Jena-plan iskolája, melyet főiskolánk néhány hallgatójával meglátogathattunk Rotterdamban. Peter Petersen 1927-ben Locarno-ban ismertette koncepcióját, mely 1960-tól a holland iskolaügy alapvető reformirányzatává vált. Németországban 10, Hollandiában több, mint 200 ilyen iskola működik; nálunk a Lenhossék utcában folyik Jena-plan tantervű oktatás. Az alapkérdés: az egyén és a közösség viszonya. A munka ritmikus hetiterv szerint folyik a tanulók által választott projektek alapján. Az önálló munka miatt a csend iskolájának is nevezik. A nyelvvoktatásban Shaerer írta le először a szorongás teljes hiányára épülő szuggesztópédia rendszerét 1978-ban, melyet Lozanov, majd később E. Philipov használt eredményesen. Egyharmad tanulási idő alatt nagyobb eredményt értek el, mint hagyományos módszerekkel (Budzynski, 1977). A szuggesztópédia teljesítmény stimuláló módszerét a kisiskolások tanításakor is kamatoztathatnánk. Az a gyermek, aki már a startnál nem kudarccal indul - mint olyan sokan a mai hagyományos iskolában - könnyebben képezhető, s pozitív attitűd jellemzi bármely szervezett vagy egyéni ismeretszerzés során.

A Jena-plan iskolában a tanár szerepe ugyanaz a "facilitator" szerep, melyet a modern nyelvvoktatás, illetve a drámapedagógia is használ. A gyermekközpontú, barátságos légkör - amely a Jena-plan sajátja - a teljesítmény növekedéséhez, pozitív tanulási attitűdhöz vezet (Gardner, Smythe 1976-os, Naiman, Frohlich, Stern és Todesco 1979-es felmérése). A nyelvtanításban a TPR (Total Physical Response) a legcélravezetőbb, s nem csak a nyelvtanításban kellene kiaknázni. Napjainkban a drámapedagógia az a zászló, amely mögé a gyermekközpontú tanítás hívei felsorakoznak. D.W. Winnicott "Játék és valóság" (1971) című művében olvashatjuk, hogy a játékban a gyermek kreatív, egész személyiségét használja, s csak így fedezheti fel az individuum önmagát. A cselekvés által való tanulás jellemzi Peter Petersen iskoláját is, s az asztalok kör alakú elrendezése, a tanár indirekt irányítása, a képesség szerinti haladási tempó mind egy humanisztikus iskola jellemzője.

Főiskolánkon az idegennyelvi drámapedagógia négy féléves tantárgy. Bízom abban, hogy bár a Jena-plan pedagógiával a jövő tanévtől csupán négy Erasmus-ösztöndíjas hallgatónk ismerkedhet meg Hollandiában, de a főiskolánkról kikerülő hallgatók többsége lesz olyan bátor, hogy a reformpedagógiák fent ismertetett elemeiből mind többet valósít meg a gyakorlatban.

**A kétnyelvű feliratozás tendenciái és okai egy határmenti település, Peresznye
köztemetőjének síremlékei alapján**

(BDTF)

A különböző etnikumok kapcsolata szükségszerűen hozza magával a nyelvek és kultúrák egymásra hatását. Vonatkozik ez a többségében horvátok lakta magyarországi településen, Peresznyén (Prisika) fellelhető sírfeliratokra is. Előadásom célja:

1. Bemutatni azokat a nyelven belüli és kívüli tényezőket, amelyek a nyelvi befolyás és kölcsönhatás jelenségeit kiváltják. 1.1. történelmi események: → *elszigetelt nyelvi fejlődés*; 1.2. politikai változások: → *elszigetelődés további fokozódása*; 1989-től → *élénkülő kapcsolatok (nyelvek is)*; 1.3. a település földrajzi elhelyezkedése, mely meghatározza a *magyar, horvát, német nyelvi környezetet*; 1.4. pszichológiai; 1.5. nyelvpolitikai: *mely további elbizonytalanodást okozott a nyelvhasználatban, sőt az identitástudat területén is*; 1.6. nyelvészeti; Az itt említett tényezők, s az azokban bekövetkező változások jól nyomon követhetők a feliratok nyelvezetében.

2. Tendenciák megállapítása a múltra (a XX. sz. kezdetétől) s a jelenre vonatkozóan: a kétnyelvűség különböző mértékű megvalósulása, s időbeli megoszlása területén. 2.1. Az első kétnyelvű feliratok szórványosan már a századfordulón megjelentek (1909-től), a neveknek a magyar névhasználati szórendnek megfelelő írása révén; 2.2. Az 50-es évektől kezdődően a nevek kizárólagosan magyar nyelven és a magyar nyelvhasználatnak megfelelő írása; 2.3. A 60-as, 70-es, 80-as években a kétnyelvűség (felemáság) teljes megszüntetésére való törekvés következő lépcsőfoka az egynyelvű magyar feliratozás; 2.4. A 90-es évektől tapasztalható visszatérés az elsődleges egynyelvűséghez, azaz az egynyelvű horvát feliratok dominálnak. 3. A várható jövőkép.

Előadásomban a kétnyelvűséggel és a kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos kutatásokat is ismertettem. A sírfeliratokat fényképekkel is illusztráltam.

Irodalom

- Ács Zoltán. Nemzetiségek a történelmi Magyarországon. Budapest, 1986.
Hadrovics László. Povijest gradišćanskohrvatskoga književnoga jezika. In: Povijest i kultura Gradišćanskih Hrvata. Zagreb. 1995.
Fran Kurelac. Iz mojega života i putovanja po Ugarskih Hrvatih. In: Gradišćanski Hrvat Zagreb. 1973. 207-232.
Kiss Jenő. Társadalom és nyelvhasználat. Budapest, 1995.
Nyomárkay István. Areális nyelvészeti tanulmányok. In: Magyar Nyelv, Budapest, 1984. 498.
Rot Sándor. A kárpáti nyelvi area két- és többnyelvűségének nyelvészeti kérdései. In: Areális nyelvészeti tanulmányok. Budapest, 1983. Szerk. Balázs János

7. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Tartalomjegyzék

Heltai Pál (ELTE TFK) Stratégia vagy interferencia?	102
Kovács Ilona Julianna (KKF) A szótári szócikkek és fordíthatóságuk	103
Répási Györgyné (BGYTF) Mutatvány a készülő orosz és magyar fokozó, nyomosító kifejezéseinek szótárából.....	103
Laczik Mária (BGYTF) A szintaktikai és szemantikai jegyek a szóképzésben.....	104
Szatmári Petra (BDTF) <i>Es läßt sich + Infinitiv I</i> - und seine Entsprechungen im Ungarischen	105
Bogner István (VE) Zur Verbreitung der Passivformen im Frühneuhochdeutschen	106
Reder Anna (JPTE BTK) Lexikalische Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Eine Untersuchung zum Deutschen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt	107
Tóth József (BDTF/VE) Wortfeldstrukturen Deutsch-Ungarisch. Zur kontrastiven lexisch-semantischen Analyse einiger <i>Geschehen</i>-verben	108
Székely Gábor (BGYTF) Fokozó értelemű mondatok a magyar és a német nyelvben.....	109
Bassola Péter (JATE) A főnévi valencia megjelenítése a szótárakban (egy készülő német-magyar főnévi valenciaszótár kapcsán).....	109
Szoboszlai Ildikó (JGYTF) Felszólító beszédaktusok kifejezése a németben és a magyarban.....	110
Máté Éva (BGYTF) Fosztóképzős alakpárjaink a kétnyelvű szótárakban.....	111
Stephanides Éva (Kodolányi János Főiskola) Az igenevek stilisztikai szerepe az angol nyelvben.....	112
Sárosdyné Szabó Judit (KGRE) Forrás, út, cél kifejezése az angol és a magyar nyelvben.....	113
Pusztay János (BDTF) Határozottság–határozatlanság jelölése az ige.....	113
Székely Gábor (BGYTF) A névszótartomány egyeztetett formái Észak-Szibéria nyelveiben.....	114

Katona Edit (Újvidéki Egyetem)	
A mediális igék a magyar, illetve a szerb nyelvben	114
Kuznecova Margarita (BDTF)	
Akkuzatívusz a mari (cseremis) és a magyar nyelvben	115
Csire Márta (BDTF)	
Az Európai Unió terminológia a magyarban, a finnben és az észten	116
Bagi Ferenc (Újvidéki Egyetem)	
A szerb és a magyar köznyelv egyszótagú szavai magánhangzóinak kontrasztív vizsgálata	116
Moric Julianna (Apáczai Csere János Szakközépiskola)	
Hungarizmusok a horvát frazeologizmusokban	117
Andric Edit (Újvidéki Egyetem)	
Lexikalizált szerkezetekben előforduló, nominativusi esetben levő objektum a magyarban és a szerbben	118
Őrsi Tibor (EKTF)	
Az etimológia fonákaságai: segíti-e a francia nyelv ismerete a latin nyelv elsajátítását?	119
Klevere Inga (BDTF)	
A finalitás kifejezése a lettben és a magyarban	120

Heltai Pál
Stratégia vagy interferencia?
(ELTE TFK)

A kontrasztív nyelvészet által transzfernek, főként negatív transzfernek (interferenciának) minősített jelenségek egy része nem anyanyelvi hatást tükröz, hanem a tanuló által alkalmazott tudatos kommunikációs stratégiát. A stratégia alkalmazásának egyik legfőbb kritériuma a tudatosság. A tudatosság azonban nem vizsgálható közvetlenül, és ezért nehéz eldönteni, hogy a célnyelvi normáktól eltérő kifejezésmódot a tanuló szándékosan választotta-e, hogy nyelvtudásának korlátait leküzdje, vagy nincs tudatában annak, hogy az általa használt (és az anyanyelv jellegzetességeire utaló) forma nem a keresett célnyelvi forma. Ezért a közvetett vizsgálati módszerek kerülnek előtérbe.

A tudatos stratégiák alkalmazásával a tanuló növeli kommunikációs készségét, ezért a nyelvtanítás ösztönzi a stratégiák használatát. A negatív transzferjelenségek a tanuló nyelvi fejlődése során részben megszűnhetnek, részben azonban megmaradnak. Ezért érdemes megvizsgálnunk, melyek azok a területek, amelyeken a felszínen érzékelt hiba vagy pontatlanság nem stratégia, hanem interferencia.

A dolgozat három lexikai területet vizsgál meg magyar anyanyelvű tanulók angoltanulásában: az összetett szavak, az igekötős igék (illetve phrasal verb) és a melléknév-főnév szókapcsolatok használata során jelentkező problémákat a címben felvetett kérdés szempontjából két kísérlet alapján.

Kovács Ilona Julianna
A szótári szócikkek és fordíthatóságuk
(KKF)

Gazdasági szövegek tolmácsolása és fordítása előkészítésekor, illetve közben az átváltási menet kötelező és fakultatív megoldási lehetőségei képezik előadásom alapját. Vizsgálom a gazdasági szaknyelv oktatásában előforduló frazeológiai egységek előfordulási formáit, elsősorban a "calembour"-okat. A szójátékok helye a nyelvészeti megközelítésben máig vitatott kérdés. Fordításuk a nyelvi rendszeren belül modifikált és egyes elemeinek kötelező fordítása kizárt, illetve interferenciához vezet. Ha az interferencia a helytelen fordítási kísérlet miatt áll fenn, mert a célnyelv szemantikai szemantikailag grammatikai és stilisztikai normáit sértené vagy nincs a célnyelvben korrekt ekvivalens a kiinduló nyelvi elem fordítására, különböző taktikákat alkalmazunk, amelyeket rendszerbe kell foglalni. Összevetem elméleti és gyakorlati síkon az orosz, német és magyar meghatározásokat: példákat, fordításaitat vica versa. Osztályozni fogom a homonimák, paronimák, alakváltozatok, szándékos szóferdítések stilusszínezeti hatásait konkretizáló szavakkal, fogalmakkal, szemantizálva, szituatíve. A szójátékok nagyon meg tudják tréfálni a nyelvtanulókat. A gyakorlati példáimon keresztül igyekszem ezt bemutatni és kiküszöbölésükre "elméleteket" gyártani.

Répási Györgyné
Mutatvány a készülő orosz és magyar fokozó, nyomosító kifejezéseinek
szótárából
(BGYTF)

Az előadás a fokozó értelmű szavakat és szókapcsolatokat vizsgálja lexikográfiai megközelítésben.

I. I. Ubin orosz-angol, angol-orosz szótárából kiindulva, az orosz nyelvi anyagot alapul véve, valamint a kétnyelvű magyar-orosz, orosz-magyar szótárakra és a Magyar Értelmező Szótárra támaszkodva az egyes szócikkek kidolgozásával, felépítésével kapcsolatos problémákat érinti. Foglalkozik a stilisztikai minősítések, valamint a szinonima és a rétegnyelvek kérdésével a címben jelzett témán belül.

A szintaktikai és szemantikai jegyek a szóképzésben

(BGYTF)

A szóképzés szabályai a kötelezően érvényesülő szintaktikai és fonológiai szabályokkal ellentétben fakultatív szereppel bírnak. Fakultatívak abban az értelemben, hogy nincs olyan nyelvészeti szint, amely szükségszerűen igényelné a képzett szavakat. A képzett szavaknak csakúgy, mint más szerkezeti struktúrával rendelkező lexikai egységeknek a tárgyalására a morfológiában kerül sor.

A generatív grammatika felfogása értelmében egy nyelv szavai – pontosabban az egyszerű szavai – a lexikonban vannak elraktározva, míg megszerkeszthető egységei nem képezik e lexikon tárgyát. A szótár szerves részét alkotja az adott nyelv lexikai komponensének a nála egy szinttel lentebb elraktározott s vele szoros kapcsolatban álló szóképzési szabályokkal együtt. A szóképzés szabályai határozzák meg a morfológiai folyamat bázisát, s egyben előírják az alapszóhoz tartozó jegyeket is oly módon, hogy ezzel garantálni tudják a grammatikailag jólformált derivátumok megszerkesztését és megakadályozzák a szabálytalan alakok létrejöttét. A képző határozza meg, hogy milyen új lexikai kategóriába lesz sorolható az új derivátum, hiszen az újonnan képzett szónak be kell illeszkednie a lexikai kategóriák egyikébe, s ezért a besorolásért a szóképzési szabályok felelnek. A képző a generatív grammatika terminológiájával élve a képzett szó *feje*, – Kiefer terminológiájával az *alaptag* – kiválasztja a maga lexikai kategóriáját, s meghatározza a képzett szó szófaji hovatartozását. A képző az, amely körülírja a bázis (a bemenet) szintaktikai és szemantikai jegyeit, a morfológia szempontjából igencsak fontos inherens jegyeit, amelyekre a szóképzés szabályai éppúgy érzékenyek, mint a lexikai kategóriákra.

I. A kimenet szintaktikai megköthése az alábbi esetekben mindig melléknevet eredményez. A melléknévi képzést (a vizsgálat kiterjed olasz, orosz és magyar példákra) és a folyamatban alapszóként szereplő főnév jegyeit a következőképpen írhatjuk fel:

[[] N + oso/s/н] A [+ köznév] ; [+ elvont] ; [- élő] ;

II. Vannak esetek, amikor a képző nem változtatja meg a képzett szó lexikai kategóriáját, megváltoztatja ugyanakkor az alapszó szemantikai-szintaktikai jegyeit. Ilyen a denominális főnévképzés:

giornale + *aio* → *giornalaio*, *dente* + *ista* → *dentista*

újság + (o)s → *újságos* *fog* + ász → *fogász*

газета/журнал → *газетчик* *зуб* → *зубодер*

[+ köznév] → [+ köznév] ; [+ konkrét] → [+ konkrét] ; [- élő] → [+ élő] ;

Feltételezhetjük, hogy az egyes szuffixumokra annyi szabályt írhatunk fel, ahány típusú alapszóhoz, bázishoz járulnak.

Es läßt sich + Infinitiv I - und seine Entsprechungen im Ungarischen

(BDTF)

Im Rahmen dieses Vortrages wird das Vorkommen der *sich-lassen* Konstruktionen mit nicht-phorischem *es* im Hauptsatz auf der Grundlage eines Korpus der geschriebenen Sprache untersucht und mit seinen ungarischen Entsprechungen verglichen. Für eine Klassifizierung scheint das *es*-Vorkommen im Mittelfeld von Bedeutung zu sein. Aufgrund der Mittelfeldfähigkeit von *es* können Sätze mit mittelfeldfähigem *es* und Sätze ohne mittelfeldfähiges *es* unterschieden werden. Wobei eine Informatenbefragung eindeutig zeigt, daß der Muttersprachler bei mehr Sätzen ein *es* setzt. Demzufolge muß bei weit mehr Sätzen als im Korpus ein mittelfeldfähiges *es* angenommen werden. Eine Erklärung dafür gibt meiner Meinung nach die Grammatikalisierungstheorie.

Die (*es*) + *läßt* + *sich* Konstruktion drückt Modalität, d.h. *Possibilität*, aus. Für ein implizit vorhandenes Agens ist der Vorgang/das Geschehen unter bestimmten Bedingungen realisierbar bzw. nicht realisierbar.

Sätze mit einer (*es*) + *läßt* + *sich* Konstruktion wurden von 13 Versuchspersonen (Studenten des 3. Jahrganges) ins Ungarische übersetzt. Dabei wurden die für unpersönliche Konstruktionen üblichen Ausdrucksmöglichkeiten gewählt. Die modale Eigensemantik der *sich-lassen* Konstruktion wird – dort, wo es notwendig ist – explizit ausgedrückt. Dementsprechend ergeben sich folgende Übersetzungsmöglichkeiten: 1. Suffigierung mit *-ható* (Ableitung von Verbaladjektiven); 2. periphrastische Konstruktion mit dem unpersönlichen Verb *lehet*; 3. Infinitiv + Adverbialbestimmung; 4. Nominalphrase; 5. Aktivsatz + Verb mit dem Suffix *-hat/-het*.

Mit nicht geringen Schwierigkeiten war dann allerdings die Rückübersetzung ausgewählter Sätze verbunden, weil den Studenten – nach eigenen Angaben – das *Subjekt* fehlte, um Sätze mit *sich-lassen* Konstruktionen bilden zu können. 14 Studenten waren an dieser Erhebung beteiligt. Lediglich bei einigen Sätzen gab es grammatisch richtige Varianten mit *sich-lassen*, z.B.:

1. Egy ilyen kezelésről könnyű lemondani. (grammatisch richtige Lösungen: 2; Auf eine solche Behandlung läßt sich leicht verzichten.); 2. Ilyen gondolatokkal nehéz az elalvás. (grammatisch richtige Lösungen: 3; Mit solchen Gedanken läßt (es) sich schwer einschlafen.); 3. Ebből nehéz megélni. (grammatisch richtige Lösungen: 2; Davon läßt (es) sich schwer leben.)

Das Untersuchungsergebnis verdeutlicht, daß im Unterricht stärker auf diese Konstruktionen eingegangen werden muß, damit der DaF-Lernende sicherer das ganze Feld der unpersönlichen Ausdrücke nutzen kann.

Zur Verbreitung der Passivformen im Frühneuhochdeutschen

(VE)

Es wird der mögliche Einfluß der lateinischen Passivformen auf die Verbreitung der Passivformen im Frühneuhochdeutschen untersucht. Zum Korpus ist der lateinische Originaltext *Rationale divinorum officiorum* von W. Durandus aus dem 13. Jahrhundert und die frühneuhochdeutsche Übersetzung von L. Stainreuter aus dem 14. Jahrhundert genommen. Als Anlaß zur Untersuchung dient die Anmerkung Behaghels über die Verbreitung der analytischen Futurformen, ob die Übersetzer bei der Wiedergabe das lebendig entwickelte Sprachgut darstellen, oder nach dem Vorbild der Lautsubstitution als Formensubstitution diese Formen erscheinen (Behaghel, 1924,II:257). Die vorliegende Untersuchung dient zur Klärung der Frage, ob diese Formensubstitution auch bei der Übersetzung von lateinischen Passivformen ins Früh-neuhochdeutsche vorhanden ist, oder nicht. Aus textsortenspezifischer Hinsicht gehört das Korpus zu den kirchlich-theologischen Fachtexten und dieser Umstand setzt die öftere Verwendung von Passivformen voraus.

Die Kontrastive Analyse der beiden teilkorpora hat gezeigt, daß im lateinischen Text das Verhältnis von Aktivformen zu Passivformen 55 % : 45 % ist, wobei im frnhd. Teilkorpus dieses Verhältnis bei 77 % : 23 % liegt. Die kontrastive Analyse hat ergeben, daß nur 56,85 % der lateinischen Passivformen ebenfalls mit einer Passivperiphrase im Frühneuhochdeutschen wiedergegeben ist und die übrigen lateinischen Passivformen - 43,15 % - mit dem Aktiv übersetzt sind.

In Anbetracht dieser Angaben könnte man zur Folgerung kommen, daß die lat. Passivformen keinen wesentlichen Einfluß auf die Verbreitung der Passivformen im Frnhd. hatten. Zur Überprüfung dieser These ist ein Konrolltext *Buch Altvater*, Suttgart, ein erbaulicher Text, Originaltext und keine Übersetzung aus dem gleichen Zeitraum genommen. Die Untersuchung dieses Textes hat ergeben, daß in diesem Text das Verhältnis der Aktiv- vs. Passivformen etwa bei 95 % : 5 % liegt.

Wenn man jetzt die Vorkommensquote der Passivformen in einem aus dem Lateinischen übersetzten Text mit der eines Originaltextes vergleicht, kann es festgestellt werden, daß in der Übersetzung mehr als viermal mehrere Passivformen vorkommen, als in dem frnhd. Originaltext. Dieser Umstand kann schon so gedeutet werden, daß die Ursachen der wesentlich öfteren Verwendung der Passivformen im frnhd.Teilkorpus (in *Rationale*) darin zu suchen sind, daß dieser Text eine Übersetzung aus dem Lateinischen darstellt.

Aufgrund der vorliegenden Untersuchung konnte der Einfluß des lateinischen Passivs nur teilweise auf die Verbreitung der Passivformen im Frühneuhochdeutschen nachgewiesen werden, da zum Gegenstand der Untersuchung nur ein Text aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts ausgewählt wurde. So ist nur eine Sprachlandschaft, das Mittelbairische repräsentiert, daher kann man keine allgemeingültige Folgerungen für das ganze frühneuhochdeutsche Periode ziehen.

**Lexikalische Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Eine Untersuchung zum
Deutschen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt
(JPTE BTK)**

Indikatoren für die Aktualität dieses Themas sind einerseits die Erfahrung, die ich als Deutschlehrer über die Defizite der Lerner in diesem Bereich gesammelt habe, sowie andererseits die unumstrittene Tatsache, daß die Kollokationen in der Didaktik für DaF in Ungarn Relevanz aufweisen.

Kollokationen sind im weitesten Sinne Kombinationen von Wörtern, die aufgrund ihrer semantischen Verträglichkeit eine Einheit bilden. Welche sprachlichen Entitäten als Kollokationen zu bezeichnen sind, ist äußerst umstritten und es ergeben sich Abgrenzungs- und Identifikationsschwierigkeiten. Das Prinzip von Peripherie und Zentrum läßt sich innerhalb der Kollokationen anwenden, anhand der Kriterien der Analysierbarkeit und Asynthesierbarkeit. Es stellt sich die Frage, ob man – insbesondere im Rahmen sprachvergleichender Untersuchungen – den Begriff „Kollokation“ nicht auf je sprachpaarspezifische Kollokationen einschränken sollte.

In einem angewandt-linguistischen Vorgehen werden die Kollokationen unter linguistischem Gesichtspunkt klassifiziert mit der Absicht, zu Annahmen und Aussagen darüber zu gelangen, wie schwierig das Erlernen und der Erwerb von Kollokationen ist. Dabei werden verschiedene Grade der Übersetzungsäquivalenz unterschieden. Wir wollen vollständige, partielle und fehlende Äquivalenz zwischen deutschen Kollokationen und ihren ungarischen Entsprechungen unterscheiden. Anhand einer vergleichend deutsch-ungarischen Betrachtung der Kollokationen, die aus einer Nominalphrase und einer Verbalphrase bestehen wird eine Kategorisierung unter dem Aspekt der Form vorgenommen.

Die Analysierbarkeit und die Unvorhersagbarkeit der Konvergenz oder Divergenz der Kollokationen im Vergleich mit dem Ungarischen hat Folgen für den Spracherwerb:

i. Die Rezeption ist problemlos. ii. Die Produktion kann durch die Sprachspezifika zu Fehlern führen. Die vergleichende Betrachtung der Kollokationen im Ungarischen und im Deutschen führt zu Gruppierungen der Kollokationen und ermöglicht es, diejenigen Kollokationen herauszukristallisieren, die potentiell zu Interferenzfehlern führen könnten. iii. Die notwendige Kollokationskompetenz der Lerner erfordert eine bewußte Kollokationsschulung. Sie kann realisiert werden, indem die Lerner für die Kollokationen sensibilisiert werden sowie in der Form von diversen, gezielten Kollokationsübungen.

**Wortfeldstrukturen Deutsch-Ungarisch. Zur kontrastiven lexisch-semantischen
Analyse einiger *Geschehen*-verben
(BDTF/VE)**

Da die interlingual-kontrastive lexisch-semantische Analyse besonders geeignet ist, unbewußte sprachimmanente Bedeutungsstrukturen bewußt zu machen, setzt sich mein Vortrag zum Ziel, die Technik einer kontrastiv angelegten Wortfeldanalyse vorzustellen. Die vorliegende Arbeitsmethode wird an einigen ausgewählten deutschen inhaltsarmen Verben (*sich ereignen, geschehen, passieren, stattfinden*) sowie an ungarischen Feldkandidaten (*bekövetkezik, előadódik, előfordul, megesik, megtörténik, történik, végbemegy*) exemplifiziert.

Die Fähigkeit der Lexeme, Relationen zu anderen Lexemen herzustellen, ergibt sich aus ihrer Semantik, aus ihren semantischen Merkmalen / Semen. Mit dem Terminus Sem bezeichne ich den kleinsten Bestandteil unseres semantischen Wissens. Unter Sem verstehe ich in Anlehnung an Lorenz/Wotjak (1977) "ein intersubjektives, seiner Natur nach überindividuelles, gesellschaftlich objektiviertes und einem Formativ zugeordnetes Bedeutungselement". Ich bin davon überzeugt, daß die Semanalyse und die Valenzuntersuchung zur Grundlage der Bedeutungsbeschreibung gemacht werden können. Bei der Analyse der lexikalischen Bedeutung von Lexemen unterscheide ich Kernseme und Kontextseme. Unter Kernsemen verstehe ich Merkmale der Kernbedeutung. Kontextseme sind aufzufassen als Semantik der sich mit dem Lexem verbindenden Kontextpartner. Die semantische Beschaffenheit dieser Argumente ergibt sich aus den Kernsemen. Die Kontextelemente werden in diesem Modell in zweifacher Weise charakterisiert. Einerseits erfolgt ihre semantisch-denotative, andererseits ihre semantisch-funktionelle Charakterisierung. Ich gebe also einerseits die lexikalische Semantik der Kontextpartner an, zum anderen die Art der semantischen Beziehungen zwischen den Kontextpartnern und dem betreffenden Lexem. Unter syntaktischer Valenz verstehe ich eine Abhängigkeitsbeziehung zwischen dem Prädikat und abhängigen Elementen. Die Charakterisierung dieser Beziehungen erfolgt in diesem Modell nach morphologischer Gestalt und Satzgliedrolle.

In meiner Arbeit sollte deutlich werden, daß lexikalische und grammatische Erscheinungen nicht isoliert zu betrachten sind. Die lexisch-semantischen Beziehungen sind in dem jeweiligen Satz von grammatisch-semantischen Beziehungen überlagert. Der Satzsemantik liegt die lexikalische Semantik der Bestandteile des Satzes zugrunde. Da für mich der Inhalt das Primäre und die Form das Sekundäre ist, beginne ich mit der logisch-semantischen Valenzbeschreibung der *Geschehensverben* und berücksichtige erst dann die syntaktische Valenz.

Székely Gábor

Fokozó értelemű mondatok a magyar és a német nyelvben

(BGYTF)

A *fokozó értelmű mondat* kifejezés nem tartozik a magyar nyelvtudomány "bevett" terminus technicusai közé. Először tehát azt kívánom tisztázni, mely mondatok sorolhatók – véleményem szerint – ebbe a körbe. Az előadásban azonban csak az összetett mondatokkal foglalkozom részletesen. A fokozó értelmű összetett mondatok grammatikai-szemantikai vázának magyar-német egybevetése érdekes megállapításhoz vezet. A dolgozat témája szorosan összefügg a lexikai fokozás kérdéskörével, amellyel kapcsolatban eddig huszonegy publikációt adtam közre magyar, német és orosz nyelven. Előadásomban arra is rámutatok, milyen összefüggés van a fokozó értelmű mondatok és a fokozó értelmű szókapcsolatok között, hogyan válnak egyes mellékmondatok idioma jellegű fokozó lexémákká a magyar és a német nyelvben.

Bassola Péter

A főnévi valencia megjelenítése a szótárakban (egy készülő német-magyar főnévi valenciaszótár kapcsán)

(JATE)

A német egynyelvű szótárak a főnév valencia-struktúráját különbözőképpen, de általában mondhatni, hogy nem elégségesen jelenítik meg.

Az előadás röviden elemzi ebből a szempontból az egynyelvű német és a német-magyar szótárakat, majd kitér a már meglévő német főnévi valenciaszótárakra.

Néhány főnévi valencia-típuson azt mutatja be, hogy a szótár elkészítése nem mechanikus feladat, hanem minden szócikk felállítása külön vizsgálatot, külön tanulmányt igényel. A német főnévi valencia struktúráját a mannheimi Institut für deutsche Sprache nagyteljesítményű számítógépébe táplált korpuszból vett példák alapján állítjuk össze, és a lehetőséghez képest minden előfordulási formát megadunk. A magyar megfelelők megadásával az is világossá válik, hogy a két nyelv – a német és a magyar – olykor rendelkezhet azonos főnévi hierarchikus struktúrával, de legtöbbször ez a szerkezet teljesen eltérő.

Az újabb idegennyelv-oktatási felfogás szerint a nagyobb egységek kétnyelvű szembeállítására és begyakorlása fontos szerepet játszik a nyelvtanulásban. Ezt a célt szolgálja egy valenciaszótár, így a mi készülő német-magyar főnévi valenciaszótárunk is. Ebben az értelemben tehát ún. tanulószótárról, vagy másképpen, mert a főnév körül csoportosuló hierarchikus rendszert mutatja be, szintaktikai szótárról beszélünk.

Felszólító beszédaktusok kifejezése a németben és a magyarban

(JGYTF)

A német nyelvű előadás néhány felszólító beszédaktust elemez a mai német nyelvből vett példák alapján a magyar nyelvi megfelelőik tükrében. Abból indulunk ki, hogy a beszéd mindenütt a világon beszédaktusokban történik, s a különböző nyelven beszélők intenciói lehetnek ugyanazok, így a beszédaktusok univerzálék, eltérések csak a realizációs folyamatban, azaz az egyes nyelvek kifejezési formáiban találhatók. A fenti téma tehát jó anyagot szolgáltat egy konfrontatív elemzéshez.

A beszédaktusokat Austin (1962), Searle (1969), Engel (1988) és Zifonun (1997) művei alapján mutatjuk be, hangsúlyozva, hogy a lokúciós és illokúciós aktusban az intonáció, a szintaktikai struktúrák és a lexikális elemek egyaránt fontos szerepet játszanak. Megnézzük, milyen mondat-típusokban fejezhetünk ki felszólítást a németben és a magyarban, s milyen igemódban állhat az igei állítmány. Hasonlóságokat és különbségeket egyaránt találunk. Hasonlóság például, hogy kérést és sürgetést mindkét nyelvben kifejezhetünk kérdő mondatokkal is: *Könnten Sie bitte die Tür öffnen?* = *Kérem, ki tudná nyitni az ajtót?* *Wann machst du nun endlich mal das Fenster zu?* = *Mikor csukod már be végre az ablakot?* Kevésbé udvarias felszólítás történhet mindkét nyelvben kijelentő módú igealak jelen vagy jövő idejével is: *Du gehst jetzt aber zu Bett!* = *De most aztán lefekszel!*

Mindkét nyelvben fontos szerepet játszik az intonáció, a szórend, a különböző partikulák használata. Jóval több azonban a különbség, amely abból is adódik, hogy a német ige imperatív paradigmája formaszegény, csak 2. személyű alakok képezhetők, és azok sem állhatnak explicit performatív felszólításokban: *Ich befehle dir, das Buch sofort zurückzugeben.* = *Megparancsolom, hogy azonnal add vissza a könyvet.* Tiltás és figyelmeztetés kifejezése esetén a magyarban mindkét aktusban felszólító igealak van, a németben csak a tiltás kifejezésekor:

Tiltás: *Komm nicht her!* = *Ne gyere ide!* *Laß den Teller nicht fallen!* = *Ne ejtsd el a tányért!*
Figyelmeztetés: *Nicht daß du herkommst!* = *Ide ne gyere!* *Paß auf, daß du mir den Teller nicht fallen läßt!* = *Vigyázz, el ne ejtsd a tányért! / El ne ejtsd nekem a tányért!*

Ha a *warnen* igétől mellékmondat vagy főnévi igeneves szerkezet függ, azok nem tagadhatók. Csak: *Er warnte ihn, zu schnell zu fahren* (vö. Duden Bd. 9, 1985, S. 747). A magyarban tagadva is helyes: *Figyelmeztette, hogy ne hajtsen olyan gyorsan.* / *Figyelmeztette, hogy túl gyorsan hajt.*

A németben épp az imperatív paradigma formaszegénysége miatt sokkal több konkurens formája van a felszólító módnak, mint a magyarban. Az előadás ezeket is bemutatja, rámutatva a jelentésbeli különbségekre a felszólítások udvariassági fokozatának függvényében.

Fosztóképzős alakpárjaink a kétnyelvű szótárakban

(BGYTF)

A PAPP FERENC szerkesztette *Szóvéghmutató szótár* több mint 700 fosztó- vagy tagadó képzős mellékneve között mintegy 20 fosztóképzős alakpárt fedezhetünk fel, amelyek közül a Magyar-francia nagyszótárban mindössze 13 szerepel. Ez a szám még szerényebbnek tűnik, ha az azonos jelentésűknél fogva egyugyanazon szócikkben szereplő *sótalan* ~ *sótlan*, *hűtelen* ~ *hűtlen*-féle melléknévpárokat leszámítjuk, ámbár még a fenti melléknévpárok esetében sem beszélhetünk mindig maradéktalan jelentéseggybeesésről.

Az anyanyelvi használat, de különösképpen az idegen nyelvre fordítás szempontjából nem lehet közömbös számunkra GRÉTSY LÁSZLÓ megállapítása: "*Az étel sótlan vagy sótlalan egyaránt lehet, de már a gondtalan élet, íztelen tréfa, tárgyatlan ige, szemtelen viselkedés, lelketlen bánásmód kifejezésekben az értelem megváltoztatásával, sőt nemegyszer értelmetlenséggel járna együtt a "másik" fosztóképzős alak használata. Íme az eredmény: gondatlan élet, íztelen tréfa, tárgyatlan ige, szemtelen viselkedés, lélektelen bánásmód. Pedig a maguk helyén ezek is szabályos változatok, élő szavak!*"

A fosztóképzős alakpárok keletkezésére az úgynevezett szóhasadás ad magyarázatot, amelynek során egy alapszó a fosztóképzőt mind a teljes, mind a rövidült formájában felveheti és az így keletkezett alakváltozatok között előbb-utóbb részleges vagy teljes jelentésselkülönülés áll be. Ez utóbbira az *íztelen* – *íztelen* pár esetében ma is találunk példát. A nyelvtudatban élő, legtöbbször szótárilag is regisztrált fosztóképzős alakpárokat el kell határolnunk egyrészt azoktól a pároktól, amelyeknek az egyik tagja "improduktív" képzés, azaz megmaradt az egyedi használat szintjén (*képtelen* – *képtelen*), másrészt az úgynevezett "ál"-alakpároktól, amelyeknek a tagjai vagy igenévszókra (*zártalan* 'zár nélküli' – *zártalan* 'nem zárt'), vagy egy igei alapszóra és ennek az -at képzős főnévére (*akaratlan* 'nem akart' – *akaratlan* 'gyenge akaratú') vezethetők vissza.

Kontrasztív vizsgálataim során arra voltam kíváncsi, vajon a két nyelvű szótárak mennyiben tükrözik a szakirodalomban és az egynyelvű szótárakban feltüntetett, szemantikailag differenciált (pl.: *gondtalan* -*gondatlan*), vagy a nemegyszer csak a jelentésárnyalatukban (pl.: *sótalan* - *sótlan*), illetve stilisztikai használatukban (pl.: *hűtelen* - *hűtlen*) egymástól eltérő alakváltozatokat, azaz vajon minden esetben a "helyükön" vannak-e és "szabályos változatok"-e a megadott szavak. Az adott korpuszok két irányú vizsgálata során a *Magyar-francia nagyszótár* és a *Francia-magyar nagyszótár* közötti összhang vonatkozásában vonhattam le többé-kevésbé meglepő következtetéseket.

Egybevető szóképzéstani vizsgálataim tanulságait összegezve azt emelném ki, hogy az egy- és kétnyelvű szótárak bizonyos, szemantikailag kötött korpuszainak a kontrasztív elemzése a vizsgált anyagokon túlmenően is alkalmat ad általánosabb, a gyakorlatban hasznosítható tanulságok levonására és nemcsak a lexikológus, hanem a lexikográfus számára is.

Stephanides Éva
Az igenevek stilisztikai szerepe az angol nyelvben
(Kodolányi János Főiskola)

Az angolban az igeneveknek kiemelkedően fontos szerepük van az élőbeszédben, de különösen a különféle stílusú írott szövegben.

Az -ing képzős igenevek két nagy csoportja a gerund és a present participle. Az előbbinek az infinitívussal együtt főnévi és igei, még az utóbbinak a past participle-lel együtt melléknévi és igei jegyei vannak, amelyek mondatbeli funkcióikat is meghatározzák. (A hasonló alakú főnevek és mellé knevek – pl.: buildings, interesting, wooded, woollen, - nem tartoznak a vizsgált nyelvi csoportba.)

Az igenevek legfontosabb funkciója – amikor nem segédigékkel együtt fordulnak elő – a mellékmondatok rövidítése. Valamennyi alárendelő mellékmondat kifejezhető igeves szerkezetekkel. Grammatikai jegyeik alapján azonban egyes igenevek csak meghatározott szerepet tölthetnek be.

A gerund és az infinitívusz alanyi és tárgyi mellékmondatot rövidíthet és lehet saját alanyuk is, míg a participiumok jelzői funkciókban gyakoriak. Ez nem jelenti azt, hogy ez utóbbi funkciókban a gerund és az infinitívusz nem fordulhat elő, de kisebb a gyakoriságuk.

Az igeneveknek tömörítő szerepük van, és mivel sem számot, sem személyt az angolban nem jelölnek, a szerkezetek személytelenebbek, mint a ragozott igét tartalmazó mellékmondatok.

Az írott sajtó tényközlő, hírközlő cikkeire jellemző a tömörítő – igeves szerkezet, és a hirdetések is gyakran alkalmazzák az igeneveket. Még a szakcikkben, tanulmányokban is sokkal gyakoribbak az igenevek, mint a beszélt nyelvben. Az angol nyelvű hivatalos dokumentumokban a legmagasabb az igenevek száma, mivel a jogi nyelv ragozott igét alig használ és azok is főleg a létige és a szellemi folyamatokat kifejező igék alakjai vagy szenvedő szerkezet. Az előadáson ennek illusztrálására szolgált az ENSZ-alapokmány egyik cikkelye, azaz egy többszörösen összetett mondat, amely 6 igevet tartalmazott szemben a 3 ragozott igével. Ez az arány a hivatalos magyar nyelvű változatban – nyelvünk sajátosságainak megfelelően – megfordult és 5:3 lett a ragozott igék javára.

Sárosdyné Szabó Judit

Forrás, út, cél kifejezése az angol és a magyar nyelvben

(KGRE)

I. A forrás (Source) értelmezése az angol és a magyar nyelvben.

I.I. A magyar nyelvben használt ablativuszi, elativuszi és delativuszi formák kifejezése az angol nyelvben.

II. A cél (Goal) kifejezése a magyar és angol nyelvben.

III. Az eszközhatározó (Instrument) eset helye a "forrás" és a "cél" kategóriák között.

IV. Új eset "Abstrument" megjelenése, Peter Edwin Hook „The English Abstrument and Rocking Cose Relations" tanulmánya alapján.

V. Instrument és Abstrument esetek összehasonlítása az angol és a magyar nyelvben.

Pusztay János

Határozottság–határozatlanság jelölése az igein

(BDTF)

A határozottság-határozatlanság igein történő jelölésének jellegzetes módja az indeterminált–determinált (más terminussal: intranzitív-tranzitív vagy alanyi tárgyas) konjugáció megkülönböztetése.

1) A két igei paradigmával rendelkező uráli nyelvekben, akár egy nyelven belül is megfigyelhető szerkezetek:

a) $t\ddot{o} + Vx_1$ (=indeterminált paradigma)

$t\ddot{o} + Vx_2$ (=determinált paradigma)

$t\ddot{o} + Vx_2$ (= determinált paradigma)

b) $t\ddot{o} + (Sx_{Obj} +) Vx$

2) A determinált paradigma által kifejezhető viszonyok:

a) alany-tárgy viszonya

b) tárgy számának jelölése az igei szerkezetben

3) A határozottság-határozatlanság és az igei paradigma megválasztása az uráli nyelvekben:

a) topic-comment viszony

b) a személyes névmás mint tárgy

Székely Gábor

A névszótartomány egyeztetett formái Észak-Szibéria nyelveiben

(BGYTF)

Az egyeztetés fontos formai kifejezése az egyes nyelvi kategóriák összetartozásának. Sajátossága abban van, hogy látható formában – ragozó nyelvekben – suffixum megjelenésével kapcsolja össze az elemeket.

A számnév és a főnév közötti egyeztetés singularis, dualis, pluralis, a melléknév és a főnév, a mutató névmás és a főnév kapcsolatban ugyanez, továbbá határozóragokkal történő egyeztetés során elterjedt az, hogy nincs egyeztetés, de részlegesen vagy teljesen végigfuthat mindegyik kategórián az összekapcsolást kifejező szabály.

A vizsgált nyelvek (obi-ugor, szamojéd, ket, jukagír, evenki) változatosak a fenti szempontból, a parametrikus formában megadott táblázatok alapján kontrasztba állítva tipológiai, areális és genetikai következtetéseket is levonhatunk

Katona Edit

A mediális igék a magyar, illetve a szerb nyelvben

(Újvidék)

A magyar, illetve a szerb igék jelentésének morfológiai meghatározottsága igen különböző. A magyar ige szótárban szereplő morfológiai jegyeiből sokkal inkább lehet következtetni az igenemre, mint a szerbben. A szerb nyelvben a többfunkciójú "se" névmás segítségével fejezik ki a passzívumot, a reflexivitást, a reciprocitást és általában a medialitást is, valamint a személytelen mondatokat is ezzel képezik.

Dolgozatomban a kauzális–mediális szembenállást, a passzívum és medialitás viszonyát tanulmányozom oly módon, hogy az Abaffy Erzsébet által felvázolt medialitástípusokat igyekszem összevetni szerb megfelelőikkel. Ezenkívül kitérek a medialitással rokon szerb imperszonális mondatok és magyar megfelelőik vizsgálatára, továbbá az igenemek különbözőségéből adódó interferencia-jelenségekre is.

Akkuzatívusz a mari (cseremisz) és a magyar nyelvben

(BDTF)

1. A mari (cseremisz) nyelvben az akkuzatívusz ragja *-m*, a magyarban *-t*.

2. Az akkuzatívusz legfontosabb funkciója mind a két nyelvben ugyanaz – a mondat tárgyát fejezi ki:
keβâtâšte kniyam nalam – egy könyvet veszek a boltban

3. Az akkuzatívusz a cseremiszben ragtalanul használható:

a) ha a tárgy határozatlan: *ške pu poyaš kajaš tüñaleš'el* akar indulni fát szedni', *muro muraš tüñaleš* 'elkezd énekelni (tkp. éneket énekelni)', *purâštâše* = *purâ* 'jó' + *âštaš* 'tenni' = 'jótevő'; *urza βüdaš zap šun* 'elérkezett a zabvetés (tkp. zab vetni) ideje'. A magyarban néha nyelvjárásokban található: szilva szedni megyünk; széna kaszálni voltunk.

b) személyragos szavakban: *pondašem kolto* 'ereszd el a szakállamat'; *ðnde mðškarðm temðšðe* 'most megtöltöttem a hasamat' stb.

4. Az akkuzatívusz áll – a magyartól eltérően – a következő esetekben:

a) egyes igék mellett, mint *manaš* 'szól, mond', *lümday* 'nevez', *âštaš* 'tesz' és a menést jelentő igék mellett: *maneš aβazâm* 'mondja az anyának'; *βes lümâm ida lümdö* 'más névvel ne nevezzetek'; *kurâmmam, ümâmmam kuzum âšte* 'életünket tedd hosszúvá', *kemem äñgðsðrðm ðšten* 'a csizmát szűkké csinálta'; *toškaltâšâm küza* 'fölmegy a lépcsőn'; *jüt jâmal moyârâm kande pâł toleš* 'északról sötét felhő jön';

b) időhatározó, "mikor?" és "meddig?" kérdésre: *ik arñam koštam* 'egy hétig (tkp. hetet) járok'; *telâm jüštö liješ kân, kenvezâm peš šokšo liješ* 'ha télen nagy hidegek vannak, nyáron nagyon meleg lesz'; *jâðâm lüðeš* 'éjjel félelmes'; *koyo prazdnik koðâm* 'nagy ünnepen' stb.

5. A cseremiszben az akkuzatívusz sajátos jelensége az ún. kettős tárgy: *ik eryâzâzem aβaze kutanâm kâra* 'az anyja a kisgyerek (akk.) fenekét megveri', *imnim pukšat šðlðm* 'a lovat a zabbal megeteti' stb.

Csire Márta

Az Európai Unió terminológia a magyarban, a finnben és az észtben

(BDTF)

A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán folyó EUVoes (*EU Vocabulariom Savariense*) programban az Európai Uniónak a magyarországi csatlakozási kérvényre adott válaszát dolgozzák fel szótárak formájában. Eddig az angol-magyar-angol, a finn-magyar-finn, francia-magyar-francia, a német-magyar-német és olasz-magyar-olasz szótárak jelentek meg, s hamarosan napvilágot lát az észt-magyar-észt szótár is.

A szótári program gyakorlati hasznán túl lehetőség nyílik arra is, hogy megvizsgáljuk, az egyes nyelvekben hogyan alakul az ún. uniós terminológia. Vizsgálatomban a három államalkotó finnugor nép: a finn, az észt és a magyar nyelvi anyagát hasonlítom össze.

Az elemzés során egy új terminológiai szakszókincs létrehozásának módszereit vizsgálom: mennyiben támaszkodnak a fent említett nyelvek saját anyanyelvükre mint forrás, milyen az idegen eredetű átvételek aránya, s a megalkotott terminusok mennyire illeszkednek az adott nyelv rendszerébe. Az elemzésből (is) kiderült, hogy a három nyelvben eltérő az idegen terminusokhoz való viszony. Megfigyelhető ugyanakkor terminológiai bizonytalanság is.

Bagi Ferenc

A szerb és a magyar köznyelv egyszótagú szavai magánhangzóinak

kontrasztív vizsgálata

(BTK)

A referátum az Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciákon e témakörbe tartozó vizsgálódások befejező része. Ebben a referátumban a szerb és a magyar köznyelv egyszótagú szavainak magánhangzóival foglalkozom a következő szempontok szerint:

- a) a szerb és a magyar köznyelv magánhangzóinak kontrasztív szempontú számbavételezése;
- b) az akcentus és időtartam mint kontrasztív jegyek;
- c) a két nyelv egyszótagú szavaiban a magánhangzót megelőző és azt követő mássalhangzókról és mássalhangzó csoportokról.
- d) a magánhangzót megelőző és az azt követő mássalhangzók gyakoriságáról, és
- e) a két nyelvi anyag magánhangzó gyakoriságának kontraszt-jegyei.

Moric Julianna
Hungarizmusok a horvát frazeologizmusokban
(Apáczai Csere János Szakközépiskola)

A dolgozat a horvát szólások magyar jövevényszavait vizsgálja. A szólásokat a magyar jövevényszavak horvát köznyelvben betöltött szerepe szerint csoportosítottam:

- ◆ szólások, melyekben a magyar jövevényszavak a horvát köznyelv részét képezik,
- ◆ szólások, melyekben a magyar jövevényszavak a hisztorizmusok,
- ◆ szólások, melyekben a magyar jövevényszavak területhez kötöttek.

Azért vizsgáltam a magyar jövevényszavakat a szólásokban, mert a szólásokra kisebb hatással vannak a purista törekvések, mint a szavakra, ezért a szólásokban olyan magyar jövevényszavakat is találhatunk, amelyeket a horvát köznyelv ma már nem használ. A szólások továbbá minden más nyelvi elemnél jobban kapcsolódnak a néphagyományokhoz, a történelemhez és a kultúrához, s ezért nemcsak a horvát népről hordoznak értékes információkat, hanem arról a népről is, amellyel a horvátok kulturális és civilizációs kapcsolatba kerültek.

Lexikalizált szerkezetekben előforduló, nominativusi esetben levő objektum a magyarban és a szerbben

(Újvidéki Egyetem)

Évek óta foglalkozom a szerb deklinációs rendszer és a magyar viszonyragrendszer ekvivalenciájának problémáival. Kutatásaim tárgyát különösen a mélyszerkezeti objektum felszíni realizációi képezték. Ezúttal az objektumra kevésbé jellemző nominativusi esetről van szó, és pedig csak egyik megnyilvánulási területéről, a lexikalizált szerkezetekben előforduló mélyszerkezeti tárgyról a magyarban és annak megfelelőiről a szerb nyelvben. Kitérek a deverbális nomenekkel alkotott birtokos szerkezetekre, a denominális verbumképzésre, s nem utolsósorban a jelzős szerkezetekre.

A birtokos szerkezetekre az jellemző, hogy az objektum alanyesetben fordul elő, az ige pedig, amelyből főnevet képezünk, lehet tárgyas és tárgyatlan, dinamikus és statikus, s az így képezett főnév pedig kötelezően birtokraggal van ellátva. A szerbben a tárgyas igeék mellett megszokottabb a deverbális főnév használata, amelyet okvetlenül egy genitivusban álló főnév egészít ki, a tárgyatlan igeékből képezhetünk ugyan főnevet, de ezek helyett inkább a visszaható igés szerkezeteket használjuk (pojavljivanje nade - pojavila se nada).

A választhatóan tárgyas vagy tárgyatlan igeék tárgyatlan használatának egy sajátos, leszűkült jelentése is van (a tárgyatlan 'mos'/'pere' ige csak ruhamosásra vonatkoztatható). Ha az intranszitiv 'mos' igéből képezünk főnevet és az élő jegyű névszóval alkot szerkezetet, ez két kiindulás szerkezetnek a transzformját képezheti. Előfordul lexikalizált egységekben, hogy a folyamatos történésű melléknévi igenév argumentuma nominativusban álló objektum, sokkal gyakoribb eset azonban, hogy a befejezett történésű melléknévi igenévvel alkot szerkezetet, ilyenek a lexikalizált jelzős szerkezetek.

Ezzel ellentétes jellegű a denominális verbumképzés. Meg kell azonban említeni, hogy a szerb nyelvre sokkal kevésbé jellemző ez a jelenség, mint a magyarra. Itt ugyanis arról van szó, hogy a mondat objektumának funkcióját betöltő főnévből képezünk igét, a mondat igeiségét képviselő eddigi elem ezzel fölöslegessé válik. Az eredmény tehát ige, amely objektumot is jelöl.

Az objektum melléknéves szerkezetek argumentumaként is szerepelhet. Ezeknek szerb megfelelői szintén jelzős szerkezetek, vagy pedig előljárós szerkezetek, és pedig leggyakrabban a 'sa' előljárós instrumentális, vagy pedig az 'u' prepozíciós lokativusi alakban jelenik meg a szerb ekvivalens példa.

Egy oldalban nagyon nehéz összefoglalni egy húsz perces referátum lényegét, de az érdeklődő olvasó betekintést nyerhetett abba, hogy milyen kutatásokat végezünk az újvidéki egyetem Magyar Tanszékén.

**Az etimológia fonákságai: segíti-e a francia nyelv ismerete
a latin nyelv elsajátítását?**

(EKTf)

A közfelfogás azt tartja, hogy a latin és a francia nyelv genetikai rokonságának köszönhetően e két nyelv egyikének az ismerete nagymértékben segíti a másik nyelv elsajátítását. Ha tehát akkor kezdünk el latinul tanulni, amikor már viszonylag jól beszélünk franciául, gyors haladásra számíthatunk. A latintanulás folyamán azonban sok nehézségbe ütközünk. Ezek részben azzal magyarázhatóak, hogy a klasszikus latin nyelv és a francia nyelv a morfológiai jegyek hasonlóságára épülő hagyományos tipológiai besorolás szerint különböző nyelvtípusba tartoznak. A nyelvtanuló vizsgáztatást találhatna abban, hogy a francia szókincs nagy része végső soron latin eredetű. A kétezzer évet átölelő nyelvfejlődés során bekövetkezett hangtani változások nehezítik a francia és a latin szóalakok közötti rokonság felismerését. Ezáltal az új szavak jelentését is nehezebben tudjuk emlékezetünkbe vésni. A szókincs egy része kicserélődött, vagy jelentős szemantikai fejlődésen ment át. Előadásom elsősorban a klasszikus latin nyelv és a mai francia nyelv szókincsének viszonylag gyakori disszonanciájára igyekszik rávilágítani. Hogyan fordítanánk le például Tacitus híres jelmondatát: *Sine ira et studio*? A szótár a *studium*, ii. n. címszó alatt az alábbi jelentéseket adja: 1. Törekvés, iparkodás, igyekezet; kedv, vágy, szenvedély; 2. hajlam; rokonszenv, érdeklődés, vonzalom; 3. pártoskodás, részrehajlás, elfogultság; *sine ira et studio* harag és részrehajlás nélkül; 4. vmivel való foglalkozás, kedvtelés, tanulmány, vminek a szeretete; *transl.* tudomány. A középszótár szintjén is *studium* 18 magyar megfelelővel helyettesíthető. Vizsgált szavunk szemantikailag túlterhelt. Szerencsére a szótár megadja a jelmondat fordítását. Ennek hiányában azonban a *studium* szót makacsul a 'tanulni, tanulmányozni' jelentéssel értelmeznénk. Ez bonyolult jelentéstani fejlődés során alakult ki és vált általánossá a modern nyelvekben.

A latin eredetű szó túlságosan tág megnevezés. H. Walter szerint legalább négy típust kell megkülönböztetni ezeken belül: 1. A klasszikus latin nyelvből átvett szavak. 2. A vulgáris latinból örökölt szókécs. 3. A középkor folyamán úgynevezett "féltudós" átvételekre is sor került. 4. A latinizmusok, a "tudós szavak" a francia nyelv története folyamán mind a mai napig a szókécs megújításának kimeríthetetlen forrását képezik.

A nyelvtanulók a latin eredetű szó kategória e négy típusa közül az elsővel kerülnek kapcsolatba a klasszikus latin nyelv tanulmányozása során. Itt a legnagyobb az eltérés, hiszen a szókécs jelentős része kicserélődött. Az említett négy útvonal közül mindössze egy az, amit ma is használnak: a "tudós szavaké". Ha a nyelvtanuló a latin nyelvet a francia nyelvre támaszkodva igyekszik elsajátítani, akkor őt a teljesen megváltozott fonológiai és nyelvtani struktúráján túlmenően az egyes szavak viszonylatában is "hamis barátok" tömkelege dezorientálja.

Klevere Inga
A finalitás kifejezése a lettben és a magyarban
(BDTF)

A jelen előadásban azokat a lett és magyar nyelvi szerkezeteket vetem össze, amelyekkel célt, szándékot lehet kifejezni.

A lett nyelvben az infinitívussal kifejezett célhatározós szerkezeteket és a célhatározói mellékmondatot vizsgálom. A magyar nyelvben ezeknek a struktúráknak legtöbbször szintén infinitívusz vagy a *hogy* kötőszóval bevezetett célhatározói mellékmondat felel meg.

Korábban a lett nyelvben egy speciális igealak, az *Supinum* volt használatos a mai nyelvben célt kifejező infinitívusz helyett. Ez a szerkezet ma már csak nyelvjárásokban fordul elő. Az egyszerű mondat infinitívuszi célhatározós szerkezete általában célhatározói mellékmondatallal helyettesíthető. A lett nyelvben a célhatározói mellékmondat állítmánya indikativusban és konjuktivusban is állhat. Vannak olyan esetek, amikor mindkét mód használata helyes, bizonyos esetekben azonban csak a konjuktivusz megengedett. A magyar nyelvben az ennek megfelelő mellékmondatokban az állítmány imperativusban áll.

A lettben a célhatározói mellékmondat elején legtöbbször a *lai* kötőszó áll. Érdemes megemlíteni, hogy az egyes és többes szám harmadik személyű imperativuszi igealakokat ugyanezzel a *lai* kötőszóval és az ige harmadik személyű indikativuszi alakjával képezzük (ugyanígy a többes szám első személyű alakot is).

A lett nyelvben a célhatározói mellékmondat kötőszó nélkül is kapcsolódhat a főmondathoz. Ebben az esetben a mellékmondat állítmánya imperativusban áll.

8. MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

Tartalomjegyzék

Brandt Györgyi (BME)	
Gragger Róbert, a hungarológia atyja, levelei tükrében.....	123
Berényi Mária (MNYI)	
Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában.....	124
Szili Katalin (ELTE BTK)	
A pragmatikai kutatások szükségességéről a magyar nyelvészetben.....	125
Szarka Péter (Körös Főiskola)	
A magyar mondat szórendjének vitája a múlt században	
s az eredmények hasznosíthatósága a MMINY oktatásában	125
Szűcs Tibor (JPTE)	
Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában	126
Hegedűs Rita (ELTE BTK)	
Funkcionális kategóriák a MID leírásában	127
Tóth Etelka – Szőke Katalin – Tarnai Beáta (ELTE TFK)	
MMINY az ELTE TFK-n.....	128
Papp István (SOTE)	
A MMNY oktatása külföldi orvostan hallgatóknak a SOTE-n.....	129
Oszkó Zita (SOTE)	
MMINY oktatása elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára.....	129
Pál Erika (JPTE)	
A magyar imázs a MMINY nyelvkönyvekben	130
Hoppálné Erdő Judit (JPTE)	
Alaktani hibák kategorizálása magyar-német vonatkozásban	131
Bokor József (Maribori Egyetem)	
Szlovénia új magyar tantervei elé	132
Halmos Éva (POTE)	
A beszédfolyamatosság növelésének néhány aspektusa a magyar nyelvű	
orvos-beteg kommunikáció elsajátításában	133
Győrffy Mária (POTE)	
Anamnézis-felvétel a Mi a panasz? című tankönyv tükrében	134
Csonka Csilla (MNYI)	
A frazeologizmusok megjelenése a kezdők magyar mint idegen nyelv oktatásában.....	135

Brandt Györgyi
Gragger Róbert, a hungarológia atyja, levelei tükrében
(BME)

Gragger Róbert századeleji művelődéstörténetünk egyik kiemelkedő alakja, aki egy még nem létező tudományág – a hungarológia – megalapításán fáradozott. Irányította a Berliini Egyetem Magyar Tanszékén folyó munkát, gazdag könyvtárat hozott létre, Magyar Lektorátust alapított, szervezte és művelte a magyar mint idegen nyelv oktatását. Lehetőséget teremtett a hazai értelmiség számára az európai képzettség és műveltség eléréséhez az általa létrehozott Collegium Hungaricum keretén belül. A Collegium a nyugati kultúrákhoz fűződő kapcsolataink erősítését is szolgálta, sőt a kulturális hid szerepét töltötte be.

Graggernak köszönhető az Ómagyar Mária-siralom felfedezése és közzététele, valamint az Ungarische Jahrbücher és az Ungarische Bibliothek című folyóiratok megjelentetése, szerkesztése. Számos irodalomtörténeti elemzés, a magyar irodalmat, történelmet, kultúrát népszerűsítő tanulmány szerzője.

Korai halála megakadályozta művelődéstörténetünk szempontjából igen értékes tervének megvalósulását, a magyar kultúra lexikonának elkészítését. A magyar tudományosság egészéről kapott volna képet a külföld ebben a nagy hungarológiai lexikonban, aminek elkészülte a mai napig várat magára.

Az Országos Széchényi Könyvtárban őrzött, és eddig még nem kutatott, nem publikált levelei vallanak mindarról az erőfeszítésről, amit Gragger az új tudományág megteremtése és népszerűsítése érdekében tett. Levelezését feldolgoztam, és ezek tükrében, kutatásaim eredményeinek felhasználásával mutatom be tevékenységét.

A magyar mint idegen nyelv szekción belül Gragger emlékéhez méltónak tartom, hogy egy előadás erejéig megemlékezzünk a hungarológia tudományág atyjáról, elnevezőjéről, megteremtőjéről, és sokakban tudatosítsuk, hogy kinek a nevéhez is fűződik mindaz, amit a magyar mint idegen nyelvet oktató és kutató kollégák oly hittel és szeretettel végeznek.

Az előadás alaptézise, hogy a hatékony nyelvoktatást segítő tényezők közül a kelleténél kisebb hangsúlyt kap a nyelvi kontrasztivitás tudatos figyelembe vétele.

Az anyaországban kiadott világnyelveket oktató tankönyvek általában egynyelvűek, míg az ugyane nyelveket más országokban idegen nyelvként szemlélő tankönyvek többnyire kétnyelvűek, így bizonyos mértékig tekintetbe veszik a nyelvtanuló anyanyelvének sajátosságait. Az utóbbi évtizedekben kiadott magyar nyelvkönyvek nagy része egynyelvű, de az idegen nyelvi magyarázatokkal ellátott nyelvkönyvekre sem jellemző, hogy a tananyag szerkesztésében a gyakorlás súlypontosításában tudatosan figyelembe vennék a kiindulási ill. a magyar mint célnyelv közötti azonoságokat és eltéréseket.

Természetesen a nyelvtanításban a nyelvkönyv csak az egyik közvetítő, a tanár szerencsés esetben tekintettel lehet a két nyelv jellegzetességeire. Nem feltétlenül szükséges ehhez a kiindulási nyelv aktív ismerete, a cél érdekében elegendő lehet tisztában lenni a tanuló(k) anyanyelvének főbb sajátosságaival.

A különféle nyelvoktatási irányzatok bizonyosan nem azonos mértékben alkalmasak a kontrasztivitás figyelembe vételére. A leginkább alkalmasnak a hagyományosan grammatizáló oktatás tűnik, a legkevésbé pedig a korszerű kommunikáció központú, ez azonban csak a látszat. Meggyőződésem ugyanis, hogy a nyelvet bizonyos tudatossággal tanuló a maga szintjén minden esetben igényli a nyelvi jelenségek magyarázatát, anyanyelvével való összevetését, ha ezt nem kapja meg, a maga eszközeivel megpróbálja azokat megszerezni vagy létrehozni. Ebből kiindulva célszerű, ha oktatási módszereink közé a lehetséges mértékben beemeljük a kontrasztivitás figyelembevételét.

A kontrasztivitás két típusa: külső és belső kontrasztivitás. Ez utóbbit: a nyelven *belüli* kontrasztivitást nem mindig sorolják a kontrasztivitás körébe. Ide tartozik pl. a hosszú és rövid magán- ill. mássalhangzók, határozottság ill. határozatlanság jelensége, az idő- és helyviszonyoknak adott nyelvre jellemző szemlélete stb.

A nyelvek közötti hasonlóságok és eltérések között nemcsak a grammatikai jellegűeket érdemes figyelembe venni, hanem látszólag jelentéktelen formai jellegűeket is. pl. a szavak adott nyelvre jellemző hosszúságát, a szó- és mondathangsúlyt, intonációt.

A magyar nyelv specifikumai közül néhány csomópont, melyek kontrasztivitás szempontjából relevánsak lehetnek: a toldalékolás jellegzetességei, a birtoklás kifejezése, a határozottság kifejezőeszközei, a helyviszonyok hármassága; időegyeztetés; a modalitás jellemzői; igei és melléknévi vonzatok stb.

Szili Katalin

A pragmatikai kutatások szükségességéről a magyar nyelvészetben

(ELTE BTK)

Habár a magyar idegen nyelvként történő oktatásában is egységesen elfogadott nézet, hogy a pragmatikai kompetencia egyik összetevője a nyelvtudásnak, az elv gyakorlatba történő átültetését erősen gátolja az a tény, hogy nyelvünk esetében kevés olyan kutatás létezik, amelynek eredményeit a nyelvkönyvírók vagy nyelvtanárok hasznosíthatnák.

Szarka Péter

A magyar mondat szórendjének vitája a múlt században s az eredmények hasznosíthatósága a MMINY oktatásában

(Kőrös Főiskola)

1.1. Brassai, Joannovics és Kicska vitája a magyar mondat hangsúly szórendi szerepéről (Brassai: A magyar mondat szórendjének kulcsa a mondat hangsúly. Joannovics: Vannak természetük szerint mondat hangsúlyos [fókuszkepző] szavak. Kicska: Az erősebb hangsúly nem csupán a kirekesztő szórendet vonja maga után.)

1.2. A fókuszpozícióban álló mondatösszetevő kétféle szemantikai tartalommal bírhat: egyrészt új információt közöl, másrészt azonban kirekesztő tartalmú is lehet, melynek szórendi következményei vannak (kirekesztő vagy fordított szórend).

1.3. Kicska felveti egy harmadik, összefoglaló jelentés lehetőségét is. Ezt a jelentést a kirekesztő szórendű *Ezét vittem el* mondattal szemben az *Ezét elvittem* típusú mondatnak tulajdonítja.

2.1. A ma használatos magyar mint idegen nyelv tankönyveiből hiányzik a szórend szisztematikus tanítása, a jelentésárnyalatok bemutatása. Olyan pedagógiai grammatika sincs, mely a szórend kérdéseiben orientáló lenne.

2.2. A szórend tanításának közege a nyelvtanulás kezdetén (bemutatás) a mondat, de mivel a magyar mondat szórendjét a szöveg szintjéről is érik hatások, ezért szórendet legcélszerűbb szövegben tanítani, mégpedig a maganyelv-oktatás kezdetétől fogva.

2.3. A kirekesztő szórend tanításának legalkalmasabb eszköze a kérdő mondat (az eldöntendő és a kiegészítendő is), de a csak új információt hordozó fókusz tanítására a kérdés már nem alkalmas. A szöveg szerepe ez utóbbi esetben nő meg.

Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában

(JPTE)

Miként a nyelvleírásban a grammatika a lexikához viszonyítva hagyományosan feszeőbb státust élvez, a nyelvtanításban is a nyelvtan tanítása képviseli a szervezettebb rendszert a szókincséhez képest. Persze ebben is voltak, vannak előremutató törekvések az esetlegességgel és rendezetlenséggel szemben. A lexika elsajátításában az alapvető nehézségek a szókészlet strukturálatlanságának látszatára vezethetők vissza, amely a morfológiai szabályozottsággal szembeállítva még inkább feltűnővé válik. Emellett a magyar szótanulás helyzetét az idegenszerű (az indoeurópai nyelvekben szokásosaktól döntően eltérő) gyökök is nehezítik. Miként kezeljük tehát a szemantizációban jelentkező problémákat, lehetőleg éppen a magyar nyelv tipológiai alkatának és nyelvsajátos természetének megfelelően, mintegy ezekből a sajátosságokból kibontakoztatva? Az agglutináló típusból és a szintetikus tendenciákból adódóan a magyarban szinte kínálkoznak a morfológiai tagolás áttekinthetőségét megvilágító elemző utalások, amelyek a szóalkotás kreatív elsajátítását megkönnyíthetik. Ebben a szellemben a szintagmatikus (szövegben kiterített) és a paradigmikus (rendszerében bemutatott) szemantizáció szintézisére törekszünk, hogy a nyelvtanuló számára szemléletesen hozzáférhetővé és produktívan alkalmazhatóvá tesszük a lexika rejtettebb összefüggéseit.

A relatív motiváció nagyban hozzájárul a szókészlet transzparenciájához, a nyelv képszerűségéhez, a szerkezetek átláthatóságához, s ennyiben nyelvsajátos jellemzőket vagy arányokat is képvisel. Az alapján digitális, szimbolikus nyelvi jel önkényességének elvét igencsak viszonylagossá teszik az ikonikus vagy indexikus (analóg kódolású) jegyek a lexika motivált rétegében, így például a szerkezeti (morfológiai) motiváció eseteiben, amelyekben a komplex (összetett vagy képzett) szóalak transzparenciája a nyelvtanuló számára is érzékletessé és könnyebben memorizálhatóvá teszi annak felépítését. A szókészlet transzparenciáját éppen a szerkezeti motivált jelkapcsolatok áttetsző és az etimológiai összefüggések felismerhető jellege határozza meg. Minthogy a szóalkotás különféle morfológiai típusai a magyarban igen produktív eszközei a szintetikus jelsorok lexikológiai gazdagságának, jelentős számban növelik a világos szavak arányát. Az etimológia akkor kínálja az áttetszőség, a tagolhatóság révén megkönnyített azonosítás lehetőségét, ha a naív elemzést a motiváció még biztosítani képes, vagyis a demotiváció során a kép elhalványulásával együtt nem következett be a kapcsolat elhomályosulása. A nyelvtanuló dolgát, a lexikai egységek memorizálását nagyban elősegítheti az efféle kapcsolatok tudatosító feltárása — még akkor is, ha elhomályosultak, de főként, ha a motiváció felismerhető, s különösen, ha mindezt anyanyelvére vagy általa ismert nyelvekre tudja vonatkoztatni (jövővényszavak; képi minták átvétele tükörfordításokban stb.).

Az ideális kontextuális (szintagmatikus) szótanítás során helyet kell kapniuk a szó egyéb jelteiseinek is, és célszerű a paradigmikus viszonyokhoz is igazodva az összetartozó alakokat egyszerre rögzíteni. A paradigmikus rendezettség így etimológiai és tematikus szócsaládokhoz vezet. E két szempont összetételalkozása az oktatás szempontjából nyilván szerencsés, hiszen bizonyos szinten egyesíti a grammatizáló és a kommunikatív törekvések előnyeit. Tematikus szócsaládok kiépítése régi törekvése a nyelvtanításnak. Újabban az etimológiai szócsaládok jutottak mostoha sorsra, pedig jelentőségük fölbecsülhetetlen — különösen a bölcsész hallgatók (finnugristák és modern filológusok mint a külföldi magyaroktatás kitüntetett célcsoportja) szempontjából. Az etimológiai transzparencia feltárására kísérő szegmentálással élünk már a szemantizációban (*von/at* – *huz/at* stb.). Lényegi nyelvtani és képi jellemzőkre hívhatja fel a figyelmet a szó szerinti fordítás interlineáris elemzése. Az új egységek világos tagolódást nyernek, elsajátításuk paradigmatikusan a szócsaládok fokozatos épülésével zajlik, s ebben alkotó szerepet kap a szóképzésre irányuló kompetencia fejlesztése is. (Szintagmatikus kötődésekkel ezzel párhuzamosan a kommunikatív elv kontextuális szótanulása szolgál.) Gyakori és kulcsfontosságú szavaink köré így idővel kiterelődik a szócsalád, miközben jártasság szerezhető a szóalkotás terén is. Ez az analízis-szintetizáló megközelítés kiváltképpen előnyös a magyar esetében a morfológia agglutináló és polyszintetikus jegyeiből következően, s a lexika és a grammatika együttes kezelése érdekében is, hogy elemző átvilágításban elevenné és áttekinthetően memorizálhatóvá váljanak a morfológiai képletek.

Hegedűs Rita

Funkcionális kategóriák a MID leírásában

(ELTE BTK)

A magyar mint idegen nyelv igényes tanításának legnagyobb akadálya a megfelelő nyelvreírás hiánya. A rendelkezésünkre álló nyelvelméletekre/nyelvtanokra – tartozzanak bármely iskolához – nem lehet az idegennyelv-oktatás gyakorlati elvárásait ráépíteni. A legújabb, címükben külföldieknek szánt nyelvtanok egytől-egyig a hagyományos történeti szemlélettel íródtak – mintha nyoma sem lenne akár a strukturalista, de a ma "divatos" generatív megközelítés figyelembeveendő, alkalmazható eredményeinek sem – s meg sem merem említeni az angol nyelv leírásában már egy ideje élő funkcionális szemléletű leírásokat. Előadásom nem kritika kíván lenni, nem is pusztán egy készülőben levő grammatika ismertetése, hanem sorra veszem azokat a "felderítetlen" hazai és külföldi forrásokat, amelyekből lehet és kell is merítenünk egy valóban funkcionális szemléletű nyelvreíráshoz. Szorosan vett témám a hagyományos nyelvreírás funkcionális szemléletű "át-, ill. újra kategorizálása. A teljesség igénye nélkül néhány tárgyalandó fejezet:

- ◆ új megvilágításban a szófaj és mondatrész;
- ◆ az összetett mondat;
- ◆ a mondatot és a szöveget összetartó eszközök;
- ◆ néhány funkcionális – szemantikai kategória bemutatása.

Az új (ill., mint előadásomban gyakran utalok rá: nem is mindig új, de kiaknázatlan) kategorizálás létjogosultságának mércéje a más nyelvekkel való összevethetőség és a taníthatóság.

Hosszú évek óta igen népszerű választható speciálkollégiumként a magyar szakos hallgatók körében a magyar mint idegen nyelv téma. A félévek eredményességét bizonyítják a foglalkozásokat követően elkészült tananyagok. Ezek közül most a *Csiribiri* címet viselő kezdő nyelvtanulóknak írott tankönyvet emeljük ki, amelynek eredetiségét bizonyítja többek között az ötletekben és példaanyagában igen gazdag fonetikai fejezet. A könyvben hangsúlyozottan beszédközpontú, funkcionális összekapcsolódást és egymásra épülést mutat a szöveg és a nyelvtan, illetve a mindezt kibontó feladatrendszer.

A speciálkollégium iránti folyamatos érdeklődés és egy általunk végzett felmérés adataiból mutatkozó hiány indított bennünket arra, hogy tanár-továbbképzési tanfolyam keretében módszertani kurzust hirdessünk gyakorló tanároknak. E kurzus óraszámja jelenleg 30 óra. Témái között szerepelnek a következők: az ezredforduló korszerű nyelvoktatása, MMINy és annak sajátosságai, óratervezési stratégiák, verbális készségek fejlesztése, kulturális ismeretek tanítása, korszerű tananyagok és technikai eszközök bemutatása, óralátogatás és óraelemzés, mikrotanítás, tananyag önálló készítése. A kurzus alapvető feladatának tekinti a kontrasztív nyelvi szemlélet tudatosítását, így azoknak a résztvevőknek is segít módszertani kultúrájuk alakításában, akik a magyart anyanyelvként tanítják. A magyart idegen nyelvként tanítóknak pedig szeretne egy lehetséges szakmai bázist adni.

Papp István

A MMNY oktatása külföldi orvostan hallgatóknak a SOTE-n (SOTE)

A SOTÉ-n tanuló külföldi diákok számára öt szemeszteren keresztül folyik magyarnyelv-
oktatás. Az előadás első részében ennek a követelményrendszerét fogom ismertetni (lexikai, gram-
matikai és kulturális), továbbá az oktatásban felhasznált segédanyagokat (könyvek, hangzó anyag,
video, stb.). A második részben a követelményrendszerben megfogalmazott célok megvalósításához
szükséges módszereket foglalom össze, melynél kitérek specifikus esetekre, például a magyar nyelv és
kultúra megismertetésénél daltanítás és zenehallgatás. Ezeket megpróbálom autentikus hangzó
anyaggal illusztrálni. A harmadik részben azokat a nyelvi "trükk"-öket mutatom be, melyekkel a
hallgatók hiányos nyelvtani ismereteivel magyarázható problémákat igyekszem áthidalni. A negyedik
részben szintén írott és hangzó anyaggal szeretném bemutatni az eredményeket, illetve a kudarokat,
ideértve a diákok motiváltságát is.

Oszkó Zita

MMINY oktatása elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára (SOTE)

A magyar mint idegen nyelv oktatása iránti igények jelentősen megváltoztak mai környe-
zetünkben. A magyar nyelv tanítása a céltól és feltételrendszertől függően. A nyelvi foglalkozások
célnyelvi környezetben.

A magyar mint idegen nyelv sajátossága és oktatási problémái. A magyart tanuló külföldiek
főbb nehézségei a nyelvtanulás során. Példák a magyar nyelv másságára, (szórend, fonetika és
helyesírás, igekötős igék árnyalati jelentései, szemléleti sajátosságok, kétoldalú hiánystruktúrák).
Motivációk és emóciók a magyar mint idegen nyelv tanítás-tanulás folyamatában, különös tekintettel
az egyetemi oktatásra.

Az oktatás eszközrendszere (tankönyvek, segédanyagok). Igény a szaknyelvi kommunikatív
kompetencia kialakítására alkalmas nyelvkönyvek és segédletek iránt.

Pál Erika

A magyar imázs a MMINY nyelvkönyvekben

(JPTE)

A magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók Magyarországgal, a magyar nyelvvel való első találkozása többnyire már hazájukban a nyelvkönyveken keresztül történik, s hogy milyenek ezek az első benyomások – sok mindent meghatároz. Nagy felelősség van a nyelvkönyvírókon: akarva-akaratlanul minden megnyilatkozásukkal képet adnak rólunk magyarokról, kultúránkról, viselkedésünkről, a magyar nép jelleméről. De vajon mennyire időt- és helytállóak ezek a vélemények, olyanok vagyunk-e, amilyenek leírnak bennünket, és szívesen szembesülünk-e ezzel a képpel, ilyennek is véljük magunkat? A szerző nemzetiségétől a könyv földrajzi megjelenésétől függően a belső és külső szemléletű imázs más arculatot vehet fel. Az előadás arra vállalkozik, hogy bemutassa – az utóbbi években hazánkban és külföldön megjelent – a külföldieknek írt nyelvkönyvek közvetítette indirekt és direkt módon kifejtett belső és külső szemléletű magyarságképét, valamint vizsgálja, a belső és külső kép milyen egyezéseket mutat, mennyiben konfrontálódik. Választ keresünk arra is, történt-e imázs-váltás a magyar nép és a magyar nyelv megítélésében, megszabadultunk-e a "csikós – gulyás – pusztá" jelezte létállapottól és a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról szóló sztereotípiától.

Hoppálné Erdő Judit
Alaktani hibák kategorizálása magyar-német vonatkozásban
(JPTE)

Az alaktan sarkalatos pont a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára. Ennek oka a két nyelv eltérő tipológiai tulajdonságának tudható be. Érthető tehát, hogy számos nyelvtanulási probléma forrása éppen ezen különbségekben keresendő. A hibákat szemlélve létezik egyfajta átvitel, amely hibás alakokat hoz létre, de ez szigorúan egy nyelven belül észlelhető, jelen esetben a magyar nyelven belül. A névszóragozást a toldalékok páratlanul nagy száma teszi gazdaggá. A kezdő nyelvtanulók az elsők között ismerkednek meg a többes szám jelével és a tárgy ragjával. Éppen ezért példaanyagomban az ezzel kapcsolatos hibákat sorolom fel a teljesség igénye nélkül.

Táblázat 1

KATEGÓRIÁK	FŐNEVEK	MELLÉKNEVEK
Teljes analógiás nyelvi alakulat	+ házok, + ágyok, + férfik, + hidek (hidak), + függönyek	+ hosszúk, + gyönyörűk
Toldalékok keverése	+ házan	+ rosszan, + magason, + okoson
Homonímia miatti keveredés	_____	+ halkul (halkan)

Az igeragozásnál azon kívül, hogy figyelembe kell venni a szótövet, az előhangzót és a szóvégi mássalhangzót, a legfontosabb szempont az alanyi és tárgyas ragozás, és az ebből adódó igei személyragok paradigmáinak tisztázása.

Táblázat 2

OKOK	PÉLDÁK
Egy személyhez tartozó különböző ragok felcserélése	+ látol, + adol, + szeretel, + hívol, + szívol, + látlak őket, + nem értem téged
Különböző személyhez tartozó azonos alakú rag helytelen használata	+ mentek (ti) + mentek (ők)
Analógia az ikes igék ragozásában (nyelvhasználat!)	+ eszek, + iszok + játszok

Az alaktan szintjén csakis a legalapvetőbb hibákat említettem meg. Nehéz a tanulók helyzete ennél a nyelvi szintnél, mert nem tudják egyetlen általuk ismert nyelvhez sem kötni egy agglutináló nyelv morfológiáját.

Bokor József
Szlovénia új magyar tantervei elé
(Maribori Egyetem)

A fiatal Szlovén Köztársaság a 90-es évek közepe óta dolgozik bevezetendő új iskolatípusainak, nevezetesen a 9 éves általános iskolának és a háromszintű középiskolának leendő tantervein. Természetes, hogy a tantervek megújításának feladata az idén épp 40 esztendő kétnyelvű oktatás magyar nyelvi és irodalmi tanterveire is vonatkozik minden iskolafokon. A tantervjavaslatok közül eddig 4 készült el többé-kevésbé teljesen: a magyarnak mint anyanyelvnek, illetve a magyarnak mint környezetnyelvnek a tanterve egyfelől az általános iskola, másfelől az általános gimnázium számára. Hivatalos elfogadásuk még nem történt meg.

Referátumom a 4 tanterv felépítéséből és újdonságaiból emeli ki a legfontosabbakat: a célközpontúságot, a kommunikáció-központúságot, a szövegközpontúságot, a nyelvhasználat-központúságot és a funkcionális szemléletet. Itt-ott megpróbál majd párhuzamokat vonni a magyarországi tantervekkel, de külön kiemeli a különböző szintű és rangú szlovéniai tantervelőkészítő bizottságok szempontjait, javaslatait, sőt utasításait is (pl. az első osztályban nem lesz írás- és olvasástanítás; a magyar tananyag csak a középiskolában bomlik a szokásos nyelvtanra és irodalomra, az általános iskolában az ún. nem művészi és művészi szövegekkel való foglalkozásokban ölt testet; stb.).

Az egyes szaktárgyak tanterveit Szlovéniában az ún. tantárgyi tantervi bizottságok készítik. A magyar tantervi bizottság elnökeként nem hallgathatom el azokat a problémákat sem, amelyek a tantervek készítése közben nagyon határozottan felvetődtek, de kitérek olyan összefüggésekre, sajátosságokra is, amelyek megnyugvással tölthetnek el bennünket. Röviden a szervezeti és a technikai kérdésekről is szólni fogok (pl. a készülő tantervek törvényi alapjáról, a széles körű egyeztetés kívánalmairól, a követelmények és az ellenőrzés összefüggéseiről stb.).

**A beszédfolyamatosság növelésének néhány aspektusa a magyar nyelvű
orvos-beteg kommunikáció elsajátításában
(POTE)**

Paradox módon a globális kommunikáció világában, amikor a technikai fejlődés rendkívüli magaslatoakat ért el, szembetalálkozunk az orvos-beteg kapcsolat teljes megghiúsulásával, amely mind az orvos, mind pedig a beteg számára nem kevés elégedetlenséget szül. A kommunikációs jártasságok oktatásának az orvosképzés minden szintjén meg kell jelennie. Ez nem csupán a medicina kifejezett szaktárgyainak a feladata. Természetesen ezek a megjegyzések elsősorban az anyanyelvi kommunikációra vonatkoznak és a kommunikáció szó is tágabb értelemben szerepel.

Intézetünkben több, mint egy évtizedre tekint vissza a beszélt orvosi magyar nyelv oktatása, abból a megfontolásból, hogy a klinikákon folyik a gyakorlati orvosképzés, amely nem képzelhető el a beteggel történő magyar nyelvű elemi kommunikáció nélkül. Nyilvánvaló, hogy ez a sikeres gyógyítás egyik zálogaként is felfogható.

Néhány éve Györfy Mária 'Mi a panasz' c. könyvét használjuk a második évfolyamos angol programban tanuló diákok oktatása során. Már első impresszióm az volt, hogy pontosan ez az a könyv, amelyre szükségünk van, ami már régóta hiányzott oktatási gyakorlatunkból. A szerző céljának tekinti a 4 nyelvi jártasság fejlesztését, prioritást adva a beszédképesség, valamint a hallás utáni megértés fejlesztésének.

Nagyon fontosnak tartom azt, hogy a szaknyelvi kurzuson az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapjon az általános magyar nyelv. A hallgatók részéről állandó igény az, hogy kiemeljünk 1-1 nyelvi funkciót, beszédhelyzetet, amelybe a hétköznapiak során kerülnek.

A kommunikációnak 2 fő eleme van: a folyamatosság, azaz az információ befogadása és átadása, vagy közlése. A másik a nyelvhelyesség, azaz a helyes nyelvtan, lexika és kiejtés használata. Folyékony és hibátlan beszéd csak akkor szokott megvalósulni, ha a diákok előre betanult szövegeket adnak elő.

A hallgatókat abban is kell segítenünk, hogy kialakítsuk bennük a kommunikációs kompetenciát. A nyelvi órán olyan helyzetet kell teremtenünk, amelyben létrejöhet a kommunikáció. A hallgatóknak hatalmas tömegű információt kell megtanulniuk magyar nyelven. Ezt célszerű minden órán lazítani olyan tevékenységgel, amely élvezetes, s amely lehetőséget nyújt a szabadabb, spontánabb beszédre.

A tananyagfejlesztési munka néhány újabb mozzanatát szeretném ismertetni, illusztrálva azt, hogy miként lehetséges meríteni azokból az ötletekből, melyeket pl. az angol nyelvkönyvek hasznos formaként produkáltak.

A 4 tevékenységi forma a következő: 1. Drámai jelenet, 2. Eset történet, 3. Szerepjáték, 4. Történetmesélés.

Szándékom az volt, hogy stimuláljam a hallgatók beszédképességét, hogy elvezessem őket a dialógusokban szereplő társadalmi konvenciók jobb megértéséhez, elvezessem őket ahhoz, hogy felfedezzék az érzelmi aspektust, mely színezi a nyelvet. Azt tapasztaltam, hogy a hallgatók együttműködtek individuálisan is és mint csoport is.

Gyórfy Mária

Anamnézis-felvétel a Mi a panasz? című tankönyv tükrében

(POTE)

A magyarországi orvosi egyetemeken 1982 óta folyik angol és német nyelvű orvosképzés idegen ajkú, magyarul nem beszélő külföldi állampolgárok részére. Az elméleti ismeretek angol és német nyelvű oktatása mellett felmerült a szükséglet az orvosi szaknyelv magyar nyelvű tanítására is a gyakorlati órákon az orvos-beteg kommunikáció céljából.

Ehhez a célhoz nyújt segítséget a *Mi a panasz?* című nyelvkönyv.

A könyv négy részből áll: 1) az első 12 fejezet, a tulajdonképpeni törzsanyag; 2) fordítási gyakorlatok angolról magyarra; 3) megoldási kulcs; 4) magyar-angol orvosi szavak jegyzéke.

A törzsanyag 12 szakterületet foglal magában. A fejezetcímek megegyeznek az orvosi egyetemen oktatott klinikai tárgyak elnevezésével.

Az első fejezet a Belgyógyászat. Itt az általános anamnézis-felvételhez szeretnék segítséget nyújtani, amelyre minden specialistának szüksége van. Itt tárgyalom az alfejezetekben a korábbi betegségekről való érdeklődést, a fájdalom, szédülés, hányinger, hányás, széklet, vizelet, étkezés, vér stb. témaköréből.

Ehhez a fejezethez tartozik az orvos érdeklődése a beteg családi, szociális körülményei, konkrét panaszai részletes kikérdezése, megnyugtató, majd a gyógyítással kapcsolatos tanácsok, javaslatok, a gyógyszerfelírás, végül a betegtől való elköszönés nyelvi kifejezései.

Minden fejezet előtt tartalomjegyzék található, amely a fő témákat tartalmazza. Mivel mindegyik alcím a beszédkommunikációt szeretné fejleszteni, ezért a legfontosabb elsajátítandó rész kazettán is meghallgatható.

A gyakorlatokat rövid utasítások vezetik be. Egyes feladatok szóbeli megoldást igényelnek, mások írásbelit.

A könyvben az egyes fejezetek leíró és gyakorlati részből állnak. A leíró rész a betegvizsgálathoz szükséges orvosi eszközöket nevezi meg, azok felhasználási szakterületét és alkalmazási módját.

A lexikai anyag begyakorlására szolgál a táblázatok kitöltése, az ábrák feliratozása, a fontos, elsajátítandó elemek kiemelése aláhúzással, a megadott mondatok logikai sorrendbe állítása, a szavak, kifejezések jelentésének megmagyarázása, ill. meghatározások alapján kulcsszavak kitalálása, szinonimák, antonimák keresése. A dialógusok feldolgozása többféleképpen történik. Kész mondatmodellek segítségével a beteg válaszai alapján kell az orvos kérdéseit a feladatlapba a hallgatónak beírnia, megadott szempontok szerint párbeszédet szerkesztenie vagy összefoglalnia a történeteket.

Könyvemben fő hangsúlyt helyeztem az orvos-beteg közötti sajátos beszélgetésre, az orvosi szakszókincs magyar nyelvű bővítésére, valamint azok helyes kiejtésére, a hallgatók beszéd- és halláskészsége javítására a hétköznapi magyar orvosi nyelv terén.

A frazeologizmusok megjelenése a kezdők magyar mint idegen nyelv oktatásában (MNYI)

A frazeológia nem tartozik a népszerű és a kidolgozott kutatási területek közé a leíró magyar nyelvészetben, s ez még inkább jellemző a magyar mint idegen nyelv területén folytatott alapkutatósokra. Nem minden nyelvben van ez így, például az angolban, a németben, az oroszban frazeológiai szókapcsolatokkal foglalkozni nagyon elismert dolog, ennek következtében ez a diszciplína rendkívül kidolgozott mind saját leíró nyelvtanukban, mind a külföldieknek készültekben. Mert a kettő természetesen nem ugyanaz.

A magyart idegen nyelvként tanítók is szembekerülnek mindazokkal a problémákkal, amelyekkel a leíró (magyar és nem magyar) nyelvészek is találkoznak (pl. a terminológiai kérdések, a frazéma lényegének, illetve ennek segítségével a frazémák tartományának meghatározása, a stilisztikai minősítések problematikája, a szótározhatóság megoldása stb.), de nekünk van egy nagyon markáns külön problémánk is: a frazémák *megtaníthatóságának problematikája*. Az anyanyelvi beszélő ösztönös biztonsággal igazodik el egy-egy frazéma használatában (pl. az adott frazéma stabil, illetve mozgatható komponenseinek kérdésében, az igeidők, igemódok használatának problémájában, a frazéma stilisztikai státusában stb.), de a nem anyanyelvi nyelvhasználó segítség nélkül itt már nem boldogulhat.

Érezhető az a törekvés, hogy a tankönyvek szövegeit - különösen a kezdők számára készültekét - tudatosan úgy próbálják megírni úgy, hogy minél kevesebb frazeológiai kifejezés legyen bennük. A valóságban azonban jóval több frazéma kerül a szövegekbe, mint azt a tankönyvszövegírók előre elképzelték, s azt, hogy egy-egy szókapcsolat mennyire a frazeologizmusok körébe tartozik, sokszor csak akkor vesszük észre, amikor a napi munka során problémát jelent a megértésük, illetve, ha közvetítő nyelvet használunk, a lefordításuk.

Mit lehet kezdeni ezekkel a frazeológiai kifejezésekkel? Nagyon sokat, mert ilyenkor még időben vagyunk, s könnyedén rá lehet világítani bizonyos törvényszerűségekre, amelyeket aztán később remekül fel lehet használni. A szópárok például (amelyek a magyar leíró nyelvészetben a „mellérendelő összetételek” címszó alatt fellelhetők) könnyen modellezhetők, az igés kifejezéseknél az egyik csoport csak egy pontos mozgatható (pl. vki helvet foglal vhol), a másik csoport már két ponton (pl. vkinek eszébe jut vmi). Magyar nyelvi sajátosság, hogy módszertani szempontból az igés kifejezések tanítása sok közös vonást mutat az igeikötős igeik tanításával, hiszen egész mozgásrendszerük ugyanaz (pl. vki helvet foglal ~ vki leül → vki nem foglal helvet ~ vki nem ül le stb.), s nem egyszer a névszói előtagok már igeikötővé is váltak (vki szabadságra megy ~ vmi tönkre megy stb.).

Végül ki kell jelentenünk, hogy nekünk aktív nyelvtanároknak másodlagos problémánk az, hogy egy adott kötött szókapcsolat szigorúan véve beletartozik-e a frazémák tartományába vagy sem, annak centrumában helyezkedik el vagy esetleg csak a peremén, nekünk *mindent* meg kell tanítanunk, ami része a nyelvnek, ahogy a nyelvtanulónak is *mindent* meg kell tanulnia, ha el akar sajátítani egy idegen nyelvet, esetünkben a magyart.

9. Nyelvi jogok

Tartalomjegyzék

Szépe György (JPTE) Az európai nyelvpolitika problémája.....	139
Dömök Csilla (JPTE BTK) Nyelvi közösségek, létrejövő és már meglévő államok nyelvi problémái, kisebbségi nyelvek.....	140
Herr Judit (JPTE BTK) Nemzetiségi (kétnyelvű) oktatás nyelvi - jogi feltételei	141
Nádor Orsolya (KGRE – JPTE) A magyarországi nemzetiségek nyelvi jogainak változása a XX. század folyamán	142
Hortobágyi Ildikó (VE) Amerikai kulturális értékek az ezredfordulón	143
Csernusné Ortutay Katalin (VE) A kisebbségek nyelvi jogai Franciaországban.....	144
Koós Margit (JPTE BTK) Motivációvizsgálat kéttannyelvű és nemzetiségi osztályokban.....	145
Gúti Erika (JPTE BTK) Dél-Afrika nyelvpolitikája	146

Szépe György
Az európai nyelvpolitika problémája¹
(JPTE)

A Janus Pannonius Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Programjának keretében az 1998/99. tanév tavaszi félévben – "Európai nyelvpolitika" című – kurzus anyaga alapján, egy több éve folyó kutatás viszonylagos lezárásáról ad számot az előadó. Ebben a keretben számolok be.

Az előadás tartalmi vázlata a következő:

1. Hol volt/van/lesz Európa?
2. Az európai nyelvpolitika nemzetközi tényezői:
EBESZ, Európai Unió (ENSZ, UNESCO stb.).
3. Nyelvpolitika és nyelvi jogok kérdése.
4. A nyelvpolitika szektorai:
 - ◆ az európai országok állampolgárainak anyanyelve,
 - ◆ az európai emberek kommunikációja (saját nyelvterületükön kívül),
 - ◆ az európai kisebbségi nyelvek védelme,
 - ◆ az európai szervezetek belső nyelvhasználata.
5. Nyelvészeti megfontolásokat is figyelembe vevő nyelvpolitikai modell:
 - ◆ globális nyelv: az angol (és a velejáró problémák),
 - ◆ regionális kisugárzású nyelvek: francia, német, olasz, orosz és spanyol,
 - ◆ a szomszédos nyelvek problémája,
 - ◆ az egyes államok hivatalos nyelve(i),
 - ◆ a „helyi” nyelvek.
6. Az oktatás mint a jövő dimenziója) alkalmazott nyelvészeti konklúzió

¹ Az előadás teljes szövege megjelent az *Új horizont* című folyóirat 1999. évi különszámában (pp. 133-136).

Dömök Csilla
Nyelvi közösségek, létrejövő és már meglévő államok nyelvi problémái,
kisebbségi nyelvek
(JPTE BTK)

Napjainkban a nemzetiségi kérdés egyre inkább világjelenséggé válik. Földünk mintegy 200 államában több mint /2000/ egyes becslések szerint /3000/ nép, illetve népcsoport él. Az etnikai határok nem esnek egybe az államok politikai határaival, ezek az eltérések hozzák általában létre a kisebbségeket illetve a kisebbségi problémákat. Nagyon kevés olyan ország létezik, melynek határai egyetlen etnikai csoportot fognak körül. A nemzetfejlődés társadalmi-történelmi különbözősége ellenére az etnikum és az államok kapcsolatában sok hasonló vagy azonos probléma is keletkezhet, amelyek megoldása nemzetközi érvényű és érdekű. A nemzetközi jog fejlődése az utóbbi néhány évtizedben vetette fel az államok egyetemes kötelezettségét a nemzeti, nyelvi és vallási kisebbségek védelmével kapcsolatban. Hiba lenne az államok nemzetiség és kisebbségvédelmi kötelezettségét csak etnikai, emberiségi kérdésként kezelni. Hiszen a többség-kisebbség viszony megromlása gyakran veszélyezteti az államok belső stabilitását, és nemegyszer az államközi kapcsolatokat is. A kisebbségi jogok tiszteletben tartása szorosan kapcsolódik a nemzetközi béke és biztonság kérdéséhez, a nemzetiségi viszonyok rendezése ebben az értelemben is globális érdek.

Herr Judit

Nemzetiségi (kétnyelvű) oktatás nyelvi - jogi feltételei

(JPTE BTK)

A nemzetiségi oktatás két legfontosabb alapfeltétele a jogi és nyelvi háttér biztosítása. Előőbb az 1993-ban napvilágot látott Kisebbségi Törvény szavatolja, de ez még nem elégséges feltétele a nemzetiségi oktatás megvalósításának. A nemzetiségi oktatást összhangba kellett hozni a NAT-tal, amely viszont nem megfelelő mértékben tárgyalja azt. Így a NAT mellé általános érvényű kiegészítőt kellett készíteni a nemzetiségi oktatásra vonatkozóan - ez a "Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve" és a "Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve" címen jelent meg miniszteri rendeletben (1997).

Az "újkori" nemzetiségi oktatás megvalósítása azonban korántsem halad(t) olyan zökkenőmentesen, ahogyan arra a fent vázolt folyamatokból követhetnénk. Gyakorló nemzetiségi pedagógusoknak még az Irányelvek megjelenése előtt (!) kellett oktatási programjaikat elkészíteni. A NAT követelményei sok nemzetiségi iskola számára változást jelentenek az eddig folytatott nemzetiségi oktatás szervezeti keretében. Ez a következőkben nyilvánul meg: a NAT alapján "...kétnyelvű kisebbségi oktatás esetén ... az anyanyelv és irodalmon kívül, legalább három tantárgyat a kisebbség nyelvén kell oktatni, a heti órakeret legalább 50%-ában..."² A jelenlegi két nyelven oktató intézmények közül ennek sokan nem tudnak eleget tenni - hiszen sokhelyütt közülük ma sem oktatnak három tárgyat nemzetiségi nyelven - és a közeljövőben sem, mivel a magyar felsőoktatási intézmények nincsenek felkészülve nemzetiségi nyelv/egyéb szakos tanárképzésre. (Aki pedig nemzetiségi nyelv/egyéb szakos diplomával rendelkezik, magasabb jövedelem reményében a piacgazdaságban keresnek-kerestek munkát.) A következmény az, hogy a nemzetiségi kétnyelvű iskolák közül sokan kényszerülnek ezt az oktatási típust feladva egy alacsonyabb szintűt képviselni - a bővített nyelvoktató típust, ahol "Legalább három tantárgy kisebbség nyelvén való tanulását kell lehetővé tenni. A kisebbségi nyelv és irodalom, ill. a kisebbségi nyelvű órák aránya a heti órakeret legalább 35%-át teszi ki."³ A probléma nem az, hogy számszerűen kevesebb nemzetiségi kétnyelvű iskola működik majd, hanem a következő: Ha most nem felelnek meg az intézmények a nemzetiségi kétnyelvű oktatás követelményeinek, mekkora valószínűséggel térhetnek át a jelenlegi felsőoktatási háttér mellett kétnyelvű képzésre a közeljövőben? Megoldás lehetne a nemzetiségi nyelv/egyéb szakos tanárképzés megerősítése, anyaországbeli (rész)képzés biztosítása, ugyanakkor ezek kivitelezése időt vesz igénybe. Arra azonban ügyelni kell, nehogy kifussunk időből – hiszen a nemzetiségi nyelv a mai középgenerációban sokak számára már nem egyenlő az anyanyelvvel, a fiatalok generációjában pedig még kevésbé az.

² 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet 2. sz. melléklet I./1.

³ 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet 2. sz. melléklet I./2.b.

Nádor Orsolya

A magyarországi nemzetiségek nyelvi jogainak változása a XX. század folyamán

(KGRE – JPTE)

Az előadás azokra a csomópontokra helyezi a hangsúlyt, amelyek meghatározzák a mai magyarországi nyelvi és etnikai kisebbségek nyelvi viselkedését.

Röviden áttekintjük azokat a két világháború közötti nyelvi és oktatási törvényeket, rendeleteket, amelyekkel az akkori kormányok igyekeztek példát mutatni az utódállamoknak. Kitérünk néhány gondolat erejéig a bécsi döntések következtében újra Magyarországhoz került nem magyar etnikumok számára biztosított kisebbségi nyelvhasználati jogokra, majd rátérünk a második világháborút követő korszakok tárgyalására. Ennek keretében arra próbálunk választ keresni, hogy milyen tényezők járultak hozzá a nemzetiségeink spontán asszimilációs folyamatának felerősödéséhez, valamint megvizsgáljuk, hogy ezt mennyiben segítette elő a jogi szabályozás. Itt ismét az oktatási, illetve a közigazgatási nyelvhasználati jogokra helyezzük a hangsúlyt.

Végül kitekintünk a legutóbbi nemzetiségi törvény lehetséges és valós hatásaira: a törvényben biztosított nyelvi jogokkal milyen mértékben és hogyan élnek a magyarországi nemzeti kisebbségek, s valóban hozzájárul-e a jog a nemzeti identitás megőrzéséhez.

Hortobágyi Ildikó
Amerikai kulturális értékek az ezredfordulón
(VE)

Az amerikai tömegkultúra rabul ejtette a világ képzeletét, de vajon népszerűsíti vagy torzítja az amerikai értékeket? A globalizációs folyamatban milyen mértékben határozza meg a magyar kulturális értékeket, és ezen belül a nyelvet, mint a kultúra lényegi aspektusát?

A nyelv nemcsak a kultúra terméke és a szocializációs folyamat során öröklődik nemzedékről nemzedékre, hanem egyben alakítja is a kultúrát, vagyis a nyelv adja kulturális megnyilatkozásainknak szerkezetét. Napjainkban sokan megriadnak a tömegkommunikációs eszközök általános jelenlététől és potenciális hatalmától. Jelenleg leginkább az amerikai tömegkultúra jelenti korunk globális nyelvét, mely elsősorban a városi és iskolázott rétegeket egyesíti a maga közös kultúróvezetében. Az amerikai tömegkultúra a legújabb jövevény a globális egységesítés hívei között. A multinacionális vállalatoknak köszönhetően a legújabb világeideológia, vagy inkább globális félkultúra, ikonjai a hollywoodi szuperhím színészek, valamint a Coca-Cola és McDonald's reklámok hada.

Fontos megjegyezni, hogy a globális félkultúra azonban nem lép a helyi kultúrák és értékek helyébe, hanem melléjük szegődik. A globális főleg amerikai tömegkultúra az emberek második kultúrájává vált és válik, és egy bizonyos kétnyelvűséget alakít ki. Miért van ilyen sikere az amerikai tömegkultúrának? A magyarázat részben a tömegtermelésben van. Az USA egyszerűen megteheti, hogy másoknál olcsóbban kínálja a portékáját. Mire a Hollywoodból vagy New Yorkból származó áru elhagyja Amerika partjait, már "zsűrízte" egy heterogén közönség, egy bizonyos globális Reader's Digest, egy hatalmas nemzetközi piac, hiszen az amerikai piac egymástól igen eltérő ízlésvilágok elemeit tartalmazza. Ezt az európai vagy ázsiai monokultúrák egyike sem mondhatja el magáról. A kultúra egy kontinuum, és Amerika csak az egyik megálló az úton. Az úgynevezett amerikai tömegkultúra egyre kevésbé amerikai. Nemzetközi ifjúsági kultúra lett. A helyi zene mindig kiüti az amerikaiakat, mert az emberek szeretik a saját nyelvükön megszólaló muzsikát. A zenei világban ma lassan ugyan, de valószínűleg egy olyan kor következik, amelyben az amerikai kultúra veszít majd a korábbi súlyából. Az európai egységgel együtt megszületik az európai hangzás is.

Az előadás e fenti gondolatok által vezérelve mutatta be a magyar valóságba belopakodott amerikai értékek kulturális és nyelvi elemeit (a hangos és írott média termékeitől az ifjúság legkedveltebb dalainak szövegein keresztül a hétköznapi fogyasztási cikkek megnevezéséig).

A magyar valóság amerikai félkultúrája vitathatatlan tény, mely elfogadásában és helyes megítélésében kulcsfontosságú szerep jut a multikulturális nevelésnek, a harmadik évezred legfontosabb oktatási irányzatának.

Csernusné Ortutay Katalin
A kisebbségek nyelvi jogai Franciaországban
(VE)

A hivatalos francia politika egyébként nem használja a nemzeti kisebbség kifejezést, e helyett etnikumokról, etnikai csoportokról beszél, amikor a területén élő, identitásukat mai napig őrző, regionális nyelvet beszélő közösségekről van szó.

A legkorábbi nyelvpolitikai intézkedés, amely jelentősen befolyásolta az ország területén élő, nem francia nyelven beszélő közösségek életét, *I. Ferenc* nevéhez fűződik, aki a Villers-Cotterets Rendeletben a latin helyett a franciát tette meg országának egyetlen hivatalos nyelvéné. A regionális nyelvek továbbra is a hétköznapi élet nyelvei maradtak, egészen a Francia Forradalom idejéig, amikor a jakobinus diktatúra döntő csapást mért a kisebbségek nyelveire. A Konvent által kiadott dekrétumok a regionális nyelvek elpusztítását célozták meg, a regionális nyelven beszélő közösségeket pedig a Forradalom ellenségeinek tekintették. Az általános iskolákba francia anyanyelvű tanítókat küldtek, így a breton, baszk, elzászi, katalán, okszitán gyerekek ezen a nyelven tanultak meg írni-olvasni.

A napóleoni korszakban és az azt követő időszakban, a polgári Franciaországban folytatódott a regionális nyelvek háttérbe szorítása, a *Jules Ferry* által egységesített kötelező, ingyenes és állami iskoláztatás nyelve kizárólag a francia volt. Ennek következtében felgyorsult a kisebbségek nyelvi asszimilációja, hiszen érvényesülni csak az tudott, aki kiválóan beszélt franciául.

Valódi változást csak a második világháború utáni időszak hozott, amikor a kisebbségek önszerveződése, öntudatra ébredésük folyamata megindult. Ennek köszönhetően kulturális egyesületek alakultak és a hagyományok megőrzésének fontos eszköze lett a nyelv. Az 1951-es Deixonne-törvény a kormány hivatalos nyelvpolitikájának megváltozását is jelzi, mivel a regionális nyelvek fakultatív oktatása ekkor vált lehetővé az egész országban. A hetvenes évek nyelvtörvényei is pozitívan hatnak a regionális nyelvek és kultúrák megőrzésére, bár a beszélő közösségek száma jelentősen csökkent az elmúlt évek nyelvpolitikájának következtében.

A kilencvenes évek jelentős nyelvpolitikai eseménye a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának kiadása, amelyet Franciaország eddig még nem írt alá, de jelentős lépéseket tett ebben az irányban. Az 1998-ban elkészített Poignant-jelentés, amely a kisebbségek helyzetét részletesen bemutatja és elemzi, arra indította *Lionel Jospin* miniszterelnököt, hogy komolyan mérlegelje a Charta aláírásának lehetőségét. Annál is inkább, mivel a francia Alkotmány is lehetővé teszi ezt, ahogyan ezt a tekintélyes jogász, *Guy Carcassonne* jelentésében kifejti.

Úgy tűnik, a XX. század végére a Franciaországban élő kisebbségek nyelvei végre visszanyerhetik mintegy ötszáz évvel ezelőtt elvesztett egyenjogúságukat, bár a dolog szépséghibája az, hogy mára már nagyon kevesen maradtak azok, akiknek anyanyelve valamely régió nyelve és nem a francia.

Koós Margit
Motivációvizsgálat kéttannyelvű és nemzetiségi osztályokban
(JPTE BTK)

Az előadás anyagát jelentő vizsgálat arra a kérdésre keresett választ, hogy milyen okok játszanak szerepet az idegennyelv választásban. A vizsgálatban 9. évfolyamos, kéttannyelvű, illetve nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók vettek részt. A vizsgált nyelvek kéttannyelvű intézményben az olasz és angol, nemzetiségi gimnáziumban a német és a horvát. Részt vett a vizsgálatban a Gandhi Gimnázium 9. évfolyama is.

Az adatgyűjtés eljárásaként az írásos kikérdezést választottam kérdőív formájában. Személyenként húsz kérdés segítségével gyűjtöttem össze a szükséges információt. A kérdőív kitöltésére tanórán került sor időkorlát nélkül. A kérdőívet 193 tanuló töltötte ki, 107 fiú és 126 lány. A kérdőív rákérdezett a szülői, baráti befolyásra, a nyelvismeret hasznosítására, érzelmi attitűdre, korábbi ismeretekre, nemzetiségi identitásra, továbbtanulási szándékra, otthoni nyelvhasználatra. Az összesített adatok csak részben igazolták a hipotézist – mely szerint többnyire praktikus okok (továbbtanulás nyelvtudás hasznosítása) miatt választják a tanulók az adott iskolát, ill. idegen nyelvet. A két iskolatípus tanulóinak válaszai nagyrészt hasonlóságot mutatnak, külön értékelem a Gandhi Gimnázium adatsorát speciális helyzete miatt.

Gúti Erika
Dél-Afrika nyelvpolitikája
(JPTE BTK)

Dél-Afrika választás előtt áll. A XX. század végének világa ellentmondásos, a globalizáció az etnikai partikularizációval ötvöződött. Dél-Afrika számára sem idegenek ezek a tendenciák. Az évszázad alatt ez idáig a hivatalos politika az angol-afrikaans kétnyelvűségeen alapult és az apartheid állam oszd meg és uralkodj politikájában a fekete nyelvek specifikus szerepet kaptak. (A kérdés az, hogy mi lesz a szerepük a jövőben.) Ma merőben új nyelvpolitikai célok artikulálódnak.

1951-ben az Nemzeti Párt hatalomra kerülésével az afrikaans nyelv hamarosan a közéleti és politikai célok kiszolgálójává vált, mialatt az angol nyelv megtartotta dominanciáját az üzleti életben. Az afrikanerek nacionalista szabályozása alatt a nyelv erősen politizálódott, ami a demokrácia hiányának eredménye volt. A nacionalista nyelvtervezés az apartheid beépült része volt, amit a többség negatívan szemlélt. Ez volt az a periódus, amikor a feketék két hivatalos nyelv iránti viselkedése kezdte alakítani a kormánypolitikát, hiszen a Bantu Oktatási Törvény (1953) alaposan megnyirbálta jogait: a nacionalista kormány erőszakkal eltávolította az angol anyanyelvi modellt az iskolákból, a társadalmi szegregáció miatt „visszahívta” a fehér tanárokat stb. Az 1990-es évekig ez maradt a helyzet: a fekete gyerekeket olyan tanárok tanították, akiknek az angol nyelv szintén csak második nyelve volt; így a feketék jelentős hátrányba kerültek az oktatásban. A kormány végül társadalmi nyomásra engedélyezte az oktatás nyelvének szabad választását. Ekkor szinte minden fekete tudatosan az angol nyelvet választotta. Az afrikaans nyelv megtagadása kiszámíthatatlan hatással volt az angol pozíciójának megerősítésében, így az angolt nemcsak az afrikaans fölé, hanem az afrikai nyelvek fölé is emelte.

A kérdés ma az, hogy vajon egy konföderatív berendezkedés azonos jogokhoz juttatja-e a beszélt nyelveket – hiszen az ideiglenes alkotmány már 1993-ban 11 nyelvet tett hivatalossá⁴ –, megvalósulhat-e az afrikaans nyelv liberalizációja, és vajon le tudja-e vetni azt a stigmát, amelyet a nyelvi elnyomás jelent.

Jelenleg egyre többen az angol nyelv hegemoniája mellett törnek lándzsát, ám ez nem deklarált politikai lépés és ellenkezik az alkotmánnyal. Ha ez történne, angol nyelvű elit vezérelné az államot, a többség pedig távol maradna a demokráciától és a gazdasági hatalomtól. A másik lehetséges út a funkcionális többnyelvűség bevezetése, ez esetben az angol nyelv dominanciája rövid életű lenne. Ugyanakkor általános bevezetése közép- és hosszútávon szükséges, ugyanis a többnyelvűség átfogó nyelvi szolgáltatói infrastruktúrát feltételez, ami jelenleg nem létezik Dél-Afrikában. Addig a korpuszfejlesztést és az átszervezési folyamatok szisztematikus kidolgozását állami szintre kell emelni.

⁴ afrikaans, angol, isindebele, sesotho sa leboa, sesotho, siswati, xitsonga, serswana, tshivenda, isixhosa és zulu.

10. NYELVOKTATÁS TÖRTÉNETE

Tartalomjegyzék

Bárdos Jenő (VE) Az idegen nyelvek tanításának története, mint propedeutikai tárgy a nyelvtanárképzésben	149
Berkics Erika (JPTE BTK) Nyelvturizmus a XX. század végén	150
Kiss Kálmán (BGYTF) Újabb adalékok a "Kruzsok" múlt századi történetéhez	150
Horváth Márta (BGYTF) Idegennyelv-oktatásunk ötven éve a tantervek és utasítások tükrében	151
Bányai Sándor (JPTE BTK) A kínai nyelvoktatás tapasztalatainak hatása a lexikográfus tevékenységére.....	152
Kopasz Filoméla (JGYTF) Középiskolai idegennyelv-oktatás különös tekintettel a német nyelv helyzetére (1945-1961)	153

Bárdos Jenő

**Az idegen nyelvek tanításának története, mint propedeutikai tárgy a
nyelvtanárképzésben**

(VE)

Minden jelentősebb szakmai tananyag feltárása és elsajátítása igényli legalább egy bevezető vagy előkészítő tárgy (propedeutika) segítségét egy kialakítandó immanens hierarchia első lépcsőjeként. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán 1990 óta heti két órás kollokviumi és két órás szemináriumi formában folyik ez a képzés, amelynek célja az, hogy mint a nyelvpedagógiai bölcsélet origója, a nyelvtanári szemlélet alapozó tárgya legyen.

A szerző érvelése a propedeutikai tárgyak bevezetése/tudatosítása érdekében kettős. Formai szempontból értelmetlen az olyan tantárgypedagógia, amelyben nincs hierarchia és progresszió (például egyféléves "mindenes" tárgy a tanórák típusaitól a kérdésfeltevésig), mert az ilyen kurzusok többnyire nélkülözik az átfogó koncepciót és szűk prakticismusba fulladnak. Tartalmi szempontból az idegen nyelvek tanításának története értelmezi először az alapfogalmakat, írja le a lényegi folyamatokat, idézi fel a nevek és adatok élettel megtöltött történetiségét, amelyből a *Kortárs metodika*, *Tananyagtervezés és értékelés*, majd az *Idegennyelvi mérés és értékelés* egymásra épülő kurzusai táplálkoznak. E tisztán nyelvpedagógiai kurzussor szigorlattal zárul.

A nyelvtanítás esetében, amely mint pragmatika mind a mai napig az alkalmazott tudományok eredményeinek és a tanári intuíciónak egy metszete, a történeti szemlélet messze túlmutat más tudományágak aszinkron szemléletet követelő, tudatosítást szolgáló törekvésein. A tantárgy által kínált nyelvpedagógiai bölcsélet a tudományos alapokon álló, módszersemleges, sokoldalúan képzett nyelvtanártípus kialakításának a záloga.

Berkics Erika
Nyelvturizmus a XX. század végén
(JPTE BTK)

Előadásomban gyakorlati megközelítésben a következőkről lesz szó:

- ◆ a nyelvturizmus meghatározása: főbb motivációk, helyzetek, melyekben a nyelvet tanuló használja a nyelvet,
- ◆ nyelvtanulás a célnyelvi környezetben: milyen felkínált és igénybe vett lehetőségek léteznek ezen a téren, milyen formákban folyik nyelvtanulás a célnyelvi környezetben, hazai és nemzetközi tapasztalatok;
- ◆ a nyelvturizmus térképe a fogadó és küldő országok alapján;
- ◆ egy különböző formában nyelvet tanulók körében végzett felmérés nyelvtanulás céljával tett utazásairól.

A felmérés a következő kérdésekre ad választ: a nyelvtanuló a nyelvelsajátítás mely fázisában volt a célnyelvi országban, milyen minőségben és mennyi ideig tartózkodott ott, kinttartózkodása mennyiben befolyásolta nyelvi, kulturális kompetenciáját és a hazatérés utáni nyelvtanulását.

Kiss Kálmán
Újabb adalékok a "Kruzsok" múlt századi történetéhez
(BGYTF)

A múlt században hazánkban természetes igény alapján kezdődött el az orosz nyelv tanulása néhány felsőoktatási intézményben vagy felső szintű képzést nyújtó tanfolyamokon. Mindemellett egyes magánszemélyek és kisebb csoportok is tanulni kezdték az orosz nyelvet, mivel konkrét, gyakorlati céljaik elérésének ez volt egyik feltétele vagy eszköze.

A XIX. század utolsó negyedében egy budapesti tudós asztaltársaságnak is állandó foglalatossága lett az orosz nyelvvel történő ismerkedés. A Budenz József alapította "Kruzsok" tagjai azzal a céllal kezdték el oroszul tanulni, hogy a cári Oroszország területén élő finnugor népek tanulmányozásának nyelvi körülményeit ezáltal is megteremtsék. A "Kruzsok" mindennapjairól eddig viszonylag kevés adat került publikálásra.

Idegennyelv-oktatásunk ötven éve a tantervek és utasítások tükrében

(BGYTF)

Ha az idegennyelv-tanítás fontosságát mérni akarjuk, betekintést kell tennünk az idegennyelv-oktatásunk történetébe. Az arra vonatkozó törvények, rendeletek, tantervek elemzése segítséget nyújt abban, hogy a végbement változásokat megismerjük és választ tudjunk adni arra a kérdésre, hogyan szólunk mi magyarok idegen nyelveken a XXI. században. Céлом ekképpen idegennyelv-oktatásunk elmúlt ötven évének bemutatása. Az oktatáspolitikánkban a második világháborúig a német nyelv dominált, azonban a francia, az angol és az olasz nyelv is választható volt.

Az 1949-es év fordulópontot jelentett az orosz nyelv kötelező oktatásának bevezetésével. A tantervi célok hűen tükrözték, hogy a nyelv tanítása elválaszthatatlan politikai funkciójától. A nyugati nyelvek tanítását igen szűk korlátok közé szorították.

A 60-as években a gyakorlati jellegű nyelvvoktatás, a szóbeli készségek fejlesztése a cél. 1967-től kezdődik a szakosított gimnáziumi és általános iskolai nyelvvoktatás. A 70-es évek tanterveit az óraszám és a tananyag csökkenése jellemezte. 1978-tól az idegennyelv-oktatás az általános iskolában a negyedik osztálytól kezdődik. A nyelvvoktatás célja komplex jellegű: gyakorlati, művelődési és nevelési feladatokat tartalmaz. Az 1983-84 reformok a célokat a kommunikatív készségek, a nevelés, a civilizációs ismeretek területén jelölik ki.

1984-től bevezetik az általános iskolák 7-8. osztályaiban a második idegen nyelvet fakultációban. Az 1985-ös oktatási törvény lehetővé teszi az alternatív nyelvvoktatási programok választását. 1987-től indul a kéttannyelvű képzés. 1989-ben az 1949. évihez hasonló nehéz helyzetbe jutott idegennyelv oktatásunk. Az orosz nyelv kötelező iskolai oktatásának megszüntetése robbanásszerűen hozta magával a nyugati nyelvek előretörését. Az átmeneti időszak a választott idegen nyelvek oktatása a második idegen nyelvekre érvényes tantervek adaptációjával és azok eszközrendszerével javasolt. Az új tanterv csak 2,4–3,57 idegennyelvi órakeretet biztosít, és az első idegen nyelv kötelező kezdését ötödik osztálytól indítja. A NAT alapfokú nyelvtudás elérését tűzi ki célul a kötelező iskolázás végére, azonban az osztálylétszámok maximálásával, a csoportbontás lehetőségének nagyfokú visszaszorításával, a szigorú pénzügyi előírások között az iskolák nehezen tudnak élni a törvény adta lehetőségekkel. Az idegennyelv-oktatás vonatkozásában a NAT sürgős módosításokat igényel. Az idegennyelv-oktatás történetét a tantervek és utasítások relációjában vizsgálva, megállapíthatjuk, hogy az oktatáspolitikai döntések, az azokat realizáló tantervek és e tantervek megvalósíthatósága, objektív-szubjektív feltételeinek megléte, valamint az adott kor igényei között feszülő diszharmónia/harmónia mindig meghatározza az idegennyelv-tanítás színvonalát. Az előbbi végigvonult oktatáspolitikánk történetén, az utóbbi megteremtése célként lebeg előttünk.

Bányai Sándor

A kínai nyelvoktatás tapasztalatainak hatása a lexikográfus tevékenységére

(JPTE BTK)

A nagyon távoli kultúrájú nyelvek oktatásakor nincs meg számunkra az a gondolati és nyelvi beágyazottság, amely oly természetesnek tűnik Európában. Különösen igaz a kínai nyelv esetében, melynek: tanításakor számtalanszor érezhetjük, minden eddig szerzett információt el kellene felejteni-felejtetni saját nyelvünkről, s tiszta lappal közelíteni e másik csoda felé.

Az eltérő logikai relációk, az Európában esetleg csak nyomokban fellelhető grammatikai jellegzetességek, a szófajiság aktualizáltsága, az izolálás legtisztább megjelenési formái, a szintakszis elsőrendűségén belül a szórend és a kontextus kitüntetett szerepe stb. – mindezek hogyan hatnak az oktatási és a szótárírói tevékenységre?

Nem kerülhető meg olyan kérdések részletesebb vizsgálata, mint a szigorú szótagképlet által meghatározott homonimitás és színonimitás problémaköre, a tonalitás és annak változása, a monoszillabizmus keretén belül szó és szótag örökké vitás viszonya vagy pl. a többes számú személyes névmások érdekes képzési módja.

Látnunk kell, hogy nem dolgozhatunk-gondolkozhatunk európai kategóriákkal, hiszen az egyes szemantikai mezők hol váratlanul összezsúsznak, hol pedig több részre szakadnak. Fogalmakat, jelenségeket csak több, – esetenként szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai vagy éppen nyelvpolitikai – faktor figyelembe vételével magyarázhatunk meg.

Az interkulturális beágyazódás helyett tehát az identifikálás és definiálás részletesebb kíváncsága kényszeríti a szótárírókat a többfunkciós lexikográfiai megoldások nem ritka használatára.

Kopasz Filoméla

Középiskolai idegennyelv-oktatás különös tekintettel a német nyelv helyzetére (1945-1961)

(JGYTF)

1. A gimnázium

1945 és 1961 között két általánosan képző középiskolatiszpus működött Magyarországon: a) a fiú-, illetve leánylíceum, mely 1945-1948 között fokozatosan megszűnt, b) a gimnázium, illetve leánygimnázium (az 1950-es években jönnek létre az első koedukált gimnáziumok), mely 1945-1948 között - párhuzamosan az általános iskolák felső tagozatának kiépülésével - a korábbi nyolcosztályos forma helyett négyosztályossá alakult át.

2. Gimnáziumi idegennyelv-oktatás a koalíciós időszakban (1945-1949)

A gimnázium 1938-as óratervét a vallás- és közoktatásügyi miniszter 37.000/1945. V.K.M. számú rendelete módosította. A rendelet melléklete következőképpen határoz: "... A német nyelv túltengését iskoláink tantervében ... fokozatosan meg kell szüntetni ..." Míg a gimnázium 1938-as óratervében a német nyelv minden diák számára kötelező tantárgy volt, addig a koalíciós időszak gimnazistái több élő idegen nyelv közül választhattak:

a gimnázium heti óraterve (zárójelben a leánygimnázium óraszámjai)

	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Latin	4 (-)	4 (3)	4 (3)	4 (4)	3 (4)	3 (3)	3 (3)
élő idegen nyelv* vagy görög (görög a leánygimnáziumban nem választható)	- (3)	3 (3)	3 (3)	5 (5)	5 (4)	5 (4)	4 (4)

* angol, francia, orosz, olasz vagy német

Annak ellenére, hogy politikai okok miatt a koalíciós időszak a német nyelv tanulása-tanítása ellen hatott, a német nyelvet többen választották, mint bármelyik más élő idegen nyelvet.

3. Gimnáziumi idegennyelv-oktatás (1949-1961)

A koalíciós korszak "vétkes liberalizmusa" után a négyosztályos gimnázium első tanterve, mely 1950. szeptemberében lépett életbe, már csak két idegen nyelvet említ:

	humán tagozat ¹				reál tagozat			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Latin	-	4	4	4	-	-	-	-
Orosz*	6	4	4	4	5	4	4	4

*Helyenként létesítettek orosz nyelvi tagozatot is.

A közoktatásügyi miniszter 8.531-155/1952. K.M. számú utasítása lehetővé tette a latin helyett egy nyugati nyelv oktatását. Az 1956-os forradalom hatására a művelődésügyi miniszter 24/1957. (M.K. 3.) M.M. számú utasítása csökkenti az orosz nyelvi órák számát, és az eddigieknél nagyobb teret enged a nyugati nyelvek oktatásának:

	humán tagozat				reál tagozat			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Orosz	3	3	3	3	3	3	3	3
2. idegen nyelv (angol, francia, német, olasz vagy latin)	4	3	3	3	3	3	3	3

A kötelező orosz nyelvtanítás, illetve a nyugati nyelveknek az 1957. évi utasításig történő látványos háttérbe szorítása ellenére az országban a német nyelvet beszélők aránya volt a legnagyobb. A német nyelv oktatásának - ugyanúgy, mint a többi élő idegen nyelv oktatásának - a kor politikai elképzelései adtak létjogosultságot: "... Ma a német nyelv tanulása elsősorban a szocializmust építő NDK népével való szoros barátság megteremtését teszi lehetővé ..."

¹ Az 1961. évi 3. törvény nyomán, 1962. szeptemberétől szűntek meg fokozatosan a humán és reál tagozatok, párhuzamosan a tagozatos osztályok (nyelvi, természettudományi, ének-zene) megszervezésével.

11. Nyelvpedagógia I.

Tartalomjegyzék

Vidékiné Reményi Judit (BME) A klasszikus távoktatás megvalósíthatósága a nyelvoktatásban	158
Winkler Ágnes (KVIF) Nyelvoktatás távoktatási formában: lehetőségek és korlátok.....	158
Szablyár Anna (ELTE) Hogyan lehetnének versenyképesek a hazai nyelvkönyvek? Kérdőjelek és felkiáltójelek.....	159
Zákány Judit (BME) Mérésmetodikai alternatívák nyelvtani tesztekben	160
Petneki Katalin (ELTE) Idegennyelvi tantervek minősítési rendszere.....	161
Horváth Gyuláné Szabó Sára (CSVMTF) A kisiskoláskori idegennyelv-tanításért	162
Kolláth Anna (Maribori Egyetem) A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tapasztalatai Szlovéniában	163
Tamássyné Bíró Magda (ITK) Csak a tematika...?	164
Pók Mária (Langwest Nyelvtúdió) Egy új modell bemutatása az idegen nyelvi tananyag tervezésében a "Piac" témakör kapcsán	165
Kocsa Zoltán Istvánné (ME) A zárótanítás követelményrendszere a német nyelvtanárképzésben	166
Jámbor Emőke (BKE) A spanyol nyelven tanulók nyelvtanulási motivációi	167
Nádasi Edit (VE) Milyen az ideális angolnyelv-tanár?	168
Csizmadia Gábor (CSVMTF) Értékelés és hazárdjáték	169
Nikolov Marianne (JPTE) Általános iskolás gyerekek kódváltása pár- és csoportmunkában angol órákon	170
Dudinszky Katalin (CSVMTF) Az angol irodalom hatása napjaink könnyűzenéjére	171
Boócz-Barna Katalin (ELTE) Szövegfajták tanítása a német nyelvi készségek fejlesztésében	172

Márkó Katalin (CSVMTF)	
"Offener Unterricht" - Egy nyitott oktatási koncepció.....	173
Filinger Margit (CSVMTF)	
A drámapedagógia alkalmazása a német műveltségterületi irodalom tanításában	174
Budai László (VE)	
Hol a határ a grammatika és a lexika között?	175
Csillagné Asztalos Enikő (KKF)	
Az érettségi/felvételi vizsga helye a nyelvi teljesítmény mérésének rendszerében	176
Kósáné Oláh Júlia (BGYTF)	
A mese szerepe a kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatásban.....	177
Kiszely Zoltán (Kodolányi János Főiskola)	
The Write Way? – Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásktatással kapcsolatban	178
Poór Zoltán – Poór Zsuzsánna (VE)	
Keresztntantervi törekvések egy új általános iskolai angol nyelvkönyvben.....	179
Papp László (BGYTF)	
Német nyelvvizsgák követelményei és nyelvi kompetenciák a "Lerne gerne Deutsch!" c. könyv kapcsán	180

Vidékiné Reményi Judit

A klasszikus távoktatás megvalósíthatósága a nyelvoktatásban

(BME)

- ◆ A klasszikus távoktatás jellemzői (a távoktató tananyag készítésének főbb kritériumai)
- ◆ A rendszer-szemléletű távoktatás (vagy nyitott és távoktatás) főbb komponensei és jellemzői
- ◆ A klasszikus távoktatás alkalmazhatósága a nyelvoktatásban
- ◆ A rendszer-szemléletű távoktatás (vagy nyitott és távoktatás) alkalmazhatósága nyelvoktatásban
- ◆ A támogatási rendszer feladatai a nyelvi nyitott és távoktató kurzusokon
- ◆ A tanulási folyamat irányítása a nyelvi nyitott és távoktató kurzusokon (a közvetett és a közvetlen irányítás aránya, szerepe, jelentősége a nyelvtanuláshoz szükséges adottságok és a hazai nyelvtanulási kultúra függvényében)

Winkler Ágnes

Nyelvoktatás távoktatási formában: lehetőségek és korlátok

(KVIF)

1. A távoktatás vagy nyitott oktatás létjogosultsága (át- és továbbképzés, felnőttképzés, "egész életen át tartó" tanulás).

Távoktatási formában folyó nyelvoktatás elterjedése:

- ◆ külföldön két alapvető módozatban (intézményes, a hagyományos képző lezáró, vizsgabizonyítvánnyal egyenértékű végzettséget biztosító, vagy tanfolyami rendszerű képzés, amely egy adott intézmény képzési struktúrájába) tagozódik, de jellemzőbb a felvevőpiaci igényekhez alkalmazkodó tanfolyami nyelvoktatás.
- ◆ távoktatási formában folyó nyelvoktatás Magyarországon a múltban.

2. Napjaink hazai nyelvtanfolyami kínálata távoktatási formában: sikerek és kudarcok

3. A siker vagy sikertelenség okainak vizsgálata:

- ◆ a hagyományos és a távoktatási formában történő nyelvoktatás fő jellemzőinek összevetése.
- ◆ következtetések (mely területeken és szinteken lehet eredményes a távoktatási formában szervezett nyelvoktatás, ill. melyek azok a nyelvi készségek, amelyek elsajátításakor a hagyományos oktatási forma a célravezetőbb és hatékonyabb).

4. A hagyományos és a távoktatási formában folyó nyelvoktatás kölcsönhatása.

Hogyan lehetnének versenyképesek a hazai nyelvkönyvek? Kérdőjelek és felkiáltójelek

(ELTE)

Milyen tényezők befolyásolják a Magyarországon készülő nyelvkönyvek koncepcióját?

A nyelvkönyvek koncepciójával szemben támasztott szakmai elvárások.

Empirikus vizsgálatok hiánya, a meglévő dokumentumok, a tankönyvvé nyilvánítás anomáliái
Megfelel-e a szaktudomány(ok) legújabb eredményeinek, elvárásainak az egyes kiadványok didaktikai–metodikai koncepciója?

E kérdés szakszerű megválaszolásához feltétlenül mérlegelendő szempontok:

- ◆ A célcsoport
- ◆ A tananyaggal elérhető célok
- ◆ Az alapkészségek súlyozása, progressziója (reális követelmények a keretfeltételek mérlegelésével).
- ◆ A tankönyvek nyelvezete
- ◆ A motiválás lehetőségei
- ◆ A tartalommal kapcsolatos kívánalmak (szövegek, országismeret, a nyelvterület magyar szemszögből, szituációk, beszédszándékok, szókincs, nyelvtan, tanulási technikák)
- ◆ Az anyanyelvre, első idegen nyelvre építés; a koordináció szükségessége
- ◆ A nyelvtan tanítása, ábrázolása, progressziója (a nyelvtani koncepció);
- ◆ Gyakorlatrendszer; speciális gyakorlattípusok?
- ◆ Szókincslisták, szójegyzék
- ◆ Layout
- ◆ Tanári kézikönyv.

Zákány Judit
Mérésmethodikai alternatívák nyelvtani tesztekben
(BME)

Az idegen nyelv tudását a jelenlegi magyar vizsgarendszerben az egyes készségek egyedi mérése mellett a nyelvtani ismeretek ellenőrzése egészíti ki. A nyelvtani teszt izolált mondatokon vizsgálja a nyelvtudást, miközben a nyelv nem egymástól független mondatok halmaza, szövegben gondolkodunk és beszélünk.

Hipotézisem ennek alapján a következő volt: szövegtesztben – a nyelvtan mechanikus elsajátításának példamondatokon keresztüli felidézése helyett – a szöveg globális és részleteiben való megértésére befolyásolja a nyelvtani ismereteket vizsgáló kérdéseket; ezáltal a nyelvtani tudásról kapott információ is többet mond a vizsgázó ismereteiről.

Hipotézisem igazolására 4 különböző tesztet használtam 2 régi (mondatonkénti feleletválasztós) és 2 új (szövegteszt) típusút. Összevetettem, milyen nyelvtani problémákat vizsgálnak a tesztek, megállapítottam az azonosságokat és a különbségeket. Olyan hallgatók 100 fős csoportjának válaszait elemeztem, akik mindkét fajta tesztet megírták.

Értékeltem az adatokat a munkahipotézis szempontjából és javaslatot teszek a jövőben használandó kísérleti nyelvtani tesztre.

Petneki Katalin

Idegennyelvi tantervek minősítési rendszere

(ELTE)

"Az idei évre áthúzódó feladatok közül a miniszter kiemelte [. . .] a minőségbiztosítás rendszerének kidolgozását..." (f.m. Magyar Nemzet, 1999. jan. 12. 11.0.). Hivatalosan tehát végre kimondatott az a tény, hogy – bár működik pl. a tantervbírálat intézménye –, az iskolai oktatásban – így a nyelvoktatásban – hiányoznak olyan kritériumrendszerek, amelyek a szakmai, ill. szaktudományos szempontokat nemcsak általánosságban, hanem a szaktantárgyakra vonatkoztatva, így az élő idegen nyelvekre is, konkrétan megfogalmazzák. Az iskolai nyelvoktatás terén a minőségbiztosítás kérdése ma még nem megoldott. Természetesen szükség van megfelelő végzettségű tanár és megfelelő mennyiségű óraszám biztosítására, de ez még nem elegendő a színvonalas oktatáshoz. A minőségi nyelvoktatás kritériumainak meg kell jelenniük a tantervekben is. Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek minősítési rendszerének kidolgozása után – tantervbírálatok és továbbképzések során szerzett tapasztalataim alapján – megvizsgáltam, hogy a jelenlegi tantervminősítési szempontoknak mik a gyenge pontjai, mik lennének azok az alkalmazott nyelvészeti kritériumok, amik alapján egy idegen nyelvi tanterv szakmai minősége jobban meghatározható lenne. Ennek során felvázolom azt is, hogy az egyes módszertani felfogások tantervi megfogalmazása miként hathat az iskolai nyelvoktatás gyakorlatára.

Horváth Gyuláné Szabó Sára
A kisiskoláskori idegennyelv-tanításért
(CSVMTF)

A Programfinanszírozási Pályázat révén 1998-ban anyagi támogatást kaptam arra, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-tanításról a francia nyelv tanításának példáján állítsak össze egy szakanyagot, és közvetlen és közvetett szakmai érveket sorakoztassak fel a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás mellett. Kutatómunkám során igyekeztem szakértői véleményeket és szakmai megállapításokat találni a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás mellett, amelyek a megvalósult magyar NATO tagság és az Európai Közösség előzetes tagjelöltségi időszakában talán még nagyobb hatásúak, mint korábban.

Roger Deldime és S. Vermeulen a gyermeki pszichológiai fejlődéstől írott könyvükben megállapítják, hogy a 7 éves kor körül a gyermeki gondolkodási folyamatok tudatosodnak, visszafordíthatókká és egymáshoz, valamint a gondolkodási folyamat egészéhez idomulnak. A tudatosodási folyamat 3 részből tevődik össze, az elvonatkoztatásból, az egyeztetésből és az alkalmazkodásból. Ez a pszichikai folyamat lehetővé teszi a 7 éves kori gyermekek idegennyelv tanulásának a megkezdését. Talán nem véletlen, hogy az európai országok nagy részében 7 éves kortól kezdve indul az idegennyelvvel való rendszeres, játékos foglalkozás, pl. Franciaországban, ahol 1995 óta a II. osztályos kisdíákok tanulnak idegennyelvet. Anette Tamuly a *Le Français dans le Monde* című francia nyelvű metodikai folyóiratban fejtette ki, hogy a kommunikációs készség nem választható el az általános anyanyelvi kommunikációs készségtől, ezért az idegennyelv-oktatás során újból meg kell tanítani beszélni a gyermeket, de már idegen nyelven, egy rugalmas, fejlesztő, aktív módszer segítségével, amely a tanulás során gazdag és változatos formájú aktivitást biztosít a gyermeknek, miközben észrevétlenül készíti elő kommunikatív készsége kifejlődését idegennyelven.

A jelenlegi magyar törvény alapján kialakult oktatási gyakorlat csak 10 éves kortól teszi kötelezővé az idegennyelv-oktatást, de a Csokonai V. M. Tanítóképző Főiskola Gyakorló iskolájában éppen az alsó tagozati angol, német, francia idegennyelvi-tanító hallgatóink számára biztosítandó pedagógiai gyakorlat miatt az alsó tagozatban már 7 éves kortól tanulnak sikeresen angol vagy német vagy francia nyelvet kisiskolásaink több, mint tíz év óta. Közülük jó néhányan országos középiskolai tanulmányi versenyeken értek el az adott nyelvből kimagasló eredményt, mert gimnáziumban is megfelelő idegennyelvi ismeretanyaggal rendelkeztek a kisiskoláskori idegennyelv-tanulásuk alapján. Fülel-Szántó Endre és Szilágyi János véleménye is megerősítést jelent, mivel a szerzők a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás mellett foglalnak állást. A hallásélesség optimális szintjét a kisiskoláskori kezdeti idegennyelv-tanulás során, a szóbeli kezdőszakaszban hívhatjuk segítségül az idegennyelvi hallási és megértési készségek fejlesztésére. Ezért fontos, hogy a gyermek előtt az idegen nyelven először megszólaló tanító a lehető legtökéletesebben, legjobb kiejtéssel beszéljen. A tanítóképzők napi oktató munkájuk során maradéktalanul igyekeznek ezeknek a garanciáknak megfelelni.

Kolláth Anna

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tapasztalatai Szlovéniában

(Maribori Egyetem)

Az érettségi vizsga ismételt bevezetése kétségtelenül a legjelentősebb projektum volt az 1900-as évek elején a szlovéniai középiskolai oktatásban. 1958-ban tettek a diákok utoljára hagyományos érettségit, ezt azonnal felváltotta a modernebbnek gondolt ún. záróvizsga a különböző tantárgyakban. Ez a rendszer azonban semmiképp sem bizonyult helyesnek a diákok ugyanis anélkül fejezték be középiskolai tanulmányaikat, hogy számot adtak/adhattak volna – megfelelő szinten – a négy év alatt megszerzett tudásukról. Az elhamarkodottnak bizonyult döntés következményeként az egymást követő generációk egyre alacsonyabb tudásszinttel kerültek ki a középiskolákból, s egyre alkalmatlanabbak lettek az egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra. Mégis közel harminc évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy újra törvény szülessék az érettségi vizsga visszatéréséről. Az igazi szervezés már a független Szlovéniában kezdődött, 1992-ben: a Köztársasági Érettségi Bizottság (Republika maturitetna komisija) partnereivel, a tantárgyi bizottságokkal (Republike predmetne komisije) és a Köztársasági Vizsgaközponttal (Republike izpitni center = RIC) megalkotta az Érettségi szabályzatot, s a három-éves előkészület után 1995 júniusától gyakorlattá vált a megújult, követelményeiben és módszereiben is megfiatalodott érettségi vizsga (matura).

Tamássyné Bíró Magda

Csak a tematika...?

(ITK)

Hoznak-e a következő évek olyan döntő változásokat (az ún. globális kor, az átfogóbb, már minket is magába foglaló Európa), amelyeknek idegennyelv-oktatásunk a jelenlegi adottságaival nem tud megfelelni? S ha igen, kielégítő válasz lehet-e ezekre a tematika változtatása, utánaigazítása? Míg a 70-es, 80-as években az idegen nyelvet tanuló számára mindenekelőtt az egyéni célok voltak a meghatározók, addig most egy egységesülő Európában az egyéni és közösségi kérdések nem lesznek elválaszthatók. Az egyén számára, aki csupán saját életvitelbeli céljait követi, nem lesz elkerülhető, hogy hozzászóljon közösségi kérdésekhez, ill. véleményt nyilvánítson közügyekről. A magyarországi beszélgetőpartnernek, hogy az egyéni élet szituációinál maradjunk, a véletlenszerűen adódó kommunikációs helyzetekben meg kell nyilvánulnia a közös ügyekről is. S nem csak a hivatalos alkalmakkor. Egészen természetes, hogy ilyen szituációkban meg fogják kérdezni a magyarországi helyzetről és az adott kérdéssel kapcsolatos magyar álláspontot. (Nem úgy fog szólni tipikusan a kérdés, hogy milyen tárgyak állnak a fürdőszobájában, vagy hogy ki készíti náluk otthon a reggelit.) Számítani lehet viszont ilyen kérdésekre: Miért nem voltak megfelelőek Magyarországon a gátak? Mit tesznek nálunk azért, hogy a magyar munkavállalók ne árásszák el a nyugatot? És az ilyen típusú érdeklődésre furcsa dolog nem felelni.

Milyen új, közösségi témák várhatók még? Ime néhány, ami véleményem szerint mindenképp szóba jöhet: 1. Közbiztonság és erőszak mindennapjainkban. 2. Civilizációs gondok, környezetvédelem (szűkebb környezete problémái és globális problémák) 3. Számítógép és Internet.. 4. Kisebbségek nálunk és magyar kisebbségek a szomszéd országokban. 5. Piac, készpénz, banki szolgáltatások. 6. Magyarország csatlakozása az EU-hoz/NATO-hoz, s az ebből adódó lehetőségek és gondok.

Melyik nyelvtanár nem szörnyed el e témák hallatán, ha lelki szemeivel maga köré képzeletű csoportját, amint felveti neki e témák valamelyikét? Valahány kollegámnak szóba hoztam ezt a gondot, kivétel nélkül így reagáltak: „Örülök, ha a hallgatóim saját személyükkel kapcsolatban szóra bírhatók a legegyszerűbb, mindennapi témákról: mint étkezésük, lakásuk, munkájuk. No de a közbiztonságról?”

Érdekes válaszokat kaptunk ugyanakkor tanulóktól és fiatal felnőttektől arra a kérdésre, hogy miről beszéljünk a nyelvvizsgán. A drogkérdést említették a legtöbben, majd a testépítést, az autók jellemzőit és javítási gondjait, a szülőkkel és az idősebbekkel ("negyvenévesekkel") adódó generációs problémákat. És az a beszélgetés is igen érdekessé és elevenné vált, amelyet egy esti csoporttal folytattunk – végső soron szintén közösségi témáról. A bevezető kérdés így hangzott: "Manapság sokan félnek este későn az utcán, mondván, hogy nem biztonságos. Ön nem fél este későn hazamenni pl. egy koncert után?" Erről minden résztvevőnek volt mondanivalója. Ugyanakkor valójában a közbiztonságról beszélgettünk.

De nézzünk egy kicsit távolabbra is! Megjelennek-e közösségi témák a mintának tekintett európai követelményekben? Az Európa Tanács által kidolgoztatott *Threshold level* a 80-as évek második fele, német megfelelője, a *Kontaktschschwelle* a 90-es évek eleje óta ismertek nálunk. Ha megnézzük az itt elvárt tematikát (ami egy a mi középfokú vizsgánknál valamivel alacsonyabb tudásszintre vonatkozik), a 15 pontból álló témalista 15. pontja az egyént a nagyobb közösséghez fűződő kapcsolatairól kérdezi.

Pók Mária

Egy új modell bemutatása az idegen nyelvi tananyag tervezésében a "Piac"

témakör kapcsán

(Langwest Nyelvstúdió)

1) Az elmúlt évtizedben jelentősen megváltoztak nézeteink az idegennyelv-oktatás tartalmát és módszereit illetően. Felismertük, hogy manapság milyen fontos szerephez kell, hogy jussanak a nyelvtanulásban és a nyelvtanításban a szociális és kulturális tényezők, hiszen ezek segítik elő leginkább az egyes izolált tantárgyi ismeretkörök integrálását.

2) Az idegennyelv-oktatásban sem a tartalomközpontú tananyagtervezés, sem az interdiszciplinaritás elve nem új fogalom. Előadásomban röviden ismertetek néhány új modellt, melyek alkalmasak lehetnek arra, hogy a különböző tantárgyak közötti tematikus kapcsolódási pontokat felhasználják az idegen nyelvi tananyagtervezéséhez.

3) Az új eljárások közül kiemelek egyet és megvizsgálom alkalmazási lehetőségét részben az egész curriculum vonatkozásában, részben pedig egy konkrét példa alapján. Az új, infúziós módszer határozott előnyeinek és lehetséges hátrányainak elemzése után szervezési, kivitelezési lehetőségekről fogok beszélni. Részletesen a választott téma – Piac – kapcsán szeretném bemutatni az ide vonatkozó kutatások és saját elgondolásaim összességének gyakorlati megvalósítását.

4) Végezetül hangsúlyozni kívánom, hogy nem egy tervezési "recept" kiagyalásáról van szó, hanem egy általános, átfogó, globális szemléletmód kialakításáról mind a tanulóknak, mind pedig tanáraiknak. Elengedhetetlenül szükségesnek tartom ezért az új eljárás tanításának módszertanát is elkészíteni.

A zárótanítás követelményrendszere a német nyelvtanárképzésben

(ME)

Előadásomban arra szeretnék rámutatni, mi a követelmény és az elvárás a jelenlegi hároméves nyelvtanárképzésben az elméleti és gyakorlati német nyelvoktatás területén saját tapasztalatunk alapján, miképp módosult a MISKOLCI MODELL az 1991-ben bevezetésre került nyelvtanárképzés kezdetétől napjainkig.

Mi a szerepe a m i c r o - t e a c h i n g -nek, miképp csiszolandó a hallgatók kritikai és önkritikai érzéke. A módszertani-didaktikai elmélet gyakorlatban történő megvalósítása, a hospitálások fontossága, a látottak-hallottak megvitatása a mentortanárok vezetésével.

Az egyetem és az iskola szoros kapcsolata, a hallgatók tanítási gyakorlata az ötödik szemeszterben, annak formális követelményei. Min alapul a hallgatók értékelése, az érdemjegyek fontossága. A zárótanítás előtti órák a hatodik szemeszterben. Az órák előkészítése, megtervezése, a tananyag feldolgozása. A tanulók képességeinek és készségeinek figyelembevétele, a munkaformák meghatározása, a segédanyagok kiválasztása és azok összeállítása. Az órai tervezésnél a fázisok és lépések egymásraépülése, azok időbeosztása, súlypontosítása.

A zárótanítás előtti órák sora, a blokkban történő tanítás, a hallgatók egyéni óratervei, azok értékelése. A szóbeli óratervek és táblázatok, mellékletek, azok szerkesztése a zárótanítás előtt. A zárótanítás érdemjegye, annak értéke és jelentősége a diploma minősítésében.

A spanyol nyelven tanulók nyelvtanulási motivációi

(BKE)

Kutatásom során arra kerestem választ, hogy miért választják a spanyol nyelvet az idegennyelv-tanulók ma Magyarországon. Az ehhez szükséges felmérést közép- és felsőoktatási intézményekben, nyelviskolákban, 402 fős strukturált, véletlen mintavétel alapján, zárt kérdőíves módszerrel végeztem. A spanyolul tanuló 145 férfi és 257 nő 95 %-a 15 és 35 év közötti. Az általam elért 402 fős minta, az egy tanévben spanyolul tanuló összes diák (kb. 6000 fő) ¹ 6,5 %-át jelenti.

A válaszolók nyelvi előképzettségét illetően azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezettek 95 %-a már birtokában van más nyelv(ek)ből egy középfokú vagy annál magasabb szintű állami nyelvvizsgának. Az előzőek alapján láthatjuk, hogy a spanyol nyelvet a nyelvtanulók nagyrésze második, illetve harmadik idegennyelvként választja. Mely nyelvek ismerete után választják a spanyolt? A kérdőívet kitöltő tanulók 87 %-a az angolt, 33 %-a a németet, 10 %-a a franciát és 1-2 %-a az orosz, olaszt jelölte be első, illetve második idegennyelvként. A válaszolók saját bevallásuk alapján jelölték be az általuk beszélt nyelvet és nyelvvizsgával igazolt tudásszintjüket az adott nyelvből. Tehát a felmérésben szereplő spanyolul tanulókra jellemző, hogy elsősorban angol, másodsorban német nyelvismeret megszerzése után kezdenek bele a spanyol nyelv tanulásába. Ez azt jelentheti, hogy egy, illetve kettő, a világon és elsősorban hazánkban jobban hasznosítható nyelv elsajátítása után, idegennyelv-választáskor már sokkal inkább előtérbe helyezhetik azokat a szempontokat, amelyekre az első idegen nyelv kiválasztásánál, racionális okok miatt még nem fektethetnek a tanulók olyan nagy hangsúlyt.

A kérdőívben kitértem arra, hogy konkrétan milyen okok készítették a spanyol nyelvtanulókat arra, hogy ezt a nyelvet válasszák. A válaszolók egyszerre több válaszlehetőséget is bejelölhettek. Így a következő eredmények születtek. Azért választotta a spanyolt, mert tetszik neki a nyelv (65%), érdeklí a kultúra (48%), nyelvvizsgát szeretne tenni (36%), munkájában fel szeretné használni (26%) utazás miatt (25%) és családi kapcsolat miatt (2,6%). Érdekelt az is, hogy a megkérdezettek milyen munkaterületeken kamatoztatnák spanyol nyelvtudásukat. Minden válaszoló csak egy lehetőséget jelölhetett meg. Így a sorrend a következőképpen alakult: a legtöbben gazdasági, kereskedelmi területeken (22,5%), az idegenforgalomban (21,6%) helyezkednének el a spanyollal. A diplomáciai életben a megkérdezettek 19,4 %-a vállalna munkát. A fordítási és tolmácsolási munkák iránt a válaszolók 17,5 %-a érdeklődik. Az oktatásban szeretnék a legkevesebben (6,6 %) felhasználni spanyoltudásukat. A válaszolók 12,4 %-a egyéb területet jelölt be, úgy, mint egészségügy, műszaki terület, számítástechnika, külföldi tudósítói munkakör.

A felmérés eredménye adalékokat szolgáltathat ahhoz, hogy miképpen segítsük elő az EU csatlakozásunk idejére, egy megfelelő spanyol nyelvi képzettséggel rendelkező szakember réteg kialakítását.

¹Forrás: Statisztikai Tájékoztató Középfokú Oktatás 1997-98 Bp. 1998 OK; Bp-i Katedra Nyelviskola által 1998-ban a nyelviskolákban tanulókról készített felmérés; felsőfokú intézmények spanyolul tanuló hallgatóiról saját adatgyűjtés.

Milyen az ideális angolnyelv-tanár?

(VE)

Előadásomban egy kérdőíves attitűdvizsgálat eredményeit mutattam be, amelyben azt vizsgáltam, hogy a Veszprémi Egyetem angol szakos hallgatói milyen szempontok alapján választanak szemináriumvezetőt a kötelező és a szabadon választható speciálkollégiumok esetében. A kérdőív összeállítását megelőzően interjú formájában megkérdeztem a vizsgálatomban közreműködő hallgatók véleményét, egyúttal segítségüket is kértem a kérdések összeállításához, nehogy a számukra fontos szempontok közül bármi is kimaradjon.

A kérdőív első része az életkorra, nemre, évfolyamra, érdeklődési területre, választandó hivatásra vonatkozó alapadatokat rögzíti. Ezt követően a tanár tulajdonságaira koncentráltam szakmai, fizikai, szociális jellemzők szerint, valamint a tanár egyéniségének jegyeire, követelményrendszerére és az órák logikai szerkezetére, hangulatára. A folytatásban a hallgatók szöveges válasz formájában kiegészíthették az adatokat. Ezt követően az adatközlők megjelölték és fontossági sorrendbe állították a számukra öt legmeghatározóbb tényezőt. A kérdőív végén megfogalmazták a speciálkollégiumok választását befolyásoló szempontjaikat. A felmérésben 152 hallgató vett részt az öt évfolyamról.

Két különböző mérési technikával történt kérdésekre adott hallgatói válaszokból a teljes következetesség látszik. A diákok az alábbi elvárásokat támasztják a kötelezően választható szemináriumokat vezető oktatókkal szemben: 1) *Fontos számomra a tanár szakmai felkészültsége,* 2) *Korrekt, előre ismerteti a követelményeket,* 3) *Jól át tudja adni a tantárgyat, egyszerűen magyaráz,* 4) *Fontos a tanár nyelvtudása,* 5) *Fontos, hogy az órák logikai szerkezete követhető legyen.* A tanárválasztást legkevésbé befolyásoló szempontok a következők, annak ellenére, hogy legtöbbjük a hallgatók kérésére szerepelt a kérdőíven: 1) *Szerencsés, ha a tanár egyedülálló,* 2) *Fontos, hogy a tanár családos legyen,* 3) *Fontos, hogy magázódjon a diákokkal,* 4) *Előnyös, ha a szemináriumvezető nő,* 5) *Szerencsés, ha a szemináriumvezető férfi.*

A szabadon választható speciálkollégiumok esetében a legtöbb hallgató számára az a legfontosabb, hogy érdekelje a tárgy, szimpatikus legyen az oktató, a diák számára megfelelő legyen a szeminárium időpontja, lazább követelmények legyenek, valamint az, hogy hasznos lesz-e a hallgató számára tárgy a jövőben. Többen a tanár szakmai ismerete alapján választanak. Vannak, akik társaik véleményét kérik ki a döntés előtt, másoknak a tantárgy kreditértéke számít. A nagyobb szabadságot engedélyező választáskor a tanulókat személyesebb szempontok motiválják, ahogy ezt kollégáimmal együtt már korábbi tapasztalataink alapján sejtettük.

Örömmel vettem tudomásul, hogy a tanárral szemben támasztott elvárások között a hallgatók első helyen említik az oktató szakmai felkészültségét legalább a kötelező tárgyak esetében, valamint az egyéb professzionális tulajdonságokat is előbbre helyezik a diákok, mint az egyéniségből fakadó jellemzőket. Ebben a tekintetben – úgy vélem – a hallgatók szempontjai egybeesnek az oktatókéival.

Csizmadia Gábor
Értékelés és hazárdjáték
(CSVMTF)

A nyelvtan tárgyat hat féléven át tanítjuk a hallgatóknak egy és három között változó heti óraszámban. A rapszodikusán változó órakeret annak a megfeszített próbálkozásnak a szükségszerűen torz eredménye, hogy a műveltségterületi alapprogram lehetetlenül szűkmarkúan szabott óraszámkeretét egy, a munkáját komolyan venni próbáló tanszék hogyan tudja fakultatív kiegészítő programmal feldúsítani.

Az elsőéves hallgatók átlag kb. húsz százaléka indul megfelelő nyelvi tudással, húsz-harminc százaléknak elemi nyelvtani problémák jelentenek gondot; a maradék középmezőny sem éri el a középfokú nyelvtudást, mert egy vagy két szektorban is gyengébb a teljesítményük az elvárhatónál. A hatodik félév végére leíró nyelvtani ismereteik a vizsgakényszer miatt jelentősen bővülnek, de a megtanult holt szabályok kevéssé integrálódnak a szerves aktív nyelvhasználatba.

Programom első lépéseként fokozatosan kiszorítottam a kötelező szakirodalomból az egyetemi elméleti-leíró grammatikai köteteket és választottam helyette gyakorlati nyelvtankönyvet, amelyhez bőséges feladatgyűjtemény párosult. Választásomban arra törekedtem, hogy a hallgatók tanulmányai és szakmai élete alatt nagy valószínűséggel előforduló szerkezeteket, modulokat, opciókat gyakoroljuk be. Második lépésként korábbi elméleti kollokviumtól eltérően a vizsgatételekhez szövegrészeket kapcsoltam, amelyeket a húzott téma szerint kell elemezni angol nyelven, és az elemzésnek tantárgypedagógiai kérdésekre is ki kell térnie. A kurzus felzárkóztató szakasza után eleinte csupán a negyedik, majd később a harmadik félévtől projektrendszerrel vezetem be. A félévek anyaga felváltva brit népmesék és könnyűzenei alkotások hallgatók általi feldolgozása mind kulturális, mind pedig nyelvi síkon.

Az ötödik vagy hatodik félév első szakaszában a hallgatók minél több egyéni elemi feladatot oldanak meg. Minden gyakorlat bizonyos számú pontot ér, amit a hallgató a helyes megoldásért kap, illetve elveszít rossz válasz esetén. A feladatokat osztályoztam nehézségi szint szerint és ezt a pontszámok tükrözik. Minden hallgató valószínűen 10-15 ponttal távozik egy óráról, feltéve, ha aktívan részt vesz. Egy eléggé jó tanuló félévente 300 pontot gyűjthet össze ezáltal. A második szakaszban a pontokat zsetonokra váltjuk háromszor egy szemeszterben, és minden hallgató kipróbálhatja szerencséjét három játszma pókerben. A kártyákon, bár azok külsőre a hagyományos francia kártya alapján készülnek, természetesen hasonló feladatok vannak, mint amilyeneket az év közben oldottak meg, nehézségi sorrendbe vannak rendezve, illeszkedve a kártyafigurák értékéhez. A játék a klasszikus amerikai póker szabályai szerint zajlik: fogadás, kombinációk stb., de amikor a kártyák kiterítésére kerül sor, a nyerő kombináció csak akkor nyer, ha a tulajdonosa válaszolni tud a kérdésekre. Az, akinek kezében van a legjobb kombináció és felelni is tud, viszi az összes tétet, ezzel sokszorosítva pontjainak számát és esélyeit egy jó gyakorlati jegyre. A veszteseknek viszont érdekük minden órára eljárni és a lehető legnagyobb aktivitást felmutatni, hogy bepótolják elvesztett pontjaikat.

Általános iskolás gyerekek kódváltása pár- és csoportmunkában angol órákon

(JPTE)

Az előadás első része röviden összefoglalja az osztálytermi kutatások tanulók interakciójával kapcsolatos eredményeit és felsorolja a kommunikatív nyelvtanítás pár- és csoportmunka melletti érveit. A második rész ezeknek az elveknek gyakorlati megvalósulását elemzi.

Összesen 111 általános iskolai angol óra megfigyelése során jegyzetelés és magnófelvételek segítségével gyűjtöttünk empirikus anyagot a vizsgálathoz. A kutatás a következő kérdésekre keresett választ:

- ◆ Hogyan viselkednek 6 és 14 év közötti gyerekek pár- és csoportmunka keretében?
- ◆ Milyen célra milyen arányban használják az anyanyelvet és a célnyelvet?
- ◆ Hogyan befolyásolja a gyerekek nyelvi szintje és életkora a fentiek arányát?
- ◆ Mi a tanári beszéd szerepe?
- ◆ Mi a kapcsolat a kontrollált kreatív feladatok és a két nyelv használata között?

Az eredmények alátámasztják, amittől minden tanár joggal tart, de a diákok számára természetes az idegennyelvi órán. A gyerekek koruktól, nyelvi szintjüktől, a tanári nyelvhasználatától és a feladat típusától függetlenül rendszeresen a magyar nyelvet használták.

A megfigyelt interakciók az alábbi célok megvalósítására jöttek létre:

- ◆ Segítség vagy magyarázat kérése
- ◆ Egymás fegyelmezése és utasítása
- ◆ Segítség és magyarázat adása
- ◆ Egymás hibáinak javítása
- ◆ Feladat teljesítésével kapcsolatos beszélgetés

Az előadás a gyerekek átírt és elemzett beszélgetéseiből ad ízelítőt. A vizsgálat eredményeinek fényében csoda, ha a diákok megtanulnak angolul.

Dudinszky Katalin
Az angol irodalom hatása napjaink könnyűzenéjére
(CSVMTF)

Előadásom témájául az angol irodalom és a mai popzene viszonyát választottam, vagyis angol versek és regények modern feldolgozását vizsgáltam. Az ötletet egyrészt az a tény adta, hogy számos énekesre és együttesre hatással volt a brit irodalom valamely kiemelkedő képviselője, illetve irodalmi alkotása, másrészt az a feltevés, hogy ezek felhasználásával a célnyelv irodalma újszerűbben tanítható az idegen nyelvi órákon.

Abból az előfeltevésből kiindulva, hogy napjainkban a versek kevésbé közkedveltek, mint a könnyűzene, felmérést végeztem az első évfolyamos tanítóképzős, az angol nyelvet kötelező jelleggel 5 félévig tanuló hallgatók körében. A kérdések a verstanulásra, illetve a dalszöveg-fordításra vonatkoztak. A válaszok alapján egyértelmű lett, hogy a versekkel szemben több hallgatónál bizonyos averzió tapasztalható, amelynek a dalszöveg-fordításnál nyoma sincs. Célszerűnek és kézenfekvőnek tűnik tehát az angol irodalmi műveket az őket feldolgozó pop- és rockdalokkal bevezetni a normál idegennyelvi órákon.

Ha megvizsgáljuk napjaink és a közelmúlt könnyűzenéjét, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy név-, illetve témaválasztáskor az együttesek és énekesek gyakran aknázzák ki az angol irodalmat (néhány példa irodalmi ihletésű nevek: Moby Dick, Paradise Lost, The Doors, Bob Dylan stb.).

Érdekes, hogy mennyire eltérő az irodalommal foglalkozó együttesek, előadók stílusa és műfaji preferenciája; lírai szerzemények, punkdalok és heavy metal számok egyaránt találhatók az ide tartozó zenék között.

Loreena McKennitt brit énekesnő és az *Iron Maiden* metalegyüttes az, amelynek néhány számát példaként használok az angol irodalom szemléltetésére. Az előbbinek főleg versadaptációi jelentősek és változatosak. Romantikus hangvételű, lírai dalai – például Tennyson egyik versének adaptációja – különösen alkalmasak órai feldolgozásra. (Nem mellékes szempont az sem, hogy az előadó tiszta hangképzése könnyebbé teszi a hallgatók számára a szöveg megértését.)

Az *Iron Maidentől* figyelmet érdemel *A hosszútávfutó magányossága*, amely Sillitoe azonos című kisregényén alapul, és a *Rege a vén tengerésztől*, Coleridge nagyhatású romantikus költeményének megzenésítése. Mindkét mű hőse rendkívüli személyiség, aki szembefordul a társadalommal, és talán ez indokolja a kemény fémzenét játszó együttes témaválasztását. Különösen az utóbbi feldolgozás sikerült igen jól, mivel a vers sötét, balladai hangulatát a zene eszközei remekül kiemelik és felerősítik. Mindamellert érdekes, hogy az eredeti szöveghez sikerült meglepően hűnek maradniuk, ami valószínűleg a vers szokatlan szerkezetének köszönhető; mint ismeretes, Coleridge a versszakok mellett, azokkal párhuzamosan prózai "összefoglaló"-t is az olvasó rendelkezésére bocsátott, és az együttes kihasználta az ebben rejlő lehetőséget.

Boócz-Barna Katalin
Szövegfajták tanítása a német nyelvi készségek fejlesztésében
(ELTE)

A német mint idegennyelv tanítása során nem feledhetjük el, hogy a tanulók a némettanulást megelőzően az anyanyelv, ill. más idegennyelv(ek) tanulása során olyan tudást szereztek, melyre a némettanításban építhetünk – meggyőződésem szerint építenünk is kell. A tanulók tehát (teljességgel vagy részben) már elsajátították az egyes szövegfajták jellemzőit, azokat a stratégiákat, melyek segítségével saját maguk is képesek ezeket létrehozni. Ugyanakkor a némettanítás egy másik nagyon lényeges feladata ezen tudás tudatosítása, részben annak megtanítása, hogyan lehet mindezt tudatosan alkalmazni. Természetesen nem állítom, hogy új, a nyelvtanuló számára fontos, ugyanakkor ismeretlen szövegfajták nem léteznek. Ezek bemutatása és használatuk elsajátítása ugyancsak lényeges eleme a nyelvtanításnak. Az életkori sajátosságok és az élethelyzet változásával ugyanis újabb és újabb szövegfajtákkal kerülnek kapcsolatba a nyelvtanulók, melyek megtanítását az anya- és az idegennyelv(ek)nek közösen kell vállalniuk.

"Offener Unterricht" - Egy nyitott oktatási koncepció

(CSVMTF)

E koncepció kidolgozója Dr. Wulf Wallrabenstein professzor vezetésével a hamburgi egyetem oktatóinak egy csoportja. Munkájuk több, mint 10 éves múltra tekint vissza és eredményeképpen nemcsak Hamburg környékén, hanem egész Németország szerte e tanítási koncepció a legelterjedtebb és legközkedveltebb reformpedagógiák közé tartozik, mely olyan pedagógiai tradíciókra nyúlik vissza, mint Pestalozzi, Montessori, Petersen, Kerschensteiner vagy a francia Freinet.

Nézzük meg közelebbről, mit is jelent, mit fejez ki pontosabban ez a nyitottság?

Tartalmi szempontból ez egy erősebb nyitást jelent a gyermekek közvetlen környezete. életvitele iránt. A tanulást, az iskolai életet a gyermekeknek a mindennapi életük szerves részeként kellene megélniük. A hagyományos iskolát a diákok gyakran az élettől elszigetelve élik meg; sokszor úgy érzik, olyasmiket kell tanulniuk, aminek az életben nem veszik hasznát, vagy éppen nem tudják, hogy a megszerzett ismereteket hogyan alkalmazhatnák. Az iskolának nyitnia kell tehát a mindennapok felé, a természet felé, valamint a városunk, illetve közösségünk élete felé. Mindez azonban a tananyag átformálását és újfajta előadást, átadását teszi szükségessé, így módszertani szempontból is nyitnia kell az iskolának. Nyitottnak kell lenni az új oktatási formák felé, a tanárnak lehetőséget kell adnia a diákoknak, hogy azok aktívan részt vehessenek az oktatás alakításában, különösen nagy hangsúlyt fektetve az önálló, egyéni munkára.

Szervezési szempontból is nyitást jelent ez a koncepció, hiszen az iskolai munkát, órák menetét úgy kell megszervezni, hogy legyen lehetőség a 45 perces óra 10-15 perces szünet kötött menetéből való kilépésre, projektek megvalósítására, egyéni felfedező jellegű munkára stb.

Ez az elnevezés azonban gyakran olyan problémákat is felvet, hogy ez a nyitottság nem azt jelenti-e, hogy a gyerekek azt csinálnak az iskolában, amit akarnak. A válasz természetesen nem, hiszen így a nyitott szó a káosszal, rendetlenséggel lenne egyenértékű. A nyitott oktatás során pedig éppen a nyitás, az új oktatási formák miatt van szükség közösen – tanár, diákok által együtt – kidolgozott, egyértelmű szabályokra, amelyeket ezután mindkét részcsoport be kell tartani.

Végezetül pedig röviden arról szeretnék még pár gondolatot közölni, hogy miért is van ma szükség egy ilyen nyitott oktatási koncepcióra.

Az ok egyrészt a megváltozott társadalmi viszonyokban keresendő, amelyek újfajta követelményeket állítanak a mai kor emberének. Másrészt viszont – ami ezzel részben összefügg –, hogy a gyermekkor is megváltozott, úgy, ahogy az a közeg, környezet is, amelyben ma a gyermekek felnőnek. Sok gyermek erős én-központúsága, mások tolerálásának hiánya, az egyre gyakrabban fellépő magatartászavarok, a gyermekek erős kötődése a médiához ahhoz vezetnek, hogy az iskolában újfajta munkaformákra, a tanulás újfajta felfogására van szükség.

A drámapedagógia alkalmazása a német műveltségterületi irodalom tanításában
(CSVMTF)

Amióta a tanítóképzőkön megszűntek a nyelvi szakok, sokan igyekszünk a csökkentett óraszámban is ugyanazt a szintet megtartani. Törekvésünk egyik lehetséges módszere a drámapedagógia, amely külön óraszámban tantárgyként is szerepel tantervünkben, de mint módszert talán eredményesen lehetne alkalmazni az irodalomtanításban is. Az eddig megszokott, hagyományos irodalomtörténeti anyagot témakörökre bontjuk. A témaköröknek olyanoknak kell lenniük, hogy érdeklődést keltsenek, vagyis hogy szívesen beszéljenek róluk akkor is, ha nem irodalomról van szó, ugyanakkor nem mondunk le bizonyos háttérismeretekről sem – a szerző, a kor, a stílus stb. –, ha a témakörön belül egy-egy korszak reprezentánsait vonultatjuk fel legkiemelkedőbb műveik részleteivel. Így átfogó képet kapnak hallgatónk pl. arról, hogy egy-egy téma mennyire aktuális ma is, hogy milyen formában, hogyan módosult a századok folyamán napjainkig. A drámapedagógia órán, amely tantervünkben egyidőben kezdődik az irodalmi beszédgyakorlattal, megtanulnak először újra játszani. gátlások nélkül szerepelni egymás és a tanár előtt. Ezzel párhuzamosan kezdenek ismerkedni egy bizonyos témakörön belül irodalmi művekkel. A választott művek sugallnak valamilyen időrendiséget, alkalmat nyújtanak arra is, hogy egy-egy korszakról vagy szerzőről önálló beszámolókat tartsanak a hallgatók, és még a modern irodalomból is kapnak ízelítőt. Az említett példák mellett természetesen számtalan más lehetőség kínálkozik. A csoport összetételétől is függ, hogy a drámajáték módszerét milyen mértékben alkalmazzuk, vagy alkalmazzuk-e egyáltalán. A drámaórák menetétől, az elsajátított gyakorlatoktól és a megismert játékoktól is függ mindez. Vannak csoportok, amelyek arra is alkalmasak, hogy előadásra készüljenek. A drámapedagógiának nem elsődleges célja a produkció, de ha van iránta érdeklődés, miért ne lehetne megpróbálni, mégpedig úgy, hogy az irodalmi ismereteket és a nyelvi készségeket is fejlessze. A klasszikus, igazi gyerekdarab mindenféle célnak megfelel: kibontakozhat a játékkedv, németül beszélnek egymással, sikerélményben lehet részükhöz, közelebb kerülnek egymáshoz. Paul Maar művei mindezen céloknak remekül megfelelnek. Nem ennyire látványos, de hasznos módja lehet egyfajta produkciónak valamilyen történet más szempontú elmesélése. Drámaórán gyakorlatként szerepel, irodalomórán lehetne ebből egy előadásra alkalmas, valamely hallgató vagy több hallgató által megírt formában. Végül az improvizációs színház jelenségéről szólnék néhány szót. Nagyobb csoport esetén, ahol szinte lehetetlen egy színdarabot begyakorolni úgy, hogy abban mindenki részt vegyen, vagy olyan a csoport összetétele, hogy kezdettől fogva nem kedvelik bizonyos egyének egymást, célszerűbbnek tűnik az improvizációs színház sajátosságait megismertetni. Nyelvi szempontból azért hasznos, mert nem ismerik előre a játék lényegét, tehát a meglévő ismereteikre, képességeikre kell támaszkodniuk, és azok ily módon fejlődhetnek. Ez a színház folyamatosan kapcsolódik egy, a drámaórákon már megismert játékhoz, a "Stegreifspiel"-hez, aminek lényege szintén a rögtönzés, de főként szövegrögtönzésre épül. Az improvizációs színház alkalmazása az irodalom tanításban is hasznos lehet, hiszen itt gyakran szavak nélkül, mozdulatok és mimika segítségével kell kifejezni érzelmeket, már pedig ez a lényege egy szöveg megértésének is. Irodalmi szövegekben gyakran lényegesebb az a tartalom, amit a szerző ki sem mond.

Hol a határ a grammatika és a lexika között?

(VE)

A kérdés jogosan vethető fel mind a tiszta, mind az alkalmazott nyelvészet terén, bár a határok megvonhatósága általában mindkét nyelvészet képviselői számára evidenciának tűnik. Egyrészt van lexikológia, és van morfológia és szintaxis, és minden diszciplína igyekszik körülhatárolni a maga kutatási területét; másrészt beszélünk a szókincs vagy a lexika, illetve a nyelvtan vagy a grammatika tanításáról, és az állami nyelvvizsgán feladatontként – többek között – külön-külön pontozzák a szókincset és a nyelv-helyességet. (A nyelvhelyesség persze nem azonos a nyelvtani helyességgel.)

Nemcsak az a kérdés azonban, hogy van-e határ a grammatika és a lexika között, hanem főként alkalmazott nyelvészeti szempontból az is, hogy legyen-e határ közöttük, illetve hogyan lehet integrálni a grammatikát és a lexikát. A grammatikához rendeljünk-e lexikai egységeket, vagy a lexikai egységek és természetes társulásaik diktálják-e a szükséges grammatikai szóalakokat, szerkezeteket? A idegennyelv-oktatásban helytelen tanítási és tanulási módokra serkent a grammatika és a lexika merev elhatárolása, különösen azokban a nyelvekben, amelyeknek a morfológiája terhelte. A nyelvtanár nehezen tud ellenállni annak a csábításnak, hogy ne tanítsa meg az egyes szófajok változatos paradigmarendszerét, megfelelően a lehetőség és a szükségesség közötti különbségtételről, aminek következtében munkájának hatékonysága a sok idő és energia ráfordítás ellenére is messze elmarad a kommunikatív szituációk komponensei és a beszédszándékok által szelektált nyelvi anyagra épülő idegennyelv-oktatástól. Ebben a nyelvi anyagban természetes szimbiózisban van egymással a nyelv minden rétege. Az életszerű szituációk és a bennük szükséges beszédszándékok – ugyanúgy, mint az idegen nyelvi környezetben – kiválogatják maguknak a megfelelő lexikai egységeket, az adott nyelvre jellemző módon társítják őket, és megrostálják azok grammatikai paradigmáit (a névszók eseteit, a diatézist, az igemódokat, az aspektust, az igeidőket, a személyeket stb.). A tanulás során az adott nyelvben ténylegesen létező szóalaknál ugyan jóval kevesebb aktivizálódik, de aktivizálódik a tanulóban, mert a paradigmáknak a rostán kihullott része nem terheli memóriáját, ugyanakkor az analógiára épülve ezek a szóalakok sem okoznak zavart a receptív nyelvi tevékenységek során. Az élet által diktált nyelvi szelekcióra épülő idegennyelv-oktatás természetellenesnek fogja láttatni az izolált szavak és teljes paradigmáik oktatását és számonkérését, amelynek az alapja – valljuk be őszintén – nem valamilyen tudományos meggyőződés, gyakorlati tapasztalat, hanem tanáremberi gyarlóság: a legkevesebb szakértelmet, felkészülést igénylő "munka" vagy inkább pótcselekvés választása. Az érdemjegyadás, az osztályozás kényszere bárkit pótcselekvésekre sarkallhat, ha nem kellően tudatosítja magában ezek negatívumait. A baj akkor tetőzik, amikor a helytelen tanári gyakorlat hatására a tanuló is elkezd örülni a látszateredményeknek, megelégedettséggel tanulja a szavak listáit, a nyelvtani paradigmákat, és sok időt veszteget el, mire ráébred munkája eredménytelenségére.

**Az érettségi/felvételi vizsga helye a nyelvi teljesítmény mérésének rendszerében
(KKF)**

A vizsga céljára és a vizsgázók életkorára tekintettel a nyelvi érettségi/felvételi vizsga kitüntetett helyet foglal el az idegen nyelvi teljesítmény értékelésének rendszerében. A jelenlegi kettős funkció is sok problémát vet fel, hiszen nem könnyű olyan feladatsort összeállítani, amely mindkét követelménynek megfelel, s a középiskolában is, a felsőoktatási intézményben is a teljesítmények reális, a lehetőség szerint objektív összehasonlítását teszi lehetővé. Ha azt akarjuk, hogy az érettségi vizsga egyben nyelvvizsga is legyen – ami mindenképpen kívánatos lenne –, akkor a kérdés megoldása még nehezebbnek tűnik fel.

A német írásbeli tételeket kidolgozó bizottság, amelynek az elmúlt két évben tagja voltam, igyekezett kompromisszumos megoldást találni, olyat, amely később egy érettségi/felvételi/nyelvvizsga írásbeli feladatsor kialakításához is alapul szolgálhat. Ennek elősegítése céljából elemző vizsgálatnak vettem alá a Külkereskedelmi Főiskolára 1997-ben és 1998-ban felvételizők írásbeli dolgozatait. Az első évben 505, a másodikban 544 dolgozatot vizsgáltam meg olyan szempontból, hogy milyen teljesítményt nyújtottak a pályázók az egyes feladatok megoldása során, s hogyan alakultak eredményeik a második évi feladatsorban végrehajtott változtatások nyomán. A vizsgálat elsődleges célja annak megállapítása volt, hogyan váltak be az egyes feladattípusok mint az érettségi vizsga részei, és mennyiben működtek hatékony szűrőként a nyelvi irányú továbbtanulásra alkalmas diákok kiválasztásában. A matematikai módszerrel végrehajtott vizsgálat azt eredményezte, hogy célszerűnek bizonyult a német írásbeli feladatsorban a teszt és a fordítások 50-50 %-os aránya. A szótár nélkül megoldandó feladatrésszel, melynek nehézségi foka nem haladhatja meg a jól vagy jelesen érettségiző diáktól elvárható középfokú szintet, a nyelvről való fordítással együtt biztosítja az érettségiben való jó szerepés lehetőségét. A jól megszerkesztett szöveg idegen nyelvre való fordítása, amelynek javításakor lényegesen nagyobb mértékben biztosítható az objektivitás, mint a fogalmazásában, ugyanakkor megfelelően szelektálja a pályázókat, és segít a nyelvi irányú továbbtanulásra legalkalmasabbak kiválasztásában. Matematikailag (grafikus ábrázolással) bizonyítható, hogy a dolgozat második felében, tehát a fordításokban jobb eredményt elérők nemcsak összességében, hanem a tesztben is átlagosan sokkal (50-100 %-kal) jobb eredményt értek el, mint azok, akiknek a pontszáma a dolgozat első felében, tehát a tesztben volt jobb.

A mese szerepe a kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatásban

(BGYTF)

Kevés olyan vitatott területe van az idegennyelv-oktatásnak (INYO), mint az irodalom helyének és szerepének az értelmezése. Mindezt az utolsó évtizedek nyelvoktatása is bizonyítja.

A közelmúlt nyelvoktatásának irodalomellenes nézete gyökeresen megváltozott. Az INYO peremére száműzött irodalom kétségkívül nyelvoktatási tényező lett: a tankönyvi szövegek aránya kedvezően módosult, a szövegfeldolgozás mikéntjére sokféle módszertani eljárás született, s az elutasítás-elfogadás mérlege az utóbbi javára billent; az INYO szövegképét műfaji sokféleség jelzi, mely akár a krimitől a képregényig, a dokumentumirodalomtól a hangjátékig is ívelhet. Ebben a sokféleségben az egyik vezető szöveg a *meséé*. Hasonlóképpen *gazdag a mese módszertani alkalmazásának a képlete*.

Lehet *oldó, pihentető mozzanat*; de felvállalhatja a nyelvtanítás teljes *készségfejlesztési* skáláját is. Műfaji sajátosságaiból eredően kiválóan alkalmas a *kopernikuszi fordulat*, illetve a *paradigmaváltás* nyitott, játékos és kreatív szemléletének a megvalósítására. Vitalitása kimeríthetetlen motivációs bázis mind a *gyermek*, mind a *felnőtt*; mind a *kezdő*, mind a *haladó INYO* számára.

Nyelvi, módszertani kísérlet területe a *haladó, felnőtt nyelvoktatás volt*; a kísérletben résztvevők *német szakos főiskolai hallgatók*. Esetükben a *mesefeldolgozás több funkcióval bírt*: (i) a meseolvasás esztétikai élményt jelentett; (ii) bővítette az irodalomtörténeti és - elméleti ismereteiket; (iii) fejlesztette a műelemzési készségüket; (iv) bővítette a nyelvi ismereteket, fejlesztette a nyelvi készségeket; (v) alkalmas volt a nyelvoktatás módszertanában ismeretek szerzésére, ebbeli jártasságok kifejtésére. S mindez az irodalomoktatás „kopernikuszi fordulatának” jegyében valósult meg.

A kísérlet szöveganyaga kétpólusú; a szépirodalmi szálát a Grimm-mesék, az irodalomelméleti szálát a nagy mesekutatók: André Jolles, Max Lüthi, Wladimir Propp, Bruno Bettelheim, Sigmund Freud, Käthe Knüsel, Bernd Wollenweber, Lutz Röhrich jelentették. A kísérlet egyértelműen bizonyította, hogy a mesekutatás elvont, tudományos tételei és a Grimm-mesék szintézise a nyelvoktatás élő, friss forrása lett, igényes, tartalmas kommunikációra motivált. Pl. André Jolles meghatározása szerint a mese "morális elbeszélés", "sok tragikus elemmel"; illetve azt a mesei tulajdonságot emeli ki, hogy "a mesei helyszínek és időpontok elmosódtak, távoli országban, távoli időben játszódnak, a soha és az örökkévalóság világában".

A "morális elbeszélés" definíció alkalmat teremtett a tanár-szakos hallgatók esetében a pedagógia részterületeinek példa-gazdag feltérképezésére. *Max Lüthi* a mesék cselekményességét elemzi; az eseménydús mesék mesemondásra ösztönöznek, az előadókészség színesítését szorgalmazzák. *Wollenweber* tanulmánya a mesék valóságellenességéről vitát provokálhat; a *Freud*-féle pszichoanalitikus meseértelmezés a szimbólumok gyűjtésére, értelmezésére ösztönöz; *Käthe Knüsel* a mesék dialógus-gazdag nyelvére irányítja a figyelmet, párbeszédre, szerepjátékokra hív. A sor hosszan folytatható. Bizonyítást nyert, hogy az irodalomelméleti forrásokból gazdag nyelvoktatási lehetőségek eredhetnek.

**The Write Way? – Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú
írásoktatással kapcsolatban**

(Kodolányi János Főiskola)

Az idegennyelvi írásoktatás reflektorfénybe kerülése jó alkalom, hogy visszatekintsünk azokra a főbb fejlődési állomásokra, amelyek az utóbbi néhány évtizedben szegélyezték e terület útját. A szakirodalom megállapításait azonban időről-időre érdemes a gyakorlatban is kipróbálni, hiszen saját tanítási tapasztalataink ellentmondhatnak a szakirodalomban leírtaknak. A dolgozat első felében ezért az elmúlt évtizedek két fő trendjének, az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatásnak a jellegzetességeit, és a mellettük illetve ellenük szóló érveket vizsgáltam angolszász szakirodalom alapján. A második részben pedig egy saját főiskolai hallgatóim által kitöltött kérdőívet elemeztem, amely a diákok a két különböző írásoktatási módszerhez való hozzáállását vizsgálta. A vizsgálat célja a szakirodalomban felsorakoztatott érvek és a magyar diákok érveinek összehasonlítása volt.

Az eredményközpontú irányzat középpontjában az írás végterméke áll. Az írás tanítása gyakorlatilag a diákok a fogalmazás végső változatában elkövetett hibáinak megbeszélésére korlátozódik. A módszert ért számos kritika eredményeképpen az írástanításban a hangsúly a produktumról az írás folyamatára, a diákok fogalmazási készségének kialakítására helyeződött át, az irányzatot pedig folyamatközpontúnak nevezték el.

Az 1998/1999-es tanév őszi félévében a "Reading and Writing Skills" című szeminárium keretében összefoglalók készítésével foglalkoztunk két órán át a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola első éves angol szakos hallgatóival. A feldolgozás módszere az eredményközpontú módszer jegyeit viselte magán. A tavaszi félévben érvelő esszével foglalkoztunk négy tanórán keresztül. A feldolgozás a folyamatközpontú módszerhez állt közelebb. A hallgatók ezután arra válaszoltak, hogy melyik módszert találták hatékonyabbnak és miért. Az eredmények azt mutatták, hogy a két módszer közül a folyamatközpontú írásoktatásra voksolt a diákok többsége, de nem olyan nagy mértékben, mint arra előzetesen a kutató számított. A szakirodalomban az egyes megközelítések mellett és ellen felsorakoztatott érvek többsége a magyar körülmények között is helytállónak bizonyult (az esszé felépülésének folyamata, mintaesszék bemutatásának jelentősége, a kreativitás fejlesztése, a motiváló légkör kialakítása), de egy ponton a kutatás más megvilágításba helyezte a szakirodalomban a folyamatközpontú írástanítás egyik sarokkövének tekintett elemet, a csoportmunkát. A kutatás résztvevői szerint a csoportmunka miatti szabadabb légkör a fegyelem lazulásához, néha átmenetileg kaotikus osztálytermi állapotok kialakulásához vezetett. Fontos tanulság tehát, hogy a magyar diákokat megfelelően fel kell készíteni egymás gondolatainak tiszteletben tartására, elfogadására és a közös munka felelősségére.

Keresztntantervi törekvések egy új általános iskolai angol nyelvkönyvben

(VE)

Egy kortárs tankönyvsorozat szerzői és szerkesztői figyelembe kell, hogy vegyék azokat az innovatív tendenciákat, amelyeket a *kommunikatív, humanisztikus, személyiségközpontú, cselekvésorientált* jelzővel szokásos jellemezni. Ezért fontos áttekinteni az alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai és pedagógiai technológiai kutatások legújabb eredményeit, s az alkalmazandó módszereket, eszközöket a szakmában egyre szélesebb körben elfogadott elméletekre alapozni. Ily módon követni kell azon irányzatokat, amelyek Stephen Krashen (1982) nyelvelsajátítás-elméletére, Medgyes Péternek (1995) a kommunikatív nyelvpedagógiai szemléletről alkotott nézeteire és Milon (1974) azon kutatásainak eredményeire épülnek, amelyek az ismeretelsajátítás módjának és megőrzési arányainak viszonyát vizsgálták.

Ezen elméletekből is következik, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a reális és értelmezhető helyzetekre alkalmat teremtő, a szabályok, törvények természetes úton történő kikövetkeztetésére és alkalmazására módot adó, a gyermekre bátorítóan ható körülményeket ajánlatos biztosítani. A célnyelv, illetve az elsajátítandó ismeretek tehát a maguk valóságában, "3 dimenzióban" legyenek megélhetők, felfedezhetők. A (nyelv)pedagógiai kontextus legyen impulzusban gazdag, cselekvésre és megtapasztalásra adjon lehetőséget és nyújtson (célnyelvi) élményt. Érvényesüljön továbbá a "Ne halat adj, taníts meg halászni!" alapelv, amely felfogható úgy is, hogy nem az anyagot, hanem a gyermeket kell megtanítani felfedezni, megtapasztalni, reflektálni, azaz tanulni.

Minderre a Nemzeti Alaptantervből is következő keresztntantervi törekvések adják meg a leglogikusabb, legtermészetesebb formában a lehetőséget. A keresztntanterviség ugyanis a tantárgyak integrációja, amely a nyelv és más tantárgyak esetében is megvalósulhat. Ez azt jelenti, hogy mind a prezentálandó és elsajátítandó nyelv, mind a legkülönbözőbb műveltségterületek körébe tartozó ismeretek és készségek strukturálva, arányosan szerkesztve kerülnek egy-egy foglalkozáson megvalósítható folyamatba. A Nemzeti Alaptanterv célkitűzéseit figyelembe venni köteles tankönyvszerzőknek tehát mindezek megvalósítására módjuk van. Ez a gyakorlatban úgy realizálódik, hogy a nyelvi szerkezetek és kifejező eszközök elsajátítására a klasszikusan a történelem, a környezetismeret, a földrajz, a biológia, a kémia vagy a fizika tárgykörébe tartozó témák keretében történik. Mindezt kísérheti a manuális készségek, a matematikai gondolkodás fejlesztése, a testi és egészséges életmódra nevelés pedagógiai eszköztárának alkalmazása a beszédszándékok tanításával és gyakorlásával egyidejűleg. E keretek között jól alkalmazhatók a behelyettesítéses, a rendszerező, a sorba rendező, a párosító, a transzformációs és az információkereső gyakorlatok, a társasjátékok, szerepjátékok valamint a projektmunka.

Ily módon válhat egy új tananyag – mint például az általunk írt "Click on" című tankönyv (Nemzeti Tankönyvkiadó) a kommunikatív, humanisztikus, személyiségközpontú és cselekvésorientált pedagógiai alapelveinek hordozójává.

Papp László

Német nyelvvizsgák követelményei és nyelvi kompetenciák

a "Lerne gerne Deutsch!" c. könyv kapcsán

(BGYTF)

Magyarországon folyó német nyelvvizsgák

	MÁNy	ZDaF	Mittelstufe Deutsch
bevezető beszélgetés	+	+	+
társalgás	+	–	–
kommunikáció általános szituációban	–	+	–
irányított beszélgetés	–	+	–
képleírás	–	+	+
szituáció	–	+	–
probléma megvitatása	–	–	+
hallás utáni értés	+	+	+

A "Lerne gerne Deutsch!" c. könyv koncepciója – nyelvi kompetenciák szóbeli nyelvvizsgákon

A "Lerne gerne Deutsch!" c. nyelvkönyv csaknem minden fejezete az alábbi részekből áll:

A TEXTE rész autentikus szövegeket tartalmaz, melyek alkalmasak arra, hogy a vizsgára készülő szöveget olvassanak, majd elmesélhessék azok tartalmát, összehasonlíthassák a céltudatát a sajátjukkal, kérdéseket tehessenek fel, hogy csak néhány ötletet említsünk. A szövegek felhasználási lehetőségei természetesen ettől tágabbak, ezért nem akartuk korlátozni a felhasználás szabadságát azzal, hogy megjelöljük, mi a teendő a szövegekkel.

Az ÜBUNGEN rész gyakorlatokat tartalmaz, melyek elsősorban a szókincs begyakorlását hivatottak elősegíteni. Néhány fejezetben – ahol erre mindennemű "erőlködés" nélkül lehetőség nyílt – nyelvtani feladatokat is készítettünk. A szókincs "túlsúlya" a napi gyakorlatból merített tapasztalaton alapszik, mely szerint a nyelvvizsgázók viszonylag elfogadható nyelvhelyességgel, ugyanakkor hiányos lexikai ismeretekkel mennek el vizsgázni.

A SITUATIONEN rész tartalmaz egy mintaszituációt, amely csak egy lehetséges minta a sok közül. Természetesen vizsgázótípustól – azaz embertípustól – függően más és más kidolgozásai lehetnek helyes megoldások. A mintaszituációt néhány önállóan kidolgozandó szituáció követi.

A PRÜFUNGSÄHNLICHE FRAGEN részben olyan kérdéseket szerettünk volna közreadni, amelyek akár egy valós vizsgaszituációban is előfordulhatnak. Más könyvektől eltérően nem adtuk meg a "helyes" válaszokat, hiszen a kérdéseknél szintén igaz az, amit a szituációknál állítottunk, tehát a kérdésre adandó választ mindig a vizsgázó felkészültsége, pillanatnyi "állapota" befolyásolja. A válaszok megalkotásakor, arra célszerű törekedni, hogy a válasz a vizsgázó "szájából" hitelesnek tűnjön.

A WICHTIGE WÖRTER ZUM THEMA rész terjedelmi korlátok miatt nem vállalkozhatott arra, hogy a témához szükséges minimumszókincsot megadja, sokkal inkább a legfontosabb szavak jegyzékének tekinthető. A felkészülés során elkerülhetetlen más szótárak használata. Szívből ajánljuk a nemrég megjelent Halász-Földes-Uzonyi magyar-német, német-magyar nagyszótárt, amely a Halász Előd által készített szótárak javított és bővített változata, illetve számos egynyelvű szótárt. A közeljövőben tematikus magyar-német és német-magyar tematikus szótár elkészítésével kívánjuk segíteni a német vizsgákra készülőket.

Könyvünkben igyekeztünk az új német helyesírás szabályainak megfelelni.

12. PSZICHOLINGVISZTIKA

Tartalomjegyzék

Gósy Mária (MTA) A beszélő utánzásának titka.....	183
Lengyel Zsolt (VE) Beszédképesség: oszthatóság és kompenzáció	184
Magocsa László (EJTF) Some Psycholinguistic Aspects of Teaching English at Teacher Training Colleges	185
Bertalan Regina (JPTE) 6 éves, magyar anyanyelvű gyermekeknek az idővel kapcsolatos tudása és ennek nyelvi reprezentációja	186
Menyhárt Krisztina (MTA) Szláv anyanyelvűek magyar beszédének (fonetikai) jellegzetességei	187
Imre József (BGYTF) Quelques remarques sur l'aspect philosophique et psychologique de la notion "sentiments"	187
Urbán Anna (ME) Az 1998-as választási kampányfilmek verbális és vizuális eszközeinek elemzése	188
Szalai Marianna (BDTF) A "vizuális elbeszélés" – verbális és grafikai kifejező eszközök és kifejezési módok az olasz képregényben.....	189
Rozgonyiné Molnár Emma (JGYTF) Verbális transzformált non-verbális jelek	190
Pólay Veronika (BDTF) Szókinszülönbségek látók és nemlátók között	192
Szabó M. Helga (JPTE BTK) Interferencia jelenségek magyar siketeknél.....	193
Ivaskó Livia (JATE BTK) Pragmatikai kutatások szerepe az afáziaterápiában	194
Szépe Judit (MTA) A közlésfolyamat fonológiai szerveződése afáziások beszédében	195
Hoffmann Ildikó (JPTE BTK) Szótalálási/visszakeresési zavarok Broca- (agrammatikus) afáziában. A mentális lexikon reprezentációjának tesztelési módszerei	196

Gósy Mária
A beszélő utánzásának titka
(MTA)

A beszélő utánzása sajátos beszédprodukció, amely csak az utóbbi években került a tudomány látókörébe. Hagyományosan az előadói, színészi produkció része, bár nem mindenki alkalmas mások imitálására. A központi kérdés az, hogy melyek azok a beszédprodukciós sajátosságok (akusztikai, artikulációs, intonációs, egyéb vizuális paraméterek), amelyek együttes hatása eredményezi egy másik személy, illetőleg a beszédének felismerését (rendszerint annak aktuális jelenléte nélkül). A pszicholingvisztika az állandó és a változó viszonyát elemzi, míg az alkalmazott pszicholingvisztikának a beszélő személy kétségtelen azonosításának kérdésére is válaszolnia kell (biztonságtechnikai, kriminalisztikai vonatkozások). Az előadás ennek a témának a jelen kutatási eredményeit ismerteti.

Lengyel Zsolt
Beszédképesség: oszthatóság és kompenzáció
(VE)

1. A beszédképesség oszthatósága magától értetődő ügynek számít mindaddig, amíg bele nem fogunk magába a felosztásba.

1.1. Többféle fel- és megosztási elv ismert: vannak, akik a beszédtevékenység energia-
ráfordítási elvéből kiindulva aktív és passzív (ennek megfelelően beszédlétrehozást és -értést)
beszédtevékenységi formákat ismernek el. Mára csaknem tarthatatlanná vált teljes passzivitásról
beszélni, bár ettől a létrehozás és az értés különbsége elfogadható.

1.2. Vannak a nyelvi tevékenység formai oldalából kiinduló felosztások. Ezek a hangzó
(orális) és az írott nyelvi produkciók különbségéhez jutnak el.

1.3. A fenti két elvet kombinálni is szokás: beszéd, értés, írás és olvasás felosztáshoz jutunk ily
módon.

A szóban forgó négyes felosztás tekinthető ma leginkább uralkodónak: különösen a
nyelvpedagógiai jellegű közelitésekben.

2. Csakhogy ez a felosztás nyilvánvalóan nem tud mit kezdeni pl. a fordítási és a tolmácsolási
készségekkel, képességekkel. Még szembe ötlőbbé teszi e két nyelvi képesség (készség) betagolása
körüli bizonytalanságokat az a tény, hogy ezek a legkevésbé taníthatóak. Tovább erősíti kételyünket a
fentebbi tagolási elvekkel szemben az, hogy a gyakorlat, azaz a mindennapi beszédtevékenység akár a
beszédén, akár az értésén, akár az íráson, akár az olvasáson belül további osztályozást tesz lehetővé.
Az olvasás lehet pl. információkereső, kifejező, kivonatolásra irányuló stb., és minél inkább speciális a
cél, annál inkább gyengül az olvasást általában jellemző beszédtevékenység-jegyek érvénye. Annak az
különös folyamatnak lehetünk a tanúi, hogy nem annyira az olvasás általános jegyei specializálódnak,
hanem új jegyek jelennek meg. Ezek a jegyek – bár ez további rendszeres vizsgálatot kíván – nagyobb
rokonságot mutatnak más beszédtevékenységfajtákkal, mint magával az olvasással. Úgy tűnik tehát,
hogy az olvasási fajták nem az általános jegy vertikális mélyülését eredményezik, hanem egy sajátos
horizontális bővülést.

3. Kérdés, hogy a nyelvi képességek oszthatóságának maga az anyanyelvi beszélő tudatában
van-e vagy nincs. A válasz bizonyára részlegesen igenlő. Ennek az ad alapot, hogy nem is egy esetben
figyelhető meg kompenzációs technika alkalmazása a beszélő részéről. Az artikulációs nehézségek
leküzdésére tett erőfeszítések szembetűnőek, de nem az egyetlen lehetséges kompenzációs technika. A
naiv normatudat (ami nyilván nem korlátozódik egyetlen nyelvi síkra) tekinthető a kompenzációs
technikák "szabálygyűjteményének".

Some Psycholinguistic Aspects of Teaching English at Teacher Training Colleges
(EJTF)

To develop a working language teaching theory is necessary nowadays- when our membership of the EU became a reality – at all stages and first of all at the stage of language teacher training. The perspective from which it can be created is that of the individual language (in our case English) learner and the process of English language learning.

The discipline that is relevant to this perspective and which has to be considered profoundly by language teachers is of course psychology.

When we deal with training of would be language teachers it is necessary to consider the notion of Learner Autonomy which is as part of psycholinguistics as the College Students Human Learning conditions or the Psychological Normality conditions, the Abstract Skills conditions, the Person's Openness - or Dependence conditions.

All these notions are worth considering while training those who will teach English at primary schools after graduation from Colleges. Sometimes these notions thought to be simple and evident but on closer examination they turn out to be much more complicated.

The first problem is for us, lecturers or instructors to decide, when and how to intervene in teaching our students, in improving their English language competency. Sometimes it seems to be easy to interfere in the teaching-learning process too soon and in this way we get the following result: - our students will not be prepared to formulate their own ideas - they will not be tuned to be creative, or if our interaction is not significant we can deprive our students of possibly valuable input and motivation. To decide when to be simply listener and at what extend and when to act a dominant role in the classroom is very complicated for us teachers.

If the atmosphere in the language classes is relaxed enough it will be easier for us to make the necessary decision. Because in this situation the students will be requiring different kind of instructions. Their learning habit can be in this way easily detected. We will probably find that every student has its own habit of learning. Sometimes they are totally different. It shows the characteristics of the learner and individual differences among the students; such as, their abilities, personality, attitudes, dependences and motivation, or their different kind of learning habits, the difference in the learning processes and habits, the difference in the quality of outcome of their acquisition. Considering all these, it will be easier to make our decision.

**6 éves, magyar anyanyelvű gyermekeknek az idővel kapcsolatos tudása és ennek
nyelvi reprezentációja**

(JPTE)

Kutatási cél ismertetése: annak kiderítése, hogy a nagycsoportos óvodás korú gyermekek hogyan tudnak tájékozódni az idői dimenzióban, illetve hogy ez hogyan reprezentálódik a nyelvi megnyilatkozásaikban.

Bevezetés:

- az idő mint kognitív és nyelvi univerzálé– és mint kultúraspecifikus jelenség definiálása,
- a magyar nyelv időviszonyokat kifejező eszközeinek számba vétele,
- a gyermek kognitív éréseinek összefoglalása 6 éves korig.

A kutatás menetének, körülményeinek ismertetése:

25 magyar anyanyelvű óvodás mindegyike három feladatot teljesített:

1. feladat: egymás után eléjük rakott 10 kép pár és a hozzájuk kapcsolódó, általam elmondott 10 összetett mondat alapján el kellett dönteniük a kép párokon látható események sorrendjét,

2. feladat: spontán mesélés napi rutinjukról, ill. kettő db 5–6 tagú képsor alapján mese elmondása, kiegészítő beszélgetés: metanyelvi felmérés.

A rögzítés módja: magnófelvétel alapján készített jegyzőkönyv .

Eredmények ismertetése:

1. feladat:

- ◆ a mondat tartalmi-logikai rendjének és az események említési sorrendjének azonossága esetén nő a sikeresség a feladatmegoldásban,
- ◆ az események sorrendjének logikai szükségszerűsége esetén az említési sorrendtől és a mondat bonyolultságától függetlenül nő a sikeresség a feladat megoldásában.

2. feladat: a. spontán gyermeki beszéd idői vonatkozású megnyilvánulásainak áttekintése:

- ◆ időhatározók, számhatározók, tárgyak mint "időt meghatározó mondatrészek" összefoglalása, használatuk értékelése,
- ◆ igeidőhasználat értékelése,
- ◆ mondatösszetételek, tagmondatviszonyok áttekintése,
- ◆ együttjáró események ismertetése között sok esetben ok-okozati viszonyt jelölő formai elemekkel operálnak.

Menyhárt Krisztina

Szláv anyanyelvűek magyar beszédének (fonetikai) jellegzetességei

(MTA)

Az előadás témája az, hogyan befolyásolja az anyanyelvi artikulációs és percepciós szűrő az idegen nyelv fonetikai megjelenítését.

Saját kísérletet végeztünk – a három szláv nyelvcsoporthoz (nyugati – keleti – déli) tartozó, évek óta Magyarországon élő és a magyar nyelvet felnőttként megtanult, de jól beszélő személyek (spontán) magyar beszédprodukcóját elemeztük.

Arra voltunk kíváncsiak, vajon egy adott nyelvcsoporthoz különböző nyelveit beszélő tagjainak anyanyelvi szűrőjének működése a magyar nyelv tekintetében hasonló vagy eltérő fonetikai sajátosságokat mutat-e.

Imre József

Quelques remarques sur l'aspect philosophique et psychologique de la notion

"sentiments"

(BGYTF)

Il y a une question qui se pose tout de suite ce que c'est un sentiment? Il est vraiment difficile de préciser le sens commun de ce terme car "sentiment" peut non seulement désigner des états simples ou complexes, ayant l'amour ou la haine pour centre, mais aussi des opinions personnelles sur telle ou telle question. Le terme sentiment apparaît dans la philosophie française au XVII. siècle, avec les Cartésiens. On a souvent baptisé le XVII. siècle, siècle de la Raison, c'est aussi bien celui du sentiment, car les principales conceptions de ce phénomène psychique se sont élaborées dès cette époque. Descartes désigne généralement par sentiments certains états mentaux liés aux besoins de l'organisme, la faim, la soif, la douleur. Pour Pascal, le sentiment ne se réduit pas comme chez Descartes à un simple état psychologique, passif et lié au corps, il est une fonction, un acte spirituel qui saisit des valeurs. Chez Pascal, le sentiment est la clef de l'amour, de la foi, de l'espoir. Malebranche considère le sentiment avec beaucoup moins de faveur. Malebranche insiste sans cesse sur le caractère ténébreux et irrationnel de nos sentiments: ils nous "touchent" mais ne nous éclairent pas. Selon Malebranche, le sentiment est à la racine de toute conscience, il est présent dans toutes nos pensées.

Parmi les psychologues il faut mentionner le nom de Ribot qui a publié sa célèbre *Psychologie des sentiments* (1896). F. Rauh, dans son étude de la *Méthode dans la psychologie des sentiments* envisage toute la vie subjective et il essaie de définir le sentiment: "tout fait de conscience considéré uniquement comme *notre*, ou au point de vue des effets qu'il produit dans les limites de notre corps".

Az 1998-as választási kampányfilmek verbális és vizuális eszközeinek elemzése

(ME)

Vizsgálatunk célja az 1998-as magyarországi választási kampányra készített reklám jellegű rövidfilmek elemzése és azok összehasonlítása az 1980-as, 1990-es évek angliai kampányfilmjeivel. Az idő rövidege miatt jelen előadás nem térhet ki a brit médiakampánnyal való összehasonlításra, csak a magyarországi választási filmek elemzésére szorítkozik.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes pártok által megbízott, a filmeket készítő szakemberek milyen eszközöket használtak munkájuk során, mennyire aknázták ki a mozgókép nyújtotta előnyöket, aminek segítségével szerintünk a leginkább "el lehet adni" a megbízójukat, az adott pártot.

Tizenegy magyarországi párt, a Magyar Szocialista Párt (MSZP), a FIDESZ Magyar Polgári Párt (FIDESZ), a Szabad Demokrata Fórum (SZDSZ), a Kereszténydemokrata Néppárt (KDNP), a Magyar Igazság és Élet Pártja (MIÉP), az Új Szövetség, az Együtt Magyarországért Unió (Unió), a Független Kisgazdapárt (FKGP), a Magyar Demokrata Fórum (MDF) és a Munkáspárt filmjeit elemeztük.

Vizsgálati szempontjaink a következők voltak:

- ◆ az egyes értékek említése, felsorolása verbálisan, és ezek vizuális eszközökkel való alátámasztása – szövegelemzés, a narrátor szerepe, belépése, hangszíne, nyelvi stílusa
- ◆ a szereplők megfigyelése: számuk, kapcsolataik, non-verbális kommunikációjuk, tehát gesztusaik, öltözkük, mozgásuk megfigyelése
- ◆ a helyszín leírása, és annak vizsgálata, hogy összhangban van-e az elhangzottakkal
- ◆ a zene jelenléte, jellege
- ◆ feliratok szerepeltetése
- ◆ szimbólumok megjelenése
- ◆ a humor szerepeltetése

A "vizuális elbeszélés" – verbális és grafikai kifejező eszközök és kifejezési módok az olasz képregényben

(BDTF)

A "képregény védelmében" történeti előzmények. A képregény mint sajátos elbeszélésmód: a vizuális narráció megszületése. Tipologizálása az alkalmazott jellegzetes sémák alapján. Történet és cselekményalakítás. A filmzés technikája a szerkesztésben, vágások, beállítások, a nézőpont változtatásának szerepe. Információközlő és atmoszférateremtő eszközök. A téridő megteremtése és az időrend. Diegetikus és nem diegetikus eszközök szerepe. A narratív szerkezet felépítése. "Fumettológia" és "fumettográfia": a képregény sajátos formanyelve. Grafikai konvenciók. A verbális elemek vizualizálódásának, a szó jellé válásának folyamata.

Az auditivitás hangszimbolikai jelei. A beszédhangzás visszaadása, a szupraszegmentális, jellemzők grafikai megjelenítése. Grafostilisztikai eszközök. Az expresszivitás forrása szignifikáns jegyek kiemelése, verbális és grafikai szinten egyaránt. Retorikai eszközök: metafora, szinekdoché, hiperbola, fokozás (túlzás).

Az olasz képregény sajátosságai.

Rozgonyiné Molnár Emma
Verbális transzformált non-verbális jelek
(JGYTF)

A jeleknek és jelrendszereknek a vizsgálata több szaktudomány kutatási témája. A természetes és mesterséges jelek leírása, összehasonlítása és használati értékének elemzése centrális kérdéskör az emberi kommunikáció vizsgálatában is. A nyelvi jel a kölcsönös tájékoztatás, információátadás, tapasztalatcsere, azaz a kapcsolattartás legfontosabb eszköze akár beszéd, akár írás formájában realizálódik. A verbális csatorna elsődlegessége mellett vele párhuzamosan közvetíthető az információ a non-verbális csatornán is, s ez szinkron és diakrón vetületben egyaránt érvényes. Az emberi fejlődésben a beszéddel párhuzamosan informál a gesztus, a mimika, a tekintet, a vokális jel. A közvetlen kommunikációban a beszélő és hallgató is jelen van – tehát szinkronban áramolnak oda és vissza a verbális és non-verbális jelek.

A kommunikációs szituáció változásával – pl. késleltetett kommunikációs helyzetben írásban – változhatnak a non-verbális jelek és pl. a szépirodalmi alkotásokban bármely műfajban verbális jellé transzformálja őket az író. A szépirodalom a szó művészete és benne minden közlemény nyelvi jellé válik.

A non-verbális jelek verbálissá transzformálásának sajátos példája a frazeológiai egységeken belül az idiómák (szólások, közmondások) körében megjelenő korreláció. Az idiómák egy csoportját a valóságban megfigyelt gesztus, mimika, tekintet, testtartás, mozdulat asszociálta. Megjelenési formája nyelvi jellé transzformálva szókapcsolat szemantikai változással, a hozzárendelt új jelentéssel.

Pl. Minden szentnek maga felé hajlik a keze. Egy gesztus templomokban szobrokon, képeken megfigyelt mozdulatot jelenít meg szavakkal ez a közmondás. A maga felé hajlik a kéz a 'saját érdek' jelentést asszociálta. Alakulásának iránya a következő lehet:
gesztus (non-verbális jel) – denotatív jelentés (maga felé hajló kéz) – konnotatív jelentés (saját érdek) szókapcsolat alakjában ez utóbbi jelentéssel állandósul verbális jeleként.

A valóságban (világismert) realizációjának első szintjén non-verbális csatornán non-verbális jelként hordoz információt, csatorna váltással kerül verbális szintre az adott frazeológiai egység részeként új minőségben.

Dános Kornél
A nyelv mint diagnosztikai eszköz
(SOTE)

A nyelv mint diagnosztikai eszköz az Alzheimer-kór, Huntington-kór, Parkinson-kór és Williams-szindróma korai felméréséhez

A négy progresszív betegségcsoport specifikus elváltozásokat idéz elő a páciensek nyelvhasználatában (Alzheimer-kór: diszfázia, szintaktikai afázia, nominális amnézia, irreguláris morfológiai alakzatok generálásának romlása: Huntington-kór: mondatfűzési és szómémorizálási nehézségek, rövidtávú memória romlása, erőszakos-impulzív beszédmód: Parkinson-kór: a beszéd lelassulása és monotonná válása, reguláris morfológiai alakzatok generálásának romlása: Williams-szindróma: a grammatikai nem gyakori tévesztése, tévesztéses prepozíció-használat a térmémória romlása következtében). Külföldi ERP, FMRI és PET vizsgálatok igazolták a duális mechanizmus hipotézisét. A vizsgálatokban szerepeltetett nyelvek: angol, francia, japán, kínai, német, olasz, spanyol, thai. A magyar nyelvnek - elsősorban morfológiai sajátosságai miatt - a kutatásokban való bevonása új, átfogóbb ismereteket nyújthat a négy betegségcsoportról. Az egyéni nyelvhasználat analízise elősegíti a korai diagnosztizálást.

Pólay Veronika
Szókincskülönbségek látók és nemlátók között
(BDTF)

Az előadás alapja egy PhD szemináriumi dolgozat, melynek címe "Prototípuskülönbségek látók és vakok között" volt. Ennek során kérdőíves felmérést végeztem látók és nem látók bevonásával. Az előadás ennek kiegészített, átdolgozott változata.

A vakok a társadalomnak azon részét képezik, amelynek létezéséről bár tudunk, izoláljuk őket a látók világától.

Ennek egyik következménye szókincsük különbözősége. A világ egy részéről nem rendelkeznek tapasztalattal, egy másik részéről látó társaik verbális közvetítésével közvetetten, és egészen kicsi rész az, melyről "teljes értékű" információkkal rendelkeznek. Ez egyértelműen visszatükröződik a kiválasztott hívószavakra adott válaszokból.

Általános ismereteik szegényebbek, mint a látóké. Az információknak azon része, mely nem kizárólagosan vizuális információkat tartalmaz, de megtapadásukhoz szükséges lenne ilyen tapasztalatokra, passzíválódik, vagy egyszerűen kiesik a memóriából.

A szókincs jelentős részénél érezhető ráutaltságuk a látó környezetre, kiszolgáltatottságuk. Szókincsüknek kisebb részéhez kötnek személyes, szubjektív dolgokat. Általában a hívószavakra a legáltalánosabbat, legmegszokottabbat, legsemlegesebbet választották, a szélsőségek kibillentették őket egyensúlyukból.

Az érintett szakemberek és az érintett laikusok számára köztudott, hogy a hallássérültek akusztikus nyelvi kompetenciája általában igen gyenge. Ez nem kizárólag artikulációs készségeiket érinti, hanem a négy nyelvi alapkészséget egyformán. Elsősorban az "aktív" nyelvi készségek (szóbeli és írásbeli megnyilatkozások) terén fedezhetjük fel a legsúlyosabb problémákat, azon kívül azonban az olvasott és a szájról olvasott szöveg pontos megértése is gondot okoz a siketeknek és a (közép) súlyos nagyothallóknak.

Mindezek okát elsősorban abban a metodológiai tudatlanságban kereshetjük, amely a szurdopedagógiát jellemzi. A hallássérültekkel foglalkozó nevelők alapfelfogása szerint ugyanis egy magyar siket gyerek anyanyelve éppúgy a magyar nyelv, akárcsak halló kortársai – a gyakorlatban felmerülő problémák azonban nem erről tanúskodnak. A típushibák precíz felmérése után szükség lenne az egész magyar nyelvi speciális iskolai program átírására, s a magyar nyelvet bizonyos mértékig a hungarológia módszereinek felhasználása révén kellene megismertetni a hallássérült gyerekekkel.

A konferencia előadáson a most folyó előzetes tesztelés előkészítését, illetve eredményeit szeretném ismertetni. A feladatsor összeállítása során azt céloztam meg, hogy minél pontosabban mérje a magyar nyelv jellemző grammatikai (alanyi/tárgyas ragozás; a tárgy határozottsági foka; koordinálás, ellipszis, gapping; segédigés szerkezetek, stb.) és lexikai (általános és ritkább használatú kifejezések jelentése; szófordulatok, frázisok alkalmazása; vonzatkeret struktúrák) megoldásainak ismeretét. A teszt zömmel feleletválasztó típusú feladatokat tartalmaz, de teljesen önálló szövegalkotási rész is található benne. Várhatóan képet ad a siketek jelnyelvi gondolkodásának, a jelnyelv grammatikai szerkezetének főbb vonalairól is. Mindez egy szélesebb körű felmérés előzetes próbája, valószínűleg a kérdések sem mind helytállóak egészen, és a vizsgálat is csupán mintegy 30 kísérleti személy bevonásával zajlik. Azzal a céllal készült tehát, hogy egy szélesebb körben lefolytatni tervezett felmérés kiindulópontjaként szolgáljon. Mindamellet önmagában is alkalmazott nyelvészeti érdekességekkel kecsegtet.

A klinikai gyakorlatban egy olyan implicit feltételezés van érvényben, mely a betegről felteszi, hogy képes az együttműködő nyelvi viselkedésre, hiszen ez képezheti a grammatika-terápia alapját. Ha az olyan esetekben akarjuk pontosabban meghatározni a felmerülő hibát, illetve a hiba forrását, ahol a páciens és a terapeuta a kommunikáló partnerek, a strukturális különbségekből adódó sikertelen kommunikációt ragadhatjuk meg.

Az 1980-as évektől számos olyan klinikai kutatási beszámoló látott napvilágot, melyek szembe állítják a bal, illetve a jobb agyféltekéjükben sérült felnőtt anyanyelvi beszélők nyelvi viselkedését. Bal féltekei sérülés okozta afáziás nyelvhasználat esetén a diskurzus-létrehozó mentális folyamatok alapvetően épek, de sikeres alkalmazásukat a nyelvi deficitiek korlátozzák, ahol pragmatikai kompenzációs stratégiák figyelhetők meg. Jobb féltekei sérülések esetében azonban nem a nyelvi forma létrehozásában tapasztalható hiányosság, sokkal inkább a diskurzus megszervezésében, funkciójának felismerésében mutatkoznak problémák. Jellegzetes deficitiek tapasztalhatóak a megnyilatkozások nem szó szerinti értelmezésében is, mint például a nyelvi humor megértésében és produkálásában. A nyelvi kifejezések értelmezése során nehézségekbe ütközik azoknak az ún. emotív jelentéseknek a megtalálása, melyekhez az interpretáció során a következtetési műveletek elvégzéséhez a megfelelő kontextus kiválasztására volna szükség. A tartalmi elemzés, például a tanulság levonása egy történetből, is hiányosan működik.

A pragmatika az a tudományterület, mely a nyelv használatának alapelveivel foglalkozik. Egy pragmatikai megközelítésnek tehát az afáziakutatásban a patológiás nyelvhasználat szabályszerűségeiről kell tudnia számot adni. Azért tartom szükségesnek a sikertelen kommunikáció okainak feltérképezését egészséges és afáziás anyanyelvi beszélők közötti diskurzusokban, mert abból a munkahipotézisből indulok ki, melyet Perkins és Milroy kutatásai igazolnak Clark és Schaefer modellje alapján, hogy a relevancia-elv és a legkisebb együttműködési erőfeszítés elve alapján folyamatos "egyezkedő megértési" folyamat zajlik a beszélő és a hallgató között. Ezeknek az elveknek a segítségével úgy tűnik, leírható azoknak a diskurzusoknak a dinamizmusa, ahol az egyik résztvevő nyelvi képességei korlátozottak.

Ennek a pragmatikai megközelítésnek szerepe lehet az afáziaterápiában olyan módon, hogy irányokat mutathat, miként kellene az afáziás és nem afáziás beszélőknek úgy létrehozniuk a kommunikáció során az adott stimulust, hogy partnerük a szándékaiknak megfelelő kognitív reprezentációt legyen képes létrehozni a megfelelő dekódoló és következtetési műveletek által, kiválasztva a megfelelő kontextust. Ennek a képességnek a helyrehozatala az a cél, amiért a terápiát alkalmazzák.

Az afázias beszéd fontos defektív jellemzője, hogy a nyelvi szerkezetek egyik összetevőjének a helyébe egy másik, ugyanolyan nyelvi szintű összetevőt léptet. A jelenség a parafázia, amely abból adódik, hogy a sérült beszédmechanizmus a közlésfolyamatnak egy adott pontján nem fér hozzá valamely szükséges információhoz. A hiányt kompenzáló művelet szünteti meg úgy, hogy a hiányzó egységet egy vele azonos nyelvi szintű, másik elemmel pótolja. A fonológiai szinten elemezhető kompenzációkat két folyamatípus szervezi: a fonológiai rendszerelemek sajátosságaiból adódó fonológiai folyamatok, illetőleg a szekvenciaszerveződésnek olyan általános műveletei, amelyeknek hatóköre a grammatikai rendszer bármelyik elemzési szintjére kiterjedhet. A szekvenciaszerveződés elsődleges stratégiája a hiány áthidalására az információs térszűkítés: ennek jellegzetes folyamatípusai a grammatika több elemzési szintjén is megjelenő, ún. harmóniafolyamatok. A fonológiai rendszerösszefüggésekből adódó folyamatokra pedig az jellemző, hogy hatókörük vagy a teljes elemkészletre, vagy annak egyes alrendszerre terjed ki.

A fonémikus parafáziák elsősorban a magánhangzó- és a mássalhangzó-állomány legnagyobb sűrűségű tartományának tagjait érintik mind helyettesített, mind helyettesítő elemként. Ilyenek a (denti)alveoláris mássalhangzók, illetőleg a nem-alsó magánhangzók. Az ezek részhalmazaihoz tartozó elemek ugyanis egyfelől a legkisebb artikulációs energiaráfordítással képezhetők, ugyanakkor egymás viszonylatában relatíve kis képzésségi különbségeket mutatnak. Ennélfogva a szóban forgó elemeknek az elkülönítése mind az artikulációban, mint a percepcióban finomabb eljárásokat kíván meg.

A mássalhangzók és a magánhangzók afázias percepciójának közös jellegzetessége az, hogy az afázias közlő hallgatóként az azonosítandó elemhez más inherens időtartamértéket rendel. A fonológiai következmény az, hogy a jegyek dimenziójában kategóriaváltás történik. Általában tendenciaszerűen jellemző az időzítésnek az egyik irányban végbemenő megváltoztatása, továbbá az, hogy a magánhangzók és a mássalhangzók inherens időtartamértékének megváltoztatása az esetek túlnyomó többségében korrelál. Egyes parafázias folyamatokban speciális mássalhangzó-részhalmazok vesznek részt: a /v/ és /j/, illetőleg a /c/ és /č/ a helyettesítési folyamatokban kettős természetűeknek bizonyulnak; az /l/, /r/ és /j/ helyettesítési folyamatai pedig ezeknek az elemeknek a zárhangokkal való speciális viszonyára utalnak.

Az ép beszédbeli tévesztéseknek a megjelenése nyelvbtlásokban és a gyors- vagy lezserbeszédben, továbbá a nyelvelsajátítás folyamán arra utal, hogy mind a rendszerösszefüggésekből adódó folyamatok, mind a szekvenciaszerveződés műveletei a beszédprodukciónál általános érvényű stratégiái.

Szótalálási/visszakeresési zavarok Broca- (agrammatikus) afáziában. A mentális lexikon reprezentációjának tesztelési módszerei

(JPTE BTK)

Az afázia a nyelvnek egy olyan szerzett zavara, mely az agy bizonyos területeinek sérülésével függ össze. Zavarok léphetnek fel a beszédpercepcióban (az észlelésben és a megértésben) és/vagy a beszédprodukcióban. Az afáziának többféle típusa van. A klasszikus felosztás alapján a fő kategóriák: Broca-afázia (motoros, expresszív, vagy non-fluens), Wernicke-afázia (szenzoros, receptív vagy fluens), globális afázia, vezetékes afázia és szemantikus afázia. Kevésbé merev a fluens, non-fluens afázia-felosztás.

Broca-agrammatikus afázia:

A Broca-afázia az agy úgynevezett Broca-területének sérülésével függ össze, mely a domináns féltéke elülső régiójában, a Sylvius árok közelében lokalizálható. Az ilyen sérülést szenvedett páciensek beszédprozódiját monoton intonáció jellemzi: a beszéd folyamatossága jellegzetesen töredezt, akadozott, produkciós hibákkal teli. Csökken a tagmondathosszúság, a szintaktikai szerkezet jelentősen egyszerűsödik. A páciensnek problémája van mind a grammatikai, mind a szintaktikai szerkezettel. A grammatikus végződések gyakran elhagyottak vagy rosszul választottak. Gyakoriak a különböző típusú parafáziák. A beszéd e típusát "távíráti stílusnak" is nevezik. Az agrammatikus beszélők önkorrekciói megőrzöttek, mely szintaktikai érzékenységük megmaradására utal.

Az agrammatizmus okait vizsgálva több feltételezés is felmerült:

- ◆ az alapvető probléma a beszélt nyelv szerkezeti zavara,
- ◆ a szerkezet ép, a problémát a feldolgozásbeli korlátozottság okozza,
- ◆ a megértés aszintaktikus.

Szótalálási/visszakeresési zavarok tesztelési módszerei:

Agrammatikus afázia során szótalálási/visszakeresési zavar léphet fel, mely főként az igéket és a főneveket érinti. Szótalálási/visszakeresési zavarok vizsgálhatók spontán beszédben és különböző típusú tesztelések során:

- ◆ teszt1: képmegnevezés (action naming and object naming)
- ◆ teszt2: "verbal/word fluency", vagy szófolyamatossági teszt
- ◆ teszt3: mondatkiegészítés
- ◆ teszt4: "cloze procedure", vagy zárt eljárás.

Milyen eredményeket kaphatunk a különböző típusú tesztfeladatok kiértékelése során?

Vannak-e, s ha igen, akkor milyenek az eltérések az egyes részeredmények között? Ha feltételezzük, hogy a szavak nem törölődnek ki a memóriából, akkor hogyan működhet a mentális lexikonhoz való hozzáférés, illetve ennek zavara az agrammatikus afáziasok esetében?

13. SZAKNYELV

Tartalomjegyzék

Kurtán Zsuzsa (VE) Szakszövegek elemzésének szöveglingvisztikai szempontjai.....	200
Jónás Frigyesné (KVIF) A gazdasági nyelvvizsga és az új nyelvoktatási követelmények	200
M. Fister Ilona (BME) Egy szaknyelvi igényszintmérés részeredményei	201
Nagy Borbála (SOTE) Fachsprache Medizin a nyelvórán	201
Téglás Lászlóné (GAMF) Заимствование как процесс взаимодействия языков (В подязыке экономики).....	202
Jagusztin László (KLTE) Terminus – szemantika	203
Ferenczy Gyula (SOTE) Az orvosi helyesírás ma.....	204
Rudnai Péterné (SOTE) Orvosi szaknyelvoktatás feladatorientált tervezés szerint.....	205
Belák Erzsébet (SOTE) A szóalkotás helye az orvosi latin nyelv oktatásában.....	206
Halász Renáta - Kulcsárné Szemler Magdolna (POTE) Prezentációs technikák a német orvosi szaknyelvben	207
Kocsondiné Békési Márta – Nagy Erzsébet (JGYTF) Szövegfeldolgozás a szaknyelvoktatásban II.	208
Hámori Györgyné (KVIF) Szaknyelvoktatás diákszemmel – tanárszemmel	209
Bajkó István Zsigmond (BKE IOK) A német jelmondat morfológiai elemzése.....	210
Brádeánné Gacs Judit (KKF) Berufliches Schreiben	210
Mátyás Judit (JPTE) Lesen und Verstehen der technischen Fachtexte von Studenten und Schülern, im Bereich: Umweltschutz	211
Komár Pál (VE) Projekt feladatok a szaknyelvi órán.....	212

Rébék-Nagy Gábor (POTE)	
LSP Syllabus Design	213
Jármai Erzsébet Mária (KVIF)	
Új kiindulási alap a szaknyelvoktatás pedagógiai hátteréhez	214
Keléné Pasztelyák Adrienne (ZMNE)	
"Fly by wire", azaz "repülünk dróton"? Az angol és magyar repülési szaknyelv terminusainak egybevető jelentéstani vizsgálata	214

Kurtán Zsuzsa

Szakszövegek elemzésének szöveglingvisztikai szempontjai

(VE)

A szaknyelv kutatás tárgyát a különféle specializált témákat tartalmazó szakszövegek képezik, amelyek meghatározott konvenciók alapján különféle kommunikáció szituációkban kommunikatív funkciók betöltésére alkalmasak. A szakszövegek leírását, elemzését szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szinteken, összefüggések hálójában célszerű elvégezni. Az előadás 1) áttekinti a szakszövegek vizsgálatának szövegen belüli és szövegen kívüli tényezőit, a nyelvi eszközök kiválasztását és elrendezését közvetlenül vagy közvetve befolyásoló szempontokat, 2) összefoglalva ismerteti néhány szövegelemzési modell (Hymes, Halliday, Trimble, Biber) szempontjait, majd 3) javaslatot tesz egy lehetséges szakszöveg-elemzési modellre a Veszprémi Egyetemen tartott Angol szaknyelv-használati kurzus szakszöveg-elemzési tapasztalatai alapján.

Jónás Frigyesné

A gazdasági nyelvvizsga és az új nyelvoktatási követelmények

(KVIF)

A gazdasági nyelvvizsgarendszer létrejöttét az az igény határozta meg, hogy az idegen nyelv használata a társadalmi szférában szakmai nyelvhasználat. Vizsgarendszerünk ezeket a valós nyelvhasználati formákat fedi le: alap-, közép- és felsőfokon tehető nyelvvizsga angol, német, francia és egyéb nyelveken. Mindhárom szinten a szaknyelvismeret komplex mérésére kerül sor (szakmai és nyelvi ismeretek számonkérése történik írásbeli és szóbeli formában).

A gazdasági nyelvvizsgák típusai mindhárom szinten: üzleti, külkereskedelmi, pénzügyi, idegenforgalmi.

Az előadás a vizsgaszintek részfeladatainak bemutatása során kitér a vizsgára való felkészítésben alkalmazandó új, korszerű oktatói eljárásokra, valamint a mérés és értékelés szempontjaira.

M. Fister Ilona

Egy szaknyelvi igényszintmérés részeredményei

(BME)

Az előadás egy készülő PhD dolgozat kutatási részeredményeit összegzi.

A BME Nyelvi Intézetében évek óta folyik szaknyelvi tantervelméleti kutatás. Ennek a kutatási munkának egyik fontos állomása az ún. igényszintmérés (needs analysis). Esetünkben a gyakorlati élet különböző területein dolgozó műszaki szakemberek idegennyelvi igényeinek feltérképezése történik kérdőívek és interjúk alapján.

Az előadás az igényszintmérés módszertani háttéréről, a már feldolgozott adatokról és az azokból levonható következtetésekről számol be.

Nagy Borbála

Fachsprache Medizin a nyelvórán

(SOTE)

A német orvosi nyelv oktatásának három aspektusát fogom bemutatni. A leggyakrabban előforduló szituáció az orvos-beteg kapcsolatában fellépő kommunikáció (a vizsgálat nyelve, az anamnézis felvétele során a kérdésekben és válaszokban előforduló nyelvtanilag indokolt igeidők és szerkezetek gyakoroltatása). A második témakör, amely ritkább, de általánosabb: a beteg és a beteg közti kommunikáció (az orvos utasításának interpretálása a hétköznapi nyelven, különös tekintettel egyes módbeli segédigék használatára). A harmadik, egyben legspecifikusabb terület az orvos-orvos dialógus, amelynek írott változatát vizsgáljuk (levelezés, a beteg felvétele, átirányítása, elbocsátása, zárójelentés írása, ill. cikk írása során jelentkező magasabb nyelvi szintet igénylő nyelvtani, ill. stilisztikai elemek).

Займствование как процесс взаимодействия языков

(В подъязыке экономики)

(GAMF)

В отношениях между отдельными языками постоянно присутствуют процессы их объединения и разделения. Естественность этих процессов очевидна, им содействуют собственно языковые и некоторые социально - политические причины. Главными факторами, способствующими проникновению элементов иностранного происхождения в языки, в частности в терминологию, являются система образования, печать, переводческая деятельность, развитие наук. Интернационализация в языке экономики осуществляется двумя основными способами: 1) использованием в терминообразовании терминоэлементов (префиксов, суффиксов, основ, частей сложения) из интернационального языкового фонда, (в основном из греческого и латинского языков), который достаточно частотен и стабилен. К ним относятся такие терминоэлементы, широко употребительные в экономической сфере, как: макро, мульти, микро, синхро, анти, супер, контр, суб, квази, де, ре и другие; и 2) заимствованием готовых номинаций из одного и того же языка, лидирующего в настоящее время (сейчас это, без сомнения, английский язык). Число таких интернационализмов, известных и русскому и венгерскому языку не так уж велико, так как эти языки по-разному реагируют на заимствования. Русский язык отличается большей открытостью. Венгерский же язык стремится как бы ограничить число прямых, буквальных заимствований, старается создать вместо ожидаемого чужого слова свой национальный термин. Тенденция к интернационализации, свойственная языку науки и производства, "языку для специальных целей", в терминологии проявляется более очевидно, так как именно термины являются носителями специальной информации. Явление интернационализации - неизбежное следствие того факта, что профессиональные знания не имеют государственных, национальных, идеологических границ, и термины "банк", "брокер", "инвестиция", "инфляция", "бизнес", "дилер", "кредит" и другие, на всех языках *должны* обозначать одно и то же содержание понятия. То есть, интернациональная терминология становится необходимым средством коммуникации учёных развитых стран. Только в этом случае возможны разнообразные формы международной деятельности и профессионального общения.

Jagusztin László
Terminus – szemantika
(KLTE)

A harmadik évezred kezdetének nyelvi és kommunikációs kihívásai között talán a legsürgetőbben megoldást követelő az lesz, hogy az egymástól egyre nagyobb sebességgel távolodó, illetve egymáshoz kényszerűen szabályozottan és hanyagul szabályozatlanul közelített *szociolektusok* (esetünkben a szaknyelvek) viszonyát át kell tekinteni és rendezni kell.

Tovább fogja nehezíteni a helyzetet a *szaknyelvek érintkezése*, a terminusok kölcsönvétele vagy tartós átvétele, mert részben rendszeridegen mérés- és mértékelméleti eljárásokat képviselnek. Tovább fogja nehezíteni a társadalmi kommunikációt, a közbeszéd lehetőségeit az is, hogy egyre katasztrofálisabb a szaknyelvi szlenget nem beszélők és így nem is értők helyzete.

2. Ezen felszíni és felszínes áttekintés után és kapcsán a humán tudománynak nevezett terminushasználat *mérés- és mértékelméleti konfliktusairól*, kihívásairól szólnánk.

2.1. A terminus-szemantika pontosíthatóságának *első konfliktustípusát* az a feszültség hozza létre, amely a mérő fogalmak *szinkron* használatának és *diakron* létezésének az egyeztetéséből származik. Erre a kollíziós belső jelentésmozgásra hadd utaljunk egy közismert terminus, a *realizmus* használhatósága kapcsán. Nagyjából a skolasztikus realizmus – nominalizmus vita óta a *realizmus* a tényleges létet tulajdonít a fogalmaknak. Ennek az ontikus szemantizálásnak az ellenkezőjét vallja az a realizmus értelmezés, amely a tényleges világot tartja és nevezi reálisnak. Harmadik típusnak nevezhetjük a XIX. századtól bevezetett realizmus használatot. A negyedik nagy értelmezési csoport a hagyományosan *realista* stílusnak nevezett magyarázatok alkotják. Külön terminus-szemantizálást jelentenek azok a leírások, amelyekben a realizmus mint módszer, a realizmus mint értékszemlélet interpretációkkal találkozhatunk.

2.2. A terminus-szemantika pontosíthatóságának *második konfliktustípusát* az egyes szaknyelvek terminus interferenciájának kollíziói prezentálják.

2.3. A terminus-szemantika pontosíthatóságának sajátos kollízióját alkotják azok a fogalmi alkalmazások, amelyek újabb és újabb világelemek mérésére használják a meglévő fogalmat. Morus Tamás óta lett közismert az *utópia* műfajforma név. A nagyszámú irodalmi alkotás rendszerszerű klasszifikálhatósága érdekében a későbbiekben bevezetésre került az *eutópia* (az eu- a jó, a dicséretes, a megerősítés jelentésében), a *disztópia*, a *negatív utópia*, az *anti-utópia*, az *ellen-utópia*, a *kakotópia* stb. Pontosabb lenne tehát: *u-hróniáról*, *eu-hróniáról*, és *u-logikáról*, *eu-logikáról* beszélni.

2.4. A terminus-szemantika negyedik konfliktustípusát a *szaknyelvi-köznyelvi megkettőzött fogalomhasználat* eredményezi.

2.5. A szaporodó tudományágakhoz hasonló okokból és módokon társadalmi érintkezési viszonyaink is "szaknyelvesülnek", egyre markánsabbá válik a felhasználati nyelvi szegregáció.

Ferenczy Gyula
Az orvosi helyesírás ma
(SOTE)

Az utóbbi évtizedekben hazánkban az egységes orvosi helyesírás hiánya miatt sok zavar támadt, ezért 1987-ben napirendre került az orvosi helyesírás akadémiai szabályozása, majd 1992-ben megjelent az *Orvosi helyesírási szótár*.

A szótár mint akadémiai állásfoglalás az újból fellángolt viták összegezeképpen a szabályzat erejével létrehozta az orvosi helyesírás egységét. A magyaros írásmód elősegítésével a magyar helyesírás egységesülési folyamatához igazodott, ugyanakkor tág teret adott a latinos írás megőrzésének, és pontosan meghatározta, hogy milyen szövegtípusokban követendő a magyaros, ill. latinos írásmód.

A szótár külön is tárgyalja a külön-, ill. egybeírás eseteit és a toldalékok kapcsolását a latinosan írt szavakhoz.

A szótár címszótípusai:

Magyaros írásmódú szavak.

Latinos (v. idegenes) írásmódú szavak.

Vagylagos írásmód.

Főváltozatú szavak.

Kevert írásmódú szavak.

A SOTE Nyelvi Lektorátusa – a nyelvvizsgára felkészítés mellett – olyan orvosi angol kurzust is meghirdet, amelyre valamilyen magas szintű nyelvvizsgát már letett hallgatók jelentkeznek. E kurzus tárgya a sokfajta orvosi tevékenységben közvetlenül használt angol nyelv, ezért fontos kiindulási pont a hallgatók bevonása már a kurzus tervezésébe is. Ezért felmérést végeztem 50 orvostanhallgató körében arra vonatkozólag, hogy mennyire tartja fontosnak és nehéznek az angol nyelvet és a különböző orvosi tevékenységek során mikor lesz szüksége annak használatára¹.

Az igényfelmérés kiértékelése eredményeként a kurzus ún. szituációs feladatokra épül, és magát a kurzust úgy lehet meghatározni, mint egy igényfelmérés alapján készített, feladatorientált, tipikus szaknyelvi szituációs feladatokból álló oktatási időegységet. Az igényfelmérésből adódó szituációs feladatokat modulok szerint csoportosítottam; a modulokat pedig egységekre osztottam:

- ◆ Az orvos és a beteg (6 egység)
- ◆ Esetismertetés és kórtörténet (3 egység)
- ◆ Kerekasztal beszélgetés (4 egység)
- ◆ Előadások (4 egység)
- ◆ Szakmai cikkek (5 egység)
- ◆ Poszter (3 egység)

A modulok inkább csak elvi keretet adnak és nem jelentenek egyúttal tanmeneti időbeosztást is. Előfordulhat ugyan, hogy bizonyos egységek a modulon belül követik egymást, de gyakoribb az, hogy a tanmenetben különböző helyen szerepelnek. Ez lehetővé teszi az állandó ismétlést és a különböző témákhoz való újra és újra visszatérést és végül azt, hogy ne csak az egyes egységek, hanem az egyes modulok között is legyen szerves kapcsolat. A különböző nyelvi készségeket a hallgatók a kitűzött készségfeladatok megoldásán keresztül gyakorolják. A fő célkitűzés a hallás utáni értés és a beszéd, de az írás, az olvasás és a fordítás sem hanyagolható el. A 6 modul (közül egyet ismertetek részletesebben).

A szóalkotás helye az orvosi latin nyelv oktatásában

(SOTE)

1) A klasszikus latin nyelv és a tudományos terminológiák latinsága közötti különbség felmutatása az egyetemi oktatás feladata.

2) A természettudományos terminológiának nagy része történelmileg alakult ki, más része művi képzés eredménye. Az orvosi terminológia bázisszókincse klasszikus görög és latin köznyelvi szókincsből származik.

3) A bázisszókincs ismerete alapvető a hallgatók számára. A görög bázisszavak az orvosegyetemeken nem taníthatók szövegen, csak orvosi terminusokban és/vagy idegen szavakban való felismertetés révén.

4) Az orvosi terminológia szókincsének 95 %-át derivált vagy összetett szavak alkotják. A szóalkotás fajtáinak ismeretére ezért szüksége van legalább a terminológiát oktató tanárnak.

5) Az ókori és középkori eredetű terminusok szóalkotási módjai analógiaként szolgálnak a modernkori képzések jelentős terjedelmű csoportjához. A csak a modern nyelvek produktív szóalkotási típusait elemző tanulmányok nem adnak magyarázatot sok terminus szóképzési típusára, azokat motiválatlannak tartják, vagy úgy könyvelik el, mint neveket. Ezért egy orvosi terminológiával foglalkozó monográfiának ógörög-latin-modern nyelvi elemzésekkel kell foglalkoznia.

6) Mivel a szóalkotás által új *jelentések* jönnek létre, a szemantika figyelmen kívül hagyása az elemzésben elégtelen megoldásokat hozhat létre.

7) A korábbi, orvosi terminológiát elemző kiadványok didaktikai célokat szolgáltak, és nem tartalmaztak részletesebb nyelvészeti elemzést. Ennek egyik oka a klasszikus nyelvek szóalkotási módjainak sokszor nem kielégítő ismerete, másik oka, hogy a szemantika legújabb eredményei még nem nyertek alkalmazást e területen.

Halász Renáta - Kulcsárné Szemler Magdolna
Prezentációs technikák a német orvosi szaknyelvben
(POTE)

A felsőoktatás nyelvi képzésében érezhetően egyre nagyobb szerepet kap a szaknyelvi oktatás.

A legfontosabb annak körülhatárolása, hogy az adott szakterületen milyen szituációkban, tehát milyen műfajokban kerülhet hangsúlyos helyzetbe az adott idegen nyelv. Ebből adódnak tanítási céljaink, azaz az adott műfajokban megmutatkozó, a gyakorlati életben jól használható nyelvi cselekvőképesség kialakítása és fejlesztése.

Az előkészítő munka során sok szempontot mérlegeltünk (Buhlmann - Fearn, 1987.), amelyek közül csak néhányat említünk:

- ◆ orvostanhallgatók, gyakorló orvosok számára készítünk tanítási anyagot,
- ◆ olyan, a szakmával összefüggő nyelvi szituációkat választunk, melyek alkalmat adnak tanítási céljaink megvalósítására,
- ◆ elemeztük, milyen lehetőségeink vannak autentikus szaknyelvi szituációk rögzítésére,
- ◆ szem előtt tartottuk, hogy a rögzített szaknyelvi anyag feldolgozása a diákok aktív együttműködését ösztönző, kommunikatív jellegű feladatsorokkal történjék.

A tanítási céljaink figyelembevételével született két tankönyvünk:

- K. Szemler Magdolna, Halász Renáta: *Sprechstunde auf deutsch* (1997. POTE)

A 200 old. tankönyv + hanganyag az orvostudomány főbb gyógyító területei szerint strukturálódik, cselekvési műfajok szerint a német anyanyelvű betegekkel folytatott nyelvi kommunikációra és német nyelvű pályázatok megírására (önéletrajzi minták, hivatalos levelezési alapismeretek stb.) készít fel.

- Halász Renáta, K. Szemler Magdolna, Sabine Ylönen: *Medizinische Sprechstunde*, 40 perces videofilm + 106 oldalas tankönyv, (németországi megjelenése előkészületben, Heidrun Popp Verlag)

Az utóbbi jegyzet központi rendező elve az orvosi szakterületre jellemző szóbeli prezentációs technikák feldolgozása, gyakorlása és önálló felhasználása. Ezáltal segítséget kíván nyújtani német nyelvű referátumok, előadások nyelvi megformálásához, amelyben lényeges szempont a téma logikai és stilisztikai felépítéséhez használt nyelvi eszközök elemzése.

Minden leckét a témához kapcsolódó videofelvétel alapján a következő logika szerint építettünk fel:

A globális megértést vizsgáló feladatokat az egyes szekvenciák részletes elemzése követi: a szókincs-fejlesztési gyakorlatok, a szóbeli kommunikáció prezentációs technikáinak felismerése (anamnézis-felvétel, előadások), önállóan felépített beszédgyakorlatok, a nyújtott teljesítmény értékelése megadott kritériumok alapján (önértékelés és csoportértékelés). A videofelvételek autentikus nyelvi anyagok abban az értelemben, hogy nem előre leírt forgatókönyv alapján készültek. Az adott téma alapján a szereplők spontán megnyilatkozását rögzítettük. Ezért a beszélt nyelv sajátosságai jól tükröződnek, és lehetővé teszik ezen jellegzetességek vizsgálatát.

Kocsondiné Békési Márta – Nagy Erzsébet
Szövegfeldolgozás a szaknyelvoktatásban II.
(JGYTF)

Az olvasás tanulása egy szerves folyamat, amely két időszakot foglal magába: a szótól a mondatig (szintaktikai szint), és a mondattól a szöveg egészéhez (olvasás szövegszinten). Az első szinten az olvasó megtanulja a mondat által szállított üzenet megfejtését, azaz az anyanyelvétől eltérő idegen nyelvi szimbólumok hogyan és milyen céllal rendeződnek el a mondaton belül. A kiejtés, szóképzés, nyelvtani szerkezetek, idiómák használatán alapuló gyakorlatokra van szükség. A figyelmet a különböző mondatkomponensek közötti interrelációra irányítjuk. Ahogy a szöveghasználó előrehalad az olvasás tanulásában, belép a második szakaszba, amikor az információszerzés képességét sajátítja el. Ekkor már képesnek kell könnyedén olvasnia, anélkül, hogy megterhelné a szavak, kifejezések, mondatstruktúrák megfejtésének feladata, és a figyelmét a szövegtest mondatai és a mondathatárokat túllépő szövegszakaszok közötti logikai kapcsolat elemzésére tudja fordítani. Mialatt olvas, meg kell értenie és fogalmaznia magában a szakaszok fő mondanivalóját, annak a szövegen keresztüli és azon túli logikai igazolását, a szerző nézeteit. A második időszak képessé teszi a tanulót a végső cél teljesítésére, a lényeg kiszűrésére és interpretálására. Nincs éles vonal a két szakasz között. A stratégiákat a tanuló nyelvi kompetenciájával összhangban kell megválasztani. Pl: az olvasás előtti kérdések nemcsak a szöveg és szakaszai megértésének ellenőrzésére szolgálhatnak, hanem előkészíthetik a szöveghasználót a szöveg megértésére. Adott céllal történő olvasásra irányítanak, hogy majd olvasás közben mélyebb tartalmat keressen, a szöveget egységében ragadja meg, szelektálja, majd újraserkessze a szöveg információit. Így a passzív inputból aktív output folyamat válik. Az olvasást megelőző gyakorlatokat a címből kiindulva is végezhetjük. A kritikus olvasást is fejleszthetjük, mely az olvasás közbeni ítélkezés és értékelés képességét jelzi. Ennek során az olvasó dönt az olvasottak elfogadásáról, miközben realizálja, kell-e még kiegészítő információ a saját ítélete meghozatalához. Nemcsak a szövegre támaszkodik, hanem a tágabb körben "a szöveg körül" mozog. Hogy a szöveghasználó meg tudja a tényeket megkülönböztetni a véleményétől, elemzi az argumentumokat és a nyelvet, a kapcsolójeleket keresve, hogy követni tudja az argumentációt, s ezzel az információ szerveződését. Az argumentum az állítások és ellenvetések speciális láncolata, s így az argumentáló szöveg a monologizált beszéd dialogizált interpretációjának is tekinthető. Az olvasást kreatív és változó aktivitásként kell kezelni, melynek során a tanuló kérdez és interpretál. Az interpretáláshoz viszont nem feltétlenül kell a szerző leírtakhoz való viszonyának megvilágítása, az implicit információ kiemelése. Az olvasás komplex folyamat, mely az információk kiválasztását és az információk kiegészítését is jelenti. A szövegfeldolgozás során tehát nemcsak az információszerzés a fő feladat, hanem az olvasó saját szakmai ismerete, háttérismerete, tapasztalata függvényében a kiszűrt információt kiegészíti, elveti vagy megerősíti, s ezzel új információt is adhat az olvasott szöveghez.

Hátori Györgyné
Szaknyelvoktatás diákszemmel – tanárszemmel
(KVIF)

Eddig a szaknyelvoktatással a tudomány, a módszertan és didaktika szempontjából foglalkoztak a legtöbbet. Készültek tanulmányok a szaknyelv értelmezésének és oktatásának csaknem valamennyi problémájáról, de magukhoz a tanárokhoz és a diákokhoz nemigen fordultak a kutatók.

Jelen tanulmány, ill. előadás egy olyan felmérés eredményeit dolgozza fel és elemzi, melynek kérdéseit a szaknyelvoktatóknak és a szaknyelvet tanuló diákoknak tették fel. A kérdőívek nem nyelvspecifikusak, hanem általában a szakmai nyelv, leszűkítve: a gazdasági szaknyelv tanulásának és tanításának jelenségeire, kérdéseire és nehézségeire összpontosítanak.

A tanulmány szerepe nem csupán helyzetfelmérés, nemcsak egy nyelvoktatási "keresztmetszet vagy panel" készítése, hanem a szaknyelvi oktatás humán résztvevői által tapasztalt problémák, észrevételek és vélemények összefoglalása, és ezáltal jelzés arra, szükséges-e a jövőben a szaknyelvi oktatás változtatása. Ezért úgy fogalmazhatunk, hogy az értékelés, amellet, hogy diagnosztikai jellegű, jelzésértékű is, s mint ilyen, fontos támpontokat nyújt(hat) a továbbiakban a szaknyelv oktatásában tevékenykedőknek az oktatás mikéntjéhez, esetleges tartalmi, súlyponti módosításához.

A tanuló, a diák a szaknyelvi kutatásokban és tanulmányokban természetesen megjelent mint az oktatási folyamat résztvevője/szereplője, de reméljük, hogy e felmérés után mint annak alakítója kap szerepet, s a diák véleménye is középpontba, új megvilágításba kerül.

Bajkó István Zsigmond
A német jelmondat morfológiai elemzése
(BKE IOK)

A reklám világa, ezt mindannyian tudjuk, nem valóságos, hanem eszményi. A potenciális vásárlók/fogyasztók "lépre csalása" jórészt az információk manipulálásával érhető el.

Jelen előadásomban a reklám szerkezetének fő elemei (címsor, képek, főszöveg, jelmondat) közül kizárólag a termék/szolgáltatás nevét és/vagy logóját „fegyverhordozóként” kísérő jelmondatot veszem közelebből szemügyre, mivel a jelmondat nemcsak a koherens reklámszövegek fontos eleme, hanem a reklámkészítők rábeszélő szándékát is kiválóan tükrözi.

A tanulmány a 600 szlogenből álló korpusz teljes szóanyagának számbavétele után a különböző szófajok jelmondatokon belüli mennyiségi és minőségi súlyát valamint kommunikatív "szerepvállalását" próbálja "feltérképezni".

Ezen belül a reklámnyelv appellatív funkciójának megfelelően kiemelten foglalkozom az ige felszólító módjával, valamint a melléknévvel, amely fokozhatósága révén a reklámnyelvben kimagasló szerepet játszik.

Brádeánné Gacs Judit
Berufliches Schreiben
(KKF)

Im Referat möchte ich auf die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation aufmerksam machen und die Meinung, sie sei heutzutage allein durch entsprechende Software-Programme professionell zu verwirklichen, in Frage stellen.

Einerseits wird nämlich das Sekretariat von heute immer mehr zu einer Schaltzentrale, in der fast alle Büroarbeiten vom PC ausgeführt werden. Das Büro der Zukunft brauche kein Tippfräulein, sondern vielmehr eine "Office-Managerin". Sie könne nicht nur mit Text-Kalkulations- und Grafik-Software umgehen, sondern organisieren, Gespräche führen, Informationen beschaffen und vieles mehr. Andererseits sind 25–30% der Arbeitszeit einer Sekretärin mit Schreiben ausgefüllt. Alle Schriftstücke, die in einem Unternehmen angefertigt werden, sollen für das Unternehmen werben. Sie können also durch überzeugenden Inhalt, guten Stil, fehlerfreie Niederschrift und normgerechten Aufbau zur Präsentation eines Unternehmens wesentlich beitragen. Wie Briefe, Verträge, Telefonnotizen, Berichte usw. unter diesem Aspekt abzufassen sind, das muß auch im Computerzeitalter gelernt werden!

Die letzte Behauptung will mein Referat untermauern.

Mátyás Judit

Lesen und Verstehen der technischen Fachtexte von Studenten und Schülern, im Bereich: Umweltschutz

(JPTE)

Die meisten Schüler der Fachmittelschule für Bauwesen studieren an der Technischen Universität, bzw. an der Technischen Fakultät der JPTE, sie werden Ingenieure. Es ist immer wichtiger, dass die zukünftigen Fachleute fremdsprachliche Fachtexte, Zeitungsartikel lesen können.

Laut meiner Erfahrungen, gibt es zwei Grundprobleme, die die meisten Fehler verursachen: die (oft) unsicheren grammatischen Kenntnisse und das Problem des Wortschatzes, weil der (rezeptive und produktive) Wortschatz (die gelernten Wörter) wenig, zu eng ist. Wichtige Aufgaben sind also: die (zu dem Fachbereich wichtigen) grammatischen Kenntnisse zu vertiefen, andererseits den Fachwortschatz zu erweitern. Mit Hilfe des potentiellen Wortschatzes (die nicht gelernten Wörter) können die Studenten den Text auch ohne Wörterbuch, (Textzusammenhang, Internationalismen, zusammengesetzte Wörter usw.) verstehen. Die meisten Schüler sind an das analysierende Lesen und Übersetzen gewöhnt, sie wollen wortwörtlich, zu präzise, mit Wörterbuch arbeiten, und das synthetisierende Lesen ist für sie problematisch, nicht leicht zu machen. Daraus ergibt sich, dass sie zu langsam arbeiten, und die für sie zur Verfügung stehende Zeit nicht richtig einteilen können.

Sie haben auch Lernstrategienprobleme. Die Schüler, bzw. Studenten sollen also über entsprechende Grundkenntnisse (Grammatik, Wortschatz) verfügen, aber auch über solche Strategien, die für sie das synthetisierende Lesen (das Lesen ohne Wörterbuch) erleichtert..

Christoph Metzger (Professor an dem Wirtschaftspädagogischen Institut, Universität St. Gallen) forscht seit mehreren Jahren die Lernstrategienprobleme. Er arbeitet auch mit Professoren an der University of Texas in Austin zusammen.

Christoph Metzger hat mit seinen Kollegen einen (zu seinen Büchern gehörenden) Testbogen zusammengestellt, der schon von mehr als 2000 Studenten (in der Schweiz und in den USA) ausgefüllt wurde. Mit Hilfe des Fragebogens (65 Fragen) kann man seine Schwächen beim Lernen feststellen.

10 Schüler und 10 Studenten an der Technischen Fakultät in Pécs haben den Testbogen von Christoph Metzger ausgefüllt. Die Ergebnisse waren interessant, und haben auch meine Unterrichtserfahrungen unterstützt.

	<i>Schüler</i>	<i>Studenten</i>
Motivation	3,3 (mittel)	3,7 (fast hoch)
Zeitplanung	2,3 (tief)	2,35 (tief)
Konzentration	2,3 (tief)	2,8 (fast mittel)
Angst, Stress	2,1 (tief)	2,95 (fast mittel)
Wesentliches erkennen	1,7 (tief)	1,85 (tief)
Informationsverarbeitung	2,9 (fast mittel)	2,85 (fast mittel)
Prüfungsstrategien	2,5 (tief)	3,025 (mittel)
Selbstkontrolle	3.66 (mittel)	3,075 (mittel)

Hohe Werte haben die Studenten und Schüler im Fall Motivation erreicht, d. h., dass sie genug motiviert sind, das beim Lernen eine grundlegende Bedingung ist. Die niedrigsten Werte haben sie in den Fällen von Zeiteinteilung (Zeitplanung) und Wesentliches erkennen. Sie haben Zeitprobleme, weil sie unsicher, an das wortwörtliche Übersetzen gewöhnt sind, und zu oft das Wörterbuch benutzen wollen. Auch das Lesen und Verstehen der Texte (*Ozon, Ozonloch, Umwelt*), die ich ihnen als Aufgabe gegeben habe, wollten sie mit Wörterbuch machen, weil sie Angst davor hatten, den Text nicht wortwörtlich zu übersetzen.

In der Zukunft möchte ich mit den Schülern und Studenten (mindestens ein halbes Jahr lang) weiterarbeiten, und forschen, mit welchen Strategien die Schüler (in der Fachmittelschule für Bauwesen) und die Studenten (an der Technischen Fakultät der JPTE. in Pécs) beim synthetischen Lesen wirklich erfolgreicher werden.

Projekt feladatok a szaknyelvi órán

(VE)

A projekt típusú feladatok órai integrálása iránti igény az utóbbi időben jelentősen megnövekedett, azoknak a használatára egyre inkább terjed. Különösen jól használhatók azok a szaknyelvi órákon, hiszen: 1) eredeti nyelvet használnak, 2) a nyelvre a használat, nem pedig a mondat felépítés-elemzés szintjén helyezik a hangsúlyt, 3) autentikus feladatokat tűznek ki és 4) a hallgatóra koncentrálnak - azaz tartalmazzák a szaknyelvi oktatás minden sajátos jegyét.

A projektelés célzott nyelvhasználathoz vezet, hiszen a hallgató részéről személyes, aktív részvételt igényel: a projekt céljának meghatározásától kezdve a hallgatók – konzultálva az oktatóval – maguk határozzák meg, hogy mit fognak csinálni és hogyan fogják azt végrehajtani, ami jelenti nemcsak a projekt tartalmát, hanem a nyelvi igényeket-eszközöket is.

A projekt típusú munka egy számos készséget magába foglaló tevékenység, amely egy adott témára helyezi a főhangsúlyt, nem pedig a nyelvi feladatokra koncentrálni. Ebben a hallgatók együtt dolgoznak egy közös cél elérése (pl. brossúra, írásos jelentés, hirdetési anyag, videofilm, iskolai újságba szánt cikk stb.) érdekében. Bármilyen típusú projektben a hangsúly a hallgatók aktív részvételén, együttműködésén és felelősségén van.

A folyamat során a célnyelvet számos és eltérő módon használják: egymással beszélnek, olvasnak az adott témára vonatkozó anyagokat, kérdőíveket írnak és figyelmesen hallgatják interjúik alanyait.

A projekt kialakítása

- ◆ *A téma meghatározása.* A hallgatókkal együttműködve jelöljük meg egy olyan témát, amely számukra ismerős és jövőbeli munkájukkal kapcsolatos, illetve amely az idegen nyelv elegendő használatát igényli.
- ◆ *A végtermék meghatározása.* Határozzuk meg munkánk végső eredményének formáját, pl. írásos jelentés, brossúra, vitaanyag, videofilm, valamint a bemutatás mikéntjét, pl. csoportos vagy egyéni.
- ◆ *A projekt szerkezete.* Konkrétan nevezzük meg az elvégzendő feladatokat (pl. könyvtári kutatás, levelezés, interjúk). Adjuk meg az eredeti nyelvi forrásokat, amelyeket a hallgatók felhasználhatnak (pl. angol magazinok, utazási brossúrák, videófilmek). Rögzítsük minden egyes hallgató szerepét-feladatát.
- ◆ *Információgyűjtés.* Miután a hallgatók megtervezték az adatgyűjtés módját (pl. kérdőívek, interjúk kérdései), tegyük lehetővé számukra az információ gyűjtés elvégzését mind az osztálytermen belül, mind azon kívül. Ezt végezhetik egyénileg, párban vagy csoportosan.
- ◆ *Az információ összeállítása és elemzése.* Miután a hallgatók elvégezték az adatgyűjtést, tegyük lehetővé az adatok összevetését, elemzését, a külön-külön talált adalékok egészévé olvasztását, a részanyagok ellenőrzését, nyelvi megformálásuk csiszolását.
- ◆ *A végtermék bemutatása.* A hallgatók bemutatják munkájuk végső produktumát, mint munkájuk csúcspontját. A bemutatás módja nagyban függ a végtermék formájától. Ez lehet a videofilm levetítése, vita szervezése, az adott újságcikk leadása a megfelelő újságba, az elkészített brossúra eljuttatása az érintett utazási irodába.

Rébék-Nagy Gábor
LSP Syllabus Design
(POTE)

Language syllabuses are often regarded as dry and unnecessary documents, which provide a framework for imposing officially recognised requirements on the teacher, reducing his / her freedom of choice and professional creativity. Even some of those who claim to have a deeper understanding of the need for such frameworks may regard syllabuses as dead lists of items, against which ticks should be put to mark that they have already been covered in class. This paper is an attempt to present language syllabuses from a different angle of view, stressing the primacy of linguistic factors and sociolinguistic considerations in the process of syllabus design.

A short review of various language syllabuses reflecting the underlying methodological trends will be followed by a more detailed outline of the issues in designing Languages for Specific Purposes (LSP) syllabuses. The importance of conducting a careful needs analysis focusing on real needs of the target discourse population will be emphasised. So will the special importance of genre and discourse analysis in identifying language points and phenomena to be taught / learnt. A sampling technique relevant to the language needs and the corresponding genres identified will be recommended..

A more sophisticated approach to FL syllabus design in general and LSP syllabus design in particular raises the question of *how* and *for whom* to carry out this procedure to achieve the maximum result at minimum expenses within the shortest period of time possible.

The paper argues that carefully controlled "healthy eclecticism" of the relevant features of major FL language syllabus types (e.g. structural, notional-functional, content-based, process, task-based, and skill-based syllabuses) can be beneficial in LSP syllabus design and special emphasis should be laid on the integration of an "online" lexical syllabus. Owing to the fact that the latter is capable of treating genre-specific lexical and grammatical features at the level of discourse, it can be thought of as the most successful candidate for underpinning LSP syllabuses, which, in turn, should always be "tailor-made". Furthermore, needs assessment underlying LSP syllabus design can be carried out by sampling from a corpus of limited numbers of target genres and situations, which, on the other hand, are determined by social and cultural factors.

It is recommended that any concrete LSP syllabus design should be started by using the matrix proposed by Stern (1992) in his seminal work entitled "*Issues and Options in Language Teaching*", which is a combination of 4 sub-syllabuses (language syllabus, culture syllabus, communication activities syllabus and general language education syllabus) and another 4 objectives (proficiency, knowledge, affect and transfer). If this matrix is meant to serve as a theoretical basis for sampling in any particular case of LSP syllabus design, at the technical level the procedure proposed by Skelton and Willis (1993) in "*The Status of ESP Syllabuses*" is recommended. Following their logic, from the language of the target discourse community the syllabus designer's way leads through developing and investigating into a so-called research corpus from which s/he can develop a pedagogic corpus to arrive at a highly "slim", purposeful and learner oriented learner's corpus.

Among the several possible conclusions the paper emphasizes the importance of individual approach to each concrete case. Due to the nature of the process of LSP learning, no commercially available standardised syllabus seems to be capable of catering for the special needs and wants of any particular LSP target population. The combined application of the matrix and sampling technique outlined above is believed to help the syllabus designer ask most of the relevant questions, which, if answered carefully, may lead to a highly specific, almost unique working aid rather than a dead document.

Jármai Erzsébet Mária

Új kiindulási alap a szaknyelvoktatás pedagógiai háttéréhez

(KVIF)

- 1) Verbalitás és/vagy érzelem? Mit üzen az „európai kultúra”?
- 2) Mi a szerepe az emocionális intelligencia meglétének a nyelvoktatásban?
- 3) A szaknyelvoktatás, ezen belül az üzleti és gazdasági nyelv tanításának lehetőségei az egyáltalán nem új felfedezések órai alkalmazásának fényében.
- 4) Szükségszerű-e a nyelvoktatás szervezett reformja vagy elegendő a tanári szemléletváltás? (Csupán többletmunkát jelentő módszerek az alapvető emberi értékek figyelembe vételével.)
- 5) Beszámoló a néhány gazdasági szaknyelvet is tanító intézményben végzett tapasztalatgyűjtésről.

Keléné Pasztelyák Adrienne

"Fly by wire", azaz "repülünk dróton"? Az angol és magyar repülési szaknyelv terminusainak egybevető jelentéstani vizsgálata

(ZMNE)

A témaválasztás pragmatikus és nyelvészeti aktualitását a NATO- és EU-csatlakozás jog- és eljárásharmonizációs követelményei indokolják.

A két nyelv alapvető strukturális különbségei, különös tekintettel a fogalomalkotás, illetve a névadás különbségeire, a két nyelv repülési terminológiai rendszere jelentősen különbözik egymástól.

A repülés területén különösen fontos a tiszta, egyértelmű fogalmakkal történő munkavégzés, ezért van szükség a két nyelv terminusainak jelentéstani vizsgálatára, így elsősorban azoknak a jelenségeknek a vizsgálatára, amelyek nehézségeket okoznak a két terminológiai rendszert használó szakemberek, az őket oktató nyelvtanárok, valamint a munkájukat támogató szótárszerkesztők számára, így például a poliszémia, a szinonímia és a hierarchikus nyelvi szerkezetek vizsgálatára.

Az előadás a repülőgépek szerkezete és a repülőgépek üzemeltetése területén használatos terminusok körében előforduló szinonímia vizsgálatáról számol be, amelyet a MicroConcord számítógépes program felhasználásával végzett el a szerző. Az előadás tartalmazza a vizsgálandó korpusz kiválasztásának és feldolgozásának elméleti és metodológiai megfontolásait, a szinoním szerkezetek elemzését, valamint az elemzésből levont következtetéseket.

14. SZÁMÍTÓGÉP ÉS NYELVÉSZET

Tartalomjegyzék

Kiss Margit (MTA) Az elemzés csapdái	217
Kiss Gabriella (KLTE) A birtokos, s annak kétszintes, morfológiai megközelítése	218
Kovács László (BDTF) Az e-mail mint interkulturális kapocs.....	219
Kis Ádám (Szak Kiadó Kft.) Míg Ön alszik, a háló dolgozik, avagy a magyar nyelv az interneten.....	220
Kis Balázs (MorphoLogic Kft.) A számítógépes mondattani elemzés felhasználása a fordítástámogatásban.....	221
Kóbor Márta (JPTE) Az automatikus fordítás problémái és perspektívái	222
Tóth Etelka (ELTE TFK) Számítógép a szótárszerkesztő szolgálatában.....	223
Pajzs Júlia (MTA) A nagyszótári korpusz címszavainak gyakorisági listája	224
Sato Noriko (KKF) Számítógépes lehetőségek a japán nyelvi tananyag készítésben.....	225
Oravecz Csaba (MTA) A morfoszintaktikai információ reprezentációja a Magyar Nemzeti Szövegtárban.....	225
Szabó László (ELTE ITK) Új multimédia-oktató és vizsgára felkészítő programok CD-Rom-on	226
Emericzy Tibor - Olaszky Kamilla (Nyelvex Kft./BKE) Nyelvtudás mérése CD-ROM-on.....	227
Boda I. Károly - Porkoláb Judit (KLTE) Radnóti-versek kognitív értelmezése.....	228
Kenesei Andrea (VE) The Semantic Representation of the Word 'HACKER' Based on the Corpus of COBUILD's Bank of English	229

Kiss Margit
Az elemzés csapdái
(MTA)

Előadásomban azokat a nehézségeket próbálom rendszerbe foglalni, amelyeket egy morfológiai elemző program grammatikai szegmentálás során ad.

A magyar irodalmi és köznyelv nagyszótárának számítógépes korpuszát vettem a vizsgálat anyagául. A korpuszban lévő szövegek nemcsak a szócikkíráshoz adnak alapot, hanem a morfológiai elemző program szófajilag is szegmentálja a szövegek szavait. A morfológiai elemző programot az MTA Lexikológiai és lexikográfiai osztályának munkatársaival együtt a MorphoLogic Kft. készítette el. A program egy tótár és egy toldaléktár segítségével a folyamatos szöveg szavait lexémára és toldalékmorfémákra tudja bontani, az elemzés balról jobbra haladva történik. A tótárban a szavak bináris kóddal vannak ellátva a szótó és ragozótó esetleges eltérései miatt. Az elemzést a tótárból kiindulva végzi a program. A jelenlegi variánsban több helyes megoldás esetén azt az elemzést írja ki a képernyőre, amelyik a leghosszabb szótóvet tartalmazza. Ha a helyes szótóvek hosszúsága azonos, a program a tótárban elsőnek talált tövet választja. A % jel a fel nem ismert alakokat jelöli. A Nagyszótár címszójegyzékét áttekintve olyan szavaknak a morfológiailag elemzett alakjait vizsgáltam, amelyek kétes eredményt adhatnak egy gépi elemzés során.

Főbb szempontjaim a következők:

- ◆ az elemző program működése;
- ◆ a lehetséges leghosszabb tö megadásának problémái – a felmerülő lehetséges összes eset mindegyikének bemutatása;
- ◆ szintaktikai elemző program: homográfok azonosítása;
- ◆ igezőtők, összetételek és képzők megjelenése a szegmentálás során;
- ◆ szótó és toldalék találkozása az elemző program szemszögéből;
- ◆ toldalékkódok az elemzéskor;
- ◆ értelmezés hiánya, azaz az alkalmi szófajváltás a számítógép szemszögéből;
- ◆ kettős szófajú szavak megkülönböztetésének módjai;
- ◆ túlszegmentálás, vagyis a morfológiai elemző több szófajilag elemzendő szót talál egy lexikai egységben,
- ◆ szegmentálás hiánya
- ◆ a fel nem ismert szavak a korpuszban;
- ◆ az elemző program rutinszerűségének útvesszői;
- ◆ további ellenőrzés lehetőségei, avagy végtelenné váló folyamat?

A birtokos, s annak kétszintes, morfológiai megközelítése

(KLTE)

Koskenniemi kétszintes morfológiájának (Two-level Morphology, Koskenniemi 1983) egy számítógépes nyelvészeti alkalmazását szeretném bemutatni a birtokos személyragozás magyar nyelvből vett példáján. Ehhez egy számítógépes segédeszköz állt rendelkezésemre, egy szoftver (PC–KIMMO), mely a SIL (Summer Institute of Linguistics) gondozásában jelent meg, s elkészítője Evan Antworth. (Antworth1995).

Ez a program egy kimenő jellel rendelkező véges állapotú automata elvét valósítja meg. Ezt a véges állapotú automatát a felhasználó közvetlenül nem látja, neki csak a működtetéséhez szükséges részfeladatokat kell végrehajtani. Ez azt jelenti, hogy meg kell adnunk egy automataelméletből ismert véges állapotú ábécét, továbbá egy szabályrendszert, mely tulajdonképpen a kétszintes szabályainkat tartalmazza. A kétszintes szabályokkal morfofonológiai szabályokat fogalmazhatunk meg, s ezeket logikai implikációk formájában írjuk fel. (A kétszintes szabályokat gyakran hasonlítják a generatív grammatika szabályaihoz, mégis lényegesen különböző két koncepció húzódik meg mögöttük: a generatív szabályokat csak meghatározott sorrendet képviselő szabályokkal lehet megadni, míg a kétszintes szabályok egyidejűleg teljesülnek, azaz másképp megfogalmazva, egymással párhuzamosan kapcsolt véges állapotú automaták.) A magyar birtokos személyragozás eseteit ilyen szempontból megvizsgáltam (Rác 1973) alapján, s a hangrendi illeszkedés problémáját többszörös (háromszoros, négyszeres) toldalék esetén a kétszintes morfológia nyelvén kellett megfogalmaznom. Ehhez szükséges osztályozást (Kornai 1990) alapján végeztem el. Mivel a birtokos személyjel kapcsolódását is bevettem a vizsgálatba, morfortaktikai szabályokat is közölni kellett a rendszerrel. Ezt a részfeladatot is támogatja a PC–KIMMO.

A program képes birtokos személyes névmással és birtokos személyjellel toldalékolt szavak toldalékait a birtok száma és személye szerint felismerni, azaz analizál.

A szintézis irányában is használható, azaz a megadott toldalékokat az alapszóhoz illeszti. Mindezt egyelőre egy kisméretű korpuszon teszi.

Kovács László
Az e-mail mint interkulturális kapocs
(BDTF)

Előadásomban egy, a hollandiai "Hogeschool van Amsterdam"-mal közösen szervezett és lebonyolított projektben szerzett tapasztalataimat szeretném elmondani. A kísérleti jellegű programban megpróbáltak diákjaink e-mailes levelezés segítségével minél többet megtudni a hollandiai partnerről, különös hangsúlyt fektetve eközben oktatásmódszertani kérdésekre. A kapcsolat a Hogeschool van Amsterdam, Educatieve Faculteit és a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola angol, francia, illetve német szakos diákjai között jött létre. A projekt érdekessége főleg abban rejlik, hogy az internet/e-mail segítségével a két felsőoktatási intézmény egy közös szemináriumot tartott (melyért a diákok ott kreditpontokat, míg itt szemináriumi jegyet kaptak), amelynek célja egymás kultúrájának, iskolarendszerének megismerése és később esetleg a saját tananyagban felhasználható tapasztalatok szerzése volt. Külön érdekesség, hogy a diákok eközben a szakuknak megfelelő nyelvet is gyakorolták, mivel a levelezés angol, német, illetve francia nyelven folyt. A projekt rövid bemutatása után szeretnék kitérni a közben felmerült kulturális és technikai nehézségekre, szeretném elmondani saját észrevételeimet, valamint utalni a lehetőségekre, amiket hasonló jellegű belföldi/külföldi projektek magukban rejtene.

Kis Ádám

Míg Ön alszik, a háló dolgozik, avagy a magyar nyelv az interneten

(Szak Kiadó Kft.)

Az Internet sajátos eszközrendszerű és közönségű új kommunikációs közeg. A magyar nyelv részint a kommunikáció eszközeként jelenik meg rajta. E tekintetben az Internet új nyelvváltozat szülője, az írott dialógusé, amely számos olyan jelenséget mutat, amelyek eddig nem játszottak szerepet a kommunikációban. Ezek a jelenségek nagyobb részt a metakommunikációval függenek össze, így a nemzeti nyelv szempontjából kevésbé specializálódnak, mégis bizonyos tekintetben megmutatják a nemzetközinek tartott tendenciák dialektizálódását.

A magyar nyelv azonban nemcsak eszközként, hanem a kommunikáció tárgyaként is szerepel az interneten. Az előadás két hálózati fórumot ismertet.

A Szak Kiadó Nyelv-Web című folyóirata érdekes vitaanyagokat közöl éppen a bevezetőben említett témáról, emellett, ha a szándék szintjén is, de nyelvészeti terminológiai munkát is kezdeményez a hálózat eszközeinek segítségével.

Az Internetto c. hálózati folyóirat 'Magyarul ez' nevű rovata a hálózat interaktív lehetőségeinek kihasználásával időnként élénk viták fóruma, melyeknek ugyan nem nagy számú a résztvevője, de sok az olvasója, és időnként a magyar nyelvművelés elsődlegesen aktuális kérdéseit vitatják rendkívül élesen és tabuk nélkül.

A számítógépes mondattani elemzés felhasználása a fordítástámogatásban

(MorphoLogic Kft.)

A természetes nyelvek számítógépes feldolgozásának mai fejlettsége mellett az emberi fordítás megfelelő számítógépes támogatása hatékonyabb fordítást tesz lehetővé, mint a teljesen automatikus gépi fordítás (utólagos emberi korrekcióval). Az előbbi esetben – ezt ismerteti az előadás – a számítógépes mondatelemzés két alapvető szerepet tölt be:

1. alkalmas a mondaton belüli egybetartozó, ám esetenként széteső kifejezések azonosítására,
2. lehetővé teszi az egyes szavak, kifejezések szintaktikai alapú egyértelműsítését, és így a szótári keresés során kapott eredménylista szűkítését.

A számítógépes mondattani elemzés felhasználhatóságának megértéséhez azonban szükséges, hogy tisztában legyünk vele, milyen információkat nyerhetünk egy számítógépes mondatelemzőtől. Az előadás a MorphoLogic HumorESK mondattani elemző programját alapul véve röviden bemutatja a mondatelemző felkészítését a megfelelő típusú és mélységű elemzési információ szolgáltatására.

Az előadás kitér arra is, hogy a fordítás – és általában a szövegek nyelvi kezelése – során melyek azok a problémák, amelyek túlnyúlnak a mondatok határain. A számítógépes mondattani elemzés már jelenlegi formájában is segítséget nyújthat az egyes mondatrészek (elsősorban névmások) mondaton túli hivatkozásainak feloldásához.

Az előadás utolsó része azt mutatja be, hogyan vesz részt a mondattani elemző program a MorphoLogic szótárkezelő és fordítástámogató rendszerének, a MoBiDic-nek a működésében. Láthatók példák arra is, hogy a kezelői felület hogyan bocsátja a fordító rendelkezésére az összetett nyelvi funkciókat.

Századunk második felének egyik legfőbb nyelvi kihívása az egyre növekvő számú és terjedelmű idegen nyelvű dokumentum fordításának automatizálása. A fordítógépekkel kapcsolatos kutatások problémái rendkívül érdekesek a fordítás általános elmélete szempontjából is, hiszen e tevékenység rejtelseire valószínűleg éppen ott érdemes keresnünk a válaszokat, ahol a számítógép nehézségekbe ütközik: az értelmezési mechanizmusok, valamint a különféle eredetű tudásanyagok fordítás folyamatában történő felhasználása terén.

A legkorábbi, ún. közvetlen módszerrel dolgozó fordító rendszerek tevékenysége a fordítandó szövegben szereplő szavak és kifejezések célnyelvi megfelelőjének (a szöveggörnyezet alapján történő) megkeresésére korlátozódott. Ezen „felszíni” rendszerek sajnos nem jutottak említésre méltó eredményre, ezért a kezdeti hatalmas lendület a 60-as évek második felére jócskán alábbhagyott.

Az 1965. környékén megjelent második generációs, ún. indirekt módszerrel dolgozó fordítógépek architektúrája már jóval bonyolultabb elődjeikénél: legalább két modult foglalnak ugyanis magukba, melyek közül az egyik elemzi, majd reprezentációvá alakítja a forrásnyelvi szöveget, a másik pedig ebből a reprezentációból kiindulva generál idegen nyelvű szövege(ke)t. Az elemzés mélységét illetően megoszlanak a vélemények: a kezdeti időkben célul kitűzött univerzális, konceptuális szintre történő redukció nehezen megvalósítható tervét a 70-es évek közepétől realizisztikusabb, ún. transzfer modellek váltják fel, ahol külön modul hivatott az elemző modul által elkészített R szintaktikai-szemantikai reprezentációt a célnyelvi szöveg generálásához használható R' reprezentációvá alakítani. Az elemzés mélységétől függetlenül e rendszerek felépítésén egyértelműen a klasszikus (ún. szimbólumkezelő) kognitívista paradigma hatása érződik, amely a formális nyelvekhez hasonlóan a természetes nyelveket is véges számú, stabil jelentéssel felruházható szimbólumok, valamint az ezeken végrehajtható eljárások rendszereként kezeli.

A legújabb generációs számítógépek már ún. konnekcionista architektúrára épülnek, melyek az idegsejtek analógiájára hálózatot alkotnak. A klasszikus kognitívizmus által feltételezett nagy komplexitású szimbolikus reprezentációk helyett alacsony szinten meghatározott reprezentációs egységek aktivációs mintázatai által életre keltett *jelentés* ebben a perspektívában a kapcsolatok súlyozásában testesül meg. A roppant rugalmas, emergens struktúrákkal kecsegtető új paradigma kétségkívül nagyon vonzó a fordítás elmélete és gyakorlata számára egyaránt. Ugyanakkor egyelőre a legsikeresebb konnekcionista modellek is csupán a töredékeit modellálják a komplex emberi tevékenységeknek. Ezért egyelőre úgy tűnik, az elméleti szempontból nagyon érdekes kognitívista-konnekcionista vita még sokáig eldöntetlen marad, s addig a statisztikai módszerekkel dolgozó fordítógépeké a jövő.

Tóth Etelka
Számítógép a szótárszerkesztő szolgálatában
(ELTE TFK)

Az Akadémiai Kiadó 1988-89-ben megjelent idegen nyelvi nagyszótárainak szerkesztését támogatta egy speciális céllal létrehozott magyar nyelvi munkacsoport, amelynek elsődleges feladatai között szerepelt olyan szavak gyűjtése valós szövegekből, amelyek keletkezése az utóbbi évtizedekre tehető, és amelyek már érettek arra, hogy a nagyszótár címszóállományába is felvételt nyerjenek.

Az előadás egyrészt e munkacsoport tevékenységének főbb vonalairól kíván számot adni, másrészt metszetszerűen utal az újonnan gyűjtött szavak sajátosságaira. Fontos észrevétel e tekintetben az, hogy a nyelv használói ösztönösen ügyelnek a nyelv tisztaságára. Ez adott esetben a szótáríró számára főként azt jelenti, hogy nem az idegen szavak tömeges megjelenésével kell megküzdenie, hanem az alapvetően magyar szavakból megalkotott szóösszetételek közül válogathat. Ebből az is következik, hogy a szóalkotás módjai közül kiemelkedik az összetétel. Az újonnan megnevezendő fogalmak megnevezésében formailag nem a szóképzés dominál. A kiemelkedő szerepet az összetétel kapja. Az adatokból a szófajiságot illetően az a következtetés vonható le, hogy az új szavak kialakulásának központja a főnév. Mellette igen erőteljes az összetétel elő- vagy utótagjaként a melléknévi igenév jelenléte, eredeti igenévi és/vagy melléknévi, illetve főnévi alakban.

Pajzs Júlia

A nagyszótári korpusz címszavainak gyakorisági listája

(MTA)

A készülő *Akadémiai Nagyszótár* forrásanyaga egy számítógépre gyűjtött történeti korpusz, amely jelenleg mintegy 17 millió szövegszót tartalmaz. A korpuszt a MorphoLogic Kft-vel együttműködve fejlesztett elemzőprogram segítségével lemmatizáltuk. Ebből gyűjtöttünk ki számítógép segítségével egy "nyers" gyakorisági listát, amely az elemző által feltételezett lehetséges szótöveket tartalmazza. Az előfordulás számán kívül a korpuszban való első és utolsó előfordulás évszámát is felvettük az adatbázisba. A lista több mint 180 000 elemű.

Az adatbázisból lekérdezhetjük, mely szavak vannak jelen a bizonyos időintervallumokban, rendezhetjük, válogathatjuk gyakoriság szerint. Az előadásban a különböző lekérdezési lehetőségek eredményeit kívánom illusztrálni.

Egy-egy kisebb mintán megvizsgálom, hogy a nyers címszólista elemei közül melyek lennének várhatóan a készülő nagyszótár címszavai. Választ keresek arra a kérdésre is, hogy viszonylik a korpusz alapján előálló címszójegyzék a hagyományos, cédulás gyűjtés címszójegyzékéhez.

Sato Noriko

Számítógépes lehetőségek a japán nyelvi tananyag készítésben

(KKF)

1. A japán írásrendszer sajátosságai, és az ebből adódó elsajátítási nehézségek, különösen a nem kínai kultúrán nevelkedettek esetében.
2. Hagyományosan rendelkezésre álló írásoktató tananyagok. Előnyei – hátrányai. Magyar nyelvű írásoktató tananyag iránti igény megjelenése.
3. Egy magyar nyelvű tankönyv elkészítéséhez az ötletadó minta egy Ausztráliában élő japán nyelvtanár műve volt, aki egy ábrát tett közzé, mely rajzban megformálva ábrázolta a japán hiragana és katakana (szótagírás) elemeit.
4. A munkafüzet készítéséhez számítógép segítségét vettük igénybe, mely korszerű technikával illesztette a nyomtatott írásjegyet alá a képet (ábrát).

Oravecz Csaba

A morfoszintaktikai információ reprezentációja a Magyar Nemzeti Szövegtárban

(MTA)

A Nyelvtudományi Intézet Korpusznyelvészeti osztályán 1997 eleje óta folyik egy 100 millió szavas szinkrón magyar nyelvi korpusz, a Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSZ) kiépítése, amely alapul szolgálhat nagy mennyiségű empirikus adatot igénylő nyelvészeti kutatásoknak.

A korpusz jelenleg mintegy 30 millió szónyi állománya SGML szabvány szerinti bekezdés szintű annotációval van ellátva a CES (Corpus Encoding Standard) ajánlásainak figyelembe vételével, illetve ennek DTD-jét felhasználva. Ez a reprezentáció azonban gyakorlatilag a nyelvészeti kutatás számára igazán releváns (morfológiai, szintaktikai) információt nem tartalmazza. Közvetlen és fontos feladatot jelent tehát a szöveganyag morfológiai elemzése, és ezen elemzés egyértelműsítése után rendelkezésre álló morfoszintaktikai információnak a korpuszban történő reprezentálása és hozzáférhetővé tétele. A klasszikus szemlélet szerint korpuszt igénylő kutatások számára használt dokumentumokban az annotáció ahogy generálódik, fokozatosan adódik az eredeti dokumentumhoz. Lehetséges azonban más megközelítés is, melyben az annotációs információ nem az eredeti dokumentumban jelenik meg, hanem különválasztott SGML dokumentumokban, önálló DTD-vel. Előadásomban az ilyen megközelítéssel kapcsolatos előnyöket és problémákat szeretném bemutatni, továbbá azt megvizsgálni, hogy milyen módon nyerhető vissza a releváns információ ezen kiépítés esetén, illetve vajon egyáltalán összeegyeztethető-e az MNSZ ilyen formában történő kiépítése a jelenleg rendelkezésre álló SGML alapú lekérdező programhasználatával.

Új multimédia-oktató és vizsgára felkészítő programok CD-Rom-on

(ELTE ITK)

1. Az Idegennyelvi Továbbképző Intézet és az Akadémiai Kiadó együttműködésében készül, a középfokú nyelvvizsga bizonyos részeire felkészítő interaktív CD-rom-sorozat (Tesztre készen) eddig megjelent angol, illetve német változatának bemutatása. A számítógépes programok a nyelvtani-lexikai vizsgatesztekre, illetve a hallás utáni szövegértés feladatra való felkészülést segítik számos intelligens funkció révén. A tananyagot a tesztekhez igazodó mintegy 100 nyelvtani-lexikai gyakorlat egészíti ki.

2. A szintén az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent Magyar Mozaik III. erős haladó szintű nyelvoktató és országismereti CD-rom bemutatása (tananyagszerzők: Hegedűs Rita és Oszkó Beatrix). Az igen gazdag tananyagot, nyelvtani összefoglalót, tesztgyűjteményt, országismereti szöveg-, fotó- és videóanyagot felvonultató szoftver a már biztos magyar nyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanuló számára készült. A tananyag elsajátítását a fentebbieken kívül mintegy háromórányi interaktívan használható hanganyag és mitegy 400 lexikai és nyelvtani gyakorlat teszi lehetővé. Internetkapcsolattal rendelkezők tovább bővíthetik tudásukat a CD-országismereti részébe beépített internetes hiperlinkek révén.

Emericz Tibor - Olasz Kamilla

Nyelvtudás mérése CD-ROM-on

(Nyelvex Kft./BKE)

A nyelvvoktatás folyamatához, mindenkor hozzátartozott a tudás és az ismeretek mérése. A "Tesztközelben a német nyelvtan" c. könyv az 1980-as években megjelent "Tesztre szabott feladatok" című könyvsorozat átdolgozása és felfrissítése. A sorozat akkoriban igen nagy sikert aratott. Most a Grimm Kiadó gondozásában jelent meg az anyag egy kötetben.

Már a cím, "Tesztközelben a német nyelvtan", is elárulja, mit tartalmaz a könyv. Természetesen tesztek, azonban itt a tesztelés után azonnal megtörténik a feed-back is. A könyv feleletválasztós tesztek tartalmaz – a nyelvtanuló több lehetőség közül választhat. Ám a kérdés módja nem az eddig megszokott: Három disztraktor és egy helyes megoldás. Van, amikor egyetlen mondatról kell eldöntenie a tanulónak, hogy az helyes-e vagy sem, máskor pedig több mondat közül kell kiválasztania a helyeset, helyeseket, vagy éppen a hibásat, hibásakat. A hibás válaszok esetén a nyelvtanuló azonnal megtudja, mit tévesztett, megkapja a szükséges magyarázatot és a helyes választ is. Törekedtünk arra, hogy ne a gyakorlati élettől távol álló szókinccsel közzétartsunk a példamondatainkban, hanem - ahol lehetett - igyekeztünk autentikus szövegeket megragadni.

A könyv és a CD (mely utóbbit a NYELVEX Kft. adott ki) a német nyelvtan öt témakörével foglalkozik: Passzív igeragozás, Infinitív szerkezetek, Melléknévragozás, Módbeli segédigék, Konjunktív

Mikor lehet használni ezt a könyvet és a CD-t? Oktatásban? Önálló, otthoni tanulásban? Mindkét helyen, hiszen nem újkeletű a tanulás individualizálásának a folyamata, ami a tanulói autonómia, valamint a technika fejlődéséből következik (távoktatás, Internet stb.), mely szerint az egyén saját maga tervezi meg a tanulás folyamatát. A "Tesztközelben a német nyelvtan" c. könyv, illetve a CD program messzemenően támogatja azokat, akik önállóan akarják hiányosságaikat pótolni, vagy ismereteiket felfrissíteni.

Már készül a második kötet, melynek témái: szórend, prepozíciók, igék, az új helyesírás. A könyv és a CD előreláthatóan augusztusban jelenik meg.

A programozott oktatás és tesztelés visszatért a számítógépes program segítségével. A nyelvtanuló nemcsak tesztelheti tudását, hanem sok új ismeretre is szert tehet. A program nem csupán a tanuló tudását teszteli, hanem rossz válasz esetén megadja a helyes megoldást és magyarázatokkal is szolgál. A nyelvtanuló maga állíthatja be, mennyi időt szán egy-egy nyelvtani témakörre, illetve azon belül egy-egy feladatra. Értékelés minden feladat után történik. Amikor a tanuló befejezett egy témakört, általános értékelésre kerül sor. Előfordulhat azonban, hogy a hallgató az alapértelmezettnél lényegesen hosszabb megoldási időket állít be, illetve, hogy két vagy három feladat után kilép a programból. Ily módon elképzelhető lenne, hogy három helyesen megoldott feladat után a kilépéskor - tekintettel a száz százalékos eredményre - dicséretben részesüljön. Nos, a program készítői erre is gondoltak. A cseles vizsgázót a program ilyenkor figyelmezteti, hogy túl kevés feladatot oldott meg ahhoz, hogy értékelni lehessen.

Boda I. Károly - Porkoláb Judit
Radnóti-versek kognitív értelmezése
(KLTE)

Több alkalommal foglalkoztunk már Radnóti Miklós költői nyelvhasználatával, felhasználva a számítógépes programok által szolgáltatott lehetőségeket. Jelen előadásunkban egy kiválasztott vers (*Lomb alatt*, 1935) kognitív értelmezését mutattuk be. Szemléltetve az általunk használt korpuszt, az alábbi piramishoz, "jéghegyhez" jutunk, amelynek csúcsa a kiválasztott mű: az elemzett mű a költő további művei más költők művei, kulturális háttérnap események, történések, történelmi háttér

Látható, hogy "kettős optikával" figyeljük az elemzett költeményt, részben az akkori kornak megfelelően, részben – mivel nem szakadhatunk el saját korunktól – a mai ember szemléletével. Tudatában vagyunk tehát annak, hogy e két látásmód metszéspontjából értelmezzünk, így "dialogust" folytatunk két gondolkodás között. A hidat a költői nyelvhasználat képezi; az objektivitásra törekvést pedig többek között a kiválasztott szöveg számítógépes feldolgozása, ami esetünkben a *Lomb alatt* c. költemény koreferenciális elemzésével valósult meg. A koreferenciális indexek és kommunikációs egységek meghatározása után egy olyan koreferenciaindex-hálót építettünk fel, amely az elemzett költemény tudás-reprezentációjának tekinthető. A koreferenciális indexek, azaz az elemzett költemény kulcsszavai közötti asszociatív kapcsolatokat, ún. kapcsolati mátrixok segítségével reprezentáltuk, amelyek lehetővé tették a szöveg belső kohéziójának, összefüggőségének vizsgálatát.

Ezután a költő és a természet viszonyából indultunk ki; a természet domináns szerepe kimutatható Radnóti egész életművében. A "természet" sémához tartozó kulcsszavak (kert, nap, szellő, vihar, (dió)fa, ág, lomb, levél, föld, gyökér stb.) segítségével felépíthető volt egy összefüggő fogalomlánc, fogalmi hálózat a fogalomkörök közötti szemantikai kohézió alapján, amit egy térbeli modellel is szemléltethettünk. A természettel kapcsolatos fogalomkörök mellett azonban olyan kulcsszavak is előfordultak az elemzett költeményben (háború, újság, béke, világ), amelyek nem voltak beilleszthetőek a költemény kognitív alapsémájának tekinthető „természet” sémába (ez a *béke és világ* kulcsszavak esetében közvetlenül is kimutatható volt a kapcsolati mátrixok segítségével). A kapott új séma (pl. "társadalom") vizsgálataink szerint metaforikus kapcsolatban áll a "természet" alapsémával. Ezt a hipotézist Radnóti költeményeinek interaktív konkordanciája alapján megkíséreltük igazolni is. Erre egy kiragadott példa: "s kár *világodért*, mit enmagad kapartál / tíz kemény körömmel életed köré, míg / körötted körbe-körbe lengett a halál // és íme újra leng! s lepotyognak a *kert* / fészkei rémülten a fák tetejéről / s minden összetörik!" (*Vihar előtt*, 1934).

Kenesei Andrea

**The Semantic Representation of the Word 'HACKER' Based
on the Corpus of COBUILD's Bank of English
(VE)**

The aim of the presentation is to examine the framework of the word 'hacker' via the language use, the actual interpretation based on evidence of naturally occurring texts. The data gained from the quantitative and the qualitative techniques were combined and the latter was applied on the basis of the former.

Before looking at the data of the corpus, several dictionary definitions were examined and the emerging semantic features were defined. Based on these features one possible definition of the word was given.

Via the corpora the semantic features that make up the framework of the word were defined. The corpora provided a means to explore how people's knowledge about 'hacker' is represented in the word.

The quantitative techniques comprised the set of the adjectival, nominal and verbal collocates from which the frame-building scenes could be derived.

The semantic features of the word 'hacker' were compared to the ones of 'burglar' and 'computer user' so that the features characterising only 'hacker' could be selected.

The question of 'animacy' was answered with the help of Crystal's definition since Silverstein's Animacy hierarchy could not be applied for the English word.

As the selection of features progressed, several possible dictionary definitions were given with the last regarded as the most comprehensive.

Finally, there was a short extract of opinions of hackers themselves, the analysis of which deserves further investigation.

15. SZOCIOLINGVISZTIKA

Tartalomjegyzék

Bárkán György (Psychotest Laboratórium) Polányi Mihály beszéd és nyelvelméletének pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai	234
Besir Anna (EJF) Néprajzi adatok a huszonötödik órában.....	234
Ablonczyné Mihályka Livia (SZIF) Globális kultúra – globális nyelv?	235
Albertné Herbszt Mária (EJF) Az aszimmetrikus interperszonális kommunikáció néhány sajátossága	236
Menus Borbála (KKF) A tegezés és a magázás szerepe a tanárok és diákok kommunikációjában	237
Szalai Edit - Vágási Margit (EKTF) A nyelvhasználat és a nemiség kapcsolatáról	238
Beran Eszter (MTA) A nők nyelvhasználat: nyilvános és személyes diskurzusok.....	239
Salánki Ágnes (ME) A reklám és a fogyasztóra gyakorolt hatása.....	240
Lendvai Endre (JPTE) Reklám humor a XX. század végén	241
Domonkosi Ágnes (KLTE) A nyelvi viselkedés mintái a televízióban.....	242
Jagusztnné Ujvári Klára(KFRTF) Üzenet - magunkról ?	243
Cselovszkyné Tarr Klára Az eufémizmus és az orvosi nyelv (SOTE).....	244
Szabó Géza (BGYTF) Az identitás tudatossága és a nyelvi viselkedés a beregszászi magyar főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban.....	245
Tukacsné Károlyi Margit (BGYTF) Az identitás tudatossága és a nyelvi viselkedés a beregszászi magyar főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban.....	246
Bakonyi István (SZIF) Престиж русского языка в Венгрии на рубеже веков	247
Wolfgang Bachofer (Universität Hamburg/Veszprém) Werbung für die und mit den Alten	248

Wolfgang Bachofer (Universitäten Hamburg/Veszprém)	
Werbung für die und mit den Alten	248
Rada Roberta (ELTE)	
Tabuk a nyelvben	249 ✓
Székács Anna (KKF)	
Új módszerek a japán tiszteleti nyelv oktatásában	250
Oláh Őrsi Tibor (JPTE)	
Bernstein tételei Magyarországon mint ellenzéki megnyilvánulás	250
Veszprémi Eszter (BGYTF)	
Nyelvjárási szókincsvizsgálatok A magyar nyelvjárások atlasza alapján	251
Váradi Tamás (MTA)	
A nyelvhasználat empirikus vizsgálatának kérdéseiről	252
Czeglédi Katalin (Pilisvörösvár)	
Magyar nyelvi azonosság tükröződése a földrajzi nevekben	252
Ferenczy Judit (Kodolányi János Főiskola)	
Nyelvi manipuláció a médiában	253

Bárkán György
Polányi Mihály beszéd és nyelvelméletének pszicho- és szociolingvisztikai
vonatkozásai
(Psychotest Laboratórium)

Polányi Mihály (1891-1976), a magyar származású orvos, vegyész és filozófus hosszú tudományos pályafutása alatt – s főként azután, hogy a filozófián belül is az ismeretelmélet felé fordult – egyre többet foglalkozott a beszéd és nyelvtudást meghatározó szerepével.

E két jelenség az emberi lét specifikuma: ez a nem túlságosan eredeti megállapítás azonban Polányinál sajátos értelmezést nyer. Az állati és emberi lét közti ugrásról beszél e két létforma közti szakadékot kizárólag a nyelv hidalja át, mégpedig úgy, hogy az ugrás ellenére a folytonosság is megmarad az emberi tudat mélyebb rétegeiben. Így a tudat és tudás három szintje alakul ki: 1. a hallgatólagos /tacit/, 2. a csendes v. néma és 3. a megfogalmazott.

Az első kettő szintjén olyan működési elvek érvényesek, amelyek az állati és emberi lét közös specifikumai, míg a harmadik kizárólag az emberi lényre jellemző. Minden közlésünk e három tényező valamilyen kombinációjából tevődik össze, s Polányi vonatkozó munkásságának konkrét tartalma e kombinációk részletes leírásából áll. Ugyanakkor a nyelvi struktúra valamennyi szintje – hang, szó, mondat és szöveg – meghatározott és sajátos szerepet játszik a megfogalmazott szint kialakításában, s e strukturális szintek működésének részletes vizsgálata egészíti ki a kombinációk fenti elemzését.

Besír Anna
Néprajzi adatok a huszonötödik órában
(EJF)

1. Az írásbeli műveltség előrehaladtával (paraszi önéletrajzírásek, gazdasági feljegyzések, naplók gyűjtése és feldolgozása).
2. A megjelenő új tudományág még nem rendelkezik elegendő foglalkozási tapasztalattal.
3. Néprajzi szempontból vannak vidékek és vannak társadalmi rétegek, amelyek rendkívüli értékeket és lehetőségeket rejtegetnek. A leghagyományőrzőbb rétegek pl. a társadalom legszegényebbjei.
4. A ma még élő gazdasági cselédek sorsáról szóló feljegyzések, ill. a már meghaltak fennmaradt szöveges adatai a kutató számára időszerű kulturális és szociális kérdésekre adhatnak választ.
5. Mi a néprajzkutatók és a néprajzot oktató pedagógusok felelőssége az adatok megmentése, felhasználása terén?

Ablonczyné Mihályka Livia
Globális kultúra – globális nyelv?
(SZIF)

Globális kultúra – globális nyelv? így, kérdőjellel írva, mert nem biztos, hogy mindez jó nekünk. Előadásomban fel szeretném vázolni azokat a jelenségeket, amelyek a lépten-nyomon használt globális kultúra értelmezésébe beletartoznak.

Az angol - amerikai - eredetű globalizáció, az egyközpontú globális világrend kérdése vált időszerűvé. Kiket és miért zavar a világ anglo-amerikanizálódása?

Vannak-e kárvallottjai? Igaz-e, hogy a globalizáció korában a nyelvi széttagoltság sokkal terhesebb, mint a történelemben valaha?

Tehát korunk gazdasági változásai, vagy másképpen szólva korunk ipari forradalma, a hol elektronikusnak, hol informatikainak, hol kommunikációsnak, hol digitálisnak hívott forradalom a nyelvi kérdések sorát veti fel. Előadásomban be szeretném mutatni azokat az elméleteket, amelyek a globális kultúra és nyelv ürügyén ismertté váltak. Ugyanis ma éppen annak vagyunk tanúi, hogy a globális kultúra egyszerűen kiprovokálja a regionális kultúrák lázadását és nem véletlen, hogy az Európa Unió is szisszenve lépett fel az angol (amerikai) nyomulás ellen. "Minden mítosznak van egy ellenmítosza, amely új reményekkel kecsegtet" – írja Umberto Eco olasz szemiotikaprofesszor és író a *Tökéletes nyelv keresése* című könyvében, amely rögvést hat nyelven jelent meg.

Mindez szép és biztató, de ne legyenek illúzióink. A globális kultúra rétege – az angol nyelvtől az életforma eleméig – valószínűleg kikerülhetetlen, de önmagában nem él meg, ha nem áll harcban, szövetségben a hazai, a nemzeti, a regionális kultúrákkal. Megindult tehát a harc, és ez a folyamat kemény csatákat hoz még, de legalább szurkolhatunk.

Az aszimmetrikus interperszonális kommunikáció néhány sajátossága

(EJF)

A dolgozat azt kívánja bemutatni, hogy az aszimmetrikus interperszonális kommunikációban (amelyben az egyik fél egyoldalúan függő helyzetben van a másiktól) az általánosan használt társalgási eljárásokat mennyiben használjuk speciálisan, a "normálisnak" (szimmetrikus interakció) tekintettől eltérő módon, ill. arányban.

Megvizsgáljuk, hogy a domináns és a függő helyzetben lévő fél esetében hogyan funkcionál az együttműködés elve olyan területeken, mint: a társalgás nyitása és zárása, a társalgás irányítása, a témakijelölés, a témataratás, a témaváltoztatás, a beszédjog, a szóátadás, a félbeszakítás joga, az értékelés stb.

Megvizsgáljuk továbbá, hogy van-e az ilyen típusú társalgásban domináns szomszédsági pár, milyen eltérő nem verbális kommunikációs módok jellemzik a feleket, s hogy az aszimmetriából eredően milyen arányúak a formális és informális szerepjátszási szabályok.

A tegezés és a magázás szerepe a tanárok és diákok kommunikációjában

(KKF)

Változásokkal terhes korunkban a viselkedési normák elmosódtak, és ennek jelei gyakran a nyelvhasználatban is megnyilvánulnak. Miután a tiszteletadási és megszólítási formák alkalmazása mindig is tükrözte a partnerek társadalmi státuszát és az egymáshoz való érzelmi viszonyulását, úgy gondoltam, érdemes lenne megvizsgálni, hogyan viszonyulnak a tanárok és a diákok a különböző lehetséges megszólítási formákhoz közvetlen környezetben, a Külkereskedelmi Főiskolán. A vizsgálat során, amelyet 100 nappali tagozatos hallgató és 80 tanár kolléga kérdőíves megkérdezésével végeztem, a következő kérdésekre igyekeztem választ kapni (helyszűke miatt zárójelben az eredményeket is megadom):

- ◆ Hány kolléga tegeződik a megkérdezettek közül a hallgatókkal? (6)
- ◆ Létezik-e olyan tanár, aki egyoldalúan tegezi a hallgatókat? (igen, 3)
- ◆ Hogyan fogadják a hallgatók a tanárnak az általánosan elfogadott magázódó viszonytól való eltérését és hogyan ítélik meg ugyanezt a kollégák? (a diákok semlegesen, a tanárok kevésbé semlegesen)
- ◆ Mi lehet az oka annak, hogy egy tanár eltér az elfogadott megszólítási normától? (mert fiatal)
- ◆ Van-e valamilyen szerepe a nemek közötti különbségnek a tegeződő, ill. magázódó forma választásánál? (nincs)

Az a tény, hogy összesen 6 kolléga tegeződik a diákjaival, azt mutatja, hogy nem történt változás a hagyományos tiszteletadási és megszólítási formák alkalmazását illetően. A kölcsönös tegeződést kizárólag azok a tanárok kezdeményezik, akik korban közel állnak a hallgatókhoz, tehát azt a lehetőséget, hogy a tanár differenciáljon a diákok között, és a vele azonos neműekkel tegeződjön, senki nem használja ki. Szinte alig akadt kolléga, aki hosszabb munkakapcsolatra (utolsó éves vagy a szakdolgozatát hozzá író hallgató) vagy egyéb oknál fogva szorosabb emberi kapcsolatra (kommunikációs tréning) való tekintettel kezdeményezné a kölcsönös tegeződést. Ami az egyoldalú tegezést illeti, a diákok ezt sokkal kevésbé helytelenítik, mint azt a tanárok gondolják. A kölcsönös tegeződést illetően sokan válaszolták azt is, hogy "ezzel oldottabbá akarja tenni a tanár az órai légkört" (hatan teszik!). A válaszok összehasonlításából az is kiderül, hogy a tanárok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a megszólítási formáknak, mint a diákok. Továbbá a diákok részéről érkezett sok semleges válasz arra enged következtetni, hogy nem alakult ki bennük egy bizonyos "diák öntudat". Nagy részüknek semmilyen elvárása nincs, hogy hogyan szólítsa meg őket a tanár. Az eredményekből úgy látszik, mintha szegényesebb lenne a tanár-diák viszony a kívánatosnál. Ennek lehetnek általános társadalmi okai is, de valószínűsíthető, hogy a 3 éves képzés, a nagy létszámú szemináriumi csoportok, valamint a tanárok gyakori váltakozása is nyiban hozzájárul ehhez.

Másképpen beszélnek-e egy adott nyelvet a nők és a férfiak? Létezik-e nemek szerinti nyelvi rétegződés az egyes nyelvi közösségeken belül? Ezek a kérdések egyre inkább előtérbe kerültek az utóbbi évek szociolingvisztikai kutatásaiban a nyelvhasználat és a különböző társadalmi tényezők összefüggéseinek vizsgálata során. Egyetlen nyelv sem homogén, monolitikus egész, egyazon nyelvi közösségen belül egyszerre vannak jelen társadalmi és regionális változatok, különböző regiszterek, nyelvi szintek, az argó, a zsargon, a dialektusok, amelyek keresztezik egymást és egymásra rakódnak. Az egyén kapcsolata a nyelvvel a társadalomhoz való viszonya révén alakul ki, a variáció paraméterei között – mint például társadalmi osztály, etnikai csoport, kor, foglalkozás, régió stb. – a nemi differenciálódásnak is helyt kell adni. A nemek és a nyelv viszonyát illetően kétféle állásponttal találkozunk. Az egyik a nemek természetéből indul ki a nemek szerinti nyelvhasználati különbségeket a biológiai nemre, a fizikai és pszichés különbségekre vezeti vissza (hang, hangszín, intonáció, előadásmód stb.). A másik nézet szerint a nyelvhasználati különbségek sokkal inkább kulturális jellegűek, az eltérő szocializációs körülményeknek, a neveltetésnek a következményei. A nemi differenciálódás elsősorban szociokulturális jelenség, amely tükröződik a nyelvben is, mint a jelrendszerek egyikében. Főiskolai hallgatók nyelvhasználatát mértük fel munkánkban, 20-26 év közötti lány és fiú hallgatók által kitöltött kérdőíveket elemeztünk. Kérdéseink arra irányultak, hogyan köszönnek a találkozáskor, hogyan fejezik ki érzelmeiket (örömeiket, bánatukat), hogyan nevezik meg saját és másik nembéli társaikat beszélgetéseik során. A megadott fogalomkörökre, kifejezésekre olyan szinonimákat kértünk, amelyeket használnak is. A nyelvhasználatot is befolyásoló tényezők közül a főiskolások esetében több is jelen van, így az életkor, az azonos csoportba tartozás és a nem. Ezek egyszerre társadalmi és biológiai tényezők is. Az életkor, a csoportba tartozás azonos vagy hasonló nyelvhasználati normát eredményez a szókincsben. Legfontosabb jellemzője az argó és a durva szavak használata, amely mindkét nem esetében kimutatható, de a nemek közötti beszédmódban is különbségek vannak. A lányok jóval kevesebb durva szót használnak, mivel a nyelvi tabu elsősorban a nőket érinti. Erre a korosztályra jellemző, hogy már kialakulóban vannak az érték- és előítélet-struktúrák, a felnőttkori nyelvhasználatot is befolyásoló okok. Mindkét nem törekszik érvényre juttatni a saját nemével kapcsolatos társadalmi elvárásokat, nyelvi normákat a beszédében. A nők beszédére a kisebb mértékű durvaság, az erős pozitív érzelmek kifejezése az elfogadottabb, a nőies. A férfiaknál a pozitív érzelmek visszafogottsága, palástolása a jellemzőbb, a negatív érzelmek esetében pedig a durvaság dominál. A vizsgált csoportban a nyelvhasználati különbségek a társadalmi nemre, a biológiai nemhez kapcsolódó szerepfunkciók különbözőségére vezethetők vissza. Az eltérések diákkorban bizonyos mértékű kiegyenlítődést mutatnak az uniformizálódás kiterjedése miatt, amely hajviseleti, ruházkodási szokásokban is megjelenik, és közelíti egymáshoz a két nem beszédmódját is.

A nők nyelvhasználata: nyilvános és személyes diskurzusok

(MTA)

A nemek közötti különbségek vizsgálata a nyelvhasználatban kritikai vonatkozásaiban a hatalom és ideológia kérdésével fonódott össze. Kutatásom – Foucault és a kritikai diskurzus elemzés (Fairclough, 1989) elméleti háttérére építve – a magyarországi rendszerváltást követő évek periódusára jellemző, a nyelvhasználatban megjelenő nőképet deríti fel. Hipotézisem, hogy amennyiben a rendszerváltást követően a társadalom intézményei, az ezeket összekapcsoló hatalmi viszonyok, valamint a társadalmat szervező domináns ideológiák megváltoztak, ezzel együtt az ezekhez kapcsolódó diskurzus rendek szintén. Mivel feltételezem, hogy a nyelv maga egy társadalmi folyamat, egy társadalmilag alakított gyakorlat, azaz más társadalmi, nem-nyelvi jelenségek által formálódó, s ezekkel dialektikus viszonyban álló jelenség, következésképpen, a rendszerváltással lezajló társadalmi változások nyomán követhetőek a nyelvhasználatban, illetve maguk is a nyelvhasználat változásán keresztül kibontakozó folyamatok.

Az vizsgálat tárgya tehát a nyilvános és személyes típusú diskurzustípusokban a nőkről, nők helyzetéről és nők között folyó kommunikáció leírása és szociológiai háttér keretében való értelmezése. A nyilvános és személyes diskurzustípusokat a következő módon hasonlítom össze. Egyrészt a médiában – a médiát itt az írott sajtóra korlátozva – közvetített női sztereotípiák, szerepek, szerep-identikus viselkedések, s az e kifejezésekhez kapcsolódó leggyakoribb jelzők, szóösszetételek tartalomelemzése, valamint a szövegkontextusokban expliciten megfogalmazott, vagy háttérfeltételezéseként jelenlévő ideológiák és kulturális foratókönyvek leírása útján. A "nyilvános képet" összevetem a nők saját magukról, helyzetükről alkotott képével: 30 eltérő korosztályba és társadalmi réteghez tartozó nővel készített mélyinterjú segítségével.

Ily módon vizsgálva például, a *családanya* szót a Népszabadság 97-es konkordancia listája alapján² kiderül, hogy a családanya/családanyák a többgyermekes, kétgyermekes, gondoskodó, jó, magyar, higgadt, derék, meglett, érett nő és középosztályi jelzős névszói kapcsolatokban fordul elő, míg az 5 szóból álló kontextusokban antonímiaként megjelölt szavak a légikisasszony, hajadon, gyönyörű, féktelen, kiszámíthatatlan nő, örök szerető, és a dolgozó (nő). A szociológiai kontextusban értelmezve kiderül, hogy a fiatalabb korosztály választja a karrier vagy család dilemmájában, és az erre adott válasz: a családalapítás későbbre tolódása, egy pozitívan reprezentált ideológia (individualizmus) elfogadását, és megvalósítását jelenti.

¹ A kutatást a Research Support Scheme of the Open Society Foundation No.: 499/1998 támogatja.

² A Magyar Nemzeti Szövegtár, MTA, Nyelvtudományi Intézet

A reklám és a fogyasztóra gyakorolt hatása

(ME)

Az előadás egy empirikus kísérlet értékelését és a levont következtetéseimet tartalmazza. Egyetemünkön 117 hallgatóval töltöttem ki kérdőívet a reklámhoz való viszonyulásukról. A hallgatók átlagos életkora 20 év, szociális helyzetükben és műveltségi szintjükben alapvető különbségek nincsenek, így a vizsgálati személyek alapvetően homogén csoportot alkotnak. Nemük megkülönböztetését a felmérés szempontjából nem tartottam relevánsnak. Kértem, idézzenek fel szerintük találó, figyelemfelkeltő szlogeneket, indokolják meg, miért voltak ezek rájuk nagy hatással. Ugyanez volt a kérésem a reklámokat kísérő képekkel vagy klippekkel kapcsolatban. Szerettem volna megtudni, mely reklámhordozóban olvasott/látott/hallott reklám van rájuk a legnagyobb hatással, ismernek-e német reklámokat, hol találkoztak velük, hasonlítsák össze a magyar és a német reklámokat. Meg kellett fejteniük, vajon mely vagy milyen jellegű termékeket reklámozhatják az általam megadott német és magyar nyelvű szlogenek. Össze kellett párosítaniuk több azonos jellegű termék német és magyar szlogenjeit magával a konkrét márkával. A kérdőív utolsó feladata, amelyet a veszprémi kongresszuson előadásom hallgatóival is elvégeztettem, az volt, hogy a hallgatók bizonyos képek alapján következtessenek a reklámozott árucikk vagy szolgáltatás jellegére.

Az egyetemen folytatott vizsgálat előtt természetesen megfogalmaztam hipotéziseimet, melyeket a hallgatók által adott válaszok nagyrészt igazoltak. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy a megkérdezettek hozzáállása a reklámhoz, mint jelenséghez meglehetősen elutasító, ill., hogy legtöbben csak egyes TV-műsorok között látnak reklámokat, más reklámhordozókra alig-alig figyelnek, tehát passzív reklám-fogyasztónak tekinthetők. Szinte valamennyien ismernek német reklámokat is, hiszen – német szakos hallgatók lévén – többé-kevésbé rendszeresen nézik a műholdas adásokat. A német reklámokat többségük jobbnak tartotta a magyaroknál, itt indoklásul a természetesebb élethelyzeteket, a szereplők természetesebb viselkedését, a szebb képeket, a jobb zenét említették. Néhányan azonban arra is rámutattak, hogy sok magyar reklám szerintük a német átvétele, ill., hogy a magyar szlogenek találóbbak, humorosabbak, aminek elsősorban a szójátékok gyakori alkalmazása az oka. A képek kapcsán a találgatás mind a hallgatók, mind az előadás résztvevői körében igen figyelemreméltó volt, a "javaslatok" valamennyiünknek szereztek néhány derűs percet.

A felmérés a reklám hatásmechanizmusát tekintve igazolta, hogy bár a vizsgálati személyek, sőt akár az előadásomat meghallgatók attitűdje általában elutasító, a reklámok legnagyobb része mégis eléri őket, hatásuk alól senki sem vonhatja ki magát teljesen.

Lendvai Endre
Reklám humor a XX. század végén
(JPTE)

A századvégi magyar kommunikációs regiszter egyik legmarkánsabb eleme a humoros reklámszöveg, melyben többszintű interakció manifesztálódik: nyugati-magyar, régi-új, verbális-vizuális, hangzós-írott stb. reklám.

A reklámpar már évtizedekkel ezelőtt rájött, hogy a hatékony ráhatáshoz retorikai, poétikai eszközöket kell alkalmazni. Az is világossá vált, hogy a címzetthez a fentieket egyesítő kötetlen humorral egészen közel lehet férközni. Ez azonban kétélű fegyver. Csakis a talentummal rendelkező reklámszerző "jut el a vásárlók szívéhez". Az epigont averzióval fogadja a néző, hallgató, olvasó (ld. reklám idején tömeges TV-csatornaváltás).

A háború előtti – immár klasszikus – magyar reklámszöveg még "veretesen" rímel: *Haladjon a korral, süssön Váncza sütőporral. Amíg ön alszik, a Darmol dolgozik.* Már a "szocialista" reklám sem idegenkedett a nyelvi abszurdításoktól: *Fabulon a bőre őre, ezt használja nyakra, före.* E reklámszöveggel új korszak kezdődött a magyar reklám történetében, a szójáték, s ezen belül a humoros szójáték korszaka.

A szójátékos reklámszöveg par excellence a kilencvenes évek második felében válik tömegjelenséggé, jól kutathatóvá. Az új stílus az egykori hashajtó-reklámot mértéktartóan kihívó formába öntené: *Amíg ön durmol, dolgozik a Darmol.* A szójáték szemantikai és felszíni komponenseit ihletetten kiaknázó reklámszöveg "megüti" a feladó által áhított ideális paramétereket: esztétikus figyelemfelhívás, meggyőző információközlés. Ellenkező esetben a címzett "csatornát vált".

Domonkosi Ágnes
A nyelvi viselkedés mintái a televízióban
(KLTE)

Az országosan elérhető magyar nyelvű televíziócsatornák legkülönbözőbb típusú műsoraiból választott minta tartomelemzése során azt vizsgálom meg, hogy a nyelvi érintkezésformák megválasztásában uralkodó zavarok hogyan jelennek meg, hogyan "tükröződnek" a televízióban; s hogy az itt tapasztalható nyelvi választások, a televízió nyelvhasználatából kirajzolódó köszönési, megszólítási és tegezési-magázási szabályok mennyiben tekinthetők mintának mindennapi nyelvi bizonytalanságainkban.

Az elmúlt évtizedek egyik leglátványosabb jelensége ezen a területen a tegeződő viszonyok elterjedése: az ifjúsági, rétegműsorok nagy része tegezi a nézőket; még általánosabb a riporterek és riportalányok tegeződése az ún. indirekt, beszéltető műfajokban (a nem, a kor, a rangbeli különbségek nem döntöek, a mélyebb személyes ismeretség nem előfeltétel), ez bizalmaskodó hangnemet, a néző kommunikációból való kirekesztődését is eredményezheti; elfogadott az ismeretlenül megkérdezett fiatalabb riportalányok tegezése is (megmutatva azt, hogy a kornak minden más változónál meghatározóbb szerepe van a T/V választásban); szintén tegező formát használ reklámok nagy része (mintámban 39%), a megoszlást nem magyarázza egyértelműen az eladni kívánt árucikk feltételezhető vevőköre sem.

A verbális érintés szabályait sajátosan mutatják azok a helyzetek, amelyekben bizonytalanság érzékelhető a T/V forma megválasztásában, és amelyekben megjelenik a váltás aktusa: a telefonos játékokban pusztán a hang alapján lehet megítélni a szociális távolságot, ezért a játékvezetők többsége a távolságtartóbb formát választja, a váltást nemtől, kortól, társadalmi helyzettől függetlenül a játékosok kezdeményezik; hosszabb telefonbeszélgetés esetén többször automatikus T-re váltás történik, azonban a kölcsönös T felajánlása nélkül partner nyelvi helyzete bizonytalanná válhat; a vetélkedőműsorok egy része is kölcsönös T-t használ, a játékvezető a kor alapján választ esetleg V-t, de mivel ez kirekesztő értékűnek hat, a játékos szinte mindig felajánlja a T-t.

A beszélgető műfajoktól eltérő állapotot mutat a tévéfilmek, sorozatok többsége: az idegen nyelvről fordított és az eredeti magyar alkotások jelentős része a mai magyar állapotnál konzervatívabb nyelvi viselkedést ábrázol, a szinkronok esetén ezt magyarázhatja az eltérő norma is; a riportműsorokkal ellentétben elevenen érzékelhető a különböző nem-tegező formák stílusértéke is (pl. Ön/Maga).

Összegezve: a riportműsorokban, beszélgetésekben a nyelvi bizonytalanságok, használatbeli udvariatlanságok még mindennapjaink nyelvi helyzeteinél is gyakrabban jelennek meg; a játékfilmek és szinkronok szociolingvisztikai szabályoknak megfeleltetett szövegalkotása viszont hatalmas lehetőséget jelenthet az udvarias nyelvhasználat befolyásolásában.

Jagustinné Ujvári Klára

Üzenet - magunkról ?

(Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola)

1. A kommunikációs sebességszint növelése érdekében egyre inkább műfajokban beszélünk. A technikai fejlődéssel új műfajok kezdenek kialakulni, s ilyenkor a még képlékeny, tehát nem kanonizálódott beszédhelyzetek megengedik a műfajszabályok keresését.

2.1. Ennek a műfajkereső kollízióknak kísérletét, az üzenetrögzítő rögzített üzenetet vizsgáltam abból a szempontból, hogy a szociolektikus, biolektikus, idiolektikus szövegjelleg vagy pedig valami más dominál-e bennük.

2.2.a.1. Ha a beszélő szemantikus-énjét szótárnak tekintjük, akkor ebből a szókészletből kiemelt szavak reprezentálják az adott beszédhelyzetben a teljes én-jelentést.

Ön a ... (szám) ... telefon üzenetrögzítőjét hívta.

A tárgyiasítás másik produktív formulája a lakásként, a lakás üzenetrögzítőjeként, a lakás telefonszámaként való bemutatkozás, pl:

Ez itt xy lakás üzenetrögzítője.

2.2.a.2. A szövegek mintegy 10%-ában kollektív bemutatkozással indul a beszéd, pl:

Ez itt xy család üzenetrögzítője.

2.2.a.3. A társadalmilag fontosnak tekinthető foglalkozású egyének esetében (orvos, ügyvéd, vállalkozó stb.) a személynév és a foglalkozásnév hangzik el, pl:

Itt Dr. N. J. belgyógyász üzenetrögzítőjével beszél.

2.2.a.4. Sajátos preszupponáló szövegkezdetek hangzanak el akkor, ha az egyént keresők köre markánsan valószínűsíthető, pl:

Hello, Jancsika vagyok!

2.2.a.5. Kis számban, de találtam példát az etikethez igazodó bemutatkozásra is, pl:

Üdvözlöm. K.J. vagyok. Sajnos jelenleg nem tartózkodom itthon, de ha meghagyja telefonszámát és keresésének okát, természetesen visszahívom.

2.2.a.6. Hasonlóan polgári jellegűek a társadalmi intézmények bemutató szövege is.

2.2.a.7. Külön csoportba rendezhetők azok a szövegkezdetek, amelyeket "nyelvi exhibicionizmusnak" titulálhatnánk: Én egy mosógép vagyok, jelenleg mint üzenetrögzítő üzemek.

2.2.b.1. A beszédpartner nyelvi tudomásul vétele szintén szabályozatlan, az "ön" megszólítás dominál, pl: Ön a számot hívta.

2.2.c.1. Magára az üzenetrögzítő szövegére vonatkozó szabályszerűségek a legbizonytalanabbak, pl:

Mondjad! Nem vagyok. Itt a gép. .A sipszó után te jössz.

Összegzésül azt mondhatom, hogy üzenetrögzítő szemantikus énképünk a társadalmi érintkezési viszonyaink összetettebbé válása következtében egyre terjedelmesebb.

Cselovszkyné Tarr Klára
Az eufémizmus és az orvosi nyelv
(SOTE)

A nyílt igazság kimondásának elkerülésére, vagy olyan esetekben, amikor tilos egy dologról nyíltan beszélni, eufémizmusokat használunk. Az eufémizmus akkor alakulhatott ki, amikor a régi korokban elsősorban bizonyos vallási tabukat nem volt szabad nyíltan kimondani. Az eufémizmus egyes vélemények szerint a tabu elkerülése. Más vélemények szerint azonban az eufémizmusnál csupán eltolódás történik a tabu irányába, és a hatás enyhítése az elsődleges. Az eufemisztikus szavak lehetővé teszik, hogy kellemetlen dolgokról – például bűnözés, halál – "szalonképesen" beszéljünk és semlegesítsük a kellemetlenséget. Társadalmunkban ragályos az eufémizmus, amely sokszor a közhely megdicsőítése, a közönségesség megnevesítése. Ugyanakkor szükséges is, mert bizonyos esetekben egyáltalán nem mindegy, hogyan közlünk egy halálhírt, hogyan beszélünk testi, illetve szellemi hibáinkról és korántsem mindegy, hogyan fogalmazza meg például az orvos a páciens betegségének okát. Hogyan közli azt, hogy valaki gyógyíthatatlan, vagy éppen nagyon súlyos műtét vár rá. De az sem mindegy, hogyan tudjuk meg gyermekeinkről, hozzátartozóinkról, hogy talán végleges testi, szellemi károsodást szenvedtek.

A megfogalmazáson nagyon sok múlik. Előfordult már olyan eset, amikor egy beteg tudomást szerezvén halálos betegségéről öngyilkosságot követett el. Az eufémizmus nem csupán pusztán megfogalmazás, hanem pszichológia is, amely elsősorban az egészségügy területén hathat gyógyító, reményt adó módon. Mindez nem azt jelenti persze, hogy áltatni kell a pácienseket, de azt annál inkább, hogy helyes nyelvi megfogalmazással az igazság közlése mellett nem vesszük el a beteg gyógyulásba vetett hitét.

**Az identitás tudatossága és a nyelvi viselkedés a beregszászi magyar főiskola
hallgatóinak különböző csoportjaiban**

(BGYTF)

Rövid referátumunk keretében azokról a vizsgálatokról számolunk be, melyeket a Beregszászi Magyar Főiskola speciális képzésében részt vevő hallgatóink körében az 1996/97. tanévtől kezdődően folyamatosan végzünk. Kárpátalján a magyar nyelvű felsőoktatás döntő hányadát a beregszászi főiskola jelenti, illetve az ungvári egyetem néhány magyar szakos hallgatóját kivéve ez az egyetlen magyar tannyelvű felsőfokú pedagógusképző intézmény, az itt tanuló hallgatóknak tehát nagyon fontos szerepük van és lesz abban, hogyan változik a kárpátaljai magyar kisebbség magyarságtudata, anyanyelvi kultúrája, hogyan viszonyulnak tagjai a mikro- és makroközösségekhez. Az identitás az a kohéziós erő, amely az egyént összeköti a vele azonos jegyeket hordozó emberekkel, akiknek közösségével értelmileg és érzelmileg azonosul. A magyarság esetében többek között a magyar nyelv, a szokások és a hagyományok ápolását, a történelmi múlt vállalását is jelenti. Eddigi vizsgálatainkban azt kutattuk, mennyire érzik magukat hallgatóink a tágabb és szűkebb közösséghez – nemzet, szülőföld – tartozónak, milyen mértékben ismerik és használják anyanyelvüket, az anyanyelven keresztül kötődnek-e szülőföldjükhöz. Jelen vizsgálatunkban inkább az identitás tartalmi jegyeire, tudatosságára kérdezzük rá. A válaszokat összegezve azt próbáljuk meg feltárni hogy a szociológiai változók (lakóhely, iskoláztatás, szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, tanulói csoport) és az identitás tartalmi jegyei és tudatossága hogyan függnek össze. A vizsgált korpuszt kérdőívvel gyűjtöttük 1998. decemberében a speciális képzés négy hallgatói csoportjában. Tesztünket a vonatkozó szakirodalom alapján állítottuk össze, kérdőívünk nyitott kérdéseket és értékítéletes feladatokat egyaránt tartalmaz. A válaszok feldolgozásában a tartalomelemzést és a statisztikai módszert is alkalmazzuk.

Tukacsné Károlyi Margit

**Az identitás tudatossága és a nyelvi viselkedés a beregszászi magyar főiskola
hallgatóinak különböző csoportjaiban**

(BGYTF)

"A nyelv a hétköznapi értelmezés eszköze, az információk és kultúra hordozója – kisebbségi helyzetben – identitást fémjelző szimbólummá válik" (I. Even–Zohar 1986, Gereben 1998:13). Felmérések igazolják, hogy a fiatalok, illetve a kisebbségben élő magyarok a nyelvet tekintik a nemzeti hovatartozás döntő kritériumának. Referátumunk második részében azokról a vizsgálati eredményekről számolunk be, amelyek arra vonatkoznak, hogy a nyelvi tudat-tudatosság és a nyelvi viselkedés a kárpátaljai magyar főiskolások esetében milyen mértékben korrelál az identitás tudatosságával, a magyar nyelv különböző változataihoz értelmi vagy érzelmi alapon viszonyulnak-e. Van-e összefüggés a kényszerű kétnyelvű anyanyelvi előléte és nyelvi tudatossága között? Hallgatóink különböző csoportjai ismerik-e, milyen alapvető különbségek vannak a magyarországi magyar és a kárpátaljai magyar nyelvhasználat között? Hogyan viszonyulnak a különböző csoportok a kárpátaljai magyar nyelvhasználat általuk jellemzőnek vélt sajátosságaihoz? Végezetül összegezzük, hogyan értékelték hallgatóink a kárpátaljai kontaktusváltozat sajátosságainak használatát a többségi és kisebbségi beszélőközösségekben.

Престиж русского языка в Венгрии на рубеже веков

(SZIF)

Специалисты прикладной социолингвистики по разному оценивают ведущую роль английского языка и американской культуры за счёт других мировых языков и культур. Учитывая изменения 90 годов, новую функцию русистики в Средней Европе становится любопытным, что число изучающих русский язык в школах и вузах резко не сокращается.

Статистические данные об учении русскому языку в Венгрии скромные, об этом продолжают работу традиционные конференции славистов и русистов Венгрии: городов Дебрецена, Будапешта, Дьёра, Печи, Сомбатхея, и венгерские русисты регулярно участвуют в работе международных конференций, выходят новые научные труды, учебные материалы.

Венгерские школьники на международной олимпиаде русского языка и в 1998 году завоевали золотые и серебряные медали.

В докладе пойдёт речь о мероприятиях учащихся школ (г. Дьёр, г. Тата, г. Будапешт), о перестройке профиля подготовки русистов, а также о новых учебниках для обучения деловому русскому языку.

Наша задача совместно сохранить и повысить заслуженный престиж преподавания русского языка в учебных заведениях Венгрии.

Wolfgang Bachofer
Werbung für die und mit den Alten
(Universitäten Hamburg / Veszprém)

Es ist ein eigentümliches Phänomen, daß die rapide Veränderung unseres demographischen Gesellschaftsaufbaus – der ständig abnehmenden Zahl von Jugendlichen steht eine ständig zunehmende Zahl älterer Menschen gegenüber - keine Spiegelung innerhalb der Werbung findet. Nach wie vor ist der umworbene Mensch jung, aktiv, nur gelegentlich mal krank, auf jeden Fall mobil – und offensichtlich auch finanzkräftig. So zeigt uns die Werbung der Zigaretten -, Bekleidungs- und Kosmetik-Werbung den Konsumenten. Dieser "Jugendwahn" schlägt jetzt auch im Fernsehen durch: Besonders von älteren Menschen bevorzugte Programme werden abgesetzt, da nach Auffassung der Werbewirtschaft die Grenze der Menschen, die sich durch Werbung beeinflussen lassen und die nötige Kaufkraft besitzen, bereits beim Alter von fünfzig Jahren liegt. Trotzdem gibt es eine Werbung für die Alten: Es sind vor allem pharmazeutische Präparate, mit denen die "Wehwechen" der alten Frauen und Männer "einfach weggeblasen" werden sollen. Auffällig ist bei diesen Anzeigen zum einen der viel umfangreichere Text, zum anderen die Bilder, die auch die älteren Menschen als strahlend, fit und aktiv darstellen. Die alten Menschen sind genauso sportlich und fit wie die jungen und können sich auch an deren Sportarten begeistern. Wer nicht mehr so fit ist, bekommt "Bewegungshilfen", wobei wiederum die sehr genaue Produktinformation - im Gegensatz zu den eingangs genannten Produkten - auffällt. Neu ist in diesem Zusammenhang die Werbung für Flugreisen, die anstelle der schicken, jungen Stewardessen jetzt sich begrüßende ältere Menschen abbildet. Und bei der Pharmazeutika – Werbung wird auf die Jugendlichkeit besonders großer Wert gelegt: "man" wird nicht alt – "frau" erst recht nicht ! Völlig neu ist die Werbung m i t den Alten für Bundeswertpapiere: Erst beim genauen Hinsehen bemerkt man, daß nicht der abgebildete sportliche ältere Mensch angesprochen wird, sondern der junge Geldverdiener, der rechtzeitig sein Geld anlegen soll, damit er sich im Alter die gleiche Sportart noch immer leisten kann. Abschließend möchte ich auf ein paar Beobachtungen zur Sprache hinweisen: Die gezeigten Beispiele sind textreicher als die für und mit den Jungen. Eine Folge der längeren Texte ist, daß wir in großem Umfange vollständige Sätze vorfinden, daß auch Nebensätze vorkommen und daß wirklich die gesamte Palette der Möglichkeiten der deutschen Syntax ausgenutzt wird. Trotzdem fehlen auch nicht die typischen Merkmale der Werbesprache: Unvollständige Sätze, Substantivstil, Fremdwortgebrauch u.ä.

Rada Roberta
Tabuk a nyelvben
(ELTE)

A világon szinte minden emberi társadalomban léteznek tabuk. A tabu bizonyos cselekedetek (pl. tárgyak, személyek érintése) elvégzésének tilalmát jelenti. A verbális vagy nyelvi tabu a nyelv bizonyos szavainak ill. kifejezéseinek használatát tiltja.

A tabut rokon szociológiai fogalmakkal (tiltás, konvenció, szokás stb.) összevetve szociális normaként határozom meg, a nyelvi tabut pedig nyelvi normaként értelmezem.

A nyelvészeti szakirodalomban vitatott kérdés, hogy a nyelvi tabuk esetében a szó ill. kifejezés, vagy az előbbiekkal megnevezett fogalom esik tabu alá. Nézetem szerint a nyelvi tabu a fogalmakra vonatkozik, de az ezeket megnevező szavakra ill. kifejezésekre is kifejti tiltó hatását, vagyis a parole szintjén nem szabad őket használni.

Mivel az emberi társadalmak az élet különböző területeit (pl. szexualitás, bizonyos testrészek, halál, betegségek stb.) tabuizálják, érdekes az okok vizsgálata, ill. az okok összehasonlítása régebbi és mai társadalmak esetében. Ezek az okok motiválják a nyelvben létező tabutípusokat, tabutémákat. A tabutémák koronként, kultúránként változnak, hiszen azokat szocio-kulturális tényezők határozzák meg (pl. a szegénység tabuizálása a jóléti társadalmakban). A nyelv tabujainak változásai – új tabuk kialakulása, régi tabuk mellőzése – az előbb említett tényezők változását tükrözik szociolingvisztikai szempontból. A nyelvi tabuk funkcióját is abban látom, hogy az aktuális szociokulturális tényezőknek megfelelően szabályozzák a nyelvi kommunikációt.

A nyelvi tabu tehát sok témában némaságra kárkoztatja a kommunikáció résztvevőit, akik azonban a kommunikációs nyomásnak engedve körülírják a tiltott fogalmakat. Ezeket a megszépítő körülírásokat nevezi a nyelvészeti szakirodalom eufémizmusoknak, melyeknek vizsgálata a nyelven kívüli valóságban gyökerező nyelvi tabuk megismerése nélkül nem lehet teljes és átfogó.

Székács Anna

Új módszerek a japán tiszteleti nyelv oktatásában

(KKF)

- 1) A tiszteleti nyelv szerepe a japán (és általában a távol-keleti) nyelv(ek)ben. A konfucianizmus hatása a nyelvi kifejezőmódra.
- 2) Nyelvi stratégiák a tiszteletiség kifejezésére (rokonság-elnevezések, udvarias-szerű kifejezési formák, megszólítások).
- 3) Nyelvi "öntudat": mikor kell a tiszteleti kifejezéseket használni. Újabb kutatások eredményei.
- 4) Eddigi oktatási formák: tanár-diák viszonyon keresztül, esetlegesen. Rögzített, meghatározott alakok oktatása.
- 5) Új módszerek: ütköztetés a magyar formákkal (ön, maga, méltóztatik stb.), a mindennapi élet szituációit úgy oktatni, hogy ugyanazt a kontextust férfi-nő, öreg-fiatal, rangidős-beosztott viszonylatában, ill. szemszögekből is begyakoroljuk. Ehhez anyanyelvi vendégek segítségét is igénybe vesszük.

Oláh Őrsi Tibor

Bernstein tételei Magyarországon mint ellenzéki megnyilvánulás

(JPTE)

Bernstein nyelvészeti, szociolingvisztikai tételei, gondolatai magyarországi megjelenésükkor nemcsak nyelvészeti, hanem politikailag is újdonságként hatottak.

Ezt az állapotot kívánom feltárni mind szociolingvisztikailag, mind a témára, s csak a konkrét témára szorítkozva politikailag, nyelvpolitikailag.

Nem kívánok azonban semmilyen politikai fejtegetésekbe belemenni, a dolgozatnak nem célja ilyen jellegű ismertetés, csak annyira, amennyire a téma megkívánja.

Az európai dialektológiai kutatásokban jelentős előrelépést jelentettek a nyelvjárási atlaszok, amelyekben a szóföldrajz segítségével helyhez köthetők lettek a nyelvi adatok. A magyar atlaszkutatás történetében fontos szerepük volt a debreceni egyetemen folyó munkálatoknak és *A magyar nyelvjárások atlaszával* kapcsolatos gyűjtéseknek (vö. Kálnási, 1998: 28-52).

Az atlasz m a d á r n e v e k e t feldolgozó térképei az egyes madarak területenként különböző vagy azonos megnevezéseit mutatják be a kutatópontokon. Idetartozik a 624. térkép is, amely a *feketevarjú* (*Corvus frugilegus*; *Corneille noire*) nyelvjárási elnevezéseit reprezentálja.

A madárnak 15 féle neve él a nyelvterületen: *varjú*, *csóka*, *kánya*, *feketevarjú*, *holló*, *feketekánya*, *pápastavarjú*, *csókavarjú*, *feketecsóka*, *górvány*, *géberjénivarjú*, *hanyikányo*, *kranko*, *lukácsmadár*, *pápastakányó*.

Vizsgálataimban arra keresek választ, hogy jött létre egy-egy megnevezés, mi volt a névadás indítéka (hang, szín, névátvitel, idegen nyelvi hatás), milyen névalkotási típusba sorolható, vagyis egyszerű, összetett, szószerkezetes név-e (vö. Imre, 1987: 47-8; Kiss, 1984:27).

Közlöm a szavak történeti – etimológiai adatait, különböző jelentéseit, és szóródásvizsgálatot is végzek. A leggyakoribb a *varjú* fajnév, amely 191 helyen fordul elő, pl. Dunakiliti (A-1), Máty (E-11). Származékszó, önállóan nem élő *var* – alapszava ősi hangutánzó szó az uráli korból (vö. TESz. III. 1092 – 3).

A *feketevarjú* egyes megnevezései előfordulnak szólásainkban, közmondásainkban, szitkozódásainkban is. Pl. mentegetőző bűnösről mondják: „Hiába fürdik a *csóka*, nem lesz hatyú belőle” (ÚMTSz.I. 872).

Váradi Tamás

A nyelvhasználat empirikus vizsgálatának kérdéseiről

(MTA)

A dolgozat a reprezentatív mintavétel szempontjából veszi szemügyre a nyelvhasználat empirikus vizsgálatának kérdéseit. A technológiai fejlődés elérhető közelsége hozza azt a vállalkozást, hogy egy nyelvet, a nyelvhasználatból merített nagyméretű minta, azaz korpusz révén megőrökítsen. Ez a vállalkozás azonban számos elvileg tisztázandó kérdést vet fel. Mi az a teljesség, aminek a reprezentatív mintáját keressük? A nyelvhasználat alanyai (a beszélők) vagy tárgyai, a mondatok, szövegek, beszédhelyzetek?

A nyelvhasználatot általában olyan osztályozási sémákba sorolják be, melyek egységeit a közlés tartalma vagy a beszédhelyzet külső jegyei alapján definiált kategóriák (regiszter, beszédváltózat, stílus, műfaj stb.) alkotnak.

Nyitott kérdés azonban e kategóriák egymáshoz viszonyított mennyiségi aránya, ha egyáltalán értelmezhető annak meghatározása. További súlyos probléma az, hogy az elméletben elsődlegesnek tartott beszélt nyelvben pedig egyébként is nehezen értelmezhetők ezek a kategóriák. Kérdés az is, hogy milyen nyelvi jellemzőkben nyilvánulnak meg a regiszterbeli különbségek. Ehhez a magyarban kiterjedt és alapos szövegtipológiai vizsgálatra van szükség. Megválaszolásra vár az is, hogy a produktív és receptív nyelvhasználatot külön szempontként kell-e számon tartani a minta összeállításánál.

Az előadás konklúziója az, hogy minden hangzatos kijelentés ellenére egy egész nyelvközösség nyelvhasználatát a szó szigorú értelmében reprezentatív módon tükröző minta összeállítása nem reális vállalkozás, mert maga a leképezendő univerzum (a nyelvhasználat totalitása) nem ragadható meg mennyiségi arányaiban.

Czeglédi Katalin

Magyar nyelvi azonosság tükröződése a földrajzi nevekben

(Pilisvörösvár)

A földrajzi nevek a magyar nyelv szókincsének részeként képesek nyelvünk és népünk múltjáról képet adni akkor, ha meg tudjuk őket szólaltatni.

Különösen fontos ez a magyarok mai, tehát a Kárpát-medence és a régi, ideérkezésünk előtti lakóhelyeink a földrajzi neveit számba véve.

Jelen előadásunkban a Volga–Ural vidékének földrajzi nevei közül olyanokat kívánunk bemutatni, amelyek a törzsneveink közül a *Keszi* névvel illetőleg a *Keszi* személy- és helyneveinkkel közös eredetűek.

Kutatásunk magyar nyelvtörténeti és őstörténeti tanulságokkal jár.

Ferenczy Judit
Nyelvi manipuláció a médiában
(Kodolányi János Főiskola)

A nyelvi manipuláció valószínűleg egyidős magával a nyelvvel. Ősi példája a szómágia, de mai modern mindennapi életünknek is része: ha hazaérve azt mondjuk egy családtagnak: "Jaj, olyan fáradt vagyok, s ott az a sok mosatlan edény...", ez is manipuláció, mert általa arra akarjuk rávenni, hogy elmosogasson helyettünk. A Pergamon Nyelvi és Nyelvészeti Enciklopédia meghatározása a nyelvi manipulációról így szól: a nyelvnek egy olyan tudatosan körmönfont használata, amely arra irányul, hogy nyelvi megnyilvánulásunkkal elérjük, hogy a másik úgy gondolkozzék vagy cselekedjék, ahogy mi akarjuk. Rom Harré különbséget tesz a meggyőzés és a manipuláció között: szerinte a meggyőzés elsősorban a hallgató érdekében áll, a manipuláció viszont kizárólag a beszélő érdekeit képviseli. Ezen kívül a meggyőzésben a hallgató teljes értelmi képességeivel részt vesz, a manipulációnak azonban a hallgató gyakran nincs is tudatában.

A média mindig is kiváló eszköz volt a gazdasági és/vagy politikai célú manipulációra, mivel átlépi a tér és idő határait. Nyelvileg a média a szociolingvisztika és az alkalmazott nyelvészet képviselőit érdekelte leginkább, durván a hatvanas évektől kezdve, főleg angolszász nyelvterületen. G.Kress, R.Fowler, T.A.Van Dijk és N.Fairclough nevéhez fűződnek azok a nyelvészeti elemzések, melyek az írott vagy elektronikus sajtó anyagait használták föl abból kiindulva, hogy a megfogalmazás során mindig több lehetőség (szinonima, szintaktikai szerkezet stb.) áll a kommunikátor rendelkezésére, és a nyelvi formák közüli választása mindig a témához való hozzáállását mutatja. Ily módon a nyelvben a hatalmi és társadalmi hierarchikus viszonyok is tükröződnek.

A nyelvi manipulációnak számos módozata van, így például – Bolinger nyomán – a hivatkozás (nem mindegy, hogy az újságíró a hírforrására hogyan hivatkozik: a *nyilatkozta*, *kijelentette*, *felhívta a figyelmet* kifejezések arra utalnak, hogy az újságíró egyetért a hírforrással, az *állította*, *vélekedett* stb. formák azt sugallják, hogy az újságíró megkérdőjelezi a nyilatkozó igazát); a proposíció (pl. egy reklámszöveg, amely egy logikai állítás formáját veszi fel, s ezáltal a megtámadhatatlan igazság látszatát kelti, holott az állítás valójában ellenőrizhetetlen); az eufémizmusok (a társkereső hirdetésekben senki sem kövér, legfeljebb *molett*, *teltkarcsú*, *nőiesen telt* stb.); a diszfémizmusok (Hitler a második világháború idején a zsidókat *kreatúráknak* nevezte, ami azt sugallta, hogy nem emberek, ezért nyugodtan lehet pusztítani őket) stb. Azonban a manipuláció nemcsak a reklámok és hirdetések sajátja, hanem a klasszikusan ténytörőnek hitt hírműsoroknak is. Mégsem arról van szó, hogy az újságírók valamiféle összeesküvők lennének, akik áldozatul akarják ejteni a médiafogyasztót: nyelvi választásaik a világképük tükröződései, a manipuláció tehát gyakran nem is szándékos.

16. VÁLLALATI KOMMUNIKÁCIÓ

Tartalomjegyzék

András István (DWA) Termelés, nyelvtudás, humán erőforrás menedzsment	257
Hoványiné Medve Éva (KKF) Hogyan adjuk el magunkat a munkaerőpiacon?	258
Estók Tivadarné (BME) Magyarul magyaroknak	259
Marton Éva - Szende Mária (JPTE) A magyar vállalatvezetők felkészültsége az interkulturális együttműködésben (Konfliktusok kialakulása és feloldása interkulturális interakciókban)	260
Borgulya Istvánné (JPTE) Sztereotípiák, előítéletek és a kultúraközi kommunikáció "A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok" kutatási program eredményeiből	261
Dévényi Márta (JPTE) Amerikai és magyar vállalati szakemberek tárgyalásai Magyarországon	262
Száraz Erzsébet (JPTE) Magyar vállalatvezetők a külföldi partnerek szemszögéből	263
Somogyvári Márta (JPTE) Kérdőív és kommunikáció	264
Sümeginé Dobrai Katalin (JPTE) Üzleti kommunikáció - válságkommunikáció	265

Termelés, nyelvtudás, humán erőforrás menedzsment

(DWA)

A gazdasági életben nem tudunk "idegen nyelvileg" érintetlenek maradni. A globalizáció már régen nem csupán az idegen nyelvű használati utasításokkal érezteti hatását, hanem a mindennapi életünket szövi át. A globalizáció ellenpólusaként néhol és néha felerősödik a regionalizáció, arra azonban aligha akad példa, hogy az idegennyelv-tudás bárhol is negatív konnotációt váltana ki.

Ha a termelést tágan értelmezzük, akár a szolgáltatások is beletartozhatnak (e felfogás szerint a termelés nem "darabra megy", bár bizonyos mérhetőségi és megragadhatósági kritériumoktól nehéz lenne eltekinteni). Abban az esetben, ha a termelés fogalmát kiterjesztjük a tudástermelésre (pl. tudásgyár), akkor látszik igazán, hogy olyan jelenséggel állunk szemben, amely a gazdasági és társadalmi tevékenységek között is döntő fontosságú.

A termelés kulcsfigurája az ember. Szemléletes példa lehet erre az az eset, amikor két vagy több hasonló profilú, kellően tőkeerős cég termelékenységeiben, piaci eredményességében szélsősegesen eltér. A kutatók e különbözőségeket okát – szinte kivétel nélkül – az emberi erőforrással való gazdálkodás eredményességére – eredménytelenségére vezették vissza. Mivel az idegennyelv-tudás problémaköre a humán erőforrás menedzsmenthez tartozik (Ki tud? Kinek kellene? Mivel igazolja? Ki kéri számon tőle? Hol van szükség rá? Hogy is állunk a nyelvvizsgával? Kiválasztás, utánpótlás, fordítás, tolmácsolás, ügyfél, szervezeti kommunikáció), érdemes meghatározunk a menedzsment ezen ágát (Kovács Zita felfogásában).

Az emberi erőforrás menedzsment mandátuma az, hogy korszerű módszerek alkalmazásával segítse az üzletágot még versenyképesebbé válni. Ez konkrétan azt jelenti, hogy üzleti partnereként segíti az üzleti és az emberi erőforrás stratégia összehangolását, a változás ügynökeként menedzseli a változási, átalakítási folyamatokat. A terület szakértőjeként dolgozik a szervezeti struktúra hatékony és korszerű kiépítésén, illetve bevezetésén. Tevékenysége során alkalmazza a korszerű erőforrás technikákat. Egyúttal a dolgozók nagykövete, vagyis segíti az egyéni problémák elintézését az üzleti stratégiának megfelelően.

Ha e tevékenységeket az idegennyelv-tudásra mint termelési tényezőre vonatkoztatjuk, és a nyelvtudást a munkakörön keresztül közelítjük meg, a definíció egyes elemei azonnal lefordíthatóvá válnak. E dekódolási folyamatot azonban terjedelmi okok miatt az olvasóra bízom.

Hoványiné Medve Éva
Hogyan adjuk el magunkat a munkaerőpiacon?
(KKF)

Az elmúlt tíz évben alapvető változásokon ment át a magyar társadalom és gazdaság. A mai körülmények közötti helytállás újfajta készségek elsajátítását és begyakorlását kívánja meg, a teljeskörű foglalkoztatottság évtizedei után egyszerre versenyhelyzetben találtuk magunkat a munkaerőpiacon is. Ráadásul a gazdasági élet liberalizációja következtében egyre több külföldi cég jelenik meg Magyarországon, az Európai Unióhoz való csatlakozás pedig lehetővé teszi majd – reményeink szerint – a tagországban való szabad munkavállalást, így még idegen kultúrák elvárásainak is meg kell tudni felelni.

Ebben a tanulási folyamatban kíván segítséget nyújtani a Külkereskedelmi Főiskola új szakmai kommunikációs feldolgozása, vagyis felkészíteni a hallgatókat a rájuk váró helyzetekre, hogy azokban mind viselkedésükkel, mind felkészültségükkel helyt tudjanak állni. A gyakorlati tudnivalók mellett a kulturális különbségekre is ráirányítja a figyelmet.

Estók Tivadarné
Magyarul magyaroknak
(BME)

A tantárgynak, melyhez a bemutatandó segédanyag készült, az a célja, hogy olyan ismeretekkel vértessze fel a mérnökhallgatókat, amelyek birtokában (elsősorban a szakmai élet különféle helyzeteiben) sikeresebben kommunikálhatnak, azaz beszélhetnek, írhatnak, illetve értelmezhetik a hozzájuk forduló írásos és szóbeli szövegeit, üzeneteit.

A segédanyag a fenti célok közül a vállalati életben használatos írásbeli kommunikáció gyakorlásához használható. Megfelelően adaptált eredeti szövegeket tartalmaz olyan feladatokkal, amelyek szemléltetni kívánják:

- ◆ a napjaink vállalati kommunikációjában használatos írásbeli műfajokat (e-mail-levél, fax, feljegyzés, üzleti jelentés stb.),
- ◆ ezek tartalmi és formai követelményeit (különös tekintettel részint a modern távközlési technika felhasználásából adódó lehetőségekre, részint pedig a vállalati élet kialakulóban lévő kultúrájára, nyelvhasználati szokásaira),
- ◆ valamint az egyes műfajokhoz kapcsolódva lehetőséget teremt némi magyar nyelvi (nyelvtani, stilisztikai), illetve általános szövegtani ismeret tudatosítására, gyakorlására.

A jegyzet bemutatásán kívül szeretnék röviden kitérni a hallgatók szövegalkotási és szövegértési képességeinek a jellemzésére is. Azoknak az írásbeli gyakorlatoknak az alapján, amelyek órákon, a vizsgán, valamint a házi feladatként elvégzett szövegalkotási és szövegátalakítási, illetve szövegértelmezési feladatként kaptak.

Marton Éva - Szende Mária

A magyar vállalatvezetők felkészültsége az interkulturális együttműködésben

(Konfliktusok kialakulása és feloldása interkulturális interakciókban)

(JPTE)

A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a Magyarországon egyre nagyobb számban megjelenő vegyes vállalatok és külföldi tulajdonú cégek magyar és külföldi vezetői közti együttműködés és kommunikáció megértéséhez és hatékonyabbá tételéhez. Kutatási projektünk alapjául egy kérdőíves felmérés szolgált. "Magyar menedzserek és interkulturális feladatok" címmel, mely során magyar, s a külföldiek közül elsősorban osztrák, német, angol és amerikai vállalatvezetőkkel készítettünk interjút.

Kérdőívünk első része felmérte a vállalatvezetők nyelvi felkészültségét interkulturális együttműködésre. Tanulmányunk első felében a kérdésekre adott válaszok alapján többek között megállapítottuk, a magyar menedzsment 51%-a egy nyelven, 28%-a két nyelven tárgyalóképes. 35% elsősorban az angolt használja munkanyelvként, ezt követi a német 31%-kal. A külföldi munkatársakkal való érintkezésben a külföldi partner nyelvét 58%-ban, egy más közvetítő nyelvet az esetek 27%-ában használnak, s mindössze 6% az, aki saját anyanyelvén, magyarul kommunikál mindennapi munkája során.

Kérdőívünk második részében annak a vizsgálatára vállalkoztunk, hogy felmérjük, milyen, a kultúrák különbözőségéből eredő problémákra, konfliktusokra kell a tudatos menedzsmentnek felkészülnie. A dolgozat második részében a konfliktusokkal kapcsolatos válaszokra térünk ki. A szakirodalomra támaszkodva megvizsgáltuk, hogy a kultúraközi kontextusban mit jelent a konfliktus, milyen tényezők befolyásolják a konfliktusok iránti toleranciát, hogyan lehet Geert Hofstede négy kulturális dimenzióját (hatalmi távolság, bizonytalanság kerülése, femininitás-maszkulinitás, kollektívizmus-individualizmus), valamint Edward T. Hall kontextus dimenzióját alkalmazni a konfliktusok sikeres kezelése érdekében, végül a konfliktus kommunikálása és a konfliktusra reagáló magatartások közötti különbségeket jellemeztük.

A tanulmányt a kérdőíves felmérésünkre kapott válaszok fenti elméleti alapvetésen nyugvó osztályozása és a speciális magyar jellemzők összefoglalása zárta.

A kutatás az OTKA (T 22161) támogatásával a Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszékén folyik.

Borgulya Istvánné

Sztereotípiák, előítéletek és a kultúraközi kommunikáció

**"A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok" kutatási program
eredményeiből**

(JPTE)

A külföldi működőtőke beruházásai a magyar gazdaság meghatározó tényezőjévé váltak a 90-es évek közepére. A hazai gazdaság teljesítményének 60 százaléka ma már részben vagy teljes egészében külföldi tulajdonban lévő cégektől származik; a nagyvállalati szektorban meghatározó a külföldi tulajdonú vállalatok szerepe. A kultúraközi együttműködés mindennapi gyakorlattá vált. Az effajta kooperáció mikéntjét azonban csak most tanuljuk. Fontos tehát, hogy empirikus felmérésekkel is minél többet megtudjunk az együttdolgozás buktatóiról, és megtanuljuk, miként kell elejét venni elkerülhető konfliktusoknak, vagy építő módon megoldani őket, ha már előálltak. "A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok" c. kutatási program ehhez kíván adalékaival hozzájárulni.

A szakirodalom sokoldalúan bizonyítja, hogy az eltérő kultúrák reprezentánsainak kapcsolatait igen gyakran nehezítik sztereotípiák és előítéletek. A sztereotípiák olyan berögződött, sematikus, az objektivitás szempontjából messzemenően helytelen képletek, amelyek döntésmegkönnyítő funkciót töltenek be bizonyos helyzetek megoldásában. A szociálpszichológia azon az alapon tesz különbséget sztereotípiák és előítéletek között, hogy kognitív vagy affektív-érzelmi alapon jönnek-e létre. Így differenciálva az előítéletek alogikus, tapasztalati úton kellő módon meg nem erősített, nagy stabilitású érzelmi indíttatású általánosítások személyekkel, csoportokkal vagy tárgyakkal szemben.

A negatív előítéletek a kommunikációt olyan módon befolyásolják, hogy zajforrásként kezdenek működni az üzenet átvitelében. Ha A negatív előítélettel viszonyul B-hez, B ettől megbántódik: érzelmi zaj keletkezik, amely negatív szűrőként működik, torzítja az A-tól érkező hírt. B reakciója a torzítás függvényében alakul. Az így kiváltott reakció tovább erősítheti A előítéletét, a konfliktus előre megjósolható. Terhelik-e előítéletek a magyar-külföldi együttműködéseket? Felmérésünk szerint igen. Még a nagy hagyományú német-magyar munkakapcsolatok is szenvednek előítéletek káros hatásaitól. Az előítéletek tanulással csökkenthetők. Az oktatásnak tehát fontos szerepe és jó lehetőségei vannak leküzdésükben.

A kutatás az OTKA (T 22161) valamint a CEEPUS (98/30 sz. projekt) támogatásával a Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi tanszékén folyik.

Amerikai és magyar vállalati szakemberek tárgyalásai Magyarországon

(JPTE)

Évről évre növekszik azoknak a vállalatoknak a száma Magyarországon, amelyek eredményes működése külföldi és magyar szakemberek összehangolt, sikeres munkáján alapul. Az eltérő kulturális háttér, az eltérő értékek, a döntéshozás és végrehajtás eltérései nap mint nap megoldásra váró feladatként jelentkeznek a szakmai együttműködés során.

Az utóbbi negyven évben tudományos és népszerűsítő kiadványok sokasága jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban, amelyekben amerikai társadalomtudósok írják le saját üzleti, vállalati kultúrájuk jellemzőit, eltérését más nemzetek kultúrájától. Az utóbbi tíz évben az amerikai vállalatok érdeklődése Közép- és Kelet-Európára is kiterjedt, így ezek az országok is megjelentek az interkulturális kapcsolatokat elemző tanulmányokban. Előadásom bemutatja, hogy miként írják le az amerikai kiadványok az amerikai üzleti tárgyalások sajátosságait, s miként jellemzik a magyar tárgyalási kultúrát. Mi az a kép, ami a tényleges üzleti kapcsolat előtt élhet a két félben? Majd szembesítem ezt a képet azzal, amely a magyarországi amerikai tulajdonban lévő vállalatok magyar és amerikai felső- és középvezetői által kitöltött kérdőívekből kirajzolódik.

A magyar szakemberek véleménye az amerikaiakról általában nem mond ellent a szakirodalomnak. Kiemelik, hogy az amerikaiak felkészülten jönnek a tárgyalásokra, a lehetséges legrövidebb idő alatt igyekeznek megegyezésre jutni, érvelésük ésszerű, világos, tényeken alapul, közléseik nyíltak és megbízhatóak, nem szakítják félbe a másik fél érvelését, a tárgyalás idején nem intéznek más ügyeket, egyenrangú félnek tekintik a másikat, s a megállapodást minden esetben írásba foglalják. Egyetlen esetben mutatkozik különbség: a szakirodalom szerint az amerikaiak tárgyalási hangvétele informális és barátságos, a megkérdezett magyar szakemberek szerint azonban gyakran merev és hivatalos hangvételű.

A magyar kultúráról, vállalati és tárgyalási kultúráról részben kedvező, részben kedvezőtlen a vélemény az amerikai kiadványokban. Hangsúlyozzák a szakemberek képzettségét, a pontosság igényét, akár a tárgyalások kezdetéről, akár szállításról vagy fizetésről van szó, hogy a kérdéseket objektíven, saját személyüktől függetlenül vitatják meg, ugyanakkor megállapítják, hogy a tárgyalások hosszadalmasak, a magyarok magatartását gyakran érzelmeik határozzák meg, a kérdéseket nem vetik alá ésszerű elemzésnek, a szónoki túlzás eltereli őket a lényegtől. A kérdőívek két esetben mondanak ellent a szakirodalomnak: a magyar szakemberek gyakran pontatlanok, ugyanakkor csak ritkán fordul elő, hogy érzelmi alapon tárgyalnak.

Az amerikai és magyar tárgyalási stratégia és stílus összehasonlítása után megállapíthatjuk, hogy az eltérések nem szélsőségesek. A különbségek ismerete fogódzót jelent az amerikaiakkal tárgyaló magyar szakemberek számára, csökkenti a váratlan tényezők számát, s ezáltal növeli a sikeres tárgyalások esélyét.

Készült az OTKA T 030874, valamint a CEEPUS 98/30 projekt támogatásával

Száraz Erzsébet

Magyar vállalatvezetők a külföldi partnerek szemszögéből

(JPTE)

1. Felmérésünk célja: képet nyerjünk a hazánkban tevékenykedő külföldi üzletemberek elvárásairól

2. Elvárások és tapasztalatok a válaszok alapján:

2.1. A magyarok idegen-nyelv tudására vonatkozó igény: a magyar felső vezetés német nyelv tudását a megkérdezettek 80,64 %, az angol nyelv tudását a megkérdezettek 68,75 százaléka tartja fontosnak.

2.2. Hogyan tárgyalnak a magyar partnerek: összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a magyarokra a tárgyalásokkal kapcsolatban a többség véleménye szerint döntően jellemző:

- ütköző érdekek esetén konszenzusra törekszenek, - érvelésük emócióval telített, - a kényes részletekben ködösítenek, nem riadnak vissza apró félrevezetésektől sem, - viszont a tárgyalásokról feljegyzést készítenek, a megállapodást feltétlen írásban rögzítik..

2.3. Munkával kapcsolatos tulajdonságok: a magyar menedzsmentnek javítania kell a munkavégzés pontosságán, a jobb időbeosztásra kell törekednie, növelnie kell az újításra, változtatásra való hajlamot, nagyobb felelősséget kell tanúsítania az elvégzett munkáért, viszont az önálló kezdeményező készséget jónak értékelték a válaszok többségében, a magyarok megbecsülik a munkakörnyezetüket.

2.4. Motiválhatóságuk: interjúalanyainknak rangsorolniuk kellett a felsorolt tényezőket aszerint, hogy mi motiválja a munkában leginkább a magyar munkatársaikat. A magyar munkatársat legerősebben motiválja: - *a pénz, a magasabb jutalom* 69,23 %, - *a nyilvános elismerés* 23,07 %, - *az előléptetés* 15,38%, - *a feladatban rejlő kihívás, a bizonyítani akarás* 15,38%.

3. Észrevételek, tanácsok, javaslatok a jövőbeni sikeresebb együttműködéshez

- ◆ A németek döbbenetesnek tartják a magyarok idő-menedzselését: Azt állítják interjúalanyaink, hogy hiábavaló minden igyekezetük a kiegyensúlyozottabb feladatbeosztásra - e téren megváltoztathatatlanok.
- ◆ A külföldinek inkább van "tekintélye" a vállalaton belül.
- ◆ A magyar fél közvetlensége néha a külföldi tárgyaló fél számára félreérthető, mi több egyes esetekben felháborítóan tartják.
- ◆ A külföldiek tapasztalata szerint 2-3 évbe telik, amíg egy közös vállalatnál kialakul az ún. közös nevező, ezután azonban a magyar menedzsment kiválóan tud alkalmazkodni a közös célok elérése érdekében és képes a fejlődést jó irányba befolyásolni, a külföldi partnerekkel eredményesen együttműködni.

Beszámolóm összegzéseként megállapíthatom, hogy a kutatásunk eredményesnek bizonyult, a felmérés tükrében objektív képet nyertünk a hazai vegyes vállalatoknál dolgozó managerekről, és megállapításainkkal a jövőendő generáció képzését pozitív irányban alakíthatjuk. Eredményeinket fel fogjuk használni a gyakorlati oktatás során az üzleti kommunikáció és szaknyelvi ismeretek közvetítésekor.

A kutatás az OTKA (T 22161) valamint a CEEPUS (98/30 sz. projekt) támogatásával a Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi tanszékén folyik.

Somogyvári Márta
Kérdőív és kommunikáció
(JPTE)

A dolgozat célja annak vizsgálata, hogy a kérdőíves felmérés mint módszer milyen kommunikációs folyamat keretében valósul meg, s hogy ez a kommunikációs folyamat mennyiben befolyásolja a kapott eredményeket. A kérdőíves felmérés jellegzetességei igen sokban megegyeznek a tömegkommunikáció jellegzetességeivel, s hatása is megegyezhet a tömegkommunikáció hatásával, miszerint a realitás újraalkotására, vagy inkább a realitás megteremtésére kerül sor. A felmérés eredményei ugyanis újabb kommunikációs és döntési struktúrák részeként elindíthatnak olyan folyamatokat, amelyek végül visszahatva a felmérés célcsoportjaira előidézik azokat a jelenségeket, amelyek létét a felmérés vizsgálni akarta. A dolgozat "A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok" c. kérdőíves felmérés adataira támaszkodik.

A kérdezettek nagy számban megtagadják a részvételt a kérdőíves felmérésben. ennek a kérdőív preszuppozícióitól történő idegenkedés, vagy elhatárolás mellett a kommunikáció jellege is oka. A kérdezettek egy számukra céltalan kommunikációban vennének részt, ahol pontosan tudják, hogy a kérdéseknek ők nem a címzettjei, hanem csak alanyai, vagyis mint egyének, nem fontosak a kérdezőbiztosokkal történő felmérés azért sikeresebb, mert így legalább megteremtődik a személyes kommunikáció látszata. Az emberek annak ellenére, hogy maguk nem szívesen alanyai az ilyen felméréseknek, az eredményekben gyakran megbíznak. Ez azonban már a kérdőíves felmérések tágabb kontextusába, a tömegkommunikáció kérdéskörébe tartozik.

Az interkulturális különbségek is a tömegkommunikáció által alkotott realitás részei. Azokat úgy generáljuk, hogy megtanítjuk az embereket tömegkommunikációs médiumok (filmek, könyvek, tanulmányok), ill. interkulturális tréningeken keresztül arra, hogy bizonyos eseményeket a kultúrák különbözőségére vezessenek vissza, s ezzel megteremtjük az interkulturalitás realitását.

A kutatás az OTKA (T 22161), valamint a CEEPUS (98/30 sz. projekt) támogatásával a Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszékén folyik.

A válságkommunikációval való foglalkozás aktualitását az adja, hogy a válság ma a mindennapok problémáihoz tartozik. A menedzserek tevékenységének egyre fontosabb területévé vált a tudatos válságmenedzselés, válságkezelés, beleértve a válságmentes időszakokban folytatott megelőző tevékenységet is. Megoldási terveket, javaslatokat dolgoznak ki, hogy válsághelyzet bekövetkezésekor a válság jellegétől és fokától függően választhassanak a vállalatok a menedzsment technikák közül. Ennek a tevékenységnek fontos részét képezi a kommunikáció speciális válfaja, a válságkommunikáció.

A válságkommunikáció a public relations egyik legizgalmasabb területe, amelynek a jelenlegi turbulens gazdasági viszonyok között, az állandó változtatást, állandó megújulást igénylő, válságokkal teli időszakban óriási jelentősége van. A válságkommunikációt főként a válságok következményeinek enyhítésére, s annak elkerülésére használják, hogy a szervezetről a környezetben kialakult kép maradandó károsodásokat szenvedjen, de nagy a szerepe az anticipálható válságok megelőzéséhez fűződő kommunikációnak is.

A belső és a külső válságkommunikáció megszervezése sokrétű feladatot jelent a nemzetközi vállalatok számára is, hiszen azok is számos esetben kerülhetnek válsághelyzetbe.

Ezért szükséges olyan ún. korai figyelmeztető jelek keresése, amelyek más jellegű veszélyforrásokra utalnak. A JPTE KTK Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszékének felmérése keretében visszaérkezett kérdőívek tanulmányozásakor a belső kommunikáció eszközeivel kezelhető válságforrások vizsgálata információt adott potenciális veszélyforrásokról, amelyek között meg lehet említeni a nem megfelelő nyelvismeret különböző aspektusait, a nemzetközi kooperáció okozta változásokra vonatkozó kérdések közül pedig azokat a kérdéseket, amelyek a menedzserek elégedettségének fokát mérték. A munkakörülmények, a foglalkoztatottság, a munkahely biztonságának, a belső légkör változásainak megítélése utalt olyan veszélyforrások meglétére, amelyek kezelése megelőző beavatkozás lehetne: a külföldi és belföldi menedzsment közötti, illetve a funkcionális területek vezetőinek bevonásával az egész vállalatra kiterjesztett kommunikáció segítségével olyan megoldási javaslatokat lehet kidolgozni, amelyek hosszú távú sikereket ígérnek.

Készült az OTKA T030874, valamint a CEEPUS 98/30 projekt támogatásával.

17. LEXIKOGRÁFIA

Tartalomjegyzék

Kiss Gábor (MTA)

**Egy- és kétnyelvű szótárak címszójegyzék
összeállításának elméleti és gyakorlati kérdései 269**

Temesi Viola – Kiss Gábor (Tinta Könyvkiadó)

**A Magyar szókincstár – Rokონértelmű szavak, szólások
és ellentétek szótárában található ellentétes jelentésű szavakról 270**

Lázár A. Péter – Varga György (ELTE BTK / ELTE TFK)

Angol–magyar és magyar–angol kéziszótár új felfogásban 270

Veres Ferenc (BGYTF)

Gondolatok egy kétnyelvű Mikszáth-szótár körül 271

Fóris Ágota (JPTE)

Tudományos és műszaki szótárak aktuális kérdései 272

Soproni András (ZMNE)

Egy orosz–magyar kulturális szótár terve..... 273

Ittész Nóra (MTA)

A szócikkíró dilemmái a Nagyszótárban..... 274

Kiss Gábor

**Egy- és kétnyelvű szótárak címszójegyzék összeállításának
elméleti és gyakorlati kérdései
(MTA)**

Mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű szótárak szerkesztői a szócikkeket a vastag betűs címszavakhoz rendelik hozzá, a címszavak mentén helyezik el az információt. Éppen ezért igen lényeges kérdés, hogy a szótár vázát alkotó címszójegyzéket milyen módon határozzák meg, illetve az milyen és hány címszót tartalmaz. Legtöbb esetben a szótárkészítés első lépése a címszójegyzék összeállítása kell, hogy legyen, mégis paradox módon e jegyzék a szótár teljes elkészültéig változik és csak a szótár megjelenésével válik véglegessé.

Előadásomban többek között összehasonlítom egymással az Akadémiai Kiadó korábban megjelent 6 nagyszótárának címszójegyzékét. A vizsgálatból kiderül, hogy a legterjedelmesebb magyar-angol nagyszótár 122.000 szavas címszójegyzékének duplája lenne egy összefésült, mind a hat nagyszótár címszavait tartalmazó egyesített címszójegyzék. Összevetem az Akadémiai Kiadó legújabb (magyar-angol, magyar-német, magyar-francia) nagyszótárainak címszójegyzékét egymással és a korábbi szótárakkal.

Elméleti kérdések tárgyalása során kitérek a Magyar nyelv értelmező szótárában található lexikográfiai kényszer szülte címszókra, szócikkekre, hiszen a homonimitás kényszeríti a szótárszerkesztőt néhány esetben címszók felvételére, szócikkek kidolgozására. Ilyen a következő igék esetében a műveltető alak szerepeltetése az ÉrtSz.-ban: véset¹ (ige), véset² (fn); vágat¹ (ige), vágat² (fn).

Gyakorlati munkálatok ismertetése kapcsán bemutatom az MTA Nyelvtudományi Intézetében lévő 6 millió cédulát tartalmazó archivális gyűjtemény – hozzávetőlegesen 600.000 címszót tartalmazó – címszójegyzéke összeállításának menetét. Ismertetem azt a folyamatot, melynek során Magyar szókincstár (Tinta Könyvkiadó, 1998) címszavait állítottuk össze három szótár (Magyar-angol kisszótár, Képes diákszótár, A magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára) címszavaiból kiindulva, azok összefésülésével.

Temesi Viola – Kiss Gábor

**A Magyar szókincstár – Rokonértelmű szavak, szólások és ellentétek szótárában
található ellentétes jelentésű szavakról**

(Tinta Könyvkiadó)

A Magyar szókincstár (TINTA Könyvkiadó, 1998.) 25500 vastagbetűs címszót tartalmaz. A szócikkekben található szavak száma 80.600. A 25.500 szócikket 43.200 szinonimasor (jelentés) építi fel. A szótár szerzői ezek közül 14.400 szinonimasornak adták meg az ellentétes jelentését. Ezzel a magyar szótárak közül elsőként közölnek nagyszámú ellentétes jelentésű szavakat. Előadásunkban a Magyar szókincstárban található ellentétes jelentésű szavak több szempontú vizsgálatát ismertetjük. Vizsgálatunk három főbb szempontja a következő:

1. Ellentétpárok, melyek formai jegyekben megjelenítik különbségüket.

a) Ellentétek igekötővel jelölve: *összefut; szétfut; felmegy; lemegy*.

b) Ellentétek képzővel jelölve: *boldog; boldogtalan; békés; békétlen*

2. Ellentétpárok a polaritás jellege szerint csoportosítva

a) Ellentétek, melyek ortogonális, kizáró jellegűek: *élő; holt; apály; dagály*.

b) Ellentétek, melyek antipodiális, fokozati jellegűek: *hideg; meleg; gazdag; szegény*.

3. Ellentétpárok az ellentétjelleg szerint csoportosítva:

a) Ellentétek, melyeket egy főléjük rendelhető közös szó kapcsol egybe: *kétkezes; négykezes [zongorajáték]; személy: teher [vonat]*.

b) Ellentétek, melyek a résztvevő nézőpontjából ellentétes cselekvések: *ad: kap; nyer: veszít*.

Lázár A. Péter – Varga György

Angol–magyar és magyar–angol kéziszótár új felfogásban

(ELTE BTK / ELTE TFK)

Angol–magyar / magyar–angol kéziszótárunk olyan újszerű mű, amely kifejezetten a magyar használók számára készült. Felhasználóbarát volt az egyszerűségében, a keresését könnyítő layout-ban a nyelvtani apparátus minimálisra korlátozásában, a szócikkek újszerű (és meggyőződésem szerint a magyar felhasználót jobban segítő) megszámlálhatósági információjában, a lapalji élőláb alkalmazásában jelenik meg. Korszerűségét az elektronikus korpusz használata, az utóbbi évek angol, ill. amerikai szógyűjteményeinek felhasználása, valamint a homonímia és poliszémia közötti különbség lexikográfiai nem-érvényesítése szavatolja.

Gondolatok egy kétnyelvű Mikszáth-szótár körül

(BGYTF)

Mikszáth műveinek fordítását vizsgálva megállapítottam, hogy a fordítók számára a legnagyobb nehézséget a népies és tájnyelvi elemek fordíthatósága jelentette. Alapvető kérdésként fogalmazódott meg, hogy hol és mikor jelentettek ezek az elemek nehézséget, hogyan sikerült ezeket a másik nyelvi közösség specifikus kultúrájára tekintettel áthidalni. Az említett nehézségeknek két alapvető forrása van.

Az első maga a fordító. Mikszáth regényeit magyar és francia anyanyelvű fordítók egyaránt fordították és a célnyelvi változatok hordoznak olyan jegyeket, amelyek a fordító kilétével magyarázhatók: nem mindegy ugyanis, hogy a forrásnyelv vagy a célnyelv-e a fordító anyanyelve, mert bizonyos társadalmi beidegződések másként hatnak a fordítóra, más fordítási normákat figyelhetünk meg. Az anyanyelv ezen a téren predetermináló jellegű. Ugyanakkor döntő szerepe lesz annak a körülménynek is, hogy milyen helyet foglal el a fordított mű a forrásnyelvű kultúra irodalmi rendszerében. (Mikszáthot például szubjektív népies írónak tartjuk).

A nehézségek második forrása a szótár. Köztudott, hogy napjainkban két kétnyelvű nagyszótár közül választhatunk: az Eckhardt Sándor és az Aurélien Sauvageot nevével fémjelzettek közül. A kétnyelvű szótár csak *formai* (lexikális) megfeleltetést nyújt a **nyelv** szintjén, viszont a fordító *szöveg-ekvivalenciát* keres a **beszéd** szintjén. A szótár, mint eszköz, egy "mesterségesen" előállított termék, amelyet a fordító nem köteles szó szerint értelmezni, viszont köteles olyan megoldásokat keresni, amelyek a szövegszintű ekvivalenciát megteremtik. Vagyis: a fordító nem (mindig) a kétnyelvű szótárban felsorakoztatott *jelentéseket* keresi, hanem azok szövegbe ágyazható *értelmét*.

A szótár nyújtotta segítség tehát csak kiindulópont ahhoz az intellektuális (mentális), emotív (pszichológiai), pszicholingvisztikai tevékenységhez, amit fordításnak nevezünk. A Mikszáth-regények fordításaiban tapasztaltak alapján szótárba gyűjtöm azokat a népies és tájszókát, amelyeknek fordítása eltér a különböző szöveghelyzetekben az eddig megszokott jelentésektől, de formailag még felvehető a kétnyelvű szótárakba. Az eljárás módszere egyszerű: kijelöltem a Mikszáth-regényekből a népies elemeket és ezek fordítótól és fordítói kortól függő variánsait szembeállítottam a forrásnyelvi elemek alapértelmével. Álljon itt példaként a kunkog ige: lehetséges megoldásnak tűnik a *nyögdécsel* francia megfelelőjének felhasználása a fordításban, de úgy tűnik a fordító fontos információt talált a *fuldokló hangon* határozói szerkezetben:

On peut pas, on peut plus, suffoquait-il, moi déjà vendu.

Nem lehet, semmi se nem lehet - kunkogta fuldokló hangon. *Én már vagyok eladva*

(Mikszáth: *Különös házasság*, Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1978, 233.old)

Az alábbi táblázatban felsoroltam a kétnyelvű szótárainkban meglevő jelentéseket:

Eckhardt S.: Francia-magyar szótár , II. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991. 1790.old.	A. Sauvageot: Magyar és francia nagy kézisztár , Első rész, Dante Könyvkiadó, Budapest,1937, 1023.old
suffoquer I. <i>tgyl i</i> 1. fojtogat; <i>les sanglots le suffoquent</i> fojtogatja a zokogás; 2. megfojt; 3. <i>àrv</i> megdöbhent, elképeszt. torkára forrasztja a szót; <i>être suffoqué de qc</i> vmin megdöbben, elszörnyed; II. <i>tgyl i</i> 1. elfullad, torkán akad a lélegzet; ~ <i>d'indignation, de colère</i> fuldoklik a felháborodástól v dühtől v haragtól; ~ <i>de rage</i> dül-fül dühében; 2. fuldoklik a felindulástól.	suffoquer I. 1. (<i>tgyl i</i>) megfojt, megfullaszt, fojtogat. 2. (<i>àrv</i>) megdöbhent. torkára forrasztja a szót; <i>être suffoqué de qqchose</i> vmin megdöbben, elszörnyed. - II. (<i>tgyl i</i>) 1. megfullad. 2. (<i>àrv</i>) elfülk., torkán akad a lélegzet, levegő után kapkod; ~ <i>de rage</i> dül-fül dühében.

A *kunkog* konnotálja a *fuldoklást* beszéd közben, tehát a *kunkog* ige bővítheti a *suffoquer* címszó jelentésvariánsait.

Fóris Ágota
Tudományos és műszaki szótárak aktuális kérdései
(JPTE)

Napjaink tudományos-technikai forradalma, a számítógépek, a műszaki tudományok fejlődésének rendkívüli gyorsasága, a tudományterületek nyelvének, nyelvezetének változásában is megmutatkozik. Eltűnnek régi szavak és kifejezések, helyükbe újak lépnek, az új fogalmak keletkezésével pedig új kifejezések születnek. A szó- és kifejezőkészlet gyors változását a szinkrón szótáraknak is nyomon kell követniük. Változik a világ, változnak az igények. Ennek megfelelően a szótáraknak nemcsak szóanyagukban, hanem felépítésükben és alapvető szemléletükben is változniuk kell. Különleges lehetőséget és ugyanakkor problémákat is felvet az informatika gyors terjedése, amely teljesen új interdiszciplináris környezetbe helyezi a szótárak előállítását és használatát is.

A lexikográfia történetében elsőként a glosszáriumokat szokták emlegetni, amelyekből az első két- és többnyelvű szótárak kialakultak. Amikor a tudomány fejlődésének következtében a szakterminológiák megújultak, kibővültek és elterjedtek, egyre inkább szükségesnek tűnt az általános terminológiák mellett a speciális szakkifejezések szótárba foglalása is. Az első szakszótárak a XVIII. század második felében születtek francia modell alapján, és eleinte elsősorban enciklopédikus jellegűek voltak. A XIX. században már tért hódítottak a szorosabb értelemben vett lexikográfiai jellegű munkák, vagyis amelyek a terminusok definícióját adják meg. A XIX. század végén indult el az a jelenség, amely a XX. században teljesedett ki: megsokszorozódott a kifejezetten speciális területek lexikája, mint pl. a fotográfia, az elektromosság, és két-, illetve többnyelvű terminológiai lexikai gyűjtemények jöttek létre. A XX. században a tradicionális tudományágak mellett új tudományágak születtek, amelyeknek egynyelvű, ill. többnyelvű szótárai jelennek meg.

Tudományosnak nevezzük azt a szótárt, amely az élő és élettelen tudomány nyelvét, a különböző tudományterületeken használt szavakat és kifejezéseket tartalmazza. Műszaki jelzővel illetjük azt a szótárt, amely a technika nyelvét, a műszaki tudományoknak elsősorban a gyakorlati életben, az iparban használatos szavait és kifejezéseit gyűjti össze. Tudományos-műszaki pedig az a szótár, amely e két összefüggő terület nyelvének szókincsét öleli fel. Az előadás jellegzetes példaként olasz és magyar tudományos, műszaki, és tudományos-műszaki szótárakat, e művek optimális felhasználási területét, készítésük és felhasználásuk közben adódó problémákat mutatott be, így pl. a *Dizionario visuale* és a *Marolli-féle szótár* segítségével.

A most készülő első *Magyar-olasz / olasz-magyar műszaki szótár* tudományos és műszaki területek szavait és kifejezéseit öleli fel. A többi újonnan megjelent műszaki szótárhoz hasonlóan kiemelt figyelmet fordít napjaink gyorsan fejlődő tudományterületeire, amilyen a számítástechnika vagy az optika. Terminológiai szótár, a lexikai korpusz kiválogatása azokra a területekre terjedt ki, amelyek a magyar-olasz tudományos-technikai, ipari, kereskedelmi együttműködésben jelen vannak.

Soproni András
Egy orosz–magyar kulturális szótár terve
(ZMNE)

A Szovjetunió megszűnése és az utóbbi évtized radikális oroszországi változásai az orosz nyelvben mint a kultúra hordozójában is rengeteg változást vontak maguk után. Ugyanakkor az orosz életnek vannak hosszú távon sem változó elemei, és a nyelv ezeket is őrzi. Bár az orosz nyelv és kultúra iránti érdeklődés alaposan megcsappant, szükségesnek látszik egy olyan kulturális országismereti szótár összeállítása, amely a ma elérhető szinten nyomon követi a változásokat, és kimutatja az állandóbb elemeket. A szótár kifejezetten a magyar közönség számára készül, ez a kétnyelvűségen túl bizonyos fókig a szavak megválogatásában, még inkább az értelmezésekben kell, hogy érvényesüljön. A korábbi hasonló szótáraktól az új szótár a szóállomány sok "szovjetizmus" kirotálásában vagy átértelmezésében, továbbá eddig alig vagy egyáltalán nem szerepeltetett rétegek (vallás, egyház, GULAG, zsargon) beemelésében fog különbözni. Mivel az orosz kultúrához fűző legtartósabb kapocs – manapság különösen – az irodalom, ezért a szótár különösen az irodalomban előforduló utalásokban igyekszik eligazítani az olvasót. A szerző igyekszik a szakmai pontosságot könnyed stílussal ötvözni, hogy a szótár akár önálló olvasmányként is élvezetes legyen.

Ittész Nóra
A szócikkíró dilemmái a Nagyszótárban
(MTA)

Ma a számítógépes adatrögzítés és minden ehhez kapcsolódó feladat mellett a Nagyszótár tényleges lexikográfiai tevékenységét a próbaszócikkírás jelenti, amelynek célja a feldolgozandó adatok és jelentések számát, ill. a frazeológia feldolgozását illetően minél többféle szócikk megírása, akár több változatban is, hogy a tapasztalatok alapján elkészülhessen a részletes szerkesztési szabályzat. A lexikográfiai munkálatoknak ez a szakasza tehát par excellence a dilemmáknak és a döntéseknek az időszak.

A döntések nehézsége nemcsak abból adódik, hogy ilyen típusú szótárhoz nincs minta a magyar szótári irodalomban, hanem az anyag természetéből is. A nagyszótár mint műfaj a feldolgozott szókincset tekintve a lehetséges teljességére törekszik, s ennek alapján, noha értelmező szótár, a történetiség szempontjai, elvárásai is megfogalmazódnak vele kapcsolatban. Ugyanakkor az Akadémiai nagyszótár - jóllehet kényszerűségből időben is erősen korlátozott. Az összegyűjtött szöveg minden látszat ellenére szűkös, műfajilag tagolatlan és aránytalan, kényszerpályákat jelöl ki a szócikkíró számára. Ezek közül a legfontosabb, hogy többféle szempontrendszer alapján, eléggé soha át nem gondoltan gyűjtött, megjelenési formájában is kettős anyagot kell kezelni. A szótár nem támaszkodhat pusztán a számítógépes korpuszra, hanem föl kell dolgoznia a cédulákat.

Részletesen 3 kérdéskört vizsgálók:

1. Mi határozza meg a jelentések sorrendjét: a jelentésszerkezet vagy az időrend?
2. Mennyire és hogyan kell és lehet földolgozni a frazeológiát?
3. Hogyan lehet egyesíteni, egységesíteni a kétféle adatforrást, a számítógépes korpuszt és a cédulákat?

18. Nyelvpedagógia II.

Tartalomjegyzék

Bikics Gabriella (ME) Interkulturális szemlélet a német nyelvoktatásban	277
Steinerné Molnár Judit (EJF) Leistungsmessung.....	278
Peter Albrecht (EJF) Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion im DaF-Unterricht an ungarischen Grundschulen.....	279
Beatrix Daul (EJF) Überlegungen zur Weiterentwicklung des fremdsprachigen Fachunterrichts in der Primarstufe	280
Manzné Jäger Mónika (EJF) Lernwerkstatt und Zweisprachigkeit	281
Szöts Éva (EJF) Freie Arbeitsformen in der Bearbeitung von deutschsprachiger Kinder – und Jugendliteratur im DaF –Unterricht.....	282
Szabó Gábor - Bogdányné Hortung Krisztina - Virág Erika (JPTE) Test Your Age / Age Your Test – Examining Test Method Effect in the Context of Different Age Groups.....	283
Némethné Hock Ildikó (VE) English for Teaching Purposes.....	284
Élthes Ágnes (BME) Procédés du développement de la mémoire des textes	285

A világra nyitott, modern ember formálásában a nyelvtanulásnak döntő jelentősége van. Az interkulturális és kommunikatív nyelvtanulási koncepció a 21. század fontos politikai és ennél fogva nevelési célja lesz. Sorsformáló lehet egy diák számára, ha ezt külföldi utazások, levelezés vagy diákcserek során már a középiskolás éve alatt megéli. A nyelvtanuláson és országismereti információkon kívül a külföldi kapcsolatoknak ugyanis számos pedagógiai, személyiségfejlesztő szerepük van. Jó gyakorlóterepe az alkalmazkodó- és döntésképeseknek, az önállóság, a felelősség gyakorlásának, a kreatív gondolkodásnak, a kritikai- és önkritikai készség fejlesztésének.

Az interkulturális kapcsolatok lehetőségei a némettanításban Borsod-Abaúj-Zemplén megyében.

Borsod-Abaúj-Zemplén megye a multikulturális kapcsolatok (idegenforgalom, vegyes vállalatok) tekintetében nem mérhető össze a főváros vagy a Dunántúl lehetőségeivel. Talán éppen ezért érdekes, hányféle módon törekednek az iskolák arra, hogy külföldi kapcsolatokat teremtsenek.

A legtöbb német nyelvű diákcsere vagy együttműködés hagyományosan, évente ismétlődik, gyakran a testvérvárosi kapcsolatok keretében, azokat is erősítve jön létre. Az angollal szemben vezető szerep a németé, mivel a német kapcsolatok több évtizedesek, a német nyelvterületre irányuló utazások olcsóbbak, céljuk egy német iskola és egy család életének megismerése, újabban együttműködés valamilyen közös projekten.

A rendszerváltás után a középiskolák német kapcsolatai módosultak:

1. Kelet-Németországról áttevődött a hangsúly Nyugat-Németországra és Svájcra. (Ausztria minden bizonnyal a nyugat-magyarországi kapcsolatok túlsúlya miatt nem játszik szerepet.)
2. A német kapcsolatok részben multikulturálissá váltak: számos más ország diákját is érintik, és a német mint közvetítő nyelv szerepel.
3. A német nyelv tanulása a kapcsolatoknak már nem egyedüli célja: hanem gyakran meghatározott a cél: kóruscsere, egyházi jelleg, újságírás, "diákkonferencia", környezetvédelem, Internet levelezés, videokazetta készítés, fényképkiallítás, együttműködés egy közös témában stb.
4. A diákcsere egyben a tanárok cseréjét is jelenti, hiszen - bár a szervezés és a lebonyolítás a némettanárok feladata -, a csoportot más szakos tanár is elkíséri. A többi tárgy számára fontos az a pedagógiai-szakmai tapasztalat, amit a tanárok így külföldön szereznek.
5. A kapcsolatok számos iskolára kiterjedtek, és ezekben a vezető tanárok játszanak szerepet. Így közvetett módon a tanárjelöltek is bekapcsolódhatnak az ilyen jellegű pedagógiai munkába.

Leistungsmessung wird als Testformen, Prüfungsformen und Qualitätssicherung betrachtet.

1. Definition des Begriffs Test

2. Unterschied zwischen Test und Prüfung

3. Testtheorien:

- Strukturalistische Theorie von Robert Lado
- Moderne/kommunikative Theorie von Keith Morrow

4. Testarten nach Überprüfungsziel

- E-Test (Einstufungstest)
- Lernfortschrittstest
- Sprachstandtest (Allgemeiner Leistungstest)

5. Gütekriterien und Aufgabenformen für Tests

- Validität
- Reliabilität
- Objektivität

6. Typologie von Testaufgaben

6.1. Nach dem Grad der Offenheit der Aufgabenform:

- offene Aufgaben

Beispiele zu Übungstypen

- halboffene Aufgaben: Ergänzungsaufgaben; Lückentext; Cloze-Test; C-Test

Beispiele zu Übungstypen

geschlossene Aufgaben: Multiple-choice-Aufgaben; Ja/Nein Aufgaben-Richtig/Falsch Aufgaben; Zuordnungsaufgaben

Beispiele zu Übungstypen

6.2. In der Tradition des Fremdsprachenunterrichts werden Tests in die 4 Fertigkeitsbereiche (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben /Schriftlicher Ausdruck, und Sprechen/Mündlicher Ausdruck) unterteilt.

Teiltestsbeispiele nach der Überprüfung der Sprachfertigkeiten

7. Prüfungsformen

Zertifikatsprüfung

8. Qualitätssicherung

- Die Bewertung der Tests
- Die Ebenen der Qualitätssicherung

Peter Albrecht

Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion im DaF-Unterricht an ungarischen Grundschulen

(EJF)

Das gezielte Erlernen der Fremdsprache Deutsch geschieht hauptsächlich in der Schule und dort im Lehr-Lern-Verhältnis von Lehrer und Schüler. Dabei ist der Lehrer die zentrale Kontakt- und Vermittlungsinstanz.

Welche Rolle Interaktionen in diesem Prozeß zukommt, ist von der Zweitspracherwerbsforschung sehr früh mit in den Blick genommen worden (s.u.a. Hatch 1978; Knapp-Pothof/Knapp 1982; Allwright 1984; Edmondson 1985, 1989; Edmondson/House 1990, 1993; Henrici 1995). Trotz unterschiedlicher Ansätze ist man sich darin einig, daß die Bedeutung von Interaktionen im Zweitspracherwerb außer Frage steht. Das Zusammenspiel von Lerner- und Lehrerhandlungen wird häufig als 'grundlegend' oder 'entscheidend' eingestuft.

Sprachlernprozesse werden nur dann angemessen analysiert, wenn Grundlage und Ausgangspunkt empirische Untersuchungen von real ablaufenden Interaktionen sind. Bis jetzt ist es noch nicht gelungen, ein durchgängig akzeptables Forschungsinstrumentarium zu formulieren, das in der Lage wäre, alle Wirkungsfaktoren im Beziehungsgeflecht Interaktion zu erfassen und zu beschreiben. Henrici (1995) stellt eigene Untersuchungen vor, in denen ausgewählte Aspekte dieses Verhältnisses gründlich in ihren Wechselbeziehungen untersucht und dargestellt und mit vorsichtig formulierten Schlußfolgerungen versehen werden. Dieses scheint ein solider Weg zu sein, die Facettenvielfalt von Interaktion im Unterricht erfolgreich hinterfragen und untersuchen zu können.

Immer ist Lernen direkt oder indirekt in unterschiedlicher Intensität mit Interaktion verknüpft. Jede Interaktion ist mit parallel installierten oder in Bewegung befindlichen Gefühlszuständen verknüpft. Diese Stimmungen und Emotionen können das Lernen beflügeln oder empfindlich stören. Ein Ansatz für das Erkennen und Gestalten neuer Wege, Schülern einen effektiveren Zugang zum Erlernen einer Fremdsprache zu ermöglichen, wäre die Auseinandersetzung mit den emotionalen Bedingungen im Unterricht stattfindender Interaktionen, wie sie anhand eigener Beispiele im Vortrag erfolgte.

Beatrix Daul

Überlegungen zur Weiterentwicklung des fremdsprachigen Fachunterrichts in der Primarstufe

(EJF)

Die Forderung im Vereinten Europa nach Bürgern, die mindestens eine, besser noch zwei oder gar drei Fremdsprachen gut beherrschen, ist nicht neu. Ein möglicher Weg, um dies zu erreichen, ist der frühe Beginn des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachliche Fachunterricht. Zur Zeit sind dies jedoch hauptsächlich Themen, die- und das ist sehr bedauerlich-hauptsächlich Minderheitenschulen und kaum allgemeinbildende Schulen beschäftigen.

Im Blickpunkt steht hier der fremdsprachige Fachunterricht in der Primarstufe. Es gibt zur Zeit noch keine allgemeingültige Didaktik und Methodik für diesen Unterricht. Wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über die Lernprozesse im fremdsprachlichen Fachunterricht existieren erst in Ansätzen. Daher wäre es wenig seriös, den Lehrern mit fertigen Handlungsrezepten helfen zu wollen, zumal sich die Situation in den ungarischen Minderheitenschulen sehr unterschiedlich darstellt. Es beginnt mit den innerhalb einer Klasse stark differierenden Sprachkenntnissen der Schüler. Dazu kommen Probleme, die im Zusammenhang mit der Einführung neuer Unterrichtsmethoden und damit veränderter Lernziele zusammenhängen. Auf den Mangel an gut ausgebildeten Fachlehrern für den fremdsprachigen Fachunterricht ist ebenfalls hinzuweisen. Zur Zeit werden vor allem Sprachlehrer durch Fachstudiengänge nachgeschult. Die Frage muß jedoch gestellt werden, mit welchem Ziel und mit welchem Erfolg dies geschieht. Durch mehrjährige Untersuchungen von Unterrichtsstunden, vor allem im fremdsprachigen Fachunterricht Umweltkunde (Sachunterricht), konnte ich feststellen, daß es sehr schwer ist, Sprachlehrern die Perspektive des Fachunterrichts, zu vermitteln. Die Fachstunden wurden durchweg im Sinne einer Sprachstunde geplant und gestaltet, was dazu führte, daß wichtige Elemente des Faches gar nicht oder nur perifer erkannt und somit unterrichtet wurden. Es reicht nicht aus Sprachlehrern lediglich das Fachwissen zu vermitteln, um so guten fremdsprachigen Fachunterricht zu initiieren. Zu wünschen wäre eine offene Fachdiskussion unter Einbeziehung der betroffenen Praktiker. Auch die derzeitige Ausbildungssituation von zukünftigen Nationalitätenlehrern in Ungarn ist aus meiner Sicht sehr unbefriedigend. Im Interesse einer Qualitätssicherung von Sprachunterricht und fremdsprachigem Fachunterricht sollte man die Vorstellung aufgeben, Primarstufenlehrer müßten in allen Fächern der Grundschule ausgebildet werden. Eine Spezialisierung und die gleichzeitige Stärkung der Unterrichtspraxis im Studium sind nach meinen Erkenntnissen absolut notwendig.

Manzné Jäger Mónika
Lernwerkstatt und Zweisprachigkeit
(EJF)

Im ungarischen Bildungswesen kam es in den letzten Jahren zu einer entscheidenden Wende. Die erste Sprachlernwerkstatt Ungarns - eine neue Einrichtung in Baja - ist mit dem Ziel ins Leben gerufen worden, die Reform der Didaktik und Methodik der Hochschulausbildung zu initiieren.

Die Sprachlernwerkstatt ist ein Ort offenen, aktiven, entdeckenden Lernens, wo zukünftige Sprachlehrer selbst erfahren können, was sie von den Grundschulkindern während des Spracherwerbsprozesses erwarten. Sie werden mit kindgemäßen, offenen Lernformen und Methoden des Deutschunterrichts vertraut gemacht. Die neue Lernumgebung ermöglicht den Studenten, eigene Ideen zu verwirklichen, Experimente durchzuführen und für die verschiedenen Bereiche des DaF-Unterrichts (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) praxisgeeignete Materialien selbst zu erstellen und auszuprobieren.

Lernende können in der Sprachlernwerkstatt ganzheitlich gefördert werden und haben die Möglichkeit, sich die Fremdsprache durch spielerische Tätigkeiten anzueignen. Materialien, Medien sind an Ort und Stelle vorhanden und regen die Lernenden zum Hantieren und zum kreativen Anwenden der Sprachkenntnisse an.

Wichtig ist für Sprachlehrer die folgenden Stufen einzuhalten:

- ◆ als Lehrende/r den Lernprozess selbst erleben
- ◆ den Lernprozess für die Lernenden planen/vorbereiten
- ◆ Durchführung geplanter Förderung mit Kindern

Die Sprachlernwerkstatt setzt in ihrer Arbeit drei wichtige Schwerpunkte:

1. Praxisorientierte Ausbildung von Deutschlehrern im Bereich der Didaktik-Methodik, Kinder- und Jugendliteratur, Nationalitätenkunde und Vorbereitung der Sprachlehrer auf den deutschsprachigen Fachunterricht an zweisprachigen Grundschulen.
2. Fortbildungsmöglichkeiten (Sprachpädagogik, Fremdsprachendidaktik, Nationalitätenkunde)
3. Beratung von Sprachlehrern in didaktisch-methodischen Fragen sowie Nachbetreuung der Absolventen.

Mit der Aufnahme Ungarns in die Europäische Union gewinnen auch die Sprachlehrerausbildung und die Übersetzungs - sowie Dolmetscherstudiengänge auf Hochschulebene an Bedeutung. In diesem Sinne möchte unsere Sprachlernwerkstatt den Herausforderungen der Zukunft begegnen.

Szűts Éva

**Freie Arbeitsformen in der Bearbeitung von deutschsprachiger Kinder – und
Jugendliteratur im DaF –Unterricht**

(EJF)

Az 1995 óta főiskolánkon érvényben lévő 4 éves tanítóképzés tantervi programja lehetővé tette, hogy a német nemzetiségi nyelvet ill. németet műveltségi területként hallgató tanítójelöltek magasabb óraszámban foglalkozhassanak a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalom jellemző műfajaival, megismerkedhessenek azok tanórai alkalmazási lehetőségeivel. Az előadás megkísérli összefoglalni és illusztrálni az itt elért eredményeket, bemutat néhány hatékony módszert, mely alkalmas a német nyelv és kultúra irodalom általi közvetítésére mind a pedagógus- mind az általános iskolai képzésben.

Az előadás példákat vonultat fel annak érzékeltetésére, hogyan lehet gyakorlatorientált módszerekkel a hallgatók irodalomelméleti jártasságát elmélyíteni, s ezáltal a majdani nyelvtanári tevékenységükben elengedhetetlen módszertani felkészültségüket is megszilárdítani.

Szabó Gábor - Bogdányné Hortung Krisztina - Virág Erika
Test Your Age / Age Your Test – Examining Test Method Effect
in the Context of Different Age Groups
(JPTE)

Through the presentation of research findings, the talk intends to provide an insight into how the Method Effect in language testing can be captured. The presenters examined the impact of different test techniques on the members of two groups of language learners who belong to different age groups. The presentation will give all overview of the background and the procedures of the research along with the findings and implications.

Némethné Hock Ildikó
English for Teaching Purposes
(VE)

English language teaching requires a careful and extensive use of the target language by the teacher who functions as the linguistic model as well as, ideally, a linguistic inspiration for her students. This necessitates a confident language use in the most frequently occurring teaching situations. A study has been carried out by the author to describe the characteristics of the situations in which teachers use the language when they conduct classes in English. The main aim of the study is to provide a context for language use tasks to be included in a performance-based proficiency test for potential English language teachers in pre-service teacher education. Thus, the result of the study is to facilitate a definition of possible future test task characteristics such as setting, input, expected response, relationship between input and response (Bachman and Palmer, 1996). The test is called the Test of English for Teaching Purposes (TETP) and it will be developed to assess the engagement of test takers' language proficiency in test tasks which they are likely to encounter outside the testing situation and to which inferences will be generalised about language use. This language use has been captured as answers to the following eight questions:

- ◆ Which *language skills* are engaged and through what type of activities?
- ◆ What is the proportion of teacher initiated *statements, questions* and *instructions* or student initiated teacher *responses* to student enquiries?
- ◆ What is the nature of *student initiated questions*?
- ◆ What are the most frequent *topics* of discussion?
- ◆ Which are the most frequent *discourse functions* of teacher talk?
- ◆ What is the proportion of discourse types (*monologue, dialogue* and *conversation*) within teacher talk?
- ◆ What is teachers' *style* like?
- ◆ What *areas of language development* do teachers feel they need to master? (teachers' language mastery concerns).

Élthes Ágnes
Procédés du développement de la mémoire des textes
(BME)

Nous pouvons distinguer des approches différentes dans les recherches sur la mémoire des textes, telles que la conception des niveaux de traitement de Craik, le modèle du traitement de l'information par cycle et de l'organisation hiérarchique des propositions (Kintsch et Van Dijk), la conception de l'importance des connexions causales dans la cohérence des textes (Van Den Broek, Fletcher, Bloom).

L'objectif du présent exposé n'est pas d'offrir un parcours théorique concernant la mémoire, mais de présenter quelques exercices consacrés au développement des capacités de rétention textuelle des étudiants traducteurs-interprètes à l'Université Technique de Budapest. Le système mémoire à court terme (MCT) de l'apprenant, même si celui-ci maîtrise bien le français, ne permet pas de conserver en mémoire le texte lu dans son intégralité. Lors de nos exercices, on ne s'en tient pas au rappel littéral, mais aux rappels sémantiquement équivalents aux propositions du texte original. Selon nos expériences, après un entraînement systématique, le temps de rappel de textes ayant la même longueur diminue considérablement. Nous considérons que l'activité de rétention de textes est un processus mental qui rappelle, d'une part, les mécanismes de la traduction dans la même langue, - dans les deux cas, il faut élucider le texte, extraire le sens d'une séquence textuelle en mettant en jeu un *déjà-là* culturel et linguistique en suivant des démarches analogues, - d'autre part, c'est une variante de l'interprétation consécutive dans le sens où le matériel écrit représente une séquence textuelle, intérieurement auditionnée, que l'apprenant mémorise à partir de notes prises lors d'une lecture silencieuse.

Les exercices de mémoire de textes ont pour but de permettre aux étudiants d'élaborer des stratégies de rappel valables pour tout type de texte. Entre tous les facteurs qui entrent en jeu pour que la rétention du texte en question soit satisfaisante, c'est la mise en mémoire consciente par l'étudiant du *type de progression textuelle* qui nous paraît le plus pertinent,

Les étudiants sont amenés progressivement, au travers d'exercices gradués, à la pratique de mémorisation sémantiquement équivalente des textes, tels que les jeux de questions-réponses ou de "puzzle" sémantique. Au début, le processus de rétention se répartit entre les membres du groupe. Plus tard, chacun se consacre individuellement à la tâche de rétention, pendant une durée déterminée. Lors de cette phase, les étudiants produisent de mémoire des textes à trous, ils effectuent des relectures simulées, les exercices d'interprétation à partir du texte de départ. Les transformations lexicales lors de la présentation orale du texte vont de pair avec des changements de registre. L'application des techniques de prise de notes en consécutives lors de la lecture amène les étudiants à pouvoir reproduire en peu de temps le matériel lu. Le degré de difficulté du test de mémoire varie aussi en fonction du moment où les indices (supports) facilitateurs sont communiqués aux étudiants. Les indices-exemples abordés dans l'exposé ont été appliqués en cours de FLE à de courts articles de la presse française.

Előadók névsora

1. Ablonczyné Mihályka Livia	SZIF	Győr, Hédervári u. 3. 9026
2. Ajtay-Horváth Magda	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
3. Albertné Dr. Herbszt Mária	EJTF	Baja, Duna út 23. 6500
4. Albrecht Péter	EJTF	Baja, Tinódi u. 7. 6500
5. András István	DWA	Dunaújváros, Tavasz u. 8. 2400
6. Andric Edit	Újvidék	SR Kamenica, Ul. Nazora 30, 21208, Yugoslavia
7. Aradi András	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
8. Bachofer Wolfgang	U Hamburg	Markt 5, 21509 Glinde BRD
9. Bagi Ferenc	Újvidék	21208 Sremska Kamenica Vojnova 32, Yugoslavia
10. Bajkó István	BKE	Budapest, Győző u. 5. 1012
11. Bakonyi István	SZIF	Győr, Pf. 701. 9007
12. Balogh Katalin	KKF	Budapest, Széher u. 17. 1021
13. Barabás László	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
14. Bartkó János	VE	Veszprém, Egyetem u. 10.
15. Bassola Péter	JATE	Budapest, Eper u. 40. 1112
16. Bassola Péterné	BME	Budapest, Eper u. 40. 1112
17. Bányai Sándor	JPTE	Egerág, Jókai u. 26. 7763
18. Bárdos Jenő	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
19. Bárkán György	Psychotest	Budapest, Hegedüs Gy. u. 8. 1136
20. Belák Erzsébet	SOTE	Budapest, Kacsá u. 18. 1027
21. Bencze Lóránt	Zsámbéki TF	Zsámbék, Zichy tér 3, 2072
22. Beran Eszter	MTA	Budapest, Radnóti M. u. 26 1137
23. Berényi Mária	MNYI	Budapest, Zsombolyai u. 3. 1113
24. Berényi Pálné	KVF	Budapest, Alkotmány u. 9-11. 1054
25. Berkics Erika	JPTE	Pécs, Eszék u. 9. 7632
26. Bertalan Regina	JPTE	Pécs, Budai Nagy Antal u. 6. 7624
27. Besir Anna	EJTF	Baja, Kölcsey u. 108. 6500
28. Békési Imre	JGYTF	Szeged, Boldogasszony sgt. 6. 6725
29. Bihari Márton	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
30. Bikics Gabriella	ME	Miskolc, Testvérvárosok u. 20. 3529
31. Bíró András	SOTE	SOTE, Budapest, Ferenc tér 15. 1094
32. Blaschik Éva	Corvina Kiadó	Budapest, Vörösmarty tér 1. 1051
33. Boda István Károly	KLTE	Debrecen, Egyetem tér 1. 4032
34. Bogdányné Hartung Kriszta	JPTE	Pécs, Lahti u. 52. 7632
35. Bogner István	VE	Veszprém, Füredi u. 2. 8200
36. Bokor József	Maribor	Szombathely, Pázmány krt. 21. 9700
37. Boócz Barna Katalin	ELTE	Budapest, Bebek u. 8. 1105
38. Borbély Anna	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
39. Borgulya Istvánné	JPTE	Pécs, Rákóczi u. 80. 7622
40. Brádeánné Gacs Judit	KKF	Budaörs, Szakály Mátyás u. 25. 2040
41. Budai László	VE	VE, Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
42. Cs. Jónás Erzsébet	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
43. Csák Éva	KGF	Szolnok, Kolozsvári u. 12. 5000
44. Csákerényiné Tóth Klára	ReTKF	Debrecen, Péterfia u. 1-7. 4026
45. Cselovszkyné Tarr Klára	SOTE	Budapest, Deák tér 4. 1052
46. Csernusné Ortutay Katalin	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
47. Csillagné Asztalos Enikő	KKF	Budapest, Pasaréti u. 203. 1026
48. Csire Márta	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700

49. Csizmadia Gábor	CsVMTF	Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 7400
50. Csonka Csilla	MNyI	Budapest, Zsombolyai u. 3. 1113
51. Czeglédi Katalin	Pilisvörösvár	Pilisvörösvár, Piliscsabai u. 39. 2085
52. Daul Beatrix	EJTF	Baja, Tinódi u. 7. 6500
53. Dános Kornél	SOTE	Budapest, Ferenc tér 15. 1094
54. Dévényi Márta	JPTE	Pécs, Zrínyi u. 1. 7621
55. Dobos Csilla	ME	Miskolc, Pallos u. 14. 2/3. 3525
56. Domonkosi Ágnes	KLTE	Debrecen, Nagyerdei III. Kollégium, Egyetem tér 1/3 4015
57. Dömök Csilla	JPTE	-Pécs, Sáfrány u. 12/14. 7624
58. Drescher J. Attila	IGYTF	Szekszárd, Rákóczi u. 1. 7100
59. Dróth Julia	GATE	Dunakeszi, Rév u. 78. 2120
60. Dudinszky Katalin	CsVMTF	Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 7400
61. Emericz Tibor	Nyelvex	Budapest, Nagymező u. 21. 1065
62. Estók Tivadarné	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
63. Élthes Ágnes	BME	Budapest, Etele u. 62/A 1115
64. Éva Erzsébet	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
65. Falkné Bánó Klára	KKF	Budapest, Tavasz u. 4. 1108
66. Farris Michael	Poznan	ul. Niezawska 3/104, 61-022 Poznan, Poland
67. Felici Francesco	Poznan	ul. Miedzynarodowa 46-48 AM 204 03-922 Warszawa, Poland
68. Ferenczy Gyula	SOTE	SOTE, Budapest, Nagyvárad tér 4. 1089
69. Ferenczy Judit	Kodolányi Főisk	Székesfehérvár, Szabadságharcos u. 59. 8000
70. Filinger Margit	CsVMTF	Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 7400
71. Fister Ilona	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
72. Fodor Katalin	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
73. Fodorné Balthazár Enikő	KKF	Budapest, Szalay u. 6. 1011
74. Forgácsné Brandt Györgyi	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
75. ForgácsnéDrahota Erzsébet	JGYTF	Szeged, Selmeci u. 13. 6723
76. Főris Ágota	JPTE	Pécs, Zöldfa u. 12. 7625
77. Földes Csaba	VE	Veszprém, Füredi u. 2. 8200
78. Füleiné Dornbach Mária	JPTE	Szigetújfalu, Fő u. 48. 2319
79. G. Láng Zsuzsa	ELTE FTCS	Budapest, Amerikai u. 96. 1145
80. Galgóczi László	JGYTF	Szeged, Szamos u. 10/a 6723
81. Galgóczi Lászlóné	JGYTF	Szeged, Szamos u. 10/a 6723
82. Gálosi Adrienne	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
83. Gerdelics Éva	CsVMTF	Kaposvár, Hegyi u. 20. 7400
84. Gerner Zsuzsanna	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
85. Gósy Mária	MTA	Budapest, Villányi u. 60. 1113
86. Göncz Lajos	Újvidék	21000 Novi Sad Stevana Musica 24, Yugo.
87. Görcsné Muzsai Viktória	Győr	Győr, Bajcsy-Zsilinszky 80-84. 9022
88. Gúti Erika	Komló	Pécs, Szigeti u. 8/a 7624
89. Győrffy Mária	POTE	Pécs, Szigeti u. 12. 7624
90. Győri Nagy Sándor	GATE	Szada, Kisfaludy u. 34. 2111
91. Halász Renáta	POTE	Pécs, Szigeti u. 12. 7624
92. Halmos Éva	POTE	Pécs, Szigeti u. 12. 7624
93. Hardwick Keith	Kodolányi Főisk	Székesfehérvár, Szabadságharcos u. 59. 8000
94. Hámosi Györgyné	KVIF	Budapest, Alkotmány u. 9-11. 1054
95. Hegedűs Rita	ELTE	Budapest, Budafoki u. 17/a 1111
96. Hegyi Ágota	PPKE	Budapest, Pincészer u. 18/b 1028
97. Heltai Pál	GATE	Gödöllő, Péter K. u. 1. 2100

98. Herr Judit	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
99. Hidasi Judit	OM	Budapest, Szalay u. 10-14. 1055
100. Hodoványné Varga Györgyi	EJTF	Vaskút 6521
101. Hoffmann Ildikó	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
102. Hoppálné Erdő Judit	PrefGim	Pécs, Endresz u. 17. 7633
103. Hortobágyi Ildikó	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
104. Horváth Gyuláné	CsVMTF	Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 7400
105. Horváth Márta	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
106. Horváth Mátvás	Yugoslavia	24415 Backi Vinogradi, Belgrád u. 12. Yugo
107. Hoványiné Medve Éva	KKF	Budapest, Rákóczi u. 27. 1191
108. Imre József	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
109. Imre Rubenné	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
110. Ittész Nóra	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
111. Ivaskó Livia	JATE	Szeged, Lomnici u. 19. 6723
112. Jagusztin László	KLTE	Debrecen, Komlóssy u. 35. 4032
113. Jagusztinné Ujvári Klára	KFRéGi	Debrecen, Komlóssy u. 35. 4032
114. Jankovics Mária	BDTF	Szombathely, Gesztenyefa u. 1. 9700
115. Jarovinszkij Alexandr	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
116. Jámbor Emőke	KTE	Budapest, Attila u. 49. 1013
117. Jármái Erzsébet Mária	KVF	Budapest, Városmajor u. 78. 1122
118. Jenei Teréz	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
119. Joó Etelka	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
120. Jónás Frigyesné	KVF	Budapest, Alkotmány u. 9-11. 1054
121. Józsa Judit	JPTE	Pécs, Németh L. u. 36. 7632
122. Kabán Annamária	ME	Miskolc, Benedek E. u. 9. 3534
123. Katona Edit	Újvidék	Ady Endre 24/a 24400 Senta, Yugoslavia
124. Katona Krisztina	KLTE	Szarvas, Szabadság u. 4. 5540
125. Károly Krisztina	ELTE	Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19-21. 1146
126. Kárpáti Eszter	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
127. Kegyesné Szekeres Erika	ME	Miskolc-Egyetemváros 3515
128. Keléné Pasztelyák Adrienne	ZMNE	Szolnok, Killián u. 1/c 5008
129. Kenesei Andrea	VE	Veszprém, Egyetem u. 10
130. Kis Ádám	SZAK Kiadó	Bicske, Diófa u. 3. 2060
131. Kis Balázs	SZAK Kiadó	xBudapest, Késmárki u. 8. 1118
132. Kispál Tamás	JATE	Szeged, Egyetem u. 2. 6722
133. Kiss Gabriella	KLTE	Debrecen, Egyetem tér 1. 4010
134. Kiss Gábor	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
135. Kiss Kálmán	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
136. Kiss Margit	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
137. Kiss Szilvia	KKF	Budapest, Berda J. u. 54. 1043
138. Kiszely Zoltán	Kodolányi Főisk	Szfehérvár, Szabadságharcos u. 59. 8000
139. Klaudy Kinga	ELTE	Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19-21. 1146
140. Klevere Inga	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
141. Kocsa Zoltán Istvánné	ME	Miskolc, Középszer 2. 3529
142. Kocsondiné Békési Márta	JGYTF	Szeged, Szilléri sgt. 12. 6723
143. Kolláth Anna	Maribor	Szombathely, 11-es Huszár út 118/c 9700
144. Koltay Tibor	GATE	Gödöllő, Péter K. u. 1.2103
145. Komár Pál	VE	Veszprém, Endrődi u. 51. 8200
146. Koósz Margit	JPTE	Pécs, Tölgyfa köz 6. 7635
147. Kopasz Filoména Gertrud	JGYTF	Szeged, Bécsi krt. 8-16. D/B 2/9. 6725
148. Koutny Ilona	Poznan	PL-62-020-Swarzedz, Poniatowskiego 3.

149. Kovács Ilona Julianna	KKF	Budapest, Diósy L. u. 22-24. 1165
150. Kovács László	BDTF	Szombathely, Berzsenyi tér 2. 9700
151. Kóbor Márta	JPTE	Pécs, Vilmos u. 29. 7625
152. Kósáné Oláh Julianna	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
153. Kulcsárné Szemler Magdolna	POTE	Pécs, Szigeti u. 12. 7643
154. Kurtán Zsuzsa	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
155. Kusztor Mónika	ELTE	Budapest, Tétényi u. 80. 1119
156. Kuznecova Margarita	BDTF	Szombathely, Berzsenyi tér 2. 9700
157. Laczik Mária	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 7/c 4400
158. Lázár A. Péter	ELTE	Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19. 1146
159. Lendvai Endre	JPTE	Pécs, Komlósi u. 172. 7628
160. Lengyel Zsolt	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
161. Lénárt Levente	ME	Miskolc-Egyetemváros 3515
162. Magocsa László	EJTF	Baja, Kálvária u. 3. 6500
163. Manz Adelheid	EJTF	Baja, Tinódi u. 12. 6500
164. Manzné Jäger Mónika	EJTF	Baja, Szegedi út 2. 6500
165. Marton Éva	JPTE	Pécs, Rákóczi u. 80. 7622
166. Mattenheimné Gyulási Elvira	JPTE	Pécs, Rákóczi u. 80. 7622
167. Márkó Katalin	CsVMTF	Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. 7400
168. Máté Éva	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
169. Mátyás Judit	JPTE	Pécs, Siklósi u. 74. 7632
170. Menus Borbála	KKF	Budapest, Nádasdy K. u. 25. 7/21 1046
171. Menyhárt Krisztina	MTA	Budapest, Ilka u. 20. 1143
172. Molnár Szabolcs	Bukarest	Ro-77486 Bucuresti, Str. Targu-Neamt nr.16
173. Moric Julianna	Dombóvár	Dombóvár, Arany J. tér 21. 7200
174. Mundt Thomasné	KVF	Budapest, Istenhegyi u. 86/a 1125
175. Muráth Ferencné	JPTE	Pécs, Jurisics u. 28. 7624
176. Nagy Borbála	SOTE	Budapest, Répássy u. 2. 1149
177. Nagy Erzsébet	JGYTF	Szeged, Szilléri sgt. 12. 6723
178. Nagy L. János	JGYTF	Szeged, Boldogasszony sgt. 6. 6725
179. Nagy Szilvia	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
180. Navracsics Judit	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
181. Nádasi Edit	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
182. Nádor Orsolya	KGRE	Budapest, Reviczky u. 4/c 1088
183. Nádudvari Tatjana	BGYTF	Nyíregyháza, Ifjúság u. 7. 4400
184. Némethné Hock Ildikó	VE	Veszprém, Viola u. 23. 8200
185. Nikolov Marianne	JPTE	Pécs, Ifjúság u.6. 7624
186. Nobel Iván	OKSZI	Budapest, Fürj u. 21. 1124
187. Novotnyé Vágási Margit	EKTF	Eger, Rákóczi u. 37/a 3300
188. Olaszyné Kállay Kamilla	BKE	Budapest, Bikszádi u. 60.
189. Oláh Őrsi Tibor	JPTE	Budapest, Hidegkuti u. 277. 1028
190. Oravecz Csaba	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
191. Oszkó Zita	SOTE	Dunaújváros, Hajnal u. 8. 2400
192. Őrsi Tibor	EKTF	Eger, Pacsirta u. 33. 3300
193. P. Csige Katalin	BGYTF	Debrecen, Damjanich u. 34. 4028
194. Pajzs Júlia	MTA	Budapest, Bimbó u. 131/c 1026
195. Papp Ferenc	MTA	Budapest, Gogol u. 27.
196. Papp István	SOTE	Budapest, Virág u. 23. 1043
197. Papp László	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400
198. Pál Erika	JPTE	Pécs, Szántó Kovács J. u. 1/B 7633
199. Pelles Tamás	KZGim	Pécs, Maléter u. 88. 7632

200. Petneki Katalin	ELTE G	Budapest, Felső Zöldmáli u. 96. 1025
201. Poór Zoltán	VE	Veszprém, Egyetem u. 10. 8200
202. Porkoláb Judit	KLTE M	Debrecen, Egyetem tér 1. 4032
203. Pók Mária	Eger	Eger, Hell Miksa u. 11. 3300
204. Pólay Veronika	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
205. Pusztay János	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
206. Reder Anna	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
207. Rébék-Nagy Gábor	POTE	Pécs, Szigeti u. 12. 7624
208. Répási Györgyné	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
209. Révay Valéria	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
210. Rohonyi András	VE	Veszprém, Egyetem u. 10
211. Rozgonyiné Molnár Emma	JGYTF	Szeged, Boldogasszony sgt. 6. 6725
212. Rudnai Péterné	SOTE	SOTE, Ferenc tér 15. 1094
213. Salánki Ágnes	ME	Miskolc-Egyetemváros 3515
214. Sato Noriko	KKF	Budapest, Diós u. 22-24. 1165
215. Sárosdyné Szabó Judit	KGRE	Budapest, Királyhágó u. 5/b 1126
216. Sárvári Judit	BME	Szentendre, Kovács L. u. 11. 2000
217. Sciacovelli Antonio Donato	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
218. Simigné Fenyő Sarolta	ME	Miskolc, Pozsonyi u. 8. 3526
219. Sipos Lászlóné	Körös Főiskola	Szarvas, Szabadság u. 4. 5540
220. Smidélisz Katalin	Szombathely	Szombathely, Kós K. u. 29. 9700
221. Somogyvári Márta	JPTE	Pécs, Rákóczi u. 80. 7622
222. Soproni András	ZMNE	Budapest, Salgótarjáni út 49/B 1101
223. Steinerné Molnár Judit	EJTF	Baja, Árpád tér 6. 6500
224. Stephanidesz Éva	Kodolányi Főisk	Budapest, Ulászló u. 3. 1114
225. Ster Anna	KKF	Budapest, Csipke u. 2/a 1125
226. Sturcz Zoltán	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
227. Sümeginé Dobrai Katalin	JPTE	Pécs, Homokkő u. 7. 7634
228. Szabari Krisztina	ELTE	Budapest, Zsálya u. 3. 1141
229. Szablyár Anna	ELTE	Budapest, Ajtósi-Dürer sor 19-21. 1146
230. Szabó Gábor	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
231. Szabó Géza	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
232. Szabó László	ITK	Budapest, Rigó u. 16. 1085
233. Szabó M. Helga	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
234. Szabóné Erdélyi Erzsébet	ELTE	Nagykőrös, Fürj u. 9. 2750
235. Szalai Marianna	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
236. Szarka Péter	Körös Főiskola	Békéscsaba, Bajza u. 33. 5600
237. Szatmári Petra	BDTF	Szombathely, Berzsényi tér 2. 9700
238. Száraz Erzsébet	JPTE	Pécs, Csikor K. u. 19. 7631
239. Szász Erika	ZMNE	Budapest, Vezér u. 59/c 1144
240. Szende Mária	JPTE	Pécs, Rákóczi u. 80. 7622
241. Székács Anna	KKF	Budapest, Diós L. u. 22-24. 1165
242. Székely Gábor	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
243. Székely Gábor	JPTE	Pécs, Németh u. 36.
244. Szépe György	JPTE	Győr, Szent István út 49. 9022
245. Szépe Judit	MTA	Budapest, Pf. 19. 1250
246. Szikorané Kovács Eszter	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
247. Szikszainé Nagy Irma	KLTE	Debrecen, Piac u. 43. 4025
248. Szilágyi Ildikó	ELTE	Nyíregyháza, Hunyadi u. 53. 4400
249. Szili Katalin	ELTE	Budapest, Piarista köz 1. 1052
250. Szoboszlai Ildikó	JGYTF	Szeged, Etelka sor 12. 6723

251. Szomor Erika	GATE	Gödöllő, Péter K. u. 1. 2100
252. Szóts Éva	EJTF	Baja, Szegedi út 2. 6500
253. Szűcs Tibor	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
254. Tamássyné Bíró Magda	ITK	Budapest, Radnóti M. u. 9. 1137
255. Telling Dusan	Kassa	Gerlachovská 8, 04001 Kosice, Szlo
256. Temesi Viola	Tinta	Budapest, Szatmárhegy u. 13. 1116
257. Téglás Lászlóné	GAMF	Kecskemét, Izsáki u. 10. 6000
258. Tóth Etelka	ELTE	Budapest, Rózsa u. 63. 1041
259. Tóth Hajnalka	JPTE	Pécs, Ifjúság u. 6. 7624
260. Tóth József	BDTF	Szombathely, Orbán u. 21. 9700
261. Tukácsné Károlyi Margit	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
262. Urbán Anna	ME	Miskolc, Dobozy u. 11. 3515
263. Valló Zsuzsanna	ELTE	Budapest, Haris-köz 1/A 1052
264. Vancóné Kremmer Ildikó	Párkány	Lasárenská 5, 94 301 Stúrovo Szlo.
265. Varga György	ELTE	Budapest, Ajtósy-Dürer sor 19. 1146
266. Váradi Tamás	MTA	Budapest Pf. 19. 1250
267. Veres Ferenc	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
268. Veszprémi Eszter	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/b 4400
269. Vidékiné Reményi Judit	BME	Budapest, Igmándi u. 2. 1112
270. Virág Erika	Pécs	Pécs, Móré F. u. 1/B 7623
271. Vörösné Rada Roberta	ELTE	Szentlőrincváta, Szél u. 7. 2255
272. Wacha Balázs	MTA	Budapest, Vitorla u. 7. 1031
273. Winkler Ágnes	KVIF	Budapest, Alkotmány u. 9-11. 1054
274. Zádrovich Bernadett	BDTF	Szombathely, Asbóth u. 3. 9700
275. Zákány Judit	BME	Budapest, Egry J. u. 1. 1111
276. Zoppello Máriateresa	PPKE	Budapest, Ferenc tér 12. 1094
277. Zrínyi Andrea	JATE	Szeged, Restek u. 10/A 6723
278. Zsigóné Vincze Katalin	BGYTF	Nyíregyháza, Sóstói u. 31/B 4400



NYELVI KIHÍVÁSOK A HARMADIK ÉVEZREDBEN