



# INTÉZETI SZENLE

NEMZETKÖZI  
ELŐKÉSZÍTŐ

6

**I N T É Z E T I   S Z E M L E**

**Főszerkesztő: Nagy Ilona**

**Szerkesztőbizottság:**

**Gyúró Istvánné**

**Osváth Gábor**

**Szabó Zoltán**

**NEMZETKÖZI ELŐKÉSZITŐ INTÉZET**

**Budapest, 1975.**

Magyar nyelv

Gyuró Istvánné: A szuahéli és a magyar nyelv "tárgyas ige-  
ragozásának" egybevetése

A szuahéli nyelv tanulmányozásához a tanzániai diákjaimtól kap-  
tam kedvet. A magyar nyelv tanulása folyamán több esetben is  
hasonlóságot véltek felfedezni a két nyelv között, s még lexikai  
síkon is találtak egyezést /pl. tele/. A legmeglepőbb az volt,  
hogy amikor tudatlan fővel kuriózumként közöltem velük, hogy a  
magyar nyelvben létezik egy olyan igealak, amely az alanyon kí-  
vül a tárgyat is képes egyértelműséggel kifejezni - nevezetesen  
az egyes szám <sup>3.</sup>2/személyű tárgyat - a reakciójuk csendes el-  
nézés volt a magyar nyelv hiányosságai láttán. A szuahéli nyelv-  
ben ugyanis a tárgyas avagy definit igeragozás teljes rendszere  
megtalálható.

Köztudott, hogy a szuahéli /swahili, kiswahili/ nyelv, a bantu  
nyelvcsalád egyik tagja, Afrika igen nagy területén használatos.  
Körülbelül 30-40 millió ember beszéli második anyanyelvként, vagy  
közvetítő nyelvként Tanzániában, Kenyában, Szomáliában, Ugandá-  
ban, Mozambikban. Tanzániában és Kenyában kulturális és közéleti  
területen egyenrangú az angolnal, sőt kezdi azt kiszorítani. A nyelv  
beszélőket nyelvi és kulturális közösség kapcsolja össze, te-  
hát ezekben az országokban a szuahéli megközelíti az európai ér-  
telemben használatos nemzeti nyelv fogalmát.

Legszembetűnőbb tipológiai jegye az, hogy a főneveket osztályokba  
tömöríti. Az egy-egy osztályhoz tartozó főnevek többé-kevésbé je-  
lentéstanulag is egy fogalomkör<sup>t</sup> alkotnak. Pl. az 1. osztályhoz  
tartozó főnevek embert jelölnek, a 6. osztály legtöbb  
főneve elvont fogalmakat. A bantu nyelvcsalád nyelveiben meglévő  
21 főnévi osztály közül 8 található a szuahéliiben.

Nyelvtechnikai szempontból az erősen agglutináló nyelvekhez sorolják, bár éppúgy nem nélkülözi a flektáló megoldásokat, akár a magyar. A kifejezés tömörítése szempontjából szintetikus, néha polyszintetikus jegyekkel bír.

A viszonyító elemek affixumok, mégpedig leggyakrabban prefixumok, a szuffixum használata elég ritka. A leggyakoribb viszonyító morfémák; az idő, a szám, személy kifejezői mind prefixumok. A tömorféma és az affixumok kapcsolata nagyon laza, emiatt Szkalicska a prefigurális nyelvekhez sorolja. A prefixumok nagy szerepet játszanak a főnévi osztályoknak megfelelő egyéztetésben. Egy szintaktikai egység fő részéhez, a főnévhez vagy azt helyettesítő névmáshoz szorosán igazodnak a többi tagok. Az igék, számnevek, melléknevek stb. redundáns elemként megkapják a főnévi osztálynak megfelelő prefixumokat, amelyek részben vagy pl. a 4. főnévi osztálynál teljesen megegyeznek a főnév osztályt jelölő prefixumával. Az így létrejött mondatok gyakran úgy hangzanak, mint az alliteráció prózában: pl. Ki pande kimoja kitatosha.

/Egy darab elég lesz./

A nomen - verbum kapcsolatban számbeli és személybeli egyeztetés is létezik. A redundancia miatt a nomen gyakran elmaradhat, csak a hangsúlyos esetekben jelölik külön is, akár a magyarban. Az általánosan használatos sorrend a következő: S-V-O. A tárgy helye tehát az állítmány után van általában, de nem kötelező jelleggel, néha meg is előzheti azt a nagyobb nyomaték kedvéért. Az állítmány és a tárgy viszonyának szempontjából a szuahéli nyelv is különbséget tesz a logikailag határozott és határozatlan tárgy között. Alaktanilag inkongruens jelenség a két nyelv között az, hogy a V - O kapcsolatban a szuahéli nyelvben a tárgyhöz nem csatlakozik semmiféle olyan morféma, amely a magyar tárgyragnak megfelelőne, és redundáns elemként a V-O kapcsolatot erősítené. Hiányzik továbbá a határozott tárgyat indikáló határozott névelőnek megfelelő morféma is a szuahéli nyelvben. Formai kongruencia viszont az a nyelvi jelenség, hogy mindkét nyelvben verbumhoz ragasztott

affixum-rendszer létezik a határozott tárgy indikálására. A magyar szuffixumokkal azonban a szuahéli nyelv prefixumai állnak korrelációban, mégpedig úgy, hogy az alanyt jelölő paradigma mellett és nem a helyett jelennek meg, mint a magyar nyelvben.

A határozott tárgy fogalma nem teljesen úgy értendő a szuahéli nyelvben, mint a magyarban. Ennek megfelelően a tárgyi prefixum használatának disztribúciója is eltérő a két nyelvben bizonyos mértékig. Mielőtt azonban ennek taglalásába kezdenék, szeretném alakítani szempontból megvizsgálni a problémát, ismertetni a tárgyi prefixum rendszerét.

A magyar hiányos tárgyas ragozással egy teljes paradigma-rendszer áll szemben, amely az alany személyén és számán kívül félreérthetetlenül utal a tárgyra is. Minden személyű és számú alany minden személyű és számú határozott tárggyal való relációját ki lehet fejezni a szuahéli nyelvben, valamint meg lehet különböztetni a határozott tárgy élő avagy élettelen voltát is.

A tárgyi prefixumok a következők a szemantikailag élőlényt jelölő határozott tárgy esetén, amely legtöbbje az I. főnévi osztályhoz tartozik, vagy úgy viselkedik, mintha oda tartozna:

- ni -	= engem	- tu -	= minket
- ku -	= téged	- wa -	= titeket
- m -	= őt	- wa -	= őket

/A tankönyv megjegyzése szerint a többes szám 2. személyű wa helyett még használatos a régi -ni- prefixum az irodalomban, vagy pedig egy újabb formát, a -ni- suffixet használják a differenciálás kedvéért. Előtte a tárgyi - a - hang e-re változik./

Az élettelen határozott tárgyra mutató prefixum részletes leírását nem lehet megtenni a főnévi osztályok nélkül, ti. az a határozott tárgyként szereplő főnév osztályának megfelelően változik:

	egyes szám	többes szám
II. osztály	- u -	- i -
III. osztály	- i -	- zi -
IV. osztály	- ki -	- vi -
V. osztály	- li -	- ya -
VI. osztály	- u -	- zi -
VII. osztály	- pa -, - ku -, - mu -	
VIII. osztály	- ku -	

/a II - VIII. főnévi osztály tárgyi prefixe megegyezik az alanyat jelölő prefixummal/.

A tárgyi prefixum közvetlenül a főmorféma előtt helyezkedik el, ezért infixnek is szokták nevezni. Előtte kap helyet az időkategóriát jelölő prefixum, az előtt pedig az alanyat jelző morféma /pl.:  
ni - li - mw - ona = nilimwona  
láttam őt/.

Ha az alany személye megegyezik a tárgyével, és a magyarban visszaható névmást használunk a határozott tárgy jelölésére, a szuahéli nyelv a -ji - prefixummal él. /Ez nemcsak tárgyesetre érvényes, hanem a reflexív prefixnek az összes igével kapcsolatos esetére./

A szigorúan vett grammatikai szabályok, azaz a nyelvi szisztéma előírják a tárgyi prefixum használatát, valahányszor a tárgy határozott. A nyelvi norma azonban erősen eltér a szisztémától. A gyakorlatban ugyanis nagyon sokszor elhagyják a tárgyi prefixumot, főleg akkor, ha a határozott tárgy élettelen dolog. Kivétel ez alól a szokás alól az az eset, amikor a tárgyat nem jelöli külön morféma a szintagmában - de az sem mindig -, valamint ha a határozott tárgyat hangsúlyosabbá akarják tenni, és még inkább, ha a tárgy a nyomaték kedvéért a mondat élére kerül. Tehát az alaktani jegyek részleges inkongruenciája mellett egyik legfontosabb eltérés a két nyelv határozott tárgyra utaló paradigma-rendszere között az, hogy

a szuahéli nyelvben nem olyan kötelező érvényű a használata, mint a magyarban. Ha viszont a grammatikai tárgy élőlény, akkor szinte mindig kötelező a prefixum használata.

Mint a későbbi részletes egybevetésből látható, lesz, a két nyelvben használatos tárgyi affixumok közlésbeli funkciója, sőt jelentés tartalma is sok esetben ekvivalens, és emellett bőven mutatkoznak eltérések is. Mint már említettem, a szuahéli nyelvet beszélők nem pontosan azt értik határozott tárgy fogalma alatt, mint mi. A részletekbe menő elemzést későbbre hagyva hadd említsek meg a fent említetteken kívül néhány igen szembetűnő eltérést. Van a szuahéli nyelv tárgyi prefektumának egy olyan alkalmazási területe, amely a magyartól teljesen eltérő, és számunkra meglepő. A szuahéli nyelv ugyan- is teljesen összemosza a mi általunk tárgyas és részeshatározói kapcsolatnak nevezett grammatikai relációkat. /Hasonló jelenséggel találkozhatunk az angolban, de ott azért némi megkülönböztetés történik az ún. 1. tárgy /részeshatározó/ és a 2. tárgy /tárgy/ között. Vannak olyan tárgyi prefixummal ellátott szerkezetek is, amelyeket a magyarban csak vonzatos igével lehet lefordítani. Pl.: Usiwacheke wazee' = Ne neved öreg embereken! E két esetben a verbumhoz csatlakozó névszót határozott tárgynak veszik.

Meg kell említeni még egy érdekes formai eltérést a két nyelv között. A szuahéliben olyan tárgyas szerkezetekben, ahol az infinitívuszi tárgynak még saját határozott tárgya is van; az utóbbi határozott voltát nem az igei állítmányhoz, hanem az infinitívushoz kapcsolódó affixum jelzi, és tulajdonképpen ez a megoldás sokkal logikusabb, mint a mi nyelvünké.

A magyar nyelv tárgyas ragozási rendszerének vizsgálódásánál érdekes megfigyelni a határozott tárgy fogalmát, majd azt, hogy milyen esetekben jut a tárgy határozott volta grammatikailag is kifejezésre a tárgyi ragban.

Az egyetemi jegyzet 1965-ös kiadásának tanulsága szerint "A tárgy akkor határozott, ha a beszélő és a hallgató ugyanarra a fogalomra gondol." /MMNyR 275./

A M.M.Ny.R-ben H.Molnár Ilona kissé részletesebben lényegében ugyanezt mondja: "Ha a tárgy említésekor a beszélő és a hallgató ugyanarra a pontosan kijelölt egy vagy több személyre, dologra vagy elvont fogalomra gondol, azaz ha a tárgy egyedített, a beszéd-összefüggésből vagy egyébképpen már ismert személyeket, dolgokat illetve elvont fogalmakat jelöl, határozott tárgyról beszélünk."

/150. oldal/

Ha megvizsgáljuk, hogy mely határozott tárgyakra lehet utalni az igékhez csatlakozó tárgyi suffixummal, kiviláglik, hogy a magyar nyelv tárgyas ragozási rendszere korántsem teljes.

Tulajdonképpen abszolút világossággal csak az egyes szám 2. személyű tárgyra tudunk utalni első személyű alany esetén.

Igaz, hogy a 3. személyű tárgyra mindkét számban, mindhárom személyű alany esetén külön igealakokkal mutathatunk rá, de ahhoz, hogy tisztázzuk a 3. személyű tárgy számát és élő vagy élettelen voltát, már szemantikai eszközökre kell támaszkodnunk, ha a szituációból nem világlik ki. Pl.: Látom: őt?, őket?, azt?, azokat?, /Természetesen szövegkörnyezetben ritkán találkozunk többértelmű igealakokkal./

Az 1. és 2. személyű tárgyakra azonban - az említett eseten kívül - nem tudunk morfológiai eszközzel utalni. Mellettük az ige alanyi ragozásban marad, bár logikailag okvetlenül határozott tárgyaknak tekinthetők ezek is. Kivétel az, amikor az 1. és a 2. személyű alany és tárgy személye megegyezik, és az ezt kifejező visszaható névmásra /amely legtöbbször jelen van/ tárgyi raggal utalunk.

Ha a 3. személyű tárgyra utaló tárgyas ragozás disztribúcióját részletesebben megvizsgáljuk, a következő képet kapjuk: /A M.M.Ny.R. alapján/





Már utaltam a két nyelv határozott tárgyias szintagmáinak azon inkongruens formai jegyére, miszerint a szuahéli nyelvben sem a határozott névelőnek, sem a tárgyhoz csatlakozó ragmorfémának megfelelő nyelvi jelenségekkel nem találkozunk. Tehát a magyar szintagmához viszonyítva a szuahéli tagolatlanabb, azaz konvergensebb. A jelen egybevetésnél a magyart tekinthetjük célnyelvnek, mivel tanítványainknak azt kell elsajátítaniuk, a szuahélit pedig forrásnyelvnek.

Összehasonlítási formának a Robert Lado által javasolt egyszerűnek és világosnak tűnő oszlopos formát választottam. A bal oldalra sorakoztattam azokat a szintaktikai /és jelentéstani/ egységeket, melyek reprezentálják a tárgyias ragozás előfordulási eseteit a magyar nyelvben, azaz a célnyelvben. Mellettük sorakoznak ezek jelentéstani és funkcionális ekvivalensei a szuahéliben. Megjegyzésben szerepel a két nyelv jelentéstaniilag ekvivalens struktúrái formai kongruenciájának avagy inkongruenciájának a megállapítása, valamint az inkongruens nyelvi elemek konvergensebb avagy divergens voltának tisztázása. Tehát a táblázat kifejezi az egyidejű egyezést, azaz a kifejezett jelentéstartalmak azonosságát, és az egyidejű különbözést, azaz a kifejezésbeli megformálás különbségeit.

Az egybevetett formai egység a hagyományos grammatikai elmélet alapján egy-egy mondat. Olyan esetben, amikor az nem világos jelentéstaniilag és a tárgyi affixum visszautal az előző szintaktikai egységre, két mondatot vizsgáltam. Általában csak kijelentő mondatokat vettem egybe, azok kérdő és tagadó formáit nem soroltam fel szisztematikusan. A kérdő mondatot a szuahéliben is - akár a magyarban - csupán az intonációja különbözteti meg a kijelentőtől, semmiféle morfológiai vagy morfoszintaktikai eszköz nem jelöli az eltérést. Egyetlen formai jegy az írott formában a kérdőjel. A tagadó forma már érdekesebb, ugyanis az alanyi prefixum megváltozik, ellenben a tárgyi prefixum változatlan marad. Ezért úgy döntöttem, hogy ezeket az eseteket, valamint a feltételes és a felszólító módot a fenti ok miatt csupán egy-egy példával reprezentálom.

Azt is jelezni szándékozom, hogy a szuahéli nyelvben a tárgyi affixum használatánál egy-egy esetben mennyire egyezik a nyelvi norma a szisztémával, azaz a mindennapos nyelvhasználat a tételes szabályokkal.

Anyagomat két forrásból gyűjtöttem, egy tankönyvből - amely inkább a nyelvi szisztémákhoz ragaszkodik -, és a diákjaimtól.  
/A tankönyv D.V.Perroff: Swahili - Teach Yourself Book  
London, 1972/.

a tárgy	magyar nyelv	szuahéli nyelv
1./ 1. személyű alany 2. szem. tárgy	Hallak, /téged/ Hallak titeket .	Ninak <u>u</u> sikia . Ninaw <u>a</u> sikia .
2./ tulajdonnév	Elmentünk a faluba, láttuk Alit.	Tulikwenda nyivi tukam <u>w</u> ona Ali.
3./ határozott név- előszó	Keresem a szakácsot. Szeretem nézni a vi- rágot.	Ninam <u>t</u> afuta mpishi. Napenda kutazama maua.
4./ 3. személyű szem. névmás.	Láttam őt. Ha nézed, meglátod őket./dolgozat/ Ott vannak a köny- vek. Olvasd őket!	Nilim <u>w</u> ona. U <u>k</u> itazama, utav <u>i</u> ona. Vitabu viko pale. Visome!
5./ főnévi mutató- névmás	Látom /azt/.	Ninaona Ninak <u>i</u> ona.
5./a. főnévi mutató- névmással jel- zett szó	Ugyanazt a filmet láttam. Szeretem nézni azo- kat a virágokat, a- melyek a kertünkben vannak.	Ni sinema hii hii niliona. Napenda kuy <u>a</u> tazama maua yaliyomo katika bustani yetu .

Megjegyzések

A szintaxis kongurencia inkongurencia	A tárgyi affixum kong. - ink.	szuahéli nyelvi szisztéma-norma	egyéb
Cj ≈ Fj	Cj ≈ Fj	egybeesik	-
Cj ≈ Fj	Cj ≈ Fj	egybeesik	a tárgy embert jelöl
Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	általában egybeesik sokszor eltér	ha élőt jelöl a tárgy ha élettelen dolgot jelöl
Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	egybeesik eltérő sok esetben	a tárgy embert jelöl élettelen felszólító mód
Cj ≈ Fj	Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	változó, sok esetben eltérő	
Cj ≈ Fj Cj ≈ Fny	Cj ≈ Fj Cj ≈ Fj	legtöbbször a norma eltér a szisztémától	

<p>6./ "mind, valamennyi, összes" általános névmás</p>	<p>Sok élelmet vásároltak. Mind megették.</p>	<p>Walinunua vyakula vingi. Vyote wali<u>v</u>ila.</p>
<p>7./ -ik végű névmással v. sorszám-névvel jelzett főnévi értékű névszó</p>	<p>Hányadik lecsét tanulod? En az ötödiket. Némelyik könyvet elolvastam már. Akármelyik könyvet elviheted. /el tudod vinni/ Némelyik fiút ismerem.</p>	<p>Umesoma somo la ngapi? Mimi ni la tano. Sio kila kitabu nimeshasoma . Unaweza kuchukua kitabu chochote. Nawafahamu vijana wengine.</p>
<p>7./a. -ik végű névmás v. sorszámnev</p>	<p>Némelyiket szeretem. /ember/ Akármelyiket használhatod. A kilencediket kérem.</p>	<p>Nawapenda wengine. Unaweza kutumia chochote. Ninaomba nambani ya tisa.</p>
<p>8./ visszaható névmás</p>	<p>Kérdezem magam. A gyerekek nézték magukat a tükörben.</p>	<p>Naj<u>j</u>uliza , Watato wali<u>j</u>itaz<u>a</u>na katika kioo.</p>

$C_j \approx F_{ny}$	$C_j \approx F_{ny}$	általában egybeesik	
$C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$	$C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$	megegyezik	az élettelen jelölő tárgy esetén soha nincs prefix a szuahéliben, csak az élő esetén
$C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$	$C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$	változó, általában eltérő, ha a tárgy é- lettelen	
$C_j \approx F_j$ $C_j \approx F_j$		megegyezik	a szuahéliben a tárgyi affixum helyett más morféma

<p>9./ kölcsönös névmás</p>	<p>Szeretik egymást. Egymást nézik.</p>	<p>Wanapendana. Wanaangaliana.</p>
<p>10./ birtokosze- mélyragos vagy birtokjeles fő- névi értékű név- szó</p>	<p>Kérem a könyved.  Nem látod Elifuha- ráét?  Szereti a testvérét. Használjuk az én könyvem!</p>	<p>Naombana kitabu chako. Hujakiona cha Eli- fuhara? Anampenda ndugu yake. Tutumie kitabu changu!</p>
<p>10./a. birtokos névmás</p>	<p>Nem látod az enyém? /könyv/ Az enyémet használ- juk!</p>	<p>Sijakiona cha kwangu? /kitabu/ Tutumie cha kwangu!</p>
<p>11./ a főnévi ige- név határozott tárgya</p>	<p>Szeretem nézni a vi- rágokat. Ezt akarom csinálni. Szeretném meglátogat- ni őt. Meg akarlak kérni. Nem szeretlek látni.</p>	<p>Napenda kutazama maua. Ninataka kufanya hivi. Ningependelea kumtem- belea. Ninataka kukuuliza. Sitaka kukuona.</p>
<p>12./ kettős tárgyi infinitívusz+ névszó</p>	<p>Nem hagylak olvasni.  Engedte őt inni.</p>	<p>Sitaku achia /usome/ kusoma. Alimruhusu kunywa /wanywe/.</p>



$Cj \approx Fj$		megegyezik	a szuahéliiben a tárgyi affixum helyett más morféma
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	változó	élettelen
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$		
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyezik, általában nincs prefixum	élő
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$		felszólító mód
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	általában megegyezik	
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	eltérő	felszólító mód
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	általában nincs af- fixum a szu- ahéliiben	a tárgy csak grammatikai- lag határo- zott
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyező	élő- a pref.
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyező	az infinití- vuszhhoz csat- lakozik
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyező	
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyező	a tárgy élő-
$Cj \approx Fj$	$Cj \approx Fj$	megegyező	lényt jelöl

	Láttam a Napot felkelni.	Niliona jua niki-chomika.
13./ -tárgyi mellékmondat - hogy kötőszós vonatkozó tárgyi mellékmondat	Azt mondta, hogy elmegy. Kérte, hogy várjam meg. /Kért engem/ Láttam, hogy felkelt a Nap. Amelyiket akarod /szeretted/, azt adom. Leírom, amit gondolk.	Alisema kwamba /kuwa/ atakwenda. Aliniomba kwamba nimngoje Niliona kuwa, jua limecha chomoza. Cho-chote utakacho. nitakupa. Naandika ninachefikiri.

A tárgyi affixum ingadozó használata a célnyelvben

1./ a "mind" általános névmás személyekre vonatkozó ragos formája	Mindnyájukat meghívtak ~ meghívták.	Wamwakaribisha wote.
2./ számnévvel jelzett partitívuszi tárgy	Két könyvét elvitték ~ elvitték.	Walichokula kitabu wake wawili.
3./ intranszítív igék határozói értékű tárgya	Járja a várost. Éli az életét.	Anautembelea mji. Anaishi maisha /yake/ ~Anayaisha.

$C_j \approx F_j$	$C_j \succ F_j$	ingadozó	élettelen a tárgy
$C_j \succ F_j$	$C_j \succ F_j$	megegyező	a szu-ben nem hat. tárgy
$C_j \succ F_j$	$C_j \succ F_j$	megegyező	-ni = engem -m = őt
$C_j \approx F_j$	$C_j \succ F_j$	megegyező	
$C_j \succ F_j$	$C_j \succ F_j$	megegyező	-ku prep. = neked
$C_j \succ F_j$	$C_j \succ F_j$	megegyező	a szu. egyszerű mondat
$C_j \approx F_j$	$C_j \approx F_j$	megegyező	a szu-ben állandó
$C_j \approx F_j$	$C_j \approx F_j$		mindkét nyelvben ingadozó
$C_j \succ F_j$	$C_j \approx F_j$	általában	a szu-ben in-
$C_j \succ F_j$	$C_j \approx F_j$	megegyező	ingadozó

Az olyan esetek, mint például a határozatlan számnevek és névmások -ik végződésű formájával jelzett tárgyak határozottként kezelése furcsa lehet egy szuahéli nyelvet beszélő diák számára. Logikusan gondolkodva valóban megkérdőjelezhető például a némelyik, bármelyik, akármelyik, stb. ragos névmásokkal jelzett tárgyak határozottsága. Úgy érzem, hogy ennél és más hasonló esetről is bizonyos formális logikai elvek uralkodnak erőteljesen a magyar nyelvben. Például a fent említett esetben a határozott sorszámnevek és az azokra utaló kérdőszók definitív volta terjesz-  
kedhetett ki az említett számnevekre és névmásokra.

Az eddigiekben tehát áttekintettük azokat a formális grammatikai és egyben jelentéstani eseteket, amelyek magyar nyelvi megformálásában a tárgyi affixumok használata a három utolsó eset kivételével kötelező érvényű. A felsorolt struktúrák többségében a szuahéli nyelv is él a tárgyi affixumok használatával; de megfigyelhetjük, hogy nem olyan kötelező érvénnyel, mint a magyar nyelv. A tárgyi affixumok tekintetében akkor találkozunk leginkább formai kongruenciával, amikor a tárgy szemantikailag élőlényt jelöl, avagy élettelen tárgy esetén az nincs jelölve a struktúrában külön szabad morfémával, és egyedül a tárgyi prefixum van hivatva indikálni azt.

Az összehasonlítás teljesebbé tételéhez említést kell tenni még a szuahéli tárgyi affixum magyar nyelvi ekvivalensétől eltérő alkalmazási területéről is. Mivel a szuahéli nyelv néhány hónapos tanulmányozása után sajnos meg sem közelítem a nyelv távolról is megfelelő ismeretét, ezért sajnálatos módon nem tudom a tárgyi affixumos struktúra teljes disztribúcióját bemutatni, csupán a legnyilvánvalóbb előfordulási eseteit, melyekről történt már említés dolgozatomban elején.

Látjuk, - amint azt az utóbbi példák is megerősítették - hogy a szuahéli nyelvben a tárgyi affixumok használata az élettelen dolgok körében szűkebb, mint a magyarban, az élőlények körében viszont tágabb. A mi grammatikánk szerinti részeshatározón kívül különböző "esetragok" megfelelőjeként használatos. Úgy is felfogható ez a jelenség a szuahéliben, mint ezeknek az igéknek olyan vonzatai, amelyek csupán, vagy majdnem kizárólagosan csak élőlények vonatkozásában használandók. Úgy vélem, a szuahéli nyelvben a tárgyi prefixumok sokkal inkább nyomatékosító, mint jelentésmegkülönböztető szerepet töltenek be.

Gyakorlati síkra vetítve a problematikát: úgy tűnik, és a múlt tanévi tapasztalatom is azt igazolja, hogy a tárgyas ragozás megértése és felismerése elég könnyű a szuahéli nyelvet beszélő tanzániai diákok számára.

Feltételezhető, hogy ez a saját nyelvük struktúrájának hasonlósága miatt van így. Ha azonban azt vizsgáljuk, hogy a produkálás, azaz a struktúra aktív használatának területén érvényesül-e pozitív transzfer, már nem tudunk ilyen bizonyosat mondani. A tavalyi csoportomban lévő nigériai és tanzániai diákok nyelvhasználatát figyelve és dolgozataikat vizsgálva úgy tűnik, hogy az utóbbiak csupán valamivel nagyobb százalékban alkalmazták helyesen a magyar tárgyas ragozást, és az is feltételezhető, hogy egyébként is jobb nyelvtudásuk miatt történt ez. Objektív vélemény kialakításához érzésem szerint több éves vizsgálatra van szükség.

Annak ellenére, hogy pozitív vagy negatív transzfer megállapítására jelenleg nem áll rendelkezésemre elég adat, bizonyos mértékű hibaelemzésre avagy jóslásra mégis vállalkozni merek a jelenlegi adatok birtokában is.

Csekély tapasztalatom szerint leggyakrabban a következő grammatikai szituációban következik be interferencia:

1./ Tárgyi mellékmondat esetén a főmondat állítmányánál:

Néha teljesen elfelejtünk, milyen körülmények között . . .

a tárgy	magyar nyelv	szuahéli nyelv
1. személyű személynévmás + 3. személyű alany	Keresett /engem/ anélkül hogyan megtalált volna. Nem látnak minket.	Alinitafuta asini- one. Hawatuoni.
1.sz. tárgy + 2.sz. alany	Engem kérdeztek? /ti/ Minket kérdeztek?	Mnaniuliza? Mnatuuliza?
2.sz. személyes névmás + 3.sz. alany	Ők téged kérdeznek. Ők titeket néztek.	Wanakuuliza. Waliwaona.
valaki határozatlan névmás	Hallottak egy hangot, anélkül, hogy valakit láttak volna.	Walisikia sauti wasimwone mtu.
a tárgy helyett részeshatározó  vonzatok	Hozok neked élelmet. Írt nekem egy levelet.  Ne <u>ne vess</u> öreg embere- ken! Ne <u>vétkezz</u> a bátyád <u>ellen!</u> Az oroszán <u>ráugrott</u> a gyerekekre. Imádkozz <u>értem</u> az Istenhez!	Nitakulelea chakula. Aliniandika barua.  Usiwacheke wazee!  Usimhose ndugu yako! Simba alimrukia mtoto. Uniombe kwa Mungu!

A szint. kong. - ink.	A tárgyi affixum kong.-ink.	Szu. nyelv szisztéma- norma	Egyéb
Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj	Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj	állandóan megegyező állandóan megegyező	
Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj	Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj	állandóan megegyező állandóan megegyező	
Cj $\approx$ Fj	Cj $\approx$ Fj	megegyező	a tárgy élőlényt jelöl
Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj	Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj  Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj Cj $\approx$ Fj	megegyező megegyező  változó /inkább egyező/ " "	különböző grammatikai kategóriák  szu. tárgy magy. hat.

Ma már tudunk az atom nem az anyag legkisebb része.  
A mikforon segítségével tudunk, hogyan működik. . .  
Nemsokára fogunk tapasztalni, hogy nem elég a föld.

2./ Az -ik végű névmások esetén:

Meg tudunk különböztetni egyik kristályt a másiktól.

3./ Ha a határozott tárgy birtoka valaminek vagy valakinek:

Ha az ember testét teszünk a röntgen elé, . . .

Ezzel tudunk megmagyarázni a vasut egy oldalú pusztulását.

4./ Mellérendelt összetett mondatokban, ha a tagmondatokban meg-  
egyezik a tárgy, és az elsőben határozatlan:

Egyik kutató kezdte egy gondolatot és . . . nehézségek miatt  
nem tudott befejezni.

5./ Ha a határozott tárgynak bonyolult igeneves jelzős szerkezete  
van:

Faradaytól kapunk az elektrokémiában többször használt kifeje-  
zéseket.

Ha megvizsgáljuk a fenti eseteket és összevetjük a szuahéli nyelv  
tárgyi affixumának disztribúciójával, azt látjuk, hogy az 1., 4., 5.  
pont alatt jelzett mondatoknak nem is léteznek ekvivalensei szerke-  
zetileg a szuahéli nyelvben. A 2. és 3. pont alatt jelzett esetek  
szuahéli megfelelőiben /-ik végű névmások és birtokos szerkezetek/  
is rendszerint csupán az élőlényt jelző tárgyat indikálja az igel  
prefixum.

Természetesen ezek a példák éppúgy nem szolgáltatnak távolról  
sem elegendő bizonyítékot a negatív transzferhez, akár a hibátlan  
mondatok a pozitív transzfer létezéséhez. Egyelőre csupán munka-  
hipotézisnek fogadhatjuk el, hogy a fent jelzett esetekben a két nyelv  
azonos jelentéstartalmú struktúráinak teljes vagy részleges formai  
inkongruenciája is játszik bizonyos szerepet a hibás mondatok létre-  
jöttében.



Bibliográfia

- Balázs János:** Az egybevető /kontrasztív/ módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyartanításban - Magyartanítás külföldön - az 1971. szept. 2-3-i lektori értekezlet anyagából Budapest, 1972. Művelődésügyi Minisztérium és a Nemzetközi Előkészítő Intézet /4-42/.
- Carroll, John B.:** Contrastive Linguistics and Interference Theory - Report on the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Studies, Language No.21. Edited by James E Alatis - Georgetown University Washington DC Georgetown University Press 1968. /113-122.p./
- Ferguson Charles:** Contrastive Analysis and Language Development - Report on the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies /Monograph Series on Language and Linguistics No.21. Edited by James E Alatis - Georgetown University Washington DC Georgetown University Press 1968. /102-112.p./

- Filipovic, Rudolf:** The Yugoslavian Serbo-Croatian English Contrastive Project-Nickel: Contrastive Studies, Stuttgart 1971. /Papers in Contrastive Linguistics - Cambridge University Press, 1971./ /107-114.p./
- Fodor István:** Afrikai nyelvek - Antal-Fodor-Csongor: A világ nyelvei - Gondolat /251-287/. Budapest, 1970.
- Greenberg, J:** Language Universals - Paris, 1966.
- Lado, Robert:** Linguistics across Culture - The University of Michigan, 1957.
- Lado, Robert:** Contrastive Linguistics in a Mentalistic Theory of Language Learning - Report on the Nineteenth Annual Round Table Meeting . . . /123-136/.
- Lee, W. R.:** Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching - Report on the Nineteenth Annual Round Table Meeting . . . /185-197/.
- Marton, William:** Some Methodological Assumptions for Transformational Contrastive Studies - Papers from the 10th F.I.P.L.V. Congress edited by R. Filipovic - London - Oxford University Press /Language and Language Learning Series, 1972/.

- Moulton, William, G.:** The Use of Models in Contrastive Linguistics - Report on the Nineteenth Annual Round Table Meeting . . . /27-38/.
- Nemser, William:** The Predictability of Interference Phenon in the English Speech of Native Spakers of Hungarian - Nœkel: Contrastive Studies - 89-96.
- Nickel, Gerhard:** Indroduction: Contrastive Lingistics and Forein Language Teaching - Nickel: Contrastive Studies /1-16/.
- Pkrzeszowski:** Eăuivalence, Congruence and Deep Structure - Nickel: Contrastive Studies . . . /37-48/.
- Sapir, Edward:** A nyelvi struktúrák típusai - Sapir: Az ember és a nyelv. Budapest, Gondolat, 1971. /53-78/.
- Szkalicska, V.:** O tipológii jazikov Bantu - Afrikanszkaja lingviztika, Moszkva, 1963. /144-189/.

### Summary

The aim of the paper was to study the similarities and differences of "definite conjugation" existing both in Swahili and Hungarian languages and so rare in others. Traditional descriptive grammar served as a base, so the contrastive units are sentences.

From practical standpoint the "tertium comparationis" is defined from the view-point of object-prefix usage in Hungarian, due to the fact that that language has to be attained by foreign students.

Stress is more on similarities than differences.

There is an attempt to give language usage beside rules /norma-system/ in the last column of the table.

There is also a faint endeavour in error-analysis at the end of the paper.

Dr. Béres János:

A H É T N A P J A I

A hét napjai közül hat munkanap /hétköznapi/, a hetedik pedig pihenőnap /ünnepnap/. Egyes népeknél a napok elnevezése a munkavégzéssel kapcsolatos. A munkanapok: hétfő, kedd, szerda, csütörtök, péntek, szombat; a pihenőnap pedig a vasárnap.

A hétfő nevét onnan kapta, hogy a hét első /nyitó/ napja, tehát a hét feje.

A kedd az ómagyar ketüdi, azaz kettedikből ered. A többi finnugor és az egyes szláv nyelvekben a kedd elnevezése a hét második napjával kapcsolatos. A finnben - tiistai, az észtben - teisipäev, az oroszban - вторник, a lengyelben - wtorek, a bolgárban - вторник.

A szerda, csütörtök, péntek és a szombat szláv jövevényszók.

A szerda a hét közepét jelenti /v.ö. a magyar nyelvjárásokban - szereda, ukránul - середa, oroszul - среда, csehül - středa, a szerbhorvátban pedig - sreda, s ezek valamennyien a szláv середина /közép/ szóval kapcsolatosak, vagyis a szerda a hét középső napja. Érdekes megjegyezni, hogy a szerdát a finnben is a hét közepének mondják - keskiviikko.

A csütörtök a negyedik nap. /Az oroszban - четверг = четвертый день, a csehben - čtvrtek = čtvrtý den, a szerbhorvátban - četvertak = četvrti dan, azaz csütörtök = negyedik nap./

A péntek pedig az ötödik nap. /Az oroszban - пятница = пятый день, a csehben - pátek = pátý den, a szerbhorvátban - petak = peti dan, azaz péntek = ötödik nap./

A szombat az európai nyelvekbe a héber šabbath szóból részben a görög sambata, részben pedig a latin sobotales /dies/ közvetítésével került. Ezt a szláv nyelvekben az orosz суббота, a szerbhorvát subota és a cseh sobota is alátámasztja.

A vasárnap a vásárnapal kapcsolatos, bár az egyes városnevek arról tanúskodnak, hogy a magyarok több mint ezeréves múltjuk során más napokon is ültek vásárnapokat. Így Csíkszereda, Dunaszerdahely, Nagyszombat, Szombathely és más városnevek felidézik ezeket a napokat.

Ugyanakkor a legtöbb szláv nyelvben a vasárnap munkaszüneti napot jelent /ukránul - неділя, lengyelül - niedziela, csehül - neděle, szlovákul - nedeľa, szerbhorvát nyelven - nedelja/.

A latin, a francia, sőt a román is úrnapijának, tehát ünnepnapnak nevezi /dies dominica, dimanche, dum'inică/.

A latin hétben /hebdomas, septimana/ a napok így követik egymást: dies lunae, Martis, Mercurii, Iovis, Veneris, Saturni és az ünnepnap diés solis, a későbbiekben dominica.

Az istenségek nevét viselő napok az idők folyamán átkerültek nemcsak a román, hanem a germán nyelvekbe is. Sőt, egyes germán népek a római mitológia istenségeit a hét neveinek kialakításánál saját mitológiai elnevezésekkel pótolták.

Így a francia vendredi a latin Veneris diés összeolvadásából keletkezett, és semmi köze az eladáshoz /v.ö. a vendre francia igét, ami eladnit jelent/.

Ha pedig a germán népeknél bonckés alá vesszük a román nyelvek diés Venerisének megfelelőit, akkor könnyen megállapíthatjuk, hogy az angol Friday-ben és a német Freitag-ban a germán mitológia Freyja, Freia [= úrnő, asszony] - a szerelem és a termékenység istennőjének nevével pótolták a római mitológia szerelem és szépség istennőjének, Venusnak nevét. Tehát helytelen az a magyarázat, hogy a Friday-Freitag kapcsolatban van az angol free vagy a német frei szóval, aminek magyar megfelelője a szabad melléknév.

Érdekes azonban, hogy a vasárnapnál megmaradtak a pogány tradicionál, a diés solisnál /az angolban Sunday, a németben Sonntag, sőt újabbán a vasárnapot megelőző szombatra is átvitték: Sonnabend/.

A HÉT NAPJAI ÉS A HÉT AZ EGYES EURÓPAI NYELVEKBEN

<u>Magyar:</u>	<u>Finn:</u>	<u>Észt:</u>	
hétfő	maanantai	esmaspäev	
kedd	tiistai	teisipäev	
szerda	keskiviikko	kolmapäev	
csütörtök	torstai	neljapäev	
péntek	perjantai	reede	
szombat	lauantai	laupäev	
vasárnap	sunnuntai	pühapäev	
a hét	viikko	nädal	
<u>Bolgár:</u>	<u>Orosz:</u>	<u>Ukrán:</u>	
понеделник	понеделник	понеділок	
вторник	вторник	вівторок	
сряда	среда	середа	
четвъртък	четверг	четвер	
петък	пятница	п'ятниця	
събота	суббота	субота	
неделя	воскресенье	неділя	
седмица	неделя	тиждень	
<u>Szerbhorvát:</u>	<u>Lengyel:</u>	<u>Cseh:</u>	<u>Szlovák:</u>
ponedeljak	poniedziałek	pondělí	pondelok
utorak	wtorek	úterý	utorok
sreda	środa	středa	streda
četvertak	czwartek	čtvrtek	štvrtok
petak	piątek	pátek	piatok
subota	sobota	sobota	sobota
nedelja	niedziela	neděle	nedela
sedmica	tydzień	týden	týždeň
nedelja			
tjedan			

<u>Angol:</u>	<u>Német:</u>	<u>Francia:</u>	<u>Spanyol:</u>
Monday	Montag	lundi	lunes
Tuesday	Dienstag	mardi	martes
Wednesday	Mittwoch	mercredi	miércoles
Thursday	Donnerstag	jeudi	jueves
Friday	Freitag	vendredi	viernes
Saturday	Samstag Sonnabend	samedi	sábado
Sunday	Sonntag	dimanche	domingo
week	Woche	semaine	semana.

<u>Román:</u>	<u>Latin:</u>	<u>Újgörög:</u>
luni	dies lunae	Deftera
marți	dies Martis	Triti
mi'ercuri	dies Mercurii	Tetarti
joi	dies Iovis	Pembti
v'ineri	dies Veneris	Paraskevi
s'îmbătă	dies Saturni sabbatum	Savvato
dum'inică	dies solis dies domonica	Kiriaki
săptăm'ină	hebdomas septimana	evdomada



Szaktárgyak

Mészáros Jenő: Egyenletek megoldása iterációval

A közlemény elsősorban gyakorlati célokat szolgál, elméleti kiegészítések a témára vonatkozó szakkönyvekben megtalálhatók.

A. Fogalomalkotás

Ha az  $f(x) = 0$  egyenlet egyik gyökét tetszőleges pontossággal ki akarjuk számítani, akkor először ismernünk kell a gyök körülbelüli értékét. Ezt megtudhatjuk egy-két helyettesítéssel az előjelváltás alapján, vagy pedig grafikont készítünk és arról leolvassuk. Utána az  $f(x) = 0$  egyenletet átalakítjuk vele ekvivalens  $x=g(x)$  iterációs egyenletté, és az első  $x_1$  közelítő gyököt  $g(x)$ -ba helyettesítve, pontosabb  $x_2$  gyököt kapunk.

Oldjuk meg pl. az

$$f(x) = x^3 - 4x^2 - x + 7 = 0$$

harmadfokú egyenletet.

X	-2	-1	0	1	2	3	4
Y	-15	+3	7	+3	-3	-5	+3

A helyettesítésekből látjuk, hogy ahol a függvénynek előjelváltása van, abban az intervallumban gyöke is van.

$$X_I \approx -1$$

$$X_{II} \approx 1,5$$

$$X_{III} \approx 4$$

Tegyük pontosabbá az  $x = 4$  gyököt.

Az egyenlethez tartozó iterációs egyenlet:

$$x = \frac{6x + 4}{9} + \frac{38x - 59}{9(3x^2 - 8x - 1)}$$

Helyettesítsük a jobboldalba  $x_1 = 4$ -et; a műveletek elvégzése után  $x_2 = 3,8$  pontosabb gyököt kapunk. Most az  $x_2 = 3,8$ -at helyettesítsük a jobboldalba. Kapjuk:

$$x_3 = 3,774\text{-et.}$$

Folytatva az eljárást

$$x_4 = 3,773387, \dots$$

eredményeket kapjuk.

Másik két gyököt hasonlóképen lehet közelíteni.

#### B. Iterációs egyenlet előállítása

Az iterációs egyenlet előállításának egyik módszerét nézzük meg az általános harmadfokú egyenletre. Akárhányadfokú egyenletre hasonlóképen számítunk:

$$ax^3 + bx^2 + cx + d = 0$$

Legyen az egyik pontos gyök  $x_0$ . Az első közelítő gyök:

$$x_1 = x_0 - \varepsilon, \text{ ebből } x_0 = x_1 + \varepsilon$$

Helyettesítsünk az egyenletbe:

$$a(x_1 + \varepsilon)^3 + b(x_1 + \varepsilon)^2 + c(x_1 + \varepsilon) + d = 0$$

Rendezve  $\varepsilon$ -ra:

$$ax_1^3 + bx_1^2 + cx_1 + d + \varepsilon(3ax_1^2 + 2bx_1 + c) + \varepsilon^2(\dots) + \varepsilon^3 \cdot a = 0$$

Az  $\varepsilon^2$  és  $\varepsilon^3$  tagokat a többi taghoz viszonyított kis értéke miatt elhagyjuk, aminek következtében közelítő egyenletet kapunk,

Ebből:

$$\varepsilon = - \frac{ax_1^3 + bx_1^2 + cx_1 + d}{3ax_1^2 + 2bx_1 + c}$$

Figyelembevéve a fenti

$$x_0 = x_1 + \varepsilon \quad -t,$$

kapjuk az iterációs képletet:

$$x_0 \approx x_2 = x_1 - \frac{ax_1^3 + bx_1^2 + cx_1 + d}{3ax_1^2 + 2bx_1 + c}$$

Ebből a képletből számíthatjuk a fentebbi példánkban használt kifejezést. Megjegyezzük, hogy bármely számot is választottuk volna kezdő közelítő értéknek, a képlet természetéből következik, hogy mindig konvergens sorozatot kaptunk volna a három gyök közül az egyikhez. Pl.  $x_1 = 100$

$x_1 = 100$	$x_2 = 67$	$x_3 = 45$
$x_4 = 30$	$x_5 = 21$	$x_6 = 15$
$x_7 = 10$	$x_8 = 7$	$x_9 = 5$
$x_{10} = 4,2$ stb.		

### C Iterációs egyenletek előállítása Taylor sorral

Fejtsük sorba az  $f(x)=0$  egyenletet az  $x_1$  hely környezetében:

$$f(x) = f(x_1) + \frac{f'(x_1)}{1!} (x-x_1) + \dots = 0$$

Mivel  $x - x_1 = \varepsilon$ , azért

$$\varepsilon \approx - \frac{f(x_1)}{f'(x_1)} \quad \text{és}$$

$$x = x_1 + \varepsilon \quad \text{miatt}$$

$$x \approx x_2 = x_1 - \frac{f(x_1)}{f'(x_1)}$$

iterációs képletet kapjuk. Mint egyenlet:

$$x = x - \frac{f(x)}{f'(x)}$$

valóban ekvivalens az  $f(x) = 0$  egyenlettel, amit rendezéssel megkapunk, feltéve, hogy az egyenlet többszörös gyököket nem tartalmaz.

#### D. Nem algebrai egyenletek megoldása

a/ Oldjuk meg a  $\cos x = x^2$  egyenletet. Hozzávetőleges grafikonból is láthatjuk, hogy az egyik gyök egynél kisebb. Legyen ezért

$$x_1 = 1.$$

$x = x - \frac{f(x)}{f'(x)}$  alapján az iterációs egyenlet:

$$x = x - \frac{x^2 - \cos x}{2x + \sin x} \quad (f(x) = x^2 - \cos x = 0 \text{ alapján})$$

$$\text{Ezért} \quad x_2 = 1 - \frac{1 - \cos 57,3^\circ}{2 + \sin 57,3^\circ} = 0,84 \dots$$

Ismételjük a helyettesítést  $x_2 = 0,84 = 48^\circ$ -kal:

$$x_3 = 0,84 \sqrt{\frac{0,71 - 0,67}{1,68 + 0,74}} = 0,8235 = 47^\circ 11'$$

$$x_4 = 0,8235 - \frac{-0,0015}{2,3803} = \underline{\underline{0,8241 = 47^\circ 13'}}$$

b/ Oldjuk meg  $2^x = x + 3$  egyenletet. Itt  $x_1 = 2$  megfelel az egyik gyöknek.

$$f(x) = 2^x - x - 3 = 0 \quad \text{és a képlet alapján:}$$

$$x = x - \frac{2^x - x - 3}{2^x \ln 2 - 1}.$$

Tehát

$$x_2 = 2 - \frac{4 - 2 - 3}{4 \cdot 0,69 - 1} = 2,57$$

$$x_3 = 2,57 - \frac{5,94 - 5,57}{4,10 - 1} = 2,45$$

$$x_4 = 2,45 - \frac{5,463 - 5,45}{2,76} = 2,4453$$

$$x_5 = 2,4453 - \frac{5,4457 - 5,4453}{2,78} = \underline{\underline{2,4452.}}$$

Ha  $x_1 = 3$ -mal kezdtünk volna, ugyanehhez az értékhez jutottunk volna.

Ennek az egyenletnek másik gyöke  $-3$  körül van, a pontosabb gyököt szintén a fenti képlettel kaphatjuk meg.

#### E. Az iteráció pontossága

Fejtsük sorba az  $f(x) = 0$  egyenletet az  $x_1$  közelítőérték közelében:

$$f(x) = f(x_1) + f'(x_1)(x-x_1) + \frac{f''(\xi)}{2}(x-x_1)^2 = 0$$

Rendezzük az aláhúzott x-re:

$$x = x_1 - \frac{f(x_1)}{f'(x_1)} - \frac{f''(\xi)}{f'(x_1)} \cdot \frac{(x-x_1)^2}{2}$$

Itt  $\xi$  értéke  $x$  és  $x_1$  között van és ha  $x - x_1$  már elég kicsi, helyettesíthetjük  $x_1$ -gyel.  $x - x_1 = \xi$  és azért az elkövetett hibát mindig nyomon követhetjük. A hiba:

$$- \frac{f''(x_n)}{f'(x_n)} \cdot \frac{\xi^2}{2}$$

amit az eredményhez hozzá kellene adni.

Ahol viszont a hozzáadás megváltoztatja a tizedesjegyet, ott az eredmény pontosságának határa.

Az  $\frac{f''}{f'}$  értékét elég logarléc pontossággal számolni, sőt ez az érték előbb utóbb állandónak vehető.

Pl. az A pontban szereplő harmadfokú egyenletnél

$$x_3 - x_4 = 0,00061. . .$$

$$\frac{f''}{f'} = \frac{6x - 8}{3x^2 - 8x - 1} \quad \text{és} \quad \text{így a hiba}$$

$$- \frac{f''(3,77)}{f'(3,77)} \cdot \frac{0,00061^2}{2} = - 1,27 \cdot 0,00000018 \\ = - 0,00000023,$$

tehát az  $x_4$  hetedik tizedesjegyet kellene 2-vel csökkenteni.

#### F. Gyakorlati megfontolások

$$\text{Az} \quad x_{n+1} = x_n - \frac{f(x_n)}{f'(x_n)}$$

iterációs képlet a lehető legjobb, ha figyelembe vesszük az

$x = g(x)$  -re vonatkozó kikötést:

$$|g'(x)| < 1,$$

aminek teljesülni kell a gyök környezetében. Ugyanis

$$g'(x) = \left(x - \frac{f}{f'}\right)' = 1 - \frac{f'^2 - f f''}{f'^2} =$$
$$= \frac{f f''}{f'^2} = 0, \text{ mivel } f(x) = 0, \text{ ha } x = \text{gyök.}$$

A hiba képlete alapján pedig mondhatjuk, hogy minden iterálás után a pontos tizedesjegyek száma mértani sorozat szerint növekszik,

Ha viszont véletlenül nem rendelkezünk zseb-elektronikus számológéppel, akkor a gyakorlati végrehajtásnál a sokszor bonyolult képletekbe helyettesítéssel sok idő elmegy.

Keressünk ezért az egyenletek megoldásához egyszerűbb képleteket.

Ha az  $x = x - \frac{f(x)}{f'(x)}$  egyenletet kicseréljük az

$$x = x - \frac{f(x)}{h(x)} \text{ egyenletre,}$$

akkor rendezés után szintén  $f(x) = 0$  egyenlet megoldásáról lesz szó. Csak arra kell vigyázni, hogy  $|f'(x_n) - h(x_n)| \approx 0$  legyen.

a/ Foglalkozzunk újra az

$$x^3 - 4x^2 - x + 7 = 0 \text{ egyenlettel.}$$

Az iterációs egyenlet:

$$x = x - \frac{x^3 - 4x^2 - x + 7}{3x^2 - 8x - 1}$$

Ha  $x_n = 3,77$ , akkor

$$3x_0^2 - 8x_0 - 1 = 11,48$$

és írjunk  $f'(x)$  helyett  $h(x) = x^2 - 2,73$ -at, mert

$$h(2,73) = 11,48. \text{ Tehát:}$$

$$x_1 = x - \frac{x^3 - 4x^2 - x + 7}{x^2 - 2,73} = 4 - \frac{1,73x - 3,92}{x^2 - 2,73}$$

egyszerűbb kifejezést kapjuk.

Ha ezzel számolunk  $x_1 = 4$  után  $x_2 = 3,77$ ,  $x_3 = 3,7734$ -et kapunk.

b/ Keressünk képletet a

$$3^x \sin 5x + 2x^2 \cos 3x - 1 = 0$$

egyenlet megoldására.

Az iterációs egyenlet:

$$x = x - \frac{3^x \cdot \sin 5x + 2x^2 \cos 3x - 1}{3^x (5 \cos 5x + \ln 3 \cdot \sin 5x) + 4x \cos 3x - 6x^2 \sin 3x}$$

Némi nehézségbe ütközne első rápillantásra a gyököt megmondani. De ha a számlálóban lévő  $f(x)$ -et ábrázoljuk, a rajzról leolvashatjuk, hogy  $x \approx 3$ . Helyettesítsük ezt a nevezőben lévő  $f'(x)$ -be. A műveletek elvégzése után kapjuk:  $f'(3) = -106,5$ .

$f'(x)$ -et cseréljük ki  $h(x)$ -re úgy, hogy  $h(3) = -106,5$ . Legegyszerűbben most úgy járhatunk el, ha az egész nevező helyett



-106,5-öt írunk. Így kapjuk a sokkal egyszerűbb kifejezést:

$$x = x + \frac{3^x \sin 5x + 2x^2 \cos 3x - 1}{106,5}$$

Ha  $x_1 = 3$ , akkor  $x_2 = 3,0014 \dots$

Ha egy másik gyököt keresnénk, akkor természetesen  $h(x_0) = -106,5$  értéket a másik gyöknek megfelelő helyettesítési értékkel cserélnénk ki.

c/ Ha az egyszerűsített képletek által kapott sorozatok konvergenciáját vizsgáljuk, akkor a következőket tapasztaljuk:

Ha az  $x_1$  közelítőérték hibája  $\xi_1$ , mekkora lesz a helyettesítés után kapott  $x_2$  hibája és hogyan teljesül  $|g'(x)| < 1$  feltétel?

Egy helyettesítésnél az új hiba:

$$\xi_2 = g(x + \xi_1) - g(x) \approx g'(x) \cdot \xi_1$$

De mivel  $g(x) = x - \frac{f}{h}$  és

$$g'(x) = \frac{h^2 - f'h - fh'}{h^2}$$

továbbá  $f'(x_n) = h(x_n) + \eta$ , ezért

$$|\xi_2| = \left| \frac{h^2 - h^2 - h - 0}{h^2} \cdot \xi_1 \right| = \left| \frac{\eta}{h} \cdot \xi_1 \right| = |g'(x)| \cdot |\xi_1|$$

Ebből látható, hogy annál jobb a képlet, minél kisebb az eltérés  $f'$  és  $h$  között ( $\eta$ ), minél nagyobb  $f' \approx h$  helyettesítési értéke. Így  $|g'(x)| = \left| \frac{\eta}{h} \right| < 1$  feltétel általában könnyen teljesíthető.

Az ilyen képleteknél viszont, amint látható, a pontos tizedesjegyek száma számtani sorozat szerint növekszik.

Vita

Szücs József: A vizsgáztatás módszere és az egységes követelményrendszer kialakítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában

I. A vizsgáztatás általános kérdései

1. Az ellenőrzés egyik eljárása a vizsgáztatás. A vizsgán a követelmények alapján ismeret, készség és képesség szintet állapítunk meg a hallgató osztályzása, minősítése, értékelése és további ismeretszerzésre való ambicionálása érdekében.

A vizsga az oktató- nevelőmunka eredményességének is kitűnő minőségjelzője. Napjainkban világszerte széleskörű kísérletek folynak, hogy a hallgatók ellenőrzése minél tökéletesebb legyen, segítse elő a hallgatói személyiség sokoldalú megismerését, a sokoldalú megismerés következménye pedig a minél reálisabb osztályzás, értékelés és minősítés legyen.

2. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben /NEI/ a jelenleg használt vizsgáztatási rendszer - a szóbeli vizsgáztatás - a magyar mint idegen nyelv oktatásában, véleményem szerint nem felel meg a korszerű követelményeknek, az intézet előtt álló feladatoknak, mert a hallgató tudásának csak egyoldalú mérését teszi lehetővé. A szóbeli vizsga jelenleg az esetek többségében egy-egy lecke, a II. ciklus szakirányú nyelvkönyv szövegeinek reprodukálása. A jelenlegi vizsgáztatási eljárás miatt a hallgató képtelen reprezentálni valóságos tudását, ugyanakkor hiányosságai sem kerülnek felszínre. Ilyen feltételek mellett a vizsga sem az oktatásban, sem a nevelésben nem tölti be méltóan szerepét, nem eléggé effektív a hiányos visszacsatolás miatt, és nem ad kellő korrekcióra alkalmat. Márpedig a nyelvoktatás gyakorlati szempontjából a szóbeli vizsgán nyújtott teljesítmény éppen a beszédképesség fejlesztésének elsőbbsége miatt a legfontosabb kell,

hogyan legyen számunkra, az osztályzást, az értékelést illetően is. A hallgató feladata egyetemi tanulmányai alatt nem csupán az lesz, hogy a megértett, megtanult, esetleg memorizált leckét, kb. másfél oldal terjedelmű szöveget, reprodukálja. Ha nem is állnak egzakt mérőműszerek, vizsgáztató gépek rendelkezésünkre, de legalább megközelítő pontossággal mérni kell a hallgató produktív nyelvtudását, a reprodukáló és transzformáló képességét, illetve a tanult anyag alkalmazási szintjét. A vizsgáztatóknak éppen ezért képet kell kapniuk arról, hogy a hallgató egy-egy tantárgyból szerzett ismereteit mennyire képes más tárgyak tanulásában felhasználni /interdiszciplináris szempont/, a reprodukálási képességén kívül képes-e a hallgató érvelésre, vitára, vagyis nyelvoktatási szempontból képes-e a hallgató spontán beszédre /nem előkészítetre, mint szöveg reprodukálása esetében/, egy-egy fogalom, terminus technikus magyarul történő elfogadható meghatározására, rövid kifejtésére stb. Továbbá a sokoldalú személyiségfejlesztés követelményeinek tesziünk eleget, ha a hallgatót a köznyelvi, mindennapi beszéd megértésére, használatára /köznyelvi spontán beszéd/ tanítjuk, és ellenőrizzük is e képességének szintjét, vagyis ha megállapítjuk, a nyelv mint kommunikációs eszköz, mint a kultúra hordozója, milyen fokú egy-egy hallgatóban. Nemcsak az írásbeli zárthelyi alapján, hanem a szóbeli vizsgán is tájékozódni kell a köznyelvi hallás utáni megértés szintjéről /írásban szaknyelvi jellegű hallás utáni megértés értékelése történik/. Továbbá tekintettel kell lennünk az értékelésnél a grammatikai megformálásra, a kiejtésre, a beszédtempójára is.

3. A jelenlegi vizsgáztatási eljárás nem tartalmaz elég nevelési motívációt. Ha a vizsga kiterjed a hallgató személyes ambícióinak megismerésére, ha érdeklődünk a választott pályájáról, s az ehhez vezető úton felhívjuk teendőire a figyelmet akár a tanulási módszerét, akár az ismeretének hiányosságait vagy a magatartását illetően, akkor nyelvoktatási szempontból is igen jelentős az új vizsgáztatás, mert a hallgató általában egyoldalúan, monológikus beszédben kommunikál, míg az említett esetben dialogizáló képességéről is pillanatképet kaphatunk, s spontán köznyelvi beszédként osztályozzuk is.

4. A felsoroltakon kívül a vizsgáztatás reformját még nagyon sok körülmény sűrgeti. Ezek közül egyik legjelentősebb a tömegkommunikációs eszközök nagyarányú térhódítása és hatása az oktató-nevelő munkára. Az oktatási folyamat valamennyi szakaszában, így a nyelvvizsgán is, az idegen nyelv oktatásában a pedagógusoknak az órán kívüli információ áradatot szükségképpen fel kell dolgozni, különben nagyon felületes lesz a hallgató így megszerzett tudása, s valószínű sohasem jut el a hallgatók nagy százaléka az alkotó szellemű elsajátításig, nem lesz képes a lényegest a lényegtelenről elválasztani, /Konov/ A tanuló az információk tengerében<sup>1.</sup> c. Pravdában írott cikkéből világosan látszik; hogy a szovjet metódikusok felismerték a tömegkommunikációs eszközök óriási szerepét, míg mi nem vagyunk hajlandók tudomásul venni. Szerinte az iskolának a hajtósíj szerepét kell betöltenie a külső információtól az ismeretek önálló feldolgozásáig. Ez a megállapítás különösen érvényes a mi esetünkben, hiszen a nem tökéletes nyelvtudás, az ismeretszerzés, a beilleszkedés hátráltatója, tehát segítséget kell adni a hallgatónak az órán kívül szerzett információinak rendszerezésében, úgy hogy egyben további ismeretszerzésre inspiráljuk. PRATTE a tömegkommunikációs eszközök jelentőségével kapcsolatban nem az iskola szerepét /KONOV/, hanem a pedagógusét emeli ki. Új közlő rendszer, új hallgató c. cikkében írja: "Ha az oktató modern kíván lenni, meg kell értenie az új közlőrendszernek /ti. a tömegkommunikációs eszközöknek/ az ifjúságra gyakorolt hatását, és segítenie kell a fiatalokat a megfelelő kontaktusok megválasztására."<sup>2.</sup>

## II. A javasolt vizsgáztatási eljárás követelményrendszere

1. A vizsgáztatási módszert is, mint az oktatásét, a nyelvtanulás célja határozza meg, következésképpen azt az anyagot is, amelynek alapján a vizsga történik.

A magyar mint idegen nyelv oktatásban a nyelvoktatás általános célja a magyar nyelvi környezetben való minél teljesebb beilleszkedés elősegítése, a köznyelvi és az általános tudományos nyelvi előkészítéssel

olyan megbízható nyelvi alap lerakása, amely tovább fejlesztve az egyetemen a megfelelő szaktárgy irodalmának tanulmányozásához szükséges, egészen addig a szintig, amíg a hallgató szakmai tárgyú megbeszélésre, disszertáció írásra stb. képes nem lesz, beleértve ebbe azt a köznyelvi nyelvtudást is, amelyre a külföldi hallgatónak magyarországi tartózkodása alatt szüksége van. Következésképpen a vizsga anyagának egyaránt tartalmaznia kell a mindennapi kommunikációhoz szükséges köznyelvet, - amelyhez a film, rádió, TV, és a sajtó is forrásként szolgál -, és azt az általános tudományos szókinccset, amelyet a hallgató a különböző szaktárgyakból, valamint a szakirányú magyar nyelvi tankönyvből és a szintetikus olvasásra használt népszerű tudományos szövegekből elsajátított.

2. Az oktatás a tanulási folyamat irányítása. Ez a magyar, mint idegen nyelv oktatásában azt jelenti, hogy segítjük a hallgatót a célnyelv egy bizonyos reprodukív szintű megértésében olyan nyelvi és szaktárgyi ismeretekre tanítjuk, amely alkalmas transzformálásra, a nyelvi készségek és a szaktárgyi ismeretek /fizika, matematika, kémia, biológia, történelem/ egymást kiegészítő, új helyzetekben, szituációkban történő alkalmazására. Azt jelenti továbbá, hogy a célnyelven pontos fogalomrendszert alakítunk ki, az órán kívüli ismeretszerzési csatornákat, a tömegkommunikációs eszközöket is az oktató-nevelő munka szerves részévé tesszük. Végeredményben ez a nyelv gyakorlati szintű tanulását, felhasználását, alkalmazását jelenti, olyan beszéd-kultúrát, amellyel a hallgató képes megértésre, olvasásra, írásra, az információk cseréjére.

3. Korszerű értékelés az, amely a tanulási szorgalmat és az egész személyiséget veszi alapul, beleértve a hallgató munkához való viszonyát, a munkafegyelmet is.

A szóbeli vizsgára is célszerű egy olyan követelményrendszer kidolgozása, amely tekintettel van a felsorolt szempontokra. A II. ciklust záró szóbeli vizsgán meg kell állapítanunk, hol tartunk a célhoz vezető úton, milyen szintű tudást ért el a hallgató. Ennek érdekében a következőket kell értékelni:

- reprodukciós és az alkalmazási szint,
- a monológus és dialógus típusú előkészített és nem előkészített, spontán beszéd,
- az általános tudományos és köznyelvi tudás szintje,  
valamint járulékosan:
  - hallás utáni megértés,
  - kiejtés, intonáció, beszédtempó,
  - grammatikai szint,
  - szerkesztő, felépítő képesség /a felelet felépítése/  
/szóbeli fogalmazás/

továbbá:

- beállítottsága a választott pálya elérésére,
- munkához való viszony /munkafegyelem is/, valamint a kooperációs szint is,
- általában a gondolkodás műveleteinek szintje: reprodukáló, alkalmazó, sűrítő /kondenzáló/, kommentáló képessége stb.

E sokrétű követelménynek a jelenlegi vizsgáztatási eljárás képtelen eleget tenni, míg az új eljárás alapján viszonylag pontos képet lehet kapni egy-egy hallgató tudásáról, személyiségéről. A következő szintek, rész vizsgafeladatok, lépések közvetlen szolgálják egyes főbb szintek megállapítását, a járulékos szintekét pedig közvetve:

I. A reprodukciós szint megállapítása. Lényege: általános tudományos nyelven megírt tankönyvi szöveg, lecke reprodukálása.

II. Alkalmazási szint:

a./ A reprodukciós szint megállapítására kifejtett tétel, szöveg, lecke más szituációban való alkalmazása /nyelvi készségé és ismereté is/.

b./ Interdiszciplináris szint a szaknyelvi irányú magyar nyelvkönyv leckéinek témájához kapcsolódó és kapcsolható szaktárgyak vagy szaktárgy témáival képes-e asszociálni a hallgató?

c./ Definiálási, kondenzálási szint: szónak, fogalomnak, esetleg tételnek tömör, lakonikus meghatározása, kifejtése, lényegének kiemelése szaknyelvi anyagon.

d<sup>1</sup>./ Köznyelvi megértési és kommunikálási, átadási szint /órán túlmenő információ szerzési és átadási képessége monológus és dialógus formában/.

d<sup>2</sup>./ A vizsgázó hallgató személyisége, pályaválasztása, érdeklődése, tanuláshoz, munkához való viszonya /dialógus jellegű beszéd/.

### III. Az új vizsgáztatási eljárás a gyakorlatban I.

1. reprodukálási, 2. alkalmazási, 3. interdiszciplináris és 4. kondenzálási szint/.

1. Egy-egy tétel elmondása, valamilyen téma, lecke reprodukálása közzismert vizsgáztatási eljárás./ A hallgató tételt húz, arra 20-30 perc alatt felkészül, leggyakrabban le is írja, a felelete abból áll, hogy a leírottakat felolvassa. Minden tétel lényegében egy-egy szakirányú nyelvi tankönyv leckéjének címe. Az új vizsgáztatási eljárásban, a reprodukciós szint megállapításánál, tekintettel arra, hogy a szóbeli kifejezőképességet szándékoztuk ellenőrizni, megtiltottuk a hallgatóknak, hogy szó szerint felolvassák a leírottakat, viszont vázlatként használhatták. Jeles képességű hallgatók esetében még vázlatként sem ajánlatos a leírtak használata, ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a leírt szöveg zavarta a szabad, alkotó beszédet.

2. A hallgató által kihúzott tétel annak ismeretanyaga, s a szükséges lexika szolgált az alkalmazási szint megállapítására. /Második lépés II/a szempont/ Természetesen a tanultak alkalmazási körén sokkal több értendő, a 2. lépés csupán egyik fontos vizsgáztatási eljárás, amellyel az alkalmazási szintről kaphatunk részosztályzattal mérhető információt.

Az M 3-as csoportban az 1973. IV.19-én levezetett vizsga eredményei szerint a 14 hallgató közül 8-nak azonos volt a reprodukálási szintje az alkalmazási szintjével, 3 hallgatónál pedig jobb volt egy egész jeggyel, mint a reprodukálásé. /A csoport reprodukálási szintjének átlaga, vagyis a szóbeli kifejtésének átlaga 4,14, az alkalmazási szint pedig 4,10/. Két hallgató egy egész jeggyel rosszabb osztályzatot ka-

pott alkalmazásból, egy pedig kettővel. Az utóbbi, feltűnően nagykülönbség /4-es reprodukció, 2-es alkalmazás/ magyarázatra szorul.

Donka Bancseva bolgár hallgató tétele Curie asszony élete és munkássága volt. A felkészülési idő 20-30 perce alatt 36 sort irt le. Minden lényeges dolgot elmondott, egyetlen nyelvtani hibát ejtett /XX-an század/. Miután szószerint tanulta meg az anyagot, vagy csaknem szószerint, tekintettel arra, hogy nem a memorizálási képesség ellenőrzése a cél, hanem a megértett, megtanult szövegnek, a tartalmának kifejtése, nem jeles, hanem 4-es osztályzatot kapott. Reális lehet-e ez az osztályzás, ha az alkalmazási szintje csupán kettes?! Semmiképpen sem! Egy hagyományos vizsgán tehát irreálisan osztályoztunk volna, de az új vizsgáztatási eljárás már a 2. lépésnél némi korrekcióra hívja fel a figyelmet. D.B. arra a kérdésre, hogy Mi a rádióaktivitás jelentősége?, annak ellenére, hogy kémiából és fizikából is tanulták, nem tudott válaszolni. /Egyébként tétel is volt,/ 10.sz. Rádióaktivitás címmel./ Amennyiben a hallgató ezt a tételt húzza, elégtelen osztályzatot kap. Ez viszont, az elégtelen, ugyanúgy nem lett volna reális, mint a 4-es osztályzat. Az új vizsgáztatási eljárás egyik jelentősége oktató-nevelő munka szempontjából, hogy rászokjanak a hallgatók, + a vizsga nem szerencsejáték, néhány tételt szinte SZÓ szerint megtanulok, ha ezek közül húzok ki, jelest kapok, ha nem, hát pótvizsgázok!/. A hallgató mégis kettes osztályzatot kapott, mert tudott valamit a bolgár atomkutatásról s néhány értelmes mondatot is hallottunk. D.B. hallgatójánál tehát már az új vizsgáztatási eljárás 2. lépésénél kiderült, hogy csak reprodukciós képessége alapján nem volna reális az osztályzata, az alacsony alkalmazási szint miatt.

Meg kell még jegyezni, hogy ez az eset egy rendkívül fontos problémát is felvet, vagyis készség vagy ismeretszerzési- centrikus nyelv-  
oktatásra van-e szükség? Az adott esetben arról is szó lehet, hogy egy életrajzt, miután valamilyen szinten és formában mindig tanítjuk az első hetektől az utolsóig, készség szinten tud a hallgató. Az új követelményrendszer szerint logikusabb lett volna alkalmazásként pl. egy. bolgár tudós életrajzát elmondani, s akkor valószínűbb lett volna az eredmény is.



A fő probléma az, hogy bár kémiából tanulták a sugárzást, annak tudása nem áll a készség fokán, vagyis ismeretbeli hiányosságról van szó, amely az adott esetben kontrasztja az életrajznak, ahol a nyelv a készség fokán jelentkezik, míg a kémia tipikusan ismerethor-  
dozó anyag, tantárgy. Az illető hallgató, amennyire Curie asszony életrajzának elmondásából megállapíthatjuk, készség szinten "ismerte a témát", viszont az ismeret hiányában csődöt mondott nyelvtudása, s ezt a következő vizsgalépés még inkább igazolta.

3. A vizsga harmadik mozzanata az interdiszciplináris szint megállapítása. Az adott esetben az elnöklő kémiatanár adott fel kérdést a kémia és a fizika órán tanultakkal kapcsolatban. E két tárgy, annak ellenére, hogy matematikát és ábrázoló geometriát is tanulnak a mérnök szakirányú csoportjaink, alkalmas gondolkodási műveletek nyomkövetésére, annak megállapítására, mennyiben alkalmas a hallgató szakmai nyelvtudása ismeretei szintetizálására, illetve az egyik tárgyban tanultakat /szakirányú magyar nyelvkönyv, kémia és fizika/, esetleg más forrásból /könyv, újság/ nyert és az anyanyelven szerzett ismereteit képes-e a más szituációban alkalmazni?

A magyar és a nemzetközi fórumokon is állandó téma, hogy az egyes tárgyakban tanultakat a tanulók nem képesek szintetizálni. Ez a jelenség a magyar mint idegen nyelv oktatásában is tapasztalható.

Az M 3-as csoport osztályzatai alapján megállapítható, hogy az ún. interdiszciplináris szint a legalacsonyabb: 3,82. /4,14 a reprodukálási, és 4,10 az alkalmazási/. A leggyengébb átlageredmény ellenére viszonylag mégis elfogadható, mert szóbeli vizsgán /fizika/ 3,62 lett, a kémia gyakorlati jegyek átlaga pedig 3,61.

4. A hallgató interdiszciplináris szintje tehát elsősorban a szaktárgyak tudásának függvénye, s csak másodsorban a nyelvi készségé. Úgy látszik, ezt a vizsgáztatási szempontot ajánlatos lenne a szaktárgyi vizsgákon is érvényesíteni, mert a hallgatót arra serkenti, hogy alkalmazható nyelvi tudásra kell szert tennie, dialektikus kölcsönhatásnak kell érvényesülnie ismereteiben, szervesen össze kell illesztenie a hallgatónak a különböző forrásokból szerzett információit a célnyelven.

A már említett D.B. hallgató a sugárzás fajtáit nem tudta elmondani, elégtelen osztályzatot kapott. Eredménytelenségét nem lehet ezzel magyarázni, hogy nem tud magyarul, mert az eddigi mutatók alapján /4-es reprodukálás, 2-es alkalmazás/ ez nem állapítható meg. Viszont miután fizikából gyakorlati jegyként elégtelent kapott, a szóbeli vizsgán szintén, kémiából pedig közepes gyakorlati jegyet, a csoportos szóbeli vizsgán viszont elégtelent, - az eset tanulsága egyértelműen kimondható: csak olyasmit lehetne szintetizálni, nyelvi-  
leg megformálni, amiről ismereteink vannak.

A spontán szaknyelvi irányú beszéd oktatásának egyik fontos célja a fogalmak pontos definiálása, a lényeg tömör kifejtése /II/c. szempont. A gondolkodás fejlesztésében igen nagy jelentőségű, a hallgatókat a leglényegesebb dolgok elmondására szoktatja. Spontán, mert azonnali reagálást kíván, vagyis a nyelv természetes használatát, anélkül, hogy pl. írással, jegyzetkészítéssel, mint a tétel/2.sz./ kifejtése esetében, hátráltatnánk, késleltetnénk a reagálást, a beszédet.

Szaknyelvi jellegű /általános tudományos nyelv/, amennyire nyelv-könyveink azok, /II. ciklus szakirányú nyelvkönyvei<sup>3/4</sup>, ezért támaszkodik az innen szerzett információkra, szem előtt tartva az interdiszciplináris szempontot is /II/b, fizika, kémia/.

A szóbeli vizsga alkalmával a hallgatók 1-2 perces tömör választ adtak a következő kérdésekre, illetve a számukra jórészt ismert témákat röviden kifejtették: A kerék /magyar nyelvkönyvi és fizikai ismeretei alapján fejtette ki a hallgató/; A kalapács kézi és gépi alkalmazása; Erőátviteli eszközök; Fűtés és fűtőanyagok hazánkban; Backerel fedezésének lényege; Mi a különbség a hosszú, közép, rövid és az URH hullámok között?; A víznek mint energiaforrásnak jelentősége; Mi a szén?; Mi a kibernetika?; Egy híd felépítése előtti teendők; Mi a mechanika?; Mi a földgáz és ipari jelentősége?; Mi a víz szerepe a vegyiparban?; A kerékpár erőátviteli rendszere . . .

Ezek a kérdések vagy röviden kifejtendő témák, illetve egy-egy fogalom meghatározása lehetséges, hogy más hallgatónál vagy az alkalmazási, interdiszciplináris vagy a reprodukálási szint mérésekor már

szerepelt. Ez nem tematikus szegénység, nem hiányossága az új vizsgáztatási eljárásnak, hiszen más-más hallgató kapja, viszont igyekeztünk olyan kérdésekre, témákra elvárni a spontán reagálást, melyeket a magyar nyelvi szakirányú könyvből, fizikából vagy kémiából tanultak, illetve nagyon gyakran használt fogalmak, ha nem is tanulták /kibernetika/.

A hallgatók egyáltalán nem lepődtek meg egyetlen kérdésen sem, viszont a vizsgáztatók tanúi lehettek a produktív nyelvhasználatnak. Pl. Ha ön hídépítő mérnök lenne, és megbíznák azzal, hogy vezesse a munkát, hogyan kezdene hozzá? /Egy híd felépítése előtti teendők c. téma, az elnöklő tanár adta fel a kérdést/, a hallgató meglepetésemre nem azzal kezdte, hogy képzeletben kijelölte a leendő híd helyét, meghatározta nagyságát, hanem a forgalom "tanulmányozásával", figyelembe véve a fejlődés ütemét "döntött" a híd fajtájáról, nagyságáról és helyéről. . . A hallgató /Emil Janev/ kábelhidat "tervezett"; azt is bizonygatta, hogy városi forgalom lebonyolítására kiválóan alkalmas, de pl. vonatok nem mehetnek rajta, mert nagy a kilengése. . . A hallgató igen szerencsésen kapcsolta össze mind a mérnöki szakirányú nyelvi tankönyvből /Erzsébet-híd/, mind a fizika órákon, valamint az olvasmányai alapján szerzett ismereteit, úgy hogy egyben bepillantást nyerhettünk a hallgató "alkotó fantáziájába", sőt a gondos, körültekintő "előkészítő munkák" alapján a hallgató személyiségét is jobban megismertük /lehetőség, következetesség, a munkához való viszony stb./.

Egy, inkább memorizációs típusú hallgató, Nelli Gotcseva, aki a mechanika fogalmának meghatározását kapta, mély és konkrét ismeretek híján csak közhelyeket mondott: "Életünkben és az iparban nagy szerepet játszik." A vizsgáztatás feladata a mérés, de arra is alkalmasnak kell lennie, hogy rádöbrentse a hallgatót felületes tudására, arra, hogy nyelvi közhelyekkel nem sokra megy, ha komolyan akar pályájára készülni, változtatnia kell munkához való viszonyán s tanulási módszerén. "A jó vizsga-módszerek ugyanis ösztönzik és kényeszerítik a tanulókat, hogy megfelelő módon foglalkozzanak a tananyaggal és úgy sajátítsák el" - írja Jánossy Lajos akadémikus /az ő kiemelése/.

A Nemzetközi Előkészítő Intézetben a csak reprodukálásból álló szóbeli vizsga nemcsak elégtelen, nem korszerű, hanem káros is, mert mint JÁNOSSY folytatja „a tanuláshoz a rossz irányba terelése okozza az igazi bajt”<sup>5</sup> /i.m. a kiemelés tőle származik/.

Az osztályzatok alapján megállapítható, hogy két hallgató rosszabb jegyet kapott a "definiálásra", mint a reprodukálásra. Az említett Donka Bancseva hallgató, aki 4-es osztályzatot kapott az I. szempont szerint /reprodukció, vagyis a hagyományos vizsga egyetlen eljárásával/, a II/c /definiálási, kondenzálási/ szint szerint csupán 2-est ért el. Továbbá, már említettük, elégtelen volt a II/b szempont /interdiszciplináris/. Ez utóbbi osztályzattal még reálisabb képünk alakul ki a hallgatóról: 4-2-1-2. Ha csak a hagyományos vizsgáztatással ítéljük meg a hallgató tudását, látjuk, 4-est kapott volna, ha viszont a további mutatókat is alapul vesszük, amelyre az új vizsgáztatás lehetőséget ad, alig jobb kettesnél! Viszont 5 hallgató egy-egy jeggyel jobb osztályzatot kapott a reprodukáláshoz /I/1./ viszonyítva. Nem kétséges, hogy ezek a hallgatók az egyetemi szemináriumi foglalkozások alatt aktívak lesznek, mert spontán beszéd szintjük magas, könnyen orientálódnak, vitaképességük magas szintű, s az e szempontból nyújtott teljesítményük feltehetően ösztönzőleg hat arra, hogy a reprodukálási szintjüket is emeljék, vagyis egy-egy téma pontosabb, kötöttebb kifejtésére is képesek legyenek. A hagyományos vizsgáztatási eljárást ezek a hallgatók joggal tekinthették úgy, hogy nem volt alkalmuk képességüket, nyelvtudásukat, de ismereteiket sem kellőképpen reprezentálni, míg az új vizsgáztatási eljárás ezt teszi lehetővé, de úgy, hogy egyben fel is hívja a figyelmet a hiányosságra.

Az M 3-as csoportnál a definiálási, kondenzálási átlag 4,25, a reprodukálásé 4,14. Az emelkedés szintén jó jel, mert amennyiben megbízhatunk az osztályzatokban /két tanár közös osztályzata/, megállapítható, hogy a spontán beszédnek ez a formája, az ellenőrzésnek ez a módja helyes. A spontán szakirányú nyelvi tudást már a II/a /alkalmazási/, II/b /interdiszciplináris/ szempontoknál alkalmunk volt megállapítani, de úgy látszik, nem felesleges a II/c /definiációs, kondenzálás/ szempont szerint sem, mert jelentősen hozzájárulunk

ezzel a hallgató megismeréséhez, olyan képességek gyakoroltatásához, amelyekkel igényes szellemi munkára nevelünk, amelyekre a hallgatónak az egyetemen szüksége lesz.

#### IV. Az új vizsgáztatási eljárás a gyakorlatban II.

A. rész

/köznyelv, II/c szempont/

A köznyelvi beszéd rendszeres ápolása, sajátos továbbfejlesztése nélkülözhetetlen a megfelelő szaknyelvi, azaz általános tudományos nyelvi előkészítés érdekében is. A tömegkommunikációs eszközök szolgáltatják legnagyobb mennyiségben a kommunikáció alapanyagát, sokrétűen reprezentálják az alapszókincset, beszédtemát adnak, amelyet egymás között megbeszélünk. "Az alapvető szókincs és a beszédkészség elsajátítása elsődleges feladat azért, hogy a nyelvi rendszer helyes működése lehetségessé váljon"<sup>6</sup> -írja BARNÁ GÉZA: A mindennapi nyelvtől a tudományos és szaknyelvig c. cikkében. Napjainkig hiányzik az ilyen szempontú felmérés, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a hallgatók a legsikertelenebbek a szaknyelv és a szaktárgyak elsajátításában, akiknek a köznyelvi tudásszintje alacsony. Az új vizsgáztatási eljárás egyik előnye az, hogy a köznyelvi tudásra is tekintettel van, mint az általános információszerzés nélkülözhetetlen eszközére. E lépéssel a vizsgán is szerephez jutnak korunk nélkülözhetetlen technikai vívmányai, a kommunikációs eszközök, míg a hagyományos vizsgáztatási eljárás egyáltalán nincs tekintettel erre. Van-e az oktató-nevelő munkának olyan területe, amelyen ne lehetne fokozni a nyelvoktatás minőségét televízióval, rádióval, sajtóval és filmmel a sokoldalú személyiségfejlesztés érdekében? Ma már nyugodtan elmondhatjuk, nincs. A magyar mint idegen nyelv oktatása sem nélkülözheti az oktatási-nevelési folyamatban - beleértve az ellenőrzést - a vizsgáztatást. Gyökeresen fel kellene már számolni azt a maradi szemléletet, hogy csak az tartozik a pedagógusra, amit a tanmenet előír, helyesebben a tankönyvcentrikusságot. Nincs pl. sajtóóra, pedig enélkül nincs idegen nyelv oktatás /FERENCZY/, s

természetesen a rádiót sem használjuk fel rendszeresen oktatásunkban. /Lásd részletesebben az intézeti pályázatra beadott egyik munkában: A sajtóóra jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában,<sup>8</sup>/ . Ezen a lehetetlen helyzeten próbál változtatni egy kicsit az új vizsgáztatási eljárás, amikor tudatosan, szándékosan bevonjuk, felhasználjuk a hallgató tömegkommunikációs eszközök által szerzett tudását, tudása szerves részének tekintjük azt, és rész-osztályzattal értékeljük is. Ezzel is hangsúlyozni kívánjuk, hogy minden hallgató számára kívánatos a tömegkommunikációs eszközök használata, akár az intézeti filmvetítéseket, televíziónézési lehetőséget vesszük figyelembe, akár a város nyújtotta /mozi, színház, sajtó/ lehetőségeket. A vizsgáztatás utolsó szempontja /d/2/ tekintettel van azokra az általános nevelési követelményekre, amelyek egyetemünkön is napirenden vannak. Ma már egyre inkább építenek a hallgatók érdeklődési körére. Ennek végsősoron az szab határt, meddig lehet ezen a téren elmenni, hogy mire készítik fel a hallgatót oktatási és nevelési szempontból egyaránt. Az új vizsgáztatási eljárás alapján - az értékelésbe is beszámítva - mondja el egy-egy tömegkommunikációs eszköz révén szerzett kulturális és egyéb élményét. Az új eljárás tehát tekintettel van a hallgató önállóságára, a hallgató maga választja meg, miről szeretne beszélni, informálni vizsgáztatóit. Az igényes nyelvoktatás mindig művelődési szerepet is betölt, az új vizsgáztatási eljárás a cél nyelv kulturális értékeinek megismerésére is nevel. E feladat ellátására annál is inkább szükség van, mert honismeret /Kijev "Sztranovedenyije", NDK "Landeskunde"/

oktatása folyik más intézetekben, de nálunk ilyen tárgy nincs. Mivel külön erre órákat nem fordítunk, nincs külön tanszéke, mint pl. Kijevben, Drezdában stb. Még nagyobb felelősséget ró az intézet vezetőségére, tanáraitra, - beleértve a nevelőtanárokat is -, hogy a hallgatók ilyen irányú információ-szerzését elősegítsék. Sajnos ezen a téren a NEI-ben hiányosságok vannak:

a./ Nem juttatjuk el a magyar nyelvű sajtót hallgatóinkhoz, még úgy sem, mint máshol, hogy kifüggesztik a folyósó falára, ahogyan ezt más intézetekben teszik.

- b./ Az MTI képes hiradót az intézet megrendelte, de nem rakják ki, illetve ha kiteszik, hónapokon át nem cserélik a képeket.
- c./ Helyhiány miatt igen korlátozott a televízió-nézési lehetőség.
- d./ Nincs az intézetnek saját stúdiója, vezetékes rádiója, illetve hálózata.
- e./ Nem irányítják eléggé a hallgatók ilyen irányú megismerési tevékenységét a tanórán, nem hívjuk fel figyelmüket rendszeresen a rádió, TV, színház, mozik műsórára, esetleg TIT előadásokra stb., továbbá nem ajánljuk rendszeresen azokat a cikkeket, amelyek közvetlenül is érdeklik őket. /Pl. friss információ a hallgató hazájáról napilapjainkban/.
- f./ Nincs az intézeti életről tájékoztató, hallgatók számára írt /hallgatók bevonásával/ lap féle, amely nemcsak az informálást tenné lehetővé, hanem a köznyelv gyakorlását is. . .

A spontán köznyelvi beszéd szint ellenőrzése egy sor információt szolgáltat a vizsgáztató számára:

1. Következtetni lehet a hallás utáni megértés szintjére /pl. az információ forrása, rádió, televízió, film stb. . . .
2. Információt kapunk a hallgató monológus és dialógus típusú beszéd-szintjéről /spontán beszéd/.

Az új vizsgáztatási eljárás a köznyelvi beszéd szint megállapításakor tekintettel van a pszichológiai és pedagógiai tényezőkre:

1. A megnyilatkozáshoz kedvező feltételt teremtünk azzal, hogy a hallgató azt jelöli meg beszéde témájául, amit ő akar.
2. A hallgató a választott témájából valamelyest következtetni tudunk érdeklődési körére /film, színház, zene vagy irodalom, esetleg képzőművészet érdekli-e inkább/.
3. Beszédéből következtetni tudunk arra, milyen mélységben fogja fel egy-egy film stb. mondanivalóját, van-e kiforrott ízlése, kritikával vagy kritikátlanul fogadja el a hallottakat vagy látottakat, vagyis milyen fokú az igényessége, vitakészsége.

4. A köznyelvi tudás ilyen jellegű ellenőrzése, mint követelmény nem állítja megoldhatatlan feladat elé a tanulót /hallgatót/. Ha a vizsga időpontjáig egyetlen televíziós adást, egyetlen filmet vagy színdarabot látott a hallgató, amióta Magyarországon tartózkodik, már van mondarvalója, sőt az esetek jelentős részében saját véleménye is.

5. Azzal, hogy nem a tanórán tanított anyagot kérjük számon, maximálisan elkerülhető a verbalizmus, míg a hagyományos vizsgáztatás esetén nem. /Lásd még részletesebben: Az új vizsgáztatási eljárás pedagógiai-pszichológiai szempontú elemzése c. fejezetet.

Az osztályzatok alapján megállapítható, hogy az M 3-as csoportban /14 fő/ a legjobb eredményt a köznyelvi spontán beszédben érték el: 4,40 /4,14 volt az ún. reprodukciós szint, amely a hagyományos vizsga egyetlen értékmérője/. A magasabb átlag jó jel, mert a jó megértési nívó mellett a jó átadási képességre is fényt vet, ugyanakkor a hallgató képességeinek jobb megismerését is lehetővé tette /érdeklődési kör, véleménynyilvánítás, igényesség stb./ 5 hallgató egy-egy egész jeggyel szerepelt jobban, mint a kihúzott tétel alapján /reprodukció/, amelyre írásban előre felkészült/, csupán egyetlen lengyel hallgató szerepelt rosszabbul, 8 pedig azonos osztályzatot ért el.

Egy kissé hihetetlennek tűnik, hogy egy csoport produktív nyelvtudása jobb legyen, mint a reprodukzív, ezért az eddigiektől eltérően nemcsak azt soroljuk fel, miről beszélnek a hallgatók, hanem azt is, hogy mit.

A vizsgának ezen a részén /köznyelvi szint mérése/ egy rövid dialógus folyik le a vizsgáztató és a vizsgázó között arról, hogy szokott-e rendszeresen olvasni magyarul a hallgató, nézett-e televíziót, járt-e színházba, kiállításokra stb. Ezek egyben mobilizáló jellegű kérdések, hiszen a szaknyelvi ismeretek ellenőrzéséről más területre térünk át.

Ezt a rövid dialógust nem jegyeztük le, annak ellenére, hogy igen jó például szolgált volna egy mérnök szakirányú csoport érdeklődési körének megismerésére. A rövid dialógus végén megkérjük a hallgatót, beszéljen a látott vagy hallott televíziójátékról, filmről vagy szín-



darabról, az egyikről, amelyet az imént felsorolt, s ez lejegyzésre is került. /Miután nem csupán kísérleti, hanem valóságos vizsga volt, attól tartva, hogy magnetofonfelvétellel károsan befolyásoltuk volna / esetleges mikrofonláz/ a hallgatókat, eltekintettünk a pontosabb rögzítéstől.

Az új vizsgáztatási eljárás tekintettel van a hallgató személyiségére, annak sokoldalú megismerésére és alakítására. A régi vizsgáztatási eljárással rendkívül hiányos személyiségismeretre teszünk szert, így a vizsga mint nevelési tényező nem tölti be a szerepét. Az új eljárás utolsó fázisában, a köznapin spontán beszéd szint mérésének szerves részeként közvetlenül a hallgató személyiségéről érdeklődünk /II/d/2/, pályaválasztásról, terveiről. Az egész vizsgáztatási eljárás felépítése olyan, hogy egyre inkább megismerhessék a hallgatót a vizsgáztatók, hogy a pedagógiai ráhatás ideális feltétele kialakuljon, kölcsönös bizalom alakuljon ki a vizsgáztató és a vizsgázó között. A hallgató "imponálhat" a vizsgáztatóknak, bizonyos sikerélményhez juthat, ha a tételét elmondja /a vizsga első aktusa, mint a hagyományos vizsgák/.

A 3. az ún. interdiszciplináris szint mérésénél különösen előnyös helyzetben van a vizsgáztató magyar nyelv tanár, mert a vizsgáztatást száz százalékig a szaktanár veszi át. Így mint aktív figyelő vehet részt, egyben a hallgató számára "nézőközönséget" jelent. Jelentősége, hogy ennek a nézőnek a hallgató imponálhat természet tudományos ismereteivel, hiszen erre ritkán van alkalma. Hasonló eset történik az ún. spontán szaknyelvi szint megállapításakor /definiálás, kondenzálás/. Az új vizsgáztatási eljárás során az ún. köznyelvi szint megállapításakor, a hallgató a vizsgáztatót akár egyenrangú partnernek is tekintheti, hiszen egy kultúrszférában élő embernél lehetséges, hogy egy és ugyanazon filmet, televíziós játékot stb. láttak. Ebben az esetben lényegében élménymegosztásról van szó.

A spontán köznyelvi beszéd mérésének második fázisában /II/d/2/, egyben a vizsga utolsó lépéseként /a hallgató szempontjából/ teljesen a hallgató személyiségére, legfontosabb személyi problémára, a pályaválasztásra és a tanulásra fordítjuk a figyelmet. A hallgatókat érzel-

mileg gazdagon motiválja az, hogy önmagukról beszélhetnek a célnyelven. Véleményünk szerint eljutottunk a nevelési kontaktus maximális megteremtéséig, tehát levonhatjuk a tanulságot a hallgatóval, vagy magunk megtesszük ezt: adekvát-e a befektetett munka, a hallgató hozzáállása, munkafegyelme, tudása a választott szak eléréséhez. A tanárnak szintén ajánlatos közölni a hallgató fejlődése érdekében, milyen a hallgató reprodukciós szintje "szembe állítva" azt a hallgató szándékával; azt, hogy választott szakjának eléréséhez elegendő-e tanácsot adni, ha mechanikus tanulást tapasztaltunk nála a tartalmi összefüggések megrágadása helyett. Az alkalmazási szintjére, illetve annak színvonalára is utalunk. Az interdiszciplináris és a definiálási, kondenzálási szintekről szólva alkalmunk van arra, hogy a nyelvi ismeretek hiányán túl a hallgató szakismereteinek, szaknyelvi ismereteinek hiányosságaira is felhívjuk a figyelmet, illetve a teendőire /esetleg irodalmat is lehet szintetikus olvasásra javasolni/. Ugyanakkor felhívjuk figyelmét a szaktárgyak rendszeres tanulására, utalunk arra, hogy hiányos nyelvtudása vagy hiányos szakismerete mennyiben hátráltatta a teljesítményében. Ezekkel kapcsolatban, amennyiben a hallgató munkafegyelmével kapcsolatban is merülnek fel hiányosságok az eddig eltelt időszakban, azt is szóvá tesszük.

Метод на экзаменах в нашем учебном заведении и создание  
его системы требований в обучении венгерскому как ино-  
странному языку

/Йожеф Сюч/

Настоящий метод приведенный на экзаменах, не в состоя-  
нии объективно показать фактическое знание студента, и не  
отражает многосторонне его личность.

Преподаватель при помощи нижеуказанных уровней заданий  
/т. е. разных фаз экзамена/ реально может определить знание  
и личность студентов.

I. Установление репродуктивного уровня: репродукция учеб-  
ного текста на общем, научном тексте.

II. Установление уровня употребления

- а/ репродуктивный уровень: трансформация текста, урока,  
положения, т. е. перенесение их в иные ситуации,
- б/ уровень интердисциплинированности: выясняется, спосо-  
бен ли студент ассоциировать материал учебника венгер-  
ского языка с материалом специальных предметов,
- в/ уровень определения и конденсации: короткое определе-  
ние и объяснение слова, понятия, положения на материа-  
ле языка данной специальности,
- г/ уровень коммуникации и понимания разговорного языка  
/на темы культурной, политической или спортивной жизни/
- д/ личность студента, его выбор профессии, круг интересов,  
отношение к учебе и труду / в форме диалога с препода-  
вателей/.

Наконец, автор на основе своих экспериментов доказывает, что  
знание студента устанавливается эффективнее при подобных мето-  
дах.

Nagy Ilona

Tan.Csop.vez :

A hallgatókkal való differenciált foglalkozás alkalmazásának vizsgálata, a tapasztalatok elemzése

Intézetünkben az oktató-nevelő munka eredményességét nagyban befolyásolja, hogy előképzettségben, tulajdonságaikban erősen különböző fiatalokat kell együtt oktatni.

A homogenitásra törekvő csoportszervezés mellett nagyok az eltérések egy csoporton belül is: a hallgatók jelentős százalékának képessége, tudása alacsony szinten mozog, s ugyanakkor sok a jó felkészültségű, ambiciózus hallgató is. Ilyen összetétel mellett nem lehet kellő intenzitással dolgozni, a maximális teljesítményre ösztönözni a hallgatókat, mert ha egy csoportban nagyon eltérő képességű, s felkészültségű hallgatók vannak együtt, akkor csak az átlagos képességűek képesek nagyobb erőfeszítésre. A gyengék nem tudnak lépést tartani, a jók pedig nem kapják meg az előképzettségüknek, képességeiknek megfelelő terhelést, s egy idő után munkatempójuk lelassul, szórakozottá válnak.

A NEI jelenlegi helyzete szinte kötelezően írja elő számunkra az oktatás differenciáltságát.

E téren történt már többféle intézkedés, kezdeményezés, amelyeket az alábbiakban lehet összefoglalni:

1./ A tanterv a különböző szakirányok részére más-más tantárgyakat, tananyagot ír elő, aszerint, hogy milyen ismeretek szükségesek a felsőfokú tanulmányokhoz.

Az elszórtan érkező, kislétszámú, önálló csoportot nem alkotó szakirányok hallgatói a rokon szakirány csoportjaiban nyernek beosztást. Az eltérő tananyag oktatását bifurkált oktatással, vagy délutáni órák szervezésével oldjuk meg. /Pl. állatorvosok, pszichológusok orvos csoportban-erdészek, vegyészek mérnök csoportban tanulnak, stb./

2./ A tantervi anyag feldolgozásánál is van differenciálás aszerint, hogy

- a/ milyen a csoport előképzettsége,
- b/ milyen egyetemen kíván továbbtanulni a hallgató  
/pl. a matematika anyaga a matematikus, a mérnök  
és agrár csoportban különbözik/.

A nagyfokú differenciálást akadályozza a központi zh. rendszer, ami feltételezi az egy ütemben való haladást.

3./ A hallgatók differenciált oktatását szolgálja a szakirány szerinti csoportbeosztás. A csoportok kialakításánál a hallgatók előképzettségét és nemzetiségét illetve nyelvtudását is figyelembe vesszük. A csoportok lépcsőzetes indítása és vizsgáztatása a hallgatók különböző időben való érkezése miatt vált szükségessé.

4./ A II. éves hallgatók tanterve és óraterve, s az oktatás módszere különbözik az I. évesekétől.

5./ A Halléban oktató tanárok a tantervi követelmények szem előtt tartásával külön tananyag alapján oktatják azokat a hallgatókat, akik az érettségire való felkészüléssel párhuzamosan tanulják a magyar nyelvet, szaknyelvet.

A magyarországi nyári 4 hetes tanfolyamon is külön tematika alapján történik oktatásuk.

6./ A Vietnamban megindult nyelvi előkészítő tanfolyam hallgatóit a jövőben speciális terv alapján fogjuk előkészíteni.

7./ Az aspiráns és nyelvtanfolyamos hallgatók oktatása külön ütemterv szerint történik, a tananyag és módszer a kezdő és haladó csoportnál bizonyos eltérést mutat.

8./ A differenciált oktatást segítik a magyar nyelvi tankönyvek is, ugyanis a II-III. ciklus tankönyvei a szakirálynak megfelelő lexikát dolgozzák fel.

9./ A szervezett konzultációk, labor és szakköri foglalkozások, korrepetálások lehetőséget adnak az egyéni foglalkozásokra.

10./ A népszerű, nagy tömegeket mozgató tanulmányi versenyek a legjobb képességű hallgatókat foglalkoztatják. Maximális aktivitásra készíteti őket, elősegíti tehetségük kibontakozását.

11./ A művész és építész hallgatók szakjellegű előkészítését évek óta a megfelelő egyetem, főiskola szervezi, irányítja. /BME Építész-mérnöki Kar, Zeneakadémia, Képző- és Iparművészeti Főiskola./

12./ A magasabb évfolyamra beiskolázott hallgatók különbözeti vizsgára való felkészítését az illetékes Kar segíti. A hallgatók szükség szerint részt vesznek az egyetemi órákon is.

13./ A tanórákon főleg az ellenőrzésnél, számonkérésnél alkalmazzák a tanárok a differenciált oktatási formát.

- differenciált kérdéseket adnak: az egyiknek reprodukálni, a másiknak összehasonlítani, harmadiknak elemezni, negyediknek alkotó módon alkalmazni kell az anyagot;
- differenciált az ellenőrzési forma is: írásban, szóban a helyükön vagy táblánál felelnek a hallgatók;
- hallgatók szerint is differenciálnak: felkészültségüknek, tudásuknak megfelelő kérdést, feladatot kapnak a hallgatók.

Egyes tanárok külön házi feladatot adnak a jobb képességű hallgatóknak, bizonyos anyagok feldolgozását, előadását / kiselőadást/ írják elő.

A tananyag feldolgozásánál ritkán alkalmazzák a tanárok a differenciált oktatási formát, főleg időhiány és túlméretezett tananyag miatt. Ez az oktatási forma nagyon időigényes, komoly felkészülést s a hallgatók személyi tulajdonságainak, tanulási módszerének ismeretét, felkészültségüknek állandó ellenőrzését kívánja meg az oktatótól.

#### További feladatok:

A hallgatók még eredményesebb oktatása csak a modern, tudományosan megalapozott differenciált foglalkozással képzelhető el. Fontos azonban tisztázni, hogy a differenciált foglalkozást milyen formában

tartják helyesnek, s hogy elsősorban szervezeti, tartalmi, módszertani kérdésnek tekintjük, vagy egyszerűen azt várjuk a pedagógustól, hogy az oktatás- nevelés folyamatában találja meg a differenciált foglalkozás lehetőségét. Az elvek tisztázása után meg kell vizsgálni: hogy a differenciált oktatást szervezési szempontból milyen mértékben lehet megvalósítani a NEI-ben.

1./ Szükségessé vált a tantervek felülvizsgálata. A reform-tantervben még jobban figyelembe kell venni az egyetemek / főiskolák/ igényeit, s a hallgatók felkészültségét. Ez csak nagyfokú differenciálással oldható meg.

2./ Ki kell dolgozni a hallgatók előképzettségének, képességeinek, készségének mérési módszereit, eljárásait. Az oktatás megszervezésénél ezeket az eredményeket figyelembe kell venni, mert a tanítási folyamatnak a kezdeti szinthez kell igazodnia.

3./ Össze kell állítani a továbbtanulásra alkalmatlan hallgatók kiválogatásának, további foglalkoztatásának elvi szempontjait.

4./ A tantervi irányelvek alapján ki kell dolgozni minden tantárgy területén az egységes követelményrendszert, megfelelő ellenőrző tesztsorozatokot kell összeállítani témánként többféle variációban. A központi zárthelyi dolgozatok helyett ezeket a teszteket kellene megoldatni a hallgatókkal.

5./ Megoldandó feladat a külföldön oktatott német és vietnami hallgatók magyar nyelvi tantervének, tananyagának meghatározása, a szaknyelvi, szakterminológiai tananyaghoz feladat illusztrációk összeállítása.

6./ A magasabb évfolyamokra beiskolázandó hallgatók részére a differenciált oktatás, s a II. félévi egyetemi óralátogatások megszervezése.

7./ A tankönyvek, jegyzetek, példatárak, szöveggyűjtemények, egyéb oktatási segédanyagok átdolgozása, a feladatok rendszerezése, a differenciált oktatás igényeinek megfelelően.

8./ A vizsgarendszer felülvizsgálata, korszerűsítése, /vizsgatárgyak, vizsgakövetelmények, kollokviumok, szigorlatok, beszámolók rendjének meghatározása, továbbtanulási kritériumok differenciálása a magyar nyelv és szaktárgyi tudás szerint/.

9./ A pedagógusok érdeklődésének felkeltése, megnyerése a differenciált oktatási módszer iránt.



Tájékoztató

Nagy Ilona: Ifjúság és pszichológia /Akadémiai/

A tanulmánykötet gazdag anyagával tűnik ki a hasonló jellegű művek közül: felméréssorozatot közöl az iskolában folyó kiscsoportos foglalkozásoktól kezdve a művészeti kommunikáció értékeléséről, tanárszakos egyetemi hallgatók jövő pályájukhoz való viszonyáról egészen a családban történő nevelés problémáig.

A nevelés egyik fontos célkitűzése a szocializáció /a normák elsajátításának/ olyan útja, amely elkerüli az agresszív magatartást, illetve érzelmi zavarokat. Figyelemreméltóak a kortárs csoportok hatásvizsgálatával foglalkozó tanulmányok. Éppen a változó világ készítette a pedagógusokat annak tudomásulvételére, hogy központi szerepük a nevelésben megszűnt, ezzel szemben jóval nagyobb jelentőségre tettek szert a befolyásolásban a kortárs csoportok. Az életkor növekedésével ugyanis felerősödik az iskolán kívüli orientáció, s jellemző lesz az iskola normáitól és értékrendjétől való elszakadás éppen annak a diákcsoportnak a részéről, amely az iskolában az "észre-nem-vettség" állapotában él, s jellegzetes módon alakítja a maga társulási formáit és társas életének intenzitását. Mint Pataki Ferenc rámutat, a nagy szervezetekben együttélő fiatalok választási anatómiája erősen korlátozódik, a kapcsolatok gyakran felületetes, személytelen jellegűt öltenek: egyrészt felerősödik az önkéntes társuláson alapuló együttesek iránti vonzódás, másrészt a fiatalok nagy csoportjai kerülnek strukturálatlan tömeghelyzetbe, az anonim közösségnélküliség állapotába. Popper Péter azt vizsgálja, melyek azok a pedagógiai elvárások, melyek a fiatalokat ilyen spontán, némelykor antiszociális jellegű csoportokba sodorják. Elsőként említi a túlzott konformizmus követelményét: "Iskoláinkban a jól alkalmazkodó, s ezen túlmenően a jól konformizálódó tanuló vált általános eszménnyé. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy az értékteremtő emberek ... nem tartoznak a túlalkalmazkodó konformizálódók közé."-írja.

Elterjedőben van egy olyan szemlélet, amely a harmónikus személyiség-fejlődést a konfliktusmentességgel azonosítja. Holott, mint ezt a szerző megállapítja, a harmónikus egyéniség vállalja konfliktusait és képes azok megoldására, mert a konfliktusmentesség csak látszólag, álmegoldások, kompromisszumok és elfojtások árán valósítható meg. A negatív pedagógiai hatások közül kiemeli a büntetést, a kudarcélményben való részesítést, holott ez csupán újabb kudarcok forrása. Egyik érdekes megállapítása: "nem tartjuk lényegtelennek e szempontból iskoláink nagy részének humortalan, szinte komor légkörét. "Nem véletlen az az eredmény sem, amelyet egy, az iskolával kapcsolatos felmérés során nyertek. Míg az általános iskola alsó osztályaiban a tanulók igen pozitíven értékelték az iskola szerepét életükben, addig a felső tagozatban, illetve a gimnáziumban ez az értékelés egyre negatívabbá vált.

Ezzel kapcsolatban jelentős az a szemléletbeli eltérés, mely a pszichológusokat illetve pedagógusokat jellemzi az iskolai munka minősítésével kapcsolatban. Erre az ellentétre többen rámutattak a pszichológusok közül. Kósáné Ormai Vera tanulmányában összehasonlítja a kétféle ítéletet a tanulók magatartásbeli fogyatékoságával kapcsolatban, ismét csak felmérések eredményeinek felhasználásával. A pedagógus minősítő-értékelő és a pszichológus megismerő-megértő beállítottságának különbsége: a pedagógus az agresszív, antiszociális magatartásra érzékeny, a pszichológus viszont a látszólag problémánélküli, valójában szorongásos magatartásokat ítéli negatívan. A tanulmány felhívja a figyelmet a tanárképzés hiányosságaira, amennyiben a különböző személyiségzavarok, kialakulási mechanizmusuk, illetve terápiás lehetőségei nem szerepelnek a pedagógusjelöltek tantervében.

A gyűjtemény mintegy félszáz tanulmányából is nyilvánvalóvá válik az a törekvés, hogy a kutatások eredményeit a mindennapi munkában hasznosíthatóvá tegyék. Az általános megállapítások empirikus vizsgálatok alapján születtek, éppen a mindennapi jelenségek minőségi átalakítása érdekében. Ez a törekvés különösen jelentős, hiszen egy olyan tudományról van szó, melyet a mindennapi tudat hajlamos miszti-

kus tulajdonságokkal felruházni, afféle modern csodatévő szernek tekinteni. A pszichológusok helyes igényét jelzi az a tény, hogy önmagukat és kutatási területüket következetesen megfosztják mindenfajta illuziótól, eszközt kínálnak csupán, melynek segítségével minden neveléssel foglalkozó egyén létrehozhat az alkotókészséghez nélkülözhetetlen feltételeket, közeget.

Intézeti élet

Fügedi István: Rendszertelen gondolatok a diákothon rendszeréről

Meglehetősen gyakran hivatkozunk az intézetünkben folyó munka két sarkalatos céljára, melyek közül az egyik szakmai, a másik politikai. Annak, hogy magam is e hivatkozással kezdek a témának a magyarázata az, hogy - megítélésem szerint - a politikai cél és az abból adódó tennivalók iránti érdeklődés nem vált annyira általánossá, intenzívvé, következetessé, magától értetődővé, mint az oktatómunka javítása érdekében kifejtett buzgalom.

Ha különböző tényezők - köztük az, hogy oktatómunkánkban még nem zárult le az útkeresés szakasza - érthetővé is teszik ezt a helyzetet, belenyugodni semmiképpen sem lehet. A küldő országok részére történő szakemberképzés nem szűkebb értelemben vett, az illető ország iránt tanúsított altruizmus, hanem a szocializmus általános ügyének a szolgálata. A jó szakmai felkészítés így túlmutat önmagán. Bár munkánk szakmai és politikai oldalát egymástól elválasztani nem lehet, mégis a politikai hatásoknak van egy elkülönült része: azok a hatások, amelyek a tanórákon kívül érik a hallgatókat.

Milyen súlya, szerepe legyen a diákothonnak ebben az elkülönült részben? E kérdések körül forognak a gondolataim úgy, ahogy a címben jeleztem, felvetve, de meg nem válaszolva.

Ezen kívül néhány olyan tételt fogalmaznék meg, amelyekben nincs ugyan semmi új, de az eddigi gyakorlat tanulságai alapján érdemes figyelemmel kíséreni. Nos, ezekkel kezdem:

1. Bár a diákothon lakói nem magyarok, sőt összetételük igen heterogén, a diákok tudatában ez a mikrotársadalom azonosul a magyar szocialista társadalommal, vagy nagyon közel áll hozzá, amennyiben a diákothonban az összes magyar intézmény, szerv egyikét látják, mint tipikusát. Az össztársadalmat úgy szervezik, alapvető szükségleteit úgy elégítik ki, mint e kis közösségét - cseppet sem lehet

csodálkozni, hogy a diák ilyen következtetésre jut. Diákjaink következtetése /általában véve/ a valóságtól, esetleg a valóság felszíni megjelenésétől eltérhet negatív vagy pozitív irányba. Az első esetben a politikai kár nyilvánvaló. Nem lenne-e célszerűbb a pozitív irányba való eltérés, vagyis a nehézségek egyre rutinosabb megoldását eredményező képességünket megmutatni?

Hogy milyen hiányosságok táplálják nálunk a valóságot beárnyékoló ítéleteket, ezeknek nagy részét tétélesen számba lehet venni. Én csupán egyet említek meg: Ahol az az általános, hogy a tömeg az ebédre várva másfél-, két órát ácsorog, valami olyasféle fészkelődik be a külföldi tudatába, hogy itt így mennek az ügyek.

2. A diákoththoni munka tervezésében nem elég a fantázia, nem elég-ségesek az ötletek. A terv, a számba jöhető feladatok egyes pontjait végig kell gondolni a megvalósíthatóság, a várható eredmény szemszögéből is.

3. Nevelőtanári, ügyeletes tanári vagy diákönkormányzat alapján működnek a diákoththon - a csoportvezető tanárok közreműködése nem nélkülözhető. A csoport ugyanis az az egység, amelyben a hallgató a legkönnyebben szervezhető.

A 2. és 3. ponthoz néhány konkrétumot szolgáltatnák tanulságul. Egy időben marxista szemináriumot indítottunk be. Ezek a szemináriumok egyre csökkenő érdeklődés után hamarosan felbomlottak. Ez várható is volt. A magyarul még alig értő és alig beszélő hallgatóknak a pusztán nyelvi eszközökkel nyújtott ismeretek nem adhattak olyan élményt, amelyért érdemes lett volna lemondaniuk a szép tavaszi hónapokban a mozgásigényükről, a friss levegőről.

Egy másik esetben egy zeneesztétikai előadássorozat a téma elvontsága ellenére is az előadó nagyszerű pedagógiai érzéke következtében kiváló ötlet volt, de csoportvezetői közreműködés híján, meg azért, mert a szervezés úgy történt, hogy a nevelőtanárok mély álmukból riasztották a diákokat, a látogatottság egyre csökkent.

A jelenlegi év tapasztalataiból is megemlítenék néhányat - egyúttal tájékoztatás céljából is - a Nándorfehérvári úti diákothon életéből. A diákothon igazgatója, ügyeletes tanárok munkaköri kötelességükön túl igyekeznek lendíteni a diákothon helyzetén:

A diáktanács az egyes nemzetiségek hazájáról folyamatosan rendez képzéskiosztásokat, látogatottságuk azonban megfelelő propaganda nélkül nem kielégítő. /Egy idő óta néhány tanár csoportjával együtt megnézi a kiállításokat./

Tisztasági verseny folyik huzamos időn keresztül, rendszeres értékeléssel. Van eredmény is. Tiszteletreméltó a szervezők szívóssága, de pontok adásával nem lehet egyéb tennivalókat helyettesíteni.

Volt egy diákothon est gazdag kultúrműsorral. Az ügyeletes tanáron kívül csak két három tanár nézte meg.

A diákothon igazgatója és a diáktanács kirándulást szervezett Egerbe. A szerzett tapasztalatok, élmények a tanórákon is hasznosan szóba kerülhettek volna.

Az egyik ügyeletes tanár napokon keresztül folytatott ezermesterkedéssel létrehozott egy könyvtárat. Ahhoz, képest, hogy a kölcsönzésnek ő az egyedüli propagálója, sokan kölcsönöznek könyvet. De biztos jobb lenne az eredmény, ha a csoportvezetők is támogatnák ezt az ügyet.

Sorolhatnám még a példákat, de nem célokom, hogy mindent számba vegyek. Azt kérdelem inkább, hogy merre kellene elindulni.

A jelenlegi körülményeket figyelembe véve van-e értelme egyáltalán látványos pedagógiai elképzelésekről meditálni? A diákok körében végzett az irányú puhatolózásaimra, hogy mit várnak a diákothontól, csupán a kulturált életkörülményekre, adminisztratív úton megvalósítható tennivalókra vonatkozó válaszokat kaptam. Ez érthető is, hisz a klub, az intézet, az egyes nemzetiségek, kontinensek tömegével ellátják a hallgatókat rendezvényekkel.

A diák említett igényének a kielégítése a fegyelem javítása szempontjából is nélkülözhetetlen /az adok-követek elv alapján/. A fegyelmi kérdéseket illetően nem akarok részletekbe bocsátkozni. Egyet azonban ki kell emelni. A hallgatóknak már év elején többször meg kell jelenni egészségügyi vizsgálaton. Soknak még az év folyamán is. Az egyébként is sok szervezési gonddal küszködő egészségügyi dolgozóink helyzete nem irígylésre méltó. De nemcsak az ő problémájukról van szó. A fegyelem, a nevelés vallja kárát annak, hogy a hallgató jószándékától, hangulatától függ, hogy megjelenik-e a vizsgálaton. Ilyen tapasztalatok alapján tudatosan a diákban, hogy a fegyelem, a szabály alig különbözik a bújócska játéktól.

Erős a gyanúm, hogy a kulturált életfeltételek, a diákothtoni nevelőmunka terén tapasztalható hiányosságoknak pénzügyi okai is vannak. A mi túlzottan szerény anyagi viszonyaink, s egyes testvérintézmények nagyvonalú ellátottsága között nem lehetne-e megtalálni valamilyen józan középutat?

Ha már anyagi természetű kérdésnél tartunk, bármennyire is furcsának tűnik első hallásra, ide kívánczodik az ösztöndíj kérdése is. Ha az általunk adott ösztöndíj összege kielégítő, akkor fel kellene tételezni, hogy a 10-15 évvel ezelőtt, a maitól jelentéktelen különbséggel eltérően megállapított ösztöndíj akkor irreálisan magas volt. Ez azonban aligha hihető. Úgy is felvethetem a kérdést, hogy az életszínvonal általános /és figyelemreméltó/ emelkedése mellett elvárható-e, hogy ösztöndíjasaink életkörülményei legalább változatlan szinten maradjanak. Amikor az ösztöndíjasainkról beszélek, nem gondolok az európai diákokra. Ők ugyanis lényegesen több ösztöndíjat kapnak. Nézzük csak meg, mennyi itt is, ott is az ellátás költségei után fennmaradó összeg. Akkor láthatjuk, hogy a diákok két fő kategóriába sorolhatók: elsőbe és mondjuk, negyedikbe. Csoda-e, ha valakit ez a helyzet mind etikai mind politikai szempontból irritál?

Tudom, hogy ösztöndíjat emelni nem könnyű dolog. De talán lehetne más megoldás is: például ösztönző pótlék bevezetése, az étkezési költségtérítés csökkentése.

Már szó esett arról, hogy a diákotthoni helyzet javítására irányuló tevékenységből nem maradhat ki az oktató tanár / elsősorban a csoportvezető/. Úgy látszik azonban, hogy elveket, pedagógiai szólamokat hangoztatni nem elég. Ha már napirendre került a tevékenységi jegyzék összeállítása, nem fogalmazódhatnak-e meg abban a diákotthonra vonatkozó konkrét tanári tennivalók, a gyakran esetleg egész prózai /talán még "alantasnak" is vélt/ feladatok? Gyakori eset, hogy a tanárok olykor-olykor egy-egy konyhába vagy a TV-terembe betévedve a döbbenetüknek adnak kifejezést, s máris a takarítást kérik számon. Ha tudnák, hogy nagyon sokszor 1-2 óra elég, hogy a kitakarított helyiség lényegi változáson menjen keresztül, megfelelőbb célba irányulna a számonkérés. Persze, csak irányulna, de célba már nem érne. Ezért tudnék elképzelni még olyasmit is, hogy tevékenységi jegyzék írná elő, hogy a csoportvezető tanár a helyszínen, a csoportja jelenlétében "döbbenjen meg" a lesújtó jelenségen.

Nem valószínű, hogy a diákotthon takarításának jelenlegi rendszerén való változtatás csodát teremtene, mégis megfontolandó, hogy ne módosítsunk-e azon a munkamegosztáson, hogy egyesek erejükhöz mérten szemetelnek és rongálnak, mások pedig ezek után többlettakarítást végeznek. /Előfordul ez utóbbi is./ A diákok bevonásának a takarításba egy biztos haszna lenne. Az, hogy nem okolhatja az irányítást pl. a saját szobája elhanyagoltsága miatt, ha annak a rendben tartása az ő feladata.

Felmerülhet az a kérdés is, hogy a diákotthon problémaköre szerves része-e egész oktató-nevelő munkánknak, megoldható-e az egésztől elkülönítve /pl. úgy, hogy oldják meg a diákotthonok igazgatói és ügyeletes tanárai, a gazdasági osztály/ vagy szorosan bele kell illeszteni az oktatási, nevelési tervbe /konceptióba/. A diákoknak az órára való készüléskor adhatunk-e több segítséget, s milyen keretben. El tudnám képzelni pl., hogy az ügyeletes tanárok munkaidejét nyelvi laboratóriumi foglalkozásokkal is lehetne jobban hasznosítani.



Ügyeletes tanár! Biztos vagyok benne, hogy sokan nem is tudják, hogy a diákotthonban ügyeletes tanári rendszer van és nem nevelőtanári. Ennek megfelelően természetesen más a feladatköre. De az ügyeletes tanár még azt sem tudja kielégítően ellátni, ami a címéből következően nyilvánvaló feladata. Teljes a bizonytalanság például, ha ünnepnap este a diákotthon üzemeltetésében fennakadások vannak, ha kialszik a villany, ha a mellékhelyiségeket előnti a víz. Ha valaki délután, este 8 előtt megbetegszik, nem lehet hozzá ügyeletes orvost hívni.

Van olyan tendencia, kimondott vagy ki nem mondott igény /elvárás/ az állami- és pártvezetés, a tanári kar, sőt maguk az ügyeletes tanárok részéről is, hogy az ügyeletes tanár tevékenysége a nevelőtanári tevékenység felé tolódjék el. Baj ez? Azt hiszem, nem. De az már igen, ha a végig nem gondolt vagy a "rázós" feladatokat a diákotthonra hárítják át. Főleg, ha a tanári segédmunkát /vagy ami annak látszik/. Szélsőséges, egyedi, nyilván meggondolatlan volt az egyik tanár részéről az a kijelentés, hogy miért kell neki 9 órára bejönni a csoportját orvosi vizsgálatra kísérni. Miért nem viszik a nevelőtanárok? A szemlélet halványabb fokozatban azonban nem idegen a tantestület egy részétől.

A szemlélethez értem, és befejezésül ezt is emelem ki. Receptet adni nem tudok. Az azonban nem megoldás, ha mindenki a másokra mutat. Az ügyben minden vezető, felsőbb szerv, az egész tantestület illetékes és érdekelt, s a magára vonatkozó következtetést mindenkinek le kell vonnia. Talán nem is olyan nagyok a problémák, de egyesek megoldásához azonnal, másokhoz pedig idővel hozzá kell kezdeni.

Osváth Gábor: A hétfői filmvetítések tapasztalatairól

Az Intézet színháztermében hetente egyszer, hétfőn játékfilmeket láthatnak diákjaink. Átlagosan 30 körül mozog az egy tanév folyamán bemutatott filmek száma. Tekintélyes mennyiség. Érdekes közelebbről megvizsgálni, vajon a bemutatott filmek mindegyike alkalmas-e alapvető céljaink: az információadás, politikai és esztétikai nevelés megvalósítására. Információadás alatt a hallgató jobb tájékozódását, beilleszkedését elősegítő történelmi, művelődéstörténeti, politikai ismeretek átadását értem, mely a hallgató politikai nevelésének irányába is hat. Az esztétikai nevelésre irányuló célunk pedig az, hogy a hallgató elinduljon az értő, gondolkodó filmnézővé válás nem könnyű útján.

Világszerte általános tapasztalat, hogy a film sokszor / alkotóinak szándékától függetlenül/ dezinformál; téves képet alakít ki a nézőben a társadalmi valóságról. A filmek egy másik csoportja pedig/az alkotók igénytelenségéből következően/ ízlésromboló hatással van nézőire, s ezáltal elősegíti egy, az értékes filmekkel szemben közömbös nézőréteg kialakulását. Az esztétikailag túl magasra tett mérce is a felszínes szórakozást nyújtó filmek felé taszítja a nézőt.

A dezinformáló és ízlésromboló filmek között tehát - paradox módon - jó és rossz filmek egyaránt lehetnek. Vizsgáljuk meg ebből a szempontból a bemutatott filmeket, egy film sikerének vagy sikertelenségének motívumait intézetünkben. A bemutatott filmek hatásfoka pontosan mérhető: a hallgatók nagy része számára érdektelen film esetén távozik, erről s az egyes filmjeleneteket követő reakciókról, a hallgatók vetítést követő kérdéseiről a diákotthoni naplóban bejegyzések olvashatók.

Vizsgálódásomban az 1974/75-ös tanévben bemutatott filmek szerepelnek.

I. Nagy sikere volt

1. annak, amelyik ifjúsági film /Fogadó a törött patkóhoz, Bogáncs, Csínom Palkó, Nemo kapitány, A kétéltű ember, Robinson, Hangverseny Bangladesért/,

2. annak, amelyik kommersz vígjáték, primitív helyzetkomikummal /Fennakadva a fán, Játssz újra, Sam! Ne hagyd magad, Pitkin!/,
3. annak, amelyik igazi, jól sikerült vígjáték /A tizedes meg a többiek, Aranyláz/,
4. annak, amelyik szabványszerű nyugati krimi, s a néző feltételezett agresszív ösztöneire építi dramaturgiáját, bravúros rendezői, operatőri megoldásokkal /Francia kapcsolat, Többes és a szervezet/,
5. annak, amelyik igazi művészfilm, de nem teszi próbára a néző esztétikai kulturáltságát, nem él túlzottan modern, "filmes" megoldásokkal /Valahol Európában, Az Anderson magnószalagok, Nagyvezda, A diktátor, Optimista tragédia/.

## II. Mérsékelt sikere volt, vagy egyáltalán nem volt sikere

1. annak a filmnek, amelyben előzetes ismeretek nélkül a cselekmény nehezen vagy egyáltalán nem követhető /A köszívű ember fiai, Rákóczi hadnagya, Húsz óra, Menyegző, Történelmi magánügyek, Talpalatnyi föld, Lucia/,
2. amelyben az ábrázolt társadalmi, politikai vagy erkölcsi probléma idegen a hallgatók nagy részétől /Menyegző, Történelmi magánügyek, Pendragon legenda, Makra/,
3. amelynek a megtekintésekor a néző alacsony látáskultúrája, ízlése az akadály; groteszk vagy parabolisztikus ábrázolásmód, újszerű időtechnika stb. /Menyegző, Pendragon legenda, Mesterdetektív, Halló, itt Iván cár/,
4. amelynek a megtekintésekor objektív körülmények, technikai fogyatékok nehezítik a megértést; rossz a szinkron minősége, a két-részes filmek a sok szünet miatt túl hosszúnak bizonyulnak /Menyegző, A köszívű ember fiai, Sellő a pecsétgyűrűn/,
5. amelyik jószándékú, de unalmas, vontatott film /A 39-es dandár/.

A fenti osztályozásból adódó legfontosabb következtetéseink:

1. Azoknak a filmeknek a bemutatása, amelyek a II. kategória több pontjánál is szerepelnek, felesleges. Ezek a filmek szándékuk ellenére

- sajátos körülményeink között - dezinformálnak. Ilyennek bizonyult Andrzej ajda kitűnő filmje, a Menyegző, sok körülmény együttes hatására /előzetes ismeretek hiánya, eltérő látásmód, rossz szinkron stb/.

2. Meg kellene fontolni, hogy érdemes-e kétrészes filmeket vetíteni. Ezek a filmek túl sok időt rabolnak el a hallgatóktól. /A vetítési idő 7-11-ig tart, a vetítógép kis kapacitása miatt ilyenkor 6-8 szünet van/.

3. Érdemes-e szinkronizált amerikai, angol és egyéb filmeket bemutatni, ahol az eltérő szájmozgás és a gyakran rossz szinkrontechnika a magyar néző számára is nehezzé teszi a megértést. Helyettük feltétlenül jobbak a feliratos vagy magyar filmek!

4. Szükséges-e kommersz vígjátékokat és krimiket /1./2,4 pont/ bemutatnunk? A Tibbs és a szervezet című amerikai film rokonszenves néger főszereplőjének, Sidney Poitier a megjelenése nagy tetszést váltott ki nézőinkből. De nem lett volna-e jobb ugyanennek a színésznek egy másik filmjét, a Megbilincselteket bemutatni; egy olyan filmet, amely a szegény fehérek és négerek sorsközösségéről, egymásrautaltságáról szól?

Az e típusba sorolt filmek bemutatását a puszta szórakoztatás sem indokolhatja, hiszen /van rá példa/ igazi vígjátékok és művészfilmek is szórakoztatják, érdeklik a hallgatókat! /lásd 1./3,5 pont/.

5. Feltétlenül hasznosnak bizonyulna a filmek megtekintése előtt a szóbeli vagy írásbeli információ, propaganda, amellyel a bemutatott film eszmei, művészi értékeire, cselekményének legfontosabb momentumaira hívnánk fel a figyelmet. Ebből a szempontból A diktátor című filmmel kapcsolatos félreértések a legtanulságosabbak. Néhány megkérdezett vietnami és európai /!/ hallgató a Mussollinit játszó színészben Napóleont vélte látni, az arab hallgatók egy része pedig a cionizmus ügyének használó filmet látott Chaplin klasszikus alkotásában. A filmvetítés előtti rövid bevezetővel vagy /ez is elképzelhető/ érdeklődők számára rendezett vitával talán elkerülhetőek lettek volna ezek a problémák.

6. Hasznos volna, ha a Nevelési Bizottság /irodalom-, történelemszakos kartársak, érdeklődő csoportvezetők bevonásával/ összeállítaná azoknak a magyar és külföldi filmeknek a listáját, amelyek eredményesen szolgálnák három fontos célunk: az információadás, a politikai és esztétikai nevelés megvalósítását.

T A R T A L O M

	OLDAL
<u>MAGYAR NYELV</u>	
Gyúró Istvánné: A szuahéli és a magyar nyelv "tárgyas igeragozásának" egybe- vetése	1
Dr. Béres János: A hét napjai	27
<u>SZAKTÁRGYAK</u>	
Mészáros Jenő: Egyenletek megoldása iterá- cióval	31
<u>VITA</u>	
Szücs József: A vizegáztatás módszere és az egységes követelményrendszer kialakítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában	40
Nagy Ilona Tan.Csop.vez.: A hallgatókkal való differenciált foglalkozás alkalmazásának vize- gálata, a tapasztalatok elemzése	58
<u>TÁJÉKOZÓDÁS</u>	
Nagy Ilona: Ifjúság és pszichológia	63
<u>INTÉZETI ÉLET</u>	
Fügedi István: Rendszertelen gondolatok a diákotthon rendszeréről	66
Osztóth Gábor: A hétfői filmvetítések tapasztalatairól	72

C O N T E N T S

	Page
<u>HUNGARIAN LANGUAGE</u>	
Gyúró Istvánné: A Contrastive Study on "Definite Conjugation in Hungarian and Swahili" _ _	1
Dr. Béres János: The Days of the Week _ _	27
<u>SCIENCE</u>	
Mészáros Jenő: Solution of Equations by the Help of Iteration _ _	31
<u>DEBATE</u>	
Szűcs József: Methods of Examination and Formation of Unified Requirement-system in Teaching Hungarian as a Foreign Language _ _ _ _ _	40
Nagy Ilona: A Study on Distinctive Teaching-Methods for Foreign Students, and an Analysis of the Observations _ _ _ _ _	58
<u>INQUIRY</u>	
Nagy Ilona: Youth and Psychology _ _ _	63
<u>LIFE IN THE INSTITUTE</u>	
Fügedi István: Unsystematical Reflections about the College System _	66
Osváth Gábor: Observation on Film- projections for the Foreign Students in the Institute _ _ _ _ _	72