

*Magyar Könyvtár*

NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZET

27

NHK Könyvtár  
lelt. sz.

# intézeti SZEMLE

## 9.

**tudományos és  
műszertani  
folyóirat**

**1977**



I N T É Z E T I   S Z E M L E

A   Nemzetközi   Előkészítő   Intézet  
szakmai kiadványa

Szerkeszti:

a   Tudományos   és   Módszertani   Csoport

Szerkesztőbizottság:

Gyúró Istvánné

Dr. Máthé Gáborné

Osváth Gábor

Szabó Zoltán

B u d a p e s t

1977.

UHRMAN GYÖRGY: Az egybevető módszer alkalmazása az igekötők  
tanításában /Magyar - angol kontrasztív dolgozat/  
/1974./

Tartalom:

Bevezetés

I. rész

1. A téma didaktikai megközelítése
2. A téma nyelvészeti megközelítése
3. Az irányjelölő igekötők egybevetése

II. rész

4. Az igekötők indirektív funkciói
5. Az angol prefix
6. További egybevetési kísérletek
7. Szintaktikai és szórendi kérdések

Összefoglalás

Irodalom

### Bevezetés

A nyelvtudomány művelői ismételten rámutattak arra, hogy az egybevető nyelvészet nagy mértékben gyakorlati célzatú, "hiszen a nyelvtanítás számára kitűnő anyagot szolgáltat". "Kétségtelen, hogy minél eltérőbb az egybevetett két nyelv felépítése, rendszere, az összevetés annál tanulságosabb, annál mélyrehatóbb eredményeket ígér". "...a magyar...a világ nyelveinek kaleidoszkópjában különleges szint képvisel..." Gondoljunk például az alanyi és tárgyas ragozás megkülönböztetésére, a birtokos személyjelek használatára névmás helyett, a határozók erősen szintetikus felépítésére, hogy csak néhány legszembeötlőbbet említsek a sok száz kisebb-nagyobb, de mindig lényeges és színes különbség közül.<sup>1/</sup> E gondolatok indokolták dolgozatom témájának megválasztását, bár parányi hiányérzetet is keltettek. A legszembeötlőbb magyar nyelvi sajátosságok közül hiányoltam az igekötőket. Sokan állítjuk, hogy az igekötők oktatási és nyelvészeti szempontból különös nehézséget jelentenek a magyar nyelvet tanulók számára. "Amikor olyan idegen anyanyelvűekkel beszélgetek, akik már jól tudnak magyarul, arra a kérdésemre, hogy mi okozta nekik a legtöbb nehézséget a magyar nyelv tanulásában, legtöbbször azt a választ kapom, hogy az igekötők. Ilyenkor nyilván az igekötőnek nem tiszta helyviszonyt jelölő funkciójára gondolnak,... hanem azokra az elvontabb jelentéskülönbségekre, amelyek az igekötős igét a puszta igétől, ill. az igekötős igét egymástól elválasztják". /SZABADI BÉLA: Az igekötők jelentésmódosító szerepének néhány szófaji kérdése, Szóttan, 215.o./

---

1/ BÁRCZI GÉZA: Gondolatok anyanyelvünkről, A II. Anyanyelvi Konferencia anyaga, 1973.33.o.

1.továbbá BALÁZS JÁNOS:/Magyartanítás külföldön III.4-9.o./

ill. DEZSŐ LÁSZLÓ:/u.o.5o.o./ és számos magyar és külföldi szerzőt.

Dolgozatomban a magyar igekötős igék egybevetési lehetőségeit keresem az angol nyelvben. A leírás kiindulópontja és végcélja azonos: a gyakorlati nyelvoktatás szükségletei. A vizsgálódás tehát didaktikus fogantatású és kontrasztív módszerű.

A feldolgozás alapjául a Nemzetközi Előkészítő Intézet jelenleg használt tankönyveit tekintettem corpusként. /Mivel nem alap- kutatás volt a célom, észszerűnek látszott didaktikai szempontból már megrostált igekötős igei sorozattal dolgozni./ Az angol anyag magvát A. HILL: Prepositions and Adverbial Particles c. hatalmas példagyűjteménye szolgáltatta.

#### I. rész

1. A kitűzött célt a /külső/ didaktikai síkról indulva, s a /belső/ nyelvészeti síkon haladva igyekszünk megközelíteni.

1.1 Az igekötős igét elsősorban mint szintagmatikus szerkezetet fogjuk fel. Ezért bevezetését a NEI készülő tankönyvében megelőzi az elsődleges helyhatározói /locativusi/ bővítmény, majd a kettős határozó megjelenése az igés mondatokban. Ezt követi a lativusi határozókkal párhuzamosan az igekötős igei állítmány.

Ebben az elgondolásban a következő szempontok érvényesülnek:

a/ az igekötős igének, mint szintagmatikus viszony hordozójának szemlélete,

b/ az igekötő határozószói eredetének figyelembe vétele és

c/ elsődleges határozói jellegű, irányjelölő funkciójának érvényesítése.

1.2 Mindez a következő mondatmodellekből épül fel:

a/ Péter itt /ott, bent stb./ van, ill. kettős határozói bővítményű mondat:

b/ Péter bent van a szobában - analógiájára:

c/ Péter bemegy a szobába.

Az analógiát természetesen nemcsak a "helyi érték" láthatósága, hanem a nyomatékviszonyok azonosságának hallhatósága is igazolja a tanuló részére:

Péter bent van / a szobában.

Péter bemegy / a szobába.

1.3 Ez a bevezetés a magyar nyelv belső logikájából leszűrve megfelelőnek látszik, hogy az igekötő oktatásának általános kiindulása legyen, az angol egybevetés szempontjából azonban nem elegendő, mert a fenti mondatok angol fordításai nem erre az eredményre vezetnek:

b/ Peter / is / in the room.

c/ Peter / is going / in/to/ the room - párhuzam esetében másik ige jelentkezik ugyan, a határozói viszonyt azonban - amelyet a magyarban a helyrag és részben az igekötő fejezett ki - változatlanul az in+névszó képviseli.

A didaktikai megközelítés tehát elméleti szempontból nem bizonyul elégségesnek.

A továbblépés nyelvészeti megközelítést igényel.

1.4 E dolgozat keretében sem tér, sem szükség nincs a két - kifejező eszközeiben egymástól erősen eltérő - határozórendszer egészének felvázolására. Pusztán az igekötőnek és lehetséges ekvivalenseinek helyét kereselem e rendszerekben.

Az itt felmerülő és eldöntendő kérdések a következők:

- mi az igekötős ige, ill. mi az igekötő, s mi a funkciója?

- összevethető-e az igekötők más, idegen nyelvi részrendszerrel, vagyis:  
tükrözhető-e az igekötők jelentése idegen nyelven, s milyen eszközökkel?
- milyen sajátos eltérések vagy egyezések jelentkeznek a kifejező eszközök egybevetésekor?

2. A magyar nyelvészeti irodalomban az igekötőre vonatkozó válaszok lényegében tisztázottak. /A téma monografikus feldolgozását SOLTÉSZ KATALIN nyújtja./ Az ősi magyar igekötők, /1959/.

2.1 Ám e nyelvi jelenség oly bonyolult, hogy minden vizsgálatnál újabb árnyalatokkal gazdagodva bukkan elő. Az árnyalattnyi finomságok érzékeltetése azonban nem lehet az intenzív nyelvoktatás célja, ezért vázlatunkban szükségképpen egyszerűsíteni igyekszünk, elhatárolni az egymást gyakran keresztező szempontokat.

2.1.1. Az igekötős igét szerkezetileg egy szintagmatikus viszony hordozójának tekintjük. SOLTÉSZ szerint "a szintagma és az összetétel közötti határterületen helyezkedik el". /i. m. 8./<sup>1</sup> Maga az igekötő csak ezen a szintagmatikai kapcsolaton belül határozható meg, önmagában nem.<sup>2</sup> Ebből következik, hogy a tárgyalás során mind a magyar, mind az egybevető leírás során a puszta ige és az igekötős ige belső nyelvi kontrasztjában kell keresnünk egyik alapvető eszközünket.

2.1.2. Az igekötők határozószói eredetének tisztázása nem-  
csak a

1/ és az igekötőnek..."az igével való kapcsolata alakilag szintagmaszerű" /u.o.14.o./

2/ V.Ö. PERROT Adalékok a meg igekötő vizsgálatához. Ny. f. t. 52.6. old.

tanításban alkalmazható analógia kedvéért hasznos. A határozószói körbe sorolás /1. "alapjelentésében a valóságos határozószóval rokon műfaj" MMNYR I. 263.- ill: "... a határozószókra emlékeztetően módosítja" az igének és származéka-  
inak jelentését, MMNY 65. o./ adja meg a kulcsot a megértés szempontjából ma is elsődleges funkcióhoz, az irányjelítés-  
hez is.

2.1.3.Szófajilag az igekötő "minden tekintetben átmaneti" jellegű,  
mert egyrészt önálló szóként - valóságos határozószóként -  
szerepelhet, másrészt "nem önálló szóértékű", csak egy alá-  
rendelő határozói összetétel előtagja "vagy jelentésmódo-  
sító toldalékelem /praefixum/ /1. MMNYR. I. 125. és 264. o./

2.1.4.Alakilag az igekötő megőrizte a hajdani határozószó önál-  
lóságát, meghatározott esetben elválik az igétől.

2.1.5.Jelentéstanilag az ige és igekötő kapcsolata összetételszerű,  
amely összetételben az igekötő az ige determinánisa /v.8.  
MMNYR I. 264./ SOLTÉSZ szerint: az igekötős ige "összetett  
szó, ha az igekötőnek önálló jelentése van" /i.m.8.o./ de  
az igekötő önálló jelentését gyakran elveszti és az ige-  
fogalmat a képzőkhöz hasonlóan módosítja /v.8.u.o.14.o./

2.1.6.Bár az igekötőt csak az igével való kapcsolatában vizsgál-  
juk, meg kell szívlelnünk PERROT figyelmeztetését, amely  
szerint egy-egy igekötő az összes igekötők alkotta paradig-  
matikus sor tagjaként is figyelemre méltó. /i.m.7.o./ Viza-  
gálódásunk módszerében ugyanis helyet kap az egyes, egymás-  
sal szembenálló igekötők belső nyelvi kontrasztja is.



2.2 Összefoglalásképpen megállapíthatjuk:

A magyar igeekötők a legalapvetőbb irányokat jelölő határozószókból fejlődtek ki. Eredeti hangalakjukban jól felismerhető a hová? kérdésre felelő latívusi helyrag /Kywe, bely, fele, ele stb. Az ősi igeekötőkkel azonos elemekből álló mai névutók és határozószók: föle, belé, elé stb. ma is tisztán és egyértelműen latívusiak/.

Az igeekötők fejlődése során a konkrét irányjelölés részben háttérbe szorult és ezzel párhuzamosan az ige aspektusát és jelentését determináló szerepük került előtérbe. Ugyanakkor azonban megtartották eredeti jelentésüket és alaki önállóságukat is. Az eredeti határozószóról a latívus-rag valószínűleg az igeekötővé-válás folyamatával párhuzamosan redukálódott. Közvetlen összefüggés nincs a régebbi hangalak és az eredeti /direktív/ jelentés, ill. az újabb hangalak és az absztrahált /determinatív/ jelentések és funkciók között, de nyilvánvaló, hogy az új jelentés kialakulása és meggyökeresedése gyorsította a hangalak rövidülésének folyamatát, a latívus-rag eltűnése pedig előmozdította a jelentés fejlődését a konkrét irányjelöléstől az egyéb mozzanatok érvényesüléséig. /1. SOLTÉSZ, 216-217.o./ A mai igeekötők /bizonyos esetek kivételével/ már elvesztették mondattani önállóságukat. Nem önálló határozói bővítmények, csak az igei állítmány részeként szerepelnek. Az igei állítmányhoz viszonyított pozíciójuk szempontjából azonban őrzik önálló határozói nivoltuk emlékét, s ma is úgy viselkednek, mint az állítmány valóságos tárgyi vagy határozói bővítményei.

2.3 Mindezek alapján, s az oktatás szükségletei szerint - így csoportosíthatjuk az igeekötők funkcióit:

2.3.1. Direktív funkció - az igekötő az igével kifejezett  
cselekvés irányát jelöli.

Megjegyzendő, hogy irányjelölésen nemcsak a mozgást, mozgást stb. jelentő igékhez csatlakozó konkrét irányulást értünk, hanem az ennél némileg szélesebben értelmezettet is; valamilyen /pl. belső, külső, alsó, felső/ helyzetbe, térbe való jutást, juttatást stb. Pl. a bemegy igén kívül ide soroljuk a bezár ige igekötőjének jelentését is.

2.3.2. Indirektív funkciók <sup>1/</sup> - azaz: nem irányjelölők

- a/ az ige szemlélet kifejezése /determinatív funkció/
- b/ az ige jelentésének módosítása
- c/ az ige szintaktikai szerepének megváltoztatása
- d/ új ige képzése

2.4 Amikor az igekötők idegen nyelvi kontrasztjának problémáit vizsgáljuk, érdemes emlékeztetni arra, hogy már a XIX. századtól voltak olyan nyelvészeti próbálkozások, amelyek a magyar igekötőket az indoeurópai igei prefixumok rendszerével vetették össze, ill.

---

1/ Az elnevezést munka-terminus céljára rögtönöztem. Az indirektív szót két jelentésben /a/ nem irányjelölő, és b/ nem közvetlen hanem közvetett, átvitt értelmű, elvont/ is alkalmasnak érzem e csoport funkciójának jelzésére. Tény azonban, hogy ez az osztályozás /direktív-indirektív/ vitatható, hiszen még a legkonkrétabb irányjelölés is magában hordozza a determináltságot, ezen belül leginkább a befejezettség fogalmát, ugyanakkor a meg kivételével valamennyi igekötős igében legalább is elemezhető az eredeti irányjelölés mozzanata.

azokból / különösen a szláv prefixumokból/ származtatták is őket /Simonyi, Lahourek és különösen Pavel Bujnák/; de már Brassai és Eudenz is hangsúlyozták, hogy a magyar igekötők nem indoeurópai hatásra fejlődtek ki.

Zsirai Miklós nyomán ma már általános nézet, hogy igekötő rendszerünk ugor eredetű, s mint ilyen, önálló belső nyelvi fejlődés eredménye. <sup>1/</sup> Kétségtelen azonban a latin, a német és a szláv prefixumoknak a /nagyreszt fordításokon keresztül szűrődő/ hatása a magyar igekötők rendszerére, s legújabbán éppen a tudományos-technikai nyelv, a politika és a sport nyelvének fordítása, "nemzetközi szabványosodása" révén részben orosz, s jelentős részben angol hatással is számolni kell. Párhuzamos fejlődési tendenciákról lehet itt szó, amely az emberi gondolkodás általános törvényszerűségei nyomán bontakozott ki az évszázadok során, s folytatódhat még ma is. Az alapkérdésben, az eredet kérdésében azonban nem felesleges rámutatni a meghatározó különbségre: a magyar igekötő alakilag ma is önálló, elválhat az igétől, az indoeurópai nyelvek preverbális toldalécai többnyire valóban "fix" helyen állnak, elválaszthatatlanul.

Direktív igekötők

A továbbiakban a történeti és didaktikai szempontból egyaránt elsődleges irányjelölő funkció kontrasztív vizsgálatával foglalkozom, mivel azt tekintem kiindulópontnak a további funkciók kiteljesedésében is.

3.1 Mozgást kifejező igekötős igei állítmányú mondatok angol ekvivalenseit vesszük szemügyre:

- |    |        |                        |            |
|----|--------|------------------------|------------|
| a/ | Jancsi | <u>felment</u>         | a hegyre.  |
|    | Jack   | went <u>up</u>         | the hill.  |
| b/ | Péter  | <u>bejön</u>           | a szobába. |
|    | Peter  | is coming <u>in/to</u> | the room.  |

<sup>1/</sup> Az obi-ugor igekötők, 1933.

3.1.1. Mindkét mondatban szembeötlik, hogy a magyar direktív igekötő funkcióját olyan szó tölti be, amelyet az indoeurópai nyelvtanok prepozíciónak, előljárószónak neveznek. Kézenfekvőnek látszik tehát levonni a / számtalan más példával is támogatható/ következtetést, hogy a magyar igekötő ekvivalense az angolban valamilyen prepozíció.

3.1.2. Kérdés azonban, hogy az up és az in/to/ szavak valóban prepozíciók-e. Az előljárószók - a magyar névutókhöz hasonlóan - névszóval együtt fejeznek ki valamilyen határozót, tehát az angolban névszó vagy névszói szerkezet előtt kell állniuk. A fenti mondatokban ez szabályosan így értelmezhető:

Jack went /up the hill.

Peter is coming /in the room.

3.1.3. Ha azonban a magyar mondatokból elhagyjuk a helyhatározói bővítményt, s úgy fordítjuk angolra, a prepozíciónak értelmezett szó továbbra is ott marad a mondatban. /Feltéve, hogy mindkét esetben ismeretes, melyik konkrét helyet jelöljük a megadott iránnyal./

Jancsi felment Péter bejön.

Jack went up Peter is coming in.

Most az előljárószó nem "jár" semmilyen névszó előtt, pusztán irányt jelöl. Következésképpen ezek a szavak az angolban nemcsak előljárószók, hanem /jórészt/ önálló határozói funkciót betöltő szavak is, angol terminus szerint határozói partikulák /adverbial particles/.<sup>1/</sup>

---

1/ a továbbiakban: AP

3.2 Vizsgáljuk meg e partikulák helyét közelebbről az angol határozórendszerben.

3.2.1. "Modern English Grammar" c. könyvében Knud Schibsbye

így határozza meg a határozók funkcióját:

"The function of the adverb is to be a subjunct /subordinate qualifier/ of a sentence, a verb, an adjective or another adverb. /198. o./

Kifejező eszközei:

- a/ jelöletlen névszók <sup>1/</sup>
- b/ szóvégi toldalékok /suffixes/
- c/ prepozíciós kifejezések <sup>2/</sup>

3.2.2. A határozói funkció kifejezésének terhét túlnyomó mennyiségben a prepozíciós kifejezés, ill. az AP viseli. Ennek jellemzésére a II. Anyanyelvi Konferencián elhangzott felszólalásomban ismertettem egy vizsgálat eredményeit, amely ezt a terhelést az in esetében magyar összevetésben mutatja, e téren is igazolván a jelentős eltérést /1. A II. Anyanyelvi Konferencia kiadványa 192. o./ Pusztán logikai alapon egyszerűnek látszana, ha az angol prepozíciók a magyar ragok és névutók megfelelőiként állnának.<sup>3/</sup> Valójában a magyar határozórendszer valamennyi elemének/a ragos és névutós névszótól az önálló határozószón és az igekötőn keresztül a határozói mellékmondatig/angol megfelelőiben szerepelhetnek.

---

1/ V.ö.A.S.Hornby: Adjectives and Adverbs Identical in Form. -/A Guide to Patterns and Usage in English, 1962, -194.o./

2/ Mint látni fogjuk, Schibsbye e ponton nem következetes, nem emeli ki külön az AP csoportot.

3/ V.ö. András-Luttor-Római-Stephanides: Rendszeres angol nyelvtan 1970. 197.o.

Az in esetében mintegy 12 magyar /konkrét és átvitt jelentésű/ határozófajtát, 12 ragtípust, 3 határozószót, 3 névutót és 2 igekötőt kellett használni a Hill említett gyűjteményéből kiválogatott mondatok fordítására.

3.3 Az angol prepozíciók ill. AP-k elhatárolásának kérdése igen vitatott téma az angol nyelvészeti irodalomban.

3.3.1. Az első föltűnő tény az, hogy a gyakorlati /nyelvoktatási/ célzatú nyelvtanok, kézikönyvek és segédkönyvek gyakran nem törekszenek elhatárolásra.

A Concise Oxford Dictionary nem is használja az AP terminust, csak az adv. jelölést alkalmazza; ezzel a partikulának<sup>1/</sup> a kétarcuságát nem hangsúlyozza, csupán önálló szó voltát emeli ki.

Hill, - gyakorlati szempontból - ezt programszerűen helyesli: "No rigid and fundamental distinction, based on traditional /i.e. Latin/ grammar, is drawn between prepositions, on the one hand, and adverbial particles, on the other"<sup>2/</sup> /i.m.VII.o./

R.A.Close meghatározásában csak egyetlen mozzanatban érvényesül a disztinkció:

"Az angol prepozíciók egy része adv. particle-ként is használatos, ezek a cselekvés irányát vagy módját jelzik, anélkül, hogy egy másik szóhoz kapcsolódnának /"governing"/ mint azt a prepozíciók teszik." /i.m./

---

1/ A további tárgyalás során - ha mondandónk az AP-re és a prepozícióra egyaránt érvényes - az egyszerűség kedvéért a partikula terminust használjuk.

2/ Az én kiemelésem, ŰCy.

CLOSE tehát az AP-t sorolja be a prepozíciók egyik alcsoportjának.

HORNBY utal ugyan a szigorú megkülönböztetés szükségességére, de nem végzi el. /i.m. 192. o./

Magyar szerzők angol leíró nyelvtanában<sup>1/</sup> elkülönül a két csoport, de bizonyos következetlenséggel. Egyrészt az adverbial particle-t az előljárószókkal "azonos alakú" határozóknak nevezik, másrészt megjegyzik, hogy sok prepozíció a "mondatban határozói szerepet is betölthet."

3.3.2. A Philosophy of Grammarban JESPERSEN egyetlen csoportot említ:

"particle" - with or without its complement." /1.187. o./

Példái: Is he in the house? = Ő a házban van?

Is he in? = Bent van?

SCHIBSBYE a partikulákat 3 csoportra osztja:

a/ néhányuknak hármas funkciójuk lehet:

kötőszói, határozói és előljárószói /pl. after, before, since/

b/ egy másik csoport kettős, kötőszói és előljárószói szerepben állhat: /pl. for, till, until/

c/ a legnagyobb csoport - tulajdonképpeni vizsgálódásunk tárgya - határozói és előljárószói /pl. in, over etc./

---

1/ ANDRÁS-LUTTOR-RÓNAI-STEPHANIDES: Rendszeres angol nyelvtan, 1960. 186. és 193. o.

Pl. adv. part: who is walking behind? - Ki sétál /ott/ hátra?  
prep. The sun is behind the clouds. - A nap a felhők között  
van. /i.m.292./

- 3.3.3 JESPERSEN véleményével SCHIBSBYE szembeeszegezi, hogy számos partikula nem használható fölérendelt névszói elem /complement/ nélkül /pl. - at, into, of/; mások csak akkor használhatók, ha egy igés szintagma részeként az ige jelentését némileg módosító szerepben állnak /pl. in, on, to/  
pl. Don't give in! = Ne engedj!  
szemben a complement-es mondatnál:  
There was a house without a soul in it= Kb. Ott volt egy ház,  
egy lélek sem volt benne.

- 3.3.4 Szerintem SCHIBSBYE itt ismét önmagával kerül ellentmondásba. JESPERSEN definíciójának lényege ugyanis éppen nem a két kategória egybeesése, hanem a közös /határozói/ eredet és a sajátos funkcionális és szerkezeti különbözőség együttes elismerése.  
JESPERSEN definíciójában már ott rejlik SCHIBSBYE - általam is elfogadott - felosztása: A nagy egység a partikula-csoport. Ezen belül különböztet meg olyan alcsoportot, amely az AP-prepozíció kettős funkciójával bír.  
Ebből a szemszögből kell tévesnek minősíteni CLOSE definícióját, aki az AP-t sorolja alcsoportként a prepozíciók alá. Ezért vitatható az a felfogás, amely szerint itt azonos alakúságról, ill. a prepozíció önálló használatáról van szó.<sup>1/</sup>

---

1/ ANDRÁS LÁSZLÓ-STEPHANIDES KÁROLYNÉ: Angol leíró nyelvtana  
azonban már "Special class"-ként jellemzi az AP-csoportot. /232.o./



Szerintem helyesebb egyetlen nyelvi elem - a partikula - /a jelen esetben/ kettős szófajiságáról és ezzel kapcsolatban kettős funkciójáról, mint a megkülönböztetés alapjáról beszélni. Ezen az alapon lehet meghatározni az előjárósók sajátos szerepét is: egy /szintagmatikus/ kapcsolatban egy névszó /vagy névszói szerkezet/ alárendeltjeként az adott névszót összeköti a mondat már részeivel. /V.ö. SCHIBSBYE, u.o./ A második kritériumnál válik el az AP csoport: az igén kívül más mondatrészekkel nem kerül szintagmatikai kapcsolatba.

- 3.3.5 Annak a jelentékeny számú partikulának a használatára, amelyek prepozícióként és AP módjára is funkcionálnak /pl. about, behind, down, in, off etc./ a fenti disztinkció - mint szabály - könnyen alkalmazható:

pl. They sailed up the river = kb. Felfelé vitorláztak  
vagy felhajóztak a  
folyón.

E mondatban az up: prepozíció, kettősen kötött /az igéhez, ill. a fölérendelt névszóhoz/.

The soil dried up = A föld felszáradt vagy  
kiszáradt.

E mondatban az up: AP, csak az igéhez kötött /önálló/ határozói elem.

Hogy az első példában a prepozíció melyik kötöttsége az elsődleges, kiviláglik, ha tovább bővítjük a mondatot:

They sailed straight up the river = kb. Egyenesen  
felhajóztak...

Míg tehát az AP egyoldalúan csak az igéhez kötött partikula, tehát önálló határozó /pl. away, back etc./; addig a prepozíció kettősen /azaz a névszói complementhez, vagy az igéhez, esetleg egyidejűleg mindkettőhöz/ köthető partikula, de nem önálló szóértékű nyelvi elem /pl. at, with/.

3.4 Ezek után fel kell tennünk a kérdést: összemérhetők-e a magyar direktív igekötők - mint részrendszer - az angol partikulákkal általában, és a posztpartikulákkal különösen?<sup>1/</sup>

3.4.1. Mind a magyar, mind az angol elem történetileg önálló helyhatározói szerepű nyelvi elemből származik. E tartalmat és funkciót ma is őrzik. Az eltérés: a magyar lativusi, az angol locativusi jellegű határozó volt. /N.B. az angol locativus kérdése, a where? - hol? egyszersmind hova?is, tehát a lativusi határozók is felelnek rá/.

Az egybevetett elemek mindkét nyelvben átmeneti, ill. kettős szófajúak, alakilag önállóak, az igéhez fűződő kapcsolatuk mélyén szintagmatikus viszony húzódik. Az igékhez való kapcsolódásuk az ige jelentésének módosulását is eredményezi.

3.4.2. A két részrendszer összevetésének lehetősége jellegzetes módon didaktikai nézőpontból villant fel<sup>2/</sup> az előzményekben is. Nyelvészeti irodalmunkban sokkal megszokottabb az indo-európai prefix-rendszerekre történő utalás.<sup>3/</sup>

---

1/ posztpartikula, = ige után álló AP

2/ "Igekötőszerű szerepet töltenek be az igék mellett" /ANDRÁS-LUTTOR-RÓNA-STEPHANIDES, 186.o./

3/ De itt is: "their function is similar to that of the "igekötő" in H." /ANDRÁS-STEPHANIDES, i.m.232.o./

E fejtegetésekből következik, hogy az irányjelölő igekötővel kapcsolódó igák esetében az angol nyelvben a következő erősen szabályszerű megfeleléseket találhatjuk modellképpen:

3.5.1. 1/ Direktív igekötős ige= /V+P/ - Verb/dynamic/+Postparticle/

Pl.

A tolvaj elfutott. = The thief ran away.

A fogorvos kihúzta a fogamat. = The dentist took out  
my tooth.

3.5.2. 2/ Direktív igekötős ige+határozó /ragos névszó/ =

/V-Pr+N/ - Verb /dynamic/ - Preposition+Noun

E típus magyar mondataiban az igekötő és a névszó ragja - kevés kivétellel - azonos irányt fejez ki.

Pl.

Jancsi és Juliska felment a hegyre. = Jack and Jill  
went up the hill.

A kocs beleszaladt egy taxiba. = The car ran into a  
taxi.

3.5.3. 3/ Direktív igekötős ige+határozó /ragos névszó/= /V+P-Pr+N/

Verb /dynamic/ +Postparticle-Preposition+Noun/

E típus angol mondataiban két partikula szerepel. Az egyik /az AP/ az igéhez, a másik /az előljárószo/ természetesen a névszóhoz tapad. A két partikula általában ellentétes tartalmat, de azonos irányulást fejez ki: az egyik rendszerint a meg nem nevezett tartózkodási helytől való távolodást, a másik a megnevezett helyhez való közelítést.

Pl.

Kimegyek az állomásra = I'll get out/to the  
station

A gyerek elment a szobájába/aludni = The child has gone  
off/to bed.

3.6 A 3.5 pontban felsorolt modellek a partikulák széles körét ölelik fel, mint a magyar direktív igekötők meglehetősen szabályosan alkalmazható szemantikai egyenértékeit.

3.6.1. ki -: out, out of	bele-: in, into
be -: in	hátra-: back, behind
fel-: up	keresztül-: through, across
le -: down, off	körül-: around, /about/
el -: off, away	össze-: together
alá-: under	rá-: on, on top, /at/
át -: over	vissza-: back

/A szintén nem csekély számú kivétel figyelembe vétele már nem nyelvtani-strukturális, hanem csak szótári kérdés./

3.6.2. Az 1. és a 2. modell kapcsán ismét hangsúlyozni kell, hogy az angol partikulák funkcionális köre természetesen sokkal szélesebb, s ha a fenti modellekben az angol ige nem helyváltoztatást fejez ki, hanem statikus, vagy pedig létezést jelentő, a magyarban sem igekötős megfelelést találunk, hanem az 1. modell kapcsán igét+határozószót, vagyis:

angol Verb/static/+Postparticle=magyar létige vagy statikus ige + határozószó

pl.

The train is not yet in = a vonat még nincs bent.

They live down /in the valley/ = Ők lent élnek /a völgyben/

The balloon stayed up but 5 minutes = A léggömb csak 5 percreg maradt fenn.

ill. a 2. modell kapcsán igét+ragos vagy névutós névszói határozót.

angol Verb/static/-Preposition+Noun=magyar létige vagy statikus ige+határozó /ragos vagy névutós névszó,

Pl.

Is he in the house? = Ő a házban van?  
Did he stay under your roof? = A fedeled alatt tartózkodott?  
/A házadban?/

3.6.3 Ha prepozíciós szerkezet követ egy igét, a prepozíció /bilaterális jellege miatt/ oly szorosan kötődhet az igéhez, hogy a prepozíció fölé rendelt névszó /az angolban: object/ inkább az ige+prepozíciós szerkezet fölérendeltjének tekinthető /v.ö. SCHIESPYE 293./

Pl. The water turned into/ice = A víz átváltozott jéggé.  
A prepozíciónak ez a "pálfordulása" /vagyis az, hogy szorosabban kötődik az igei állítmányhoz, mint annak bővítményéhez/ különösen jól látható, ha a mondatot szenvedő szerkezetűvé transzformáljuk:

They called for a quick action A quick action/was called for.  
= kb. Gyors cselekvésre volt szükség.

...if they laugh at him He does not like/being laughed at  
= Nem szereti, ha kinevetik

3.6.4 A 2. modell példái között fel kell figyelni a kéttagú /összetett/ angol prepozíciókra /into, on to, out of/. E kéttagúak jellegzetes módon ebben a modellben jelentkeznek, sőt önálló partikulaként nem is szerepelhetnek. Szerepük leíró szempontból nem hasonló az AP-t követő prepozíciókéhoz, mert a két tag /mintha csak összetett szó lenne, azaz az into már azzá is vált; az on to még ingadozik az angol ill. amerikai használatban/ együttesen egyetlen viszonyítást fejez ki. Kialakulásuk azonban a postparticle és a preposition

egymás melletti használatához hasonló folyamat eredménye.  
Ez a típus is jól megfelel az azonos irányú magyar igekötő és határozórag "rímjének".

The fly flew on to the picture = A légy rászállt a képre.  
/R. CLOSE mind a kéttagú prepozíciók, mind a particle- preposition együttes jelenléte esetén csak emfatikus különbséget lát:

away from	=	emfatikus	<u>from</u>
on to	=	"-	<u>on</u>
into	=	"-	<u>in</u>

Ez az élőbeszédben feltétlenül igaz, mégis úgy vélem, hogy az AP és a prepozíció közötti disztinkcióhoz, ill. a kettős határozói viszonyhoz fűződő megjegyzéseim jobban magyarázzák e jelenségeket. Az out of prepozíció funkciója például nem magyarázható pusztán az érzelmi nyomaték kérdésével./

### 3.6.5. Egy további megjegyzés a 3. modellhez /V+P-Pr+N/

A prepozíciós kifejezés mintegy szűkíti, erősebben körülhatárolja az őt megelőző határozói partikula jelentését; kizárja a puszta irányjelölés adta egyéb lehetőségeket, hasonlóképpen, mint a magyar mondatban az igekötőre "rímelő" határozórag.

Come away/from the fire = gyere el a tűztől!

E jelenség tulajdonképpen halmozásnak is felfogható, amelynek során az általánosabbtól a konkrétabb felé haladás minden nyelvben logikai alapon szabja meg az azonos mondatrészek sorrendjét.

Pl. gyere ki /általános irányjelölés/, a ház elé /konkrét helyfogalom, de nem adott pont/, a nagy fánoz /konkrét hely, adott pont/.

Az ilyen halmazásokat a magyar leggyakrabban az általános helyviszonyt kifejező határozószóval indítja. Ha ez a határozószó igekötővé válik, továbbra is elvégzi az elsődleges helyfogalom, az irány jelölését, amelyet majd a konkrétabb ragos, vagy névutós második - harmadik határozó követhet, csakúgy, mint az angol mondatban a partikulát a prepozíció:

They have gone off / to their room = Elmentek a szobájukba.

- 3.6.6. Gyakran megfigyelhető, hogy a határozóból előljárószóvá fejlődött angol partikula visszacsap eredeti kategóriájába /tehát a 2. modellből az 1.-be/; vagyis a névszót - annak teljesen egyértelmű odaértése miatt - elhagyván, az igéhez csatlakozik.<sup>1/</sup> Ez a logikai indítékú kategóriaváltás a beszélő tudatában nem játszódik le. Felfogható úgy is, hogy a másik /az általános irányjelölés utáni konkrét helyfogalmat kifejező/ határozói bővítményt elhagyjuk. E jelenség ismételtén mutatja az igekötő és az angol partikula önálló határozói jellegének erejét.

Pl. sit down /the chair/ = leül /a székre/

Come in /to the house/ = bejön /a házba/

vagy átvitt értelemben:

Try it on /yourself/ = Próbáld fel/magadra/!

/A magyarban természetesen az elhagyott határozó ragos vagy névutós./

- 3.7 Nem tartozik szorosan modelljeink vizsgálatához, de az előbbieket után ide kíváncsodik az igekötő ill. a particle önálló használatának esete.<sup>2/</sup>

---

1/ V.ö. ANDRÁS-STEPHANIDES: "and independent liberal meaning...rather pleonastically" /232.o./

2/ 1. MNFY, 67. o. és SOLTÉSZ: 23. o.; MNFYR, 265.

3.7.1 A teljes magyar mondatokban önálló az igekötő, ha nem az igei állítmány része, hanem annak egyik /konkrét vagy átvitt jelentésű/ határozói bővítménye

Pl. A fiúk együtt siettek fel a hegyre.

Az egyik felment, a másik le.

A kihagyásos mondatokban az igekötő tulajdonképpen az állítmányt helyettesíti, kimondatlanul is utalva a már elhangzott, vagy az adott beszédhelyzetben leggyakrabban jelentkező igrére.

A legjellegzetesebbek e típusban az eldöntendő kérdésre a nyomatékos mondatrésszel adott igenlő válasz analógiája:

- Bemegyünk? - Be.

ill. a felszólító módot helyettesítő használat:

Ki innen! El innen! stb.

Az igekötőszinkron szemléletben legalábbis kettős szófajú, mert visszacsap a határozószók kategóriájába. Ha ekként a felé névutóval határozói összetételt alkot, annak determinánsaként elsődlegesen irányt jelöl, az igekötőre jellemző egyéb, nem határozószervi funkcióit elveszti.

/Kifelé, befelé/

3.7.2 A magyar használatnál részben párhuzamos az angol partikula önálló /tehát ige ill. névszói complement nélküli/ alkalmazása.

a/ a magyar bent, be, befelé típusú határozószók fordításaként:

The coat was with the fur in = A kabát prémmel befelé  
/fordítva/ volt.



b/ gyakran erősen emfatikus töltésű kifejezésben, mondatban, felszólító jelleggel:

In with that medicine! = Be azzal a gyógyszerrel!

Down with the grammarians! = Le a nyelvészekkel!

Hands off! = El a kezekkel!

c/ felkiáltó jelleggel is találhatók példák, de itt a magyarban ismét igekötő áll:

Away they went! = kb. /Hát/ elmentek!

/v.ö. HORNBY, 193.o./

## II. rész

4. Az igekötők indirektív funkcióit az oktatás szempontjából összegezzük:

E funkciók számos esetben átfedik, keresztezik egymást, összefonódnak és keverednek, ezért gyakran egy-egy igekötős ige vizsgálatánál több funkció, ill. jelentésárnyalat együttes jelentkezését láthatjuk. } Az oktatásban elképzelhetetlen a minden árnyalatra kiterjedő kategorizálás. } A magyar nyelvet tanuló számára nyilván nem a kategória fontos, hanem a funkció érzékeltetése. Vagyis a szerepváltásnak ill. jelentésmódosulásnak mindig a szövegkörnyezetből kell megvilágosulnia. A bemutatás fő módszere továbbra is a belső kontraszt érzékeltetése a puszta ige és az igekötős ige alakja között egyfelől, ill. a különféle igekötőkhöz kapcsolódó morfológiai, aspektuális, szemantikai és szintaktikai árnyalatok között másfelől.

4.1 A cselekvés irányának megjelölésén kívül a következő alapvető funkciókat kell figyelembe vennünk:

1. az igei aspektus kifejezését <sup>1/</sup>

1/ E vonatkozásban beszélünk - SZABADI nyomán - determinatív funkcióról, ide sorolva a perfekciót, ill. a perfekciót gazdagító és a perfekción kívüli igeszemléleti árnyalatokat. /i.m.218.o./

2. az ige jelentésének módosítását
  3. az ige szintaktikai szerepének megváltoztatását
  4. új ige-képzését
- 4.2 E funkciók legfontosabbikának az igeszemléletet tükröző meghatározottságát tekintjük /determinatív funkció/.

4.2.1 A funkció tartományát a következőképpen osztjuk fel:

a/ perfekció - a cselekvés befejezettségének kifejezése

- a befejezettséghez az eredményesség mozzanata járul

- a befejezettség árnyalata a cselekvés megszűnéséből adódik

b/ A cselekvés kezdetének, beállításának kifejezése

c/ A cselekvés mozzanatos jellegének kifejezése

d/ A cselekvés tartósságának kifejezése /v.ö. MMNY 65-67./

/A cselekvés jövő időre utaló aspektusával nem foglalkozunk./

- 4.2.2 PERROT részben finomítja, részben vitatja az osztályozásnak ezt a módját, elismerve ugyan, hogy az átfedések, valamint az értelmezés és az osztályozás ingadozásai "elkerülhetetlenek és a vizsgált tények természetéből fakadnak." /I.m.9.o.<sub>4</sub>
- PERROT mindenekelőtt megkérdőjelezi, hogy az általunk determinatívnak nevezett funkciók valóban az igeaspektust fejezik ki. A meg esetében az igekötő értékét annak effektíváló erejében jelöli meg, s ezen belül a következő jelentéstípusokat sorolja fel:<sup>1/</sup>
1. a cselekedet és a cselekvés ellentéte. Ez az elnevezés lényegében a befejezettséggel-együttjáró állapot, és a folyamatosság ellentétére utal.

---

1/ i.m. 11-48.o.

2. Perfektív-rezultatív típus /L. a mi osztályozásunkban az a/ 4.2.1/a pont/
3. másodlagos típusok: a/ a hirtelen beálló befejezettség, ill. a folyamat megindulása /szerintünk ugyanez az a/ és a b/ pontban/ - b/ implikált eredmény /Jellegzetesen indoeurópai igeszemleleti kategória a perfekción belül, szerintünk a magyar igekötőnél egybeesik az a/ pontban megadott típusokkal/ - c/nyomósítás /intenzitásnövelés, - lásd SOLTÉSZ: a meg 5. jelentéskategóriája, ill. az el-nél i.m. 42, 66.o./

PERRÓT megkülönböztetéseit jórészt indokolják a választott korpusz /Egy fejezet A boldog emberből/ szókincsének népryelvi-művészi esetlegességei. A nyelvoktatásban - ahol jelentős tényező a felhasználható szókincs jellege és mennyisége is - helyesebbnek látszik a hagyományosabb honi osztályozáshoz való igazodás.

- 4.3 Az igekötők indirektív funkciót az irányjelölés kiteljesedésének, gondolkodásunk logikai és absztraháló képességéből fakadó nyelvfejlődési eredménynek tartjuk. Ugyanakkor e funkciók forrását, az irányjelölést /a meg kivételével/ ma is félreérthetetlenül érzékeljük. Ezért a két fő funkció-csoportot összekötő vonalat a következő eljárással húzzuk meg:

- 4.3.1 A már ismert igéket az ismert direktív igekötő új funkciójával: a perfekció, a befejezettség árnyalatának érzékelésével mutatjuk be. Erre az el mutatkozik a legalkalmasabbnak. Mozgást, helyválttatást jelölő ige mellett

az el elsődlegesen irányjelölő, ha elativusi, delativusi és ablativusi határozóval párosul.

Pl. Péter el megy otthonról.

A cél /pl. hova? stb. kérdésre felelő határozó/ megjelölésével azonban az el perfektíválja a helyváltoztatást, befejezetté teszi a cselekvést, azt közli, hogy a cselekvés a megjelölt helyen eléri célját, véget ér: Péter el megy a színházba. /v.ö. SOLTÉSZ, 65.o./ Ebben a mondatban az igekötő éppen az egyik funkcióból a másikba való "átmenet" közben mutatkozik meg. Igaz, hogy a többi direktív igekötő is érvényesíti ezt a perfektíváló mozzanatot, ha az ellentétes irányú határozóval bővítjük a mondatot.

Pl. Péter kilép /a házból/ az utcára; fel megy /a földszint-ről/ az emeletre, stb. Az el azért mutatkozik alkalmasabbnak a perfekció érzékeltetésére, mert irányjelentése kevésbé konkrét, mint a többi alapvető igekötőé, csak általánosságban fejezi ki a távolodást, nem pedig a konkrét külső, belső stb. helyzetbe kerülést. Ha tehát e távolodó, de nem adott irányhoz kötött mozgás végző pontját egy másik határozóval jelöljük meg, az veszi magára az irányjelölés fő terhét, és az igekötő elsősorban nem irányt jelöl. Eredeti szerepének elhalványodása előtérbe engedi a perfekció árnyalatát. /A "kilép a házból az utcára" példánál az igekötő és a második határozó végző soron egyetlen irányt jelölt: a kint létöt, a ház bent-jével szemben./

- 4.3.2 Az el perfektív funkciója természetesen nemcsak a két határozóhoz viszonyítva ábrázolható, hanem szemben áll a puszta ige folyamatos jellegével is:

Péter olvassa a könyvet./folyamatos cselekvés/  
Péter elolvassa a könyvet./befejezett cselekvés/  
Az utóbbi mondatban a cselekvés célt ér, teljessé válik. Még kitetszőbb a példa, ha egyazon mondatban használjuk az igekötő nélküli igét és az igekötőt:  
A hajó süllyed, de nem süllyed el. /mert valamilyen közbejött esemény elejét veszi a cselekvés teljessé válásának./

4.3.3 Természetesen más direktív igekötők is megfelelnek a feladatnak. /Pl. az elolvas ige perfektuált jelentésével gyakorlatilag azonos a kiolvas = befejezi az olvasást, végéig olvassa a könyvet, stb/

Az ismert igék új determinatív igekötője e funkcióban a meg. Különleges helyét az igekötők paradigmaticus rendszerében több tényező biztosítja:

4.4.1 A meg ma a leggyakoribb igekötőnk, ugyanakkor történetileg mai funkciójában a legrégebben ismert; jelentésköre a legkevésbé konkrét, az absztrakció végső határáig húzódik. Legáltalánosabb funkciója a perfekció körén belül valósul meg. A legtöbb jelentésárnyalat-érzékeltetésére alkalmas, ezért példáinkban is a leggyakoribb szerepel.

Pl. Péter kiejtése javult - Péter kiejtése megjavult.  
A puszta igében a tulajdonság kifejezése folyamatosan érvényesült /mindig jobb volt, mint az előző fázisban/, az igekötős igében a tulajdonság teljessé vált. /1. még megöregszik, megrövidül stb./

4.4.2 Bizonyos kezdő és mozzanatos képzőjű igék, /pl. indul/ alapjelentése a cselekvés /itt: a mozgás/ kezdeti, pil-

lanatnyi mozzanatának kifejezése. Az igekötős forma /megindul/ azt jelzi, hogy a mozgás immár folyamatba lépett, tehát az alapjelentésben jelölt kezdeti fázis befejeződött. Az igekötő tehát itt is perfektív s nem kezdő funkciójú. /A típus egyébként átmenet a kezdést, beállást jelző b/ csoporthoz. V. ö. SOLTÉSZ 39. o./

4.5 Az igei aspektus más árnyalatainak kifejezése:

- 4.5.1 A cselekvés eredményességének árnyalatával gazdagodott perfekció a meg és a ki funkciója lehet. Pl. Péter keresi a táskáját - megkeresi a táskáját /azaz addig keresi, amíg akciója eredményt hoz: megtalálja/.
- 4.5.2 A befejezettséghez a cselekvés megszűnésének mozzanata járul. Az el és a ki funkciója. Pl. A tűz ég, a papír elég.  
Vagy: A tűz ég, majd kialszik.
- 4.5.3 A cselekvés kezdetét, beállítását jelölheti a meg, az el és a fel. Az igekötős ige a puszta igével kifejezett cselekvés megkezdődését jelenti: áll - megáll.
- 4.5.4 A cselekvés mozzanatos jellegének kifejezése. A meg funkciója. A mozzanatoságon itt valójában a cselekvés megkezdődését és azonnali befejeződését egyesítő árnyalatot értjük. Különösen jól érzékelhető a folyamatos igével való szembeállításban: a gyerek rázza a csörgőt - megrázza a csörgőt.
- 4.5.5 Az igekötős ige kifejezi a cselekvés tartós voltát. Az el szerepköréhez tartozik. Gyakran paraszintetikus módon gyakorító igeképzővel jár együtt: Péter nézi a kirakatokat - elnézegeti a kirakatokat.

4.6 Az ige jelentésmódosulásának esetei közül a következőkkel foglalkozunk:

- 4.6.1 a/ Az igekötő a puszta igében jelölt cselekvést elvonatkoztatja annak konkrét tartalmától és körülményeitől. A meg funkciója. Jellegéből következően gondolati, érzelmi tartalmú fogalmakkal kapcsolatosan használt. Jól érvényesül másik igekötő kont-rasztjában. Pl. konkrét: kifejt valamit valamiből, bánt vkit, -elvont: megfejt vmit, megbánt vkit. l/
- 4.6.2 b/ Az elvontság árnyalata a többi igekötő esetében sok-szor nem más, mint az eredeti irányjelölés átvitt, képletes /figuratív/értelmezése. A puszta igében érzékelhető konkrét cselekvés /gyakran éppen mozgás, helyváltoztatás/ és az irányjelölő igekötő elvont fogalmakkal kerül gondolati - szintaktikai viszonyba. Így maga az igekötős ige által kifejezett cselekvés nem elvont, de a körülményekhez fűződő viszonya révén azzá lesz, elveszti konkrét vonatkozását. Pl. az ilyen kifejezésekben: kifutottunk az időből; a mi időnk lejárt stb.

Az előző csoporttól éppen az választja el őket, hogy a meg esetében az egyik konkrét elem, az irányjelölés hiányzik, a jelentésmódosítás gondolati jellegű absztrahálás. Az eredeti és az új jelentés között a kapcsolat nem feltétlenül közvetlen, s nem feltétlenül elemezhető, esetleg csak sokszoros áttételen keresztül érvényesül. Az említett megfejt, megbánt pél-

dáknál érezhetően a perfektuált jelentés fejlődött tovább az absztrakció irányába.

A figuratív használatban a jelentésfejlődés nem spekulatív, hanem képi síkon megy végbe. A régi és az új jelentés között a kapcsolat metaforaként még érezhető. A figuratív jelentés tehát inkább költői, mint filozófiai kategória. Az absztrakt és a figuratív jelentést nemcsak egymástól nehéz elhatárolni, de az egyéb indirektív funkcióktól is. Pl. a kinő ige intranszitiv használatban /valaki kinőtt valamilyen keretből, korból stb./ és a tranzitívban is lehet figuratív /kinövi a ruháit, azaz túlnő rajtuk, nagyobb lesz azoknál/ ugyanakkor mindkét esetben perfektuált.

4.6.3 c/ A pusztá igével jelölt cselekvés valamiféle eltorzítása /eltúlzása, rossz irányba terelése, elhibázása/, sőt ellentétének, negatívumának kifejezése. Főként az el, részben a ki és a le funkciója. Pl. elszabadul vmi, elsiet vmit, elver vkit. Nem túl gazdag kategória.

4.6.4 A pusztá ige jelentését más-más módon árnyaló igekötők mellett egyetlen igekötő különböző funkciói is eltérő jelentésárnyalatokat hoznak létre. Az igekötő tehát a jelentésmódosításon kívül jelentésmegkülönböztető /disztinktív/ funkcióval is rendelkezik. Ez mintegy kettős belső kontrasztban ábrázolható a/ egy-egy szócsaláddal, ill. b/ egy igekötős ige jelentéstani sorozatával. Pl.

a/ hív: elhív vkit vhonnan, vhoval stb. /irányjelölés/  
meghív vkit /vendégségbe/ /speciális jelentés/  
felhív vkit /telefonon/ /átvitt/

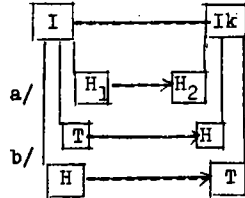


- kihív vkit /párbajra, versenyre/ /figuratív/  
 behív vkit /katonának stb./ "hivatali" értelemben/  
 b/ felhív: 1. vkit letről fölfelé /irányjelölés/  
 2. vkit telefonon  
 3. vkit vmilyen cselekvésre /= felszólít/  
 4. vkinek a figyelmét vmire /= figyelmeztet/

4.6.5 Említenünk kell még azt az esetet is, amikor az igekötős ige nemcsak új frazeológiai kapcsolatot teremt, hanem valószínűségi lexikai különbséget jelöl pl. takarít - megtakarít.

.7 Az ige szintaktikai szerepének megváltoztatása a következő vázlatlall szemléltethető: 1/

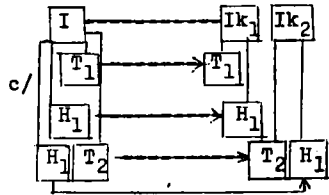
4.7.1



áll vhol - feláll vmire

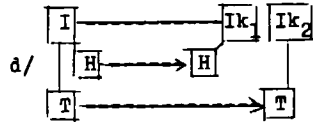
ajándékoz vmit - megajándékoz vmivel

ajándékoz vkinek - megajándékoz vkit

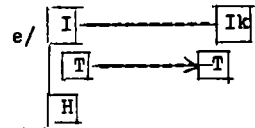


kínál vkit vmivel - megkínál vmivel vkit

kínál vmit vkinek - felkínál vmit vkinek

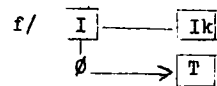


figyel vmit vmire - felfigyel vmire  
 megfigyel vmit



segít vkit vkinek - megsegít vkit

/ Természetesen csak a legjellemzőbb típusok szerepelnek a vázlatban  
 Rövidítések: I= puszta ige; Ik: igekötős ige; T= tárgy; H=határozó



világít - megvilágít vmit

- 4.7.2 Az f/ eset az igekötő szintaktikai fő funkciója. PERROTT, ak a meg legfontosabb jelentéstípusának a puszta ige = cselekvés, igekötős ige = cselekedet kontrasztot tartja, hitelt érdemlően kapcsolja e gondolathoz a meg tranzitívizáló funkcióját, mondván, hogy a meghatározatlan jellegű /tehát: intranszitiv/ cselekvéssel szemben logikusan áll a meghatározott /=tranzitív/ cselekedet. /i.m.49.o./ SZABADI mutat rá arra az esetre, amikor az igekötőnek - a megnek - nincs megfogalmazható jelentéstöbblete, tehát funkciója csak nyelvtani-szintaktikai: a tárgy határozott voltára utal. /i.m.223.o./
- 4.7.3 A szintaktikai funkció változatai szorosan összefüggnek azzal a jelenséggel, amit TESNIERE, ill. magyar vonatkozásban ELEKFI LÁSZLÓ nyomán az igekötő ige "valenciájának" nevezhetnénk. Azt kellene vizsgálnunk, hogy az egyes igekötők különféle funkcióikban milyen - a puszta igéhez képest - újabb objektuális /tárgyi vagy határozói eszközökkel kifejezett/ viszonyokat teremthetnek a mondatban; azaz a jelentésárnyalat és a mondattani funkció viszonyát. Vizsgálni kellene továbbá egy-egy ige "igekötő-valenciáját", vagyis azt, hogy melyik igekötő melyik igéhez kapcsolódhat s milyen funkciókban. Ez felderítené az összefüggést a magyar vonzatrendszer és az igekötőrendszer között, s az egybevetethetőség lehetőségét az angol objektuális szerkezetekkel, az igen gazdag angol vonzatossággal, az angol idioma-rendszer nem frazeológiai, hanem grammatikai alapjaival. /L. ELEKFI: Szóttan 194-210.o. és BOGNÁR i.m./ Mindez túlhaladja e dolgozat kereteit.

#### 4.8 Új igék képzése igekötővel

Már az előző funkciók is fokozatosan feledtették az igekötők határozószói eredetét, s a képzőkhöz közelítették őket.

Az igekötő gyakran új igét hoz létre, amely a mai nyelvben csak ebben a formában használatos. Pl. fejez - befejez, kifejez, lefejez.

Leginkább a meg él ezzel a funkcióval /meghálál, megkísérel, megvalósít/. Mint a példákban is látható, az igekötők mellett paraszintetikus módon egy igeképző is résztvesz az új szó létrehozásában. /V.8. MMNY 65.o. és SOLTÉSZ 163./

- 4.9 Az eddigi felsorolásokban utaltunk már arra, hogy mely igekötők szerepelhetnek leggyakrabban az egyes funkciókban és jelentéskategóriákban. Végezetül az ellenkező szemszögű csoportosítás marad hátra: megvizsgálni egy-egy igekötő hatókörét. Példaként a legszélesebb tartománnyal rendelkező meget térképezzük fel:

---

1/ Egyes tárgyalt funkciók hiányoznak a meg köréből, más igekötőknél azonban nagy hangsúlyt kapnak /lásd a tartósságot kifejező el, a pejorációt, negatívumot jelölő el, ki, le stb./ Más funkciók csak a meg tartományában találhatók.

A meg direktív funkciója a mai nyelvben jelentéktelen, inkább csak kuriózum, pl. megfordul, megtér, stb. /v.8. SOLTÉSZ 30.o./

Direktív ← MEG → Indirektív

1. determinatív /aspektuális/

a/ perfektív

- befejezettség
- vmivel való ellátás
- rendeltetésszerű használat
- mozzanatos ige folyamatossá tétele
- eredményesség

b/ kezdés, beállítás kifejezése /ingresszív/

c/ mozzanatoság kifejezése

2. jelentésmódosítás

a/ elvont

b/ figuratív

c/ specializáló

d/ disztinktív

3. szintaktikai változtatás

a/ tárgy-határozó vonzat megváltoztatása

b/ intranszítív-transzítív változtatás

4. új igék képzése

5. Az igekötők indirektív funkcióját és a megfelelő jelentésárnyalatokat az angol fordításban csak esetlegesen és alkalmasszerűen lehet érzékeltetni. Részrendszerek szabályos megfeleléseit - mint az irányjelölő igekötők ill. a partikulák egybevetésekor - csak szórványosan és töredékesen fedezhetjük fel, modell-párok felállítására széles sugarú analógiás körben nincs lehetőség. Mire van? Az igekötő által előidézett változás, tartalmi többlet körülírására, magyarázatára, s általában nem morfológiai, hanem szemantikai - szintaktikai síkon. Az indirektív funkciók egy-egy szűkebb egység-

gének analogizálható egyenértékeit csak két ponton kereshetjük, nevezetesen az angol prefixumok vizsgálatakor, ill. egyes - szintaktikailag is kötött - frazeológiai kapcsolatokban.

Lényegében hasonló módon jár el gyakorlati nyelvkönyvében FÁBIÁN PÁL <sup>1/</sup> pl. a meg igekötő esetében. Részben magyarázza: "indice il compimento, la fine d'un azione", részben körülírja az igekötős ige jelentését: tanul = studiare; megtanul = studiare bene a perfezione, vagy: áll = stare; megáll = finire di muoversi, fermarsi.

5.1 Mint láttuk, az angolban a határozói partikulák vagy igékhez kapcsolódhattak /ma AP, particles/, vagy névszókhoz /ma prepositions/

5.1.1 Az ó-angolban a locativusi partikulák igéhez kapcsolódva valamiféle "elválasztható prefixumok" voltak, vagyis megelőzhettek vagy követhettek bizonyos igéket, anélkül, hogy alakilag véglegesen összetett szavakká fejlődtek volna. Nagy többségük csak nem rögzített összetételt alkotott az igével.

Egyik csoportjuk később elválaszthatatlan prefixummá vált, de a középső-angol korszakban már elvesztette ezt a funkcióját. /Pl. a with-. Ma már csak ezek az igék őrzik emlékét a szótárban: withdraw = visszavon, visszavonul; withhold = visszatart; withstand = kb. ellenáll - COD./

5.1.2 A 15. századra már kialakult egy új tendencia: az egyes igékhez kapcsolható partikulák egyre gyakrabban az ige után jelentek meg, tehát Verb+Postparticle szerkezetet alkottak. E fejlődés során csak azok a partikulák voltak kivételek, amelyeket bizonyos szókapcsolatokban gyakran

1/ Manuale della lingua ungherese, 112-115. o.

használtak nem helyhatározói, hanem átvitt, elvont értelemben. Ezek az utóbbiak - a posztpartikulás /vagy posztverbális/ csoporttal szemben - az ige előtt álló és elválaszthatatlan prefixumokká fejlődtek./ Pl. fore, over, under/. Azok a partikulák, amelyek a 15. századra nem váltak prefixekké, ezután már nem állhattak az igei alakok előtt, kivéve a nominalizálódott formákat /igenévszók és igenevek - Verbal Substantives/Nouns, ill. Participles/. Pl. a posztpartikulás go out = kimegy szerkezet a 14. században már használatos konkrét helyhatározói értelemben. Ezzel szemben mai prefixális alakjai nem igék és nem konkrét jelentésűek: outgo /Verbal Subst./, ill. outgoing-s /Participle/ = kb. kiadás, költségek/

5.1.3 A Verb+Postparticle szerkezet tehát meggátolta azt a korábbi /s a magyar igekötők kialakulásához lényegében hasonló/ fejlődést, hogy az eredeti angol-germán /u.n. native/ nyelvi elemekből helyhatározói értékű igei prefixumok alakuljanak ki.

A Verb+Postparticle szerkezetek szaporodása azzal a törekvéssel magyarázható, hogy a határozói partikulának nagyobb nyomatékot akartak adni. <sup>1/</sup> /Ez a tendencia összekapcsolódik az angol határozók mondatbeli funkcióinak általános rendeződésével, amelynek eredményeként a mai angol nyelvben a teljes értékű határozók közül a frekventatív, idő-, mód-, fok-, valamint a modalitást

---

1/ Az összefoglalás adataira vonatkozóan l. Marchand: 129-137.o.

kifejező határozók közvetlenül az ige előtt is állhatnak,  
a helyhatározók csak az ige után.

5.2 A prefix terminus technikus közhasználatu az angol nyelvteni  
és nyelvészeti irodalomban, de értelmezése korántsem egységes.

5.2.1 Az Oxford English Dictionary bármilyen, ige vagy névszó  
előtt álló partikulára alkalmazza.

5.2.2 JESPERSEN sem ad definíciót, de csoportosítja őket,  
mint írja "nem következetes alosztályokba"/ inconsistent  
subdivisions/<sup>1</sup>:

a/ negative and relative prefixes /kritériumuk a jelentés/

b/ prepositional prefixes /kritériumuk a funkció/

c/ prefixes concluded /nincs kritériumuk!/

MARCHAND idézi KOZIOL meghatározását: "particles which  
have no independent existence as words".<sup>2</sup> KOZIOL a loca-  
tivusi partikulákat is a prefixek közé sorolja. Ezzel  
- szerintem - ellentmond önmagának, mivel a locativusi  
partikulák közül némelyek önállóak is lehetnek /pl. az  
out, over, under/. A fenti meghatározás egyébként a  
funkcióra sem utal.

5.2.3 Maga MARCHAND határozottan elkülöníti a prefixektől azo-  
kat a partikulákat, amelyek preverbális elemként is hasz-  
nálhatók. Ő prepartikulának /preparticles/ nevezi e cso-  
portot. S noha az Oxford Dictionary leíró alaktani szem-  
pontból jogosan jelzi ezeket is prefixnek,<sup>3</sup> történetileg  
ill. a preverbális elem mai használata szempontjából

1/ Modern English Grammar VI. /idézi MARCHAND/

2/ Handbuch der Englischen Wortbildungslehre, 1937.

3/ ANDRÁS-STEPHANIDES is "prefixed" partikulát említ. I.m.233.o.

5.7.1 Szemben az u.n. teljes értékű szavakkal /full words, azaz főnevek, melléknevek stb./, amelyek az összetétel tagjaként nem változtatják meg eredeti jelentésüket, a prepartikulák szemantikailag is megváltoznak az összetételben. Az önálló határozói over jelentése /át, túl vmin, fölé stb./ nem egyenlő az overrate /átbecsül/ ige előtagjának jelentésével. Az önálló over nem hordozza magában a "túlzott mértékben" jelentésárnyalatot. A prefixummá vált partikula tehát új, elvontabb, átvitt értelmű jelentést vett fel. A prepartikuláknak a teljes értékű szavakétól eltérő tulajdonsága csökkentette a partikulák önálló értékét is, és funkcionális szempontból nyilván éppen ezen az áron jutottak igazi, native prefixumok közvetlen közelébe. Ezt egyébként azokkal közös nyomaték-szerkezetük is igazolja: pl. outdoundo.

5.7.2 Felmerülhet a kérdés, miért éppen a fenti három partikula juthatott ehhez az új szerephez. Az általam ismert angol irodalomban nem találtam erre választ. Elgondolásom szerint a nem alapvetően tér-irányt jelölő, hanem csak a helyfogalomhoz, vagy irányhoz viszonyító over és under erre a többi, konkrét partikulánál alkalmasabb lehetett.<sup>1/</sup> Az out esetében pedig további változást erjesztő elemként működhetett közre az a belső szembenállás, amely már a posztverbális out partikula elterjedését is segítette: kontrasztja az out of kizárólagos prepozícióval.

Tulajdonképpen a prepartikulákhoz sorolhatnánk az up-ot is. /Elégge szép számú tranzitív igét találunk a szótárban ezzel a prefixummal./ Az igazság azonban az, hogy ezeket az igéket

---

1/ L. az el némileg hasonló hajlandóságát a perfektív funkció felvételére 4.3.1-2.p.



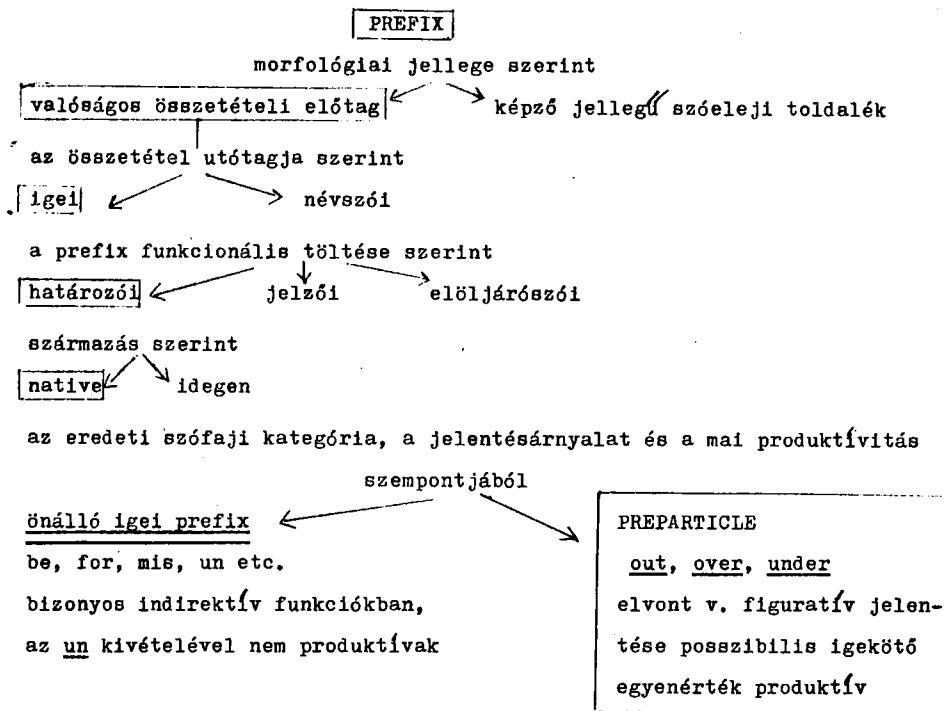
- csekély kivétellel-a mai köznyelv nem használja, régiesnek, költőieskedőnek, szónokiasnak érzi. Valójában mindegyiknek megvan az élő nyelvi /posztpartikulás/, vagy hivatali nyelvi /rendszerint latin prefixumos/ megfelelője. Pl. uphold = kb. feltartani, magasba emelni, ill. hold up; sustain.

5.7.3 Az u.n. full words viselkedése az összetételekben valamelyest mégis hatott a partikulákra. Egyes igék prepartikulái /pl. underline = aláhuz; overshadow = elhomályosít esetében/ mint átmeneti kategóriák csökkent erővel ugyan, de őrzik a locativusi jelentést is /v.ö. MARCHAND 96-100.o./- Hasonlóképpen őrizhetik a magyar igekötők is eredeti jelentésüket az indirektív funkciókban. Az angolban ez a típus azonban már szintén természetlen, helyükre locativusi jelentéssel megint csak posztpartikulák léptek.

.8 Külön kell szólni a kivételként említett un negatívizáló prefixorról, amely szűk jelentéskörben alkalmas egyes igekötőink negatívizáló jelentésárnyalatának visszaadására. A magyar pusztá ige jelentését konkretizáló, intenzívebbé változtató igekötők ellenpárját fejezhetjük ki vele:

pl. begombol - kigombol = button - unbutton  
megerősít, megszorít - kikapcsol, kilazít = fasten - unfasten.  
Jellegzetes e prefix az undo igében, amely minden rögzített, szabályos helyzetből való kiszabadítás kifejezésére megfelel pl. a fenti példák angol igéinek helyettesítésére is.

5.9 A prefixekről mondottakat a következő vázlattal foglalom össze:



6. További egybevetési kísérletek:

6.1 Szintaktikailag és szemantikailag /részben/ kötött frazeológiai egységek, körülírások<sup>1/</sup> mint indirektív igezőtők megfelelései:

6.1.1 Bizonyos Verb+Postparticle /esetleg Verb+Preposition+Noun/ szerkezetek használatának esetén a partikula nem direktív funkcióban is állhat. Nyilván az egykori intenzifikáló erő maradványaként egyes - részben idiomatikus jellegű - szókapcsolatokban. Pl. olvassa a könyvet - elolvassa a könyvet  
= read the book - read over/through the book;

1/ Az angol fordítások ORSZÁGH Magyar-Angol nagyszótárából valók.

indul - megindul = start - start/set off; kínál - felkínál  
= offer - offer up; ég - elég = burn - burn away/up,  
/ill. kialszik = burn out/; világít - megvilágít = light -  
light up. A szerkezetben leggyakrabban szereplő partikulák:  
off, up, through, over továbbá for, after, stb.

- 6.1.2 A posztpartikulák e funkciója a prepartikulákéhoz hasonló,  
a helyzeti különbségen kívül azzal a jellegzetességgel, hogy  
ebben az elvontabb jelentésben is jobban őrzik eredeti hely-  
határozói tartalmukat, pl. az off a távolodást, az over  
a vmin "át, keresztül" jelentést, stb. Ugyanakkor különleges,  
nem direktív funkciót is felvehetnek, <sup>1/</sup> pl. az off a nega-  
tizáló, speciálisan az on korrelatív párjaként: get on,  
get off = felszáll, leszáll /vmilyen járműre, járműről/;  
switch on - switch off = bekapcsol - kikapcsol /vmilyen szer-  
kezetet/.
- 6.1.3 Itt is felbukkan a létige /esetleg statikus igék is/ + poszt-  
partikula szerkezet, mint a cselekvés eredményeként létrejött  
állapot kifejezésének lehetősége. Pl. elmegy otthonról = be  
out /azaz kint van, házon kívül van, nincs otthon/; kiolvas  
egy könyvet = be through with a book /végig olvassa, v.ö.  
magyar "keresztülragta" magát a könyvön.<sup>2/</sup>

- 
- 1/ v.ö. ANDRÁS-STEPHANIDES: cry out = momentaneous; jump about =  
iterative; end up = prefective etc. Ugyanők beszélnek az adverb  
által kifejezett ingressive és effective erőről is. /32.o./ A  
hurry /speak /save up esetében a partikula jelentésköre ilyen  
elemeket is tartalmaz: "idea of effort, energy, thoroughness"/232.o.
- 2/ Több perfektív árnyalat is megnyilvánul e példában, a befejezett-  
séghez a cselekvés megszűnésének mozzanata is járul, s ezt csak  
aláhúzza a múlt idejű, vagy Perfect Tense-t használó alkalmazás.

6.2 További körülírási lehetőségek:

6.2.1 A posztpartikula helyén már határozói szerepű szó vagy szerkezet is állhat az ige mellett. Pl.

a/ prepozíciós szerkezet - nézi a kirakatokat - elnézegeti a kirakatokat = look at the windows - look at the windows for a long time.

b/ Jelöletlen melléknév határozóként - szabadul vhonnan - elszabadul /vmilyen kötött helyzetből/ = be/set free - break loose

c/ melléknév határozói suffixummal - ver- elver = beat, strike - beat soundly /= kb. "alaposan" ver/

d/ ige - névszó transzformációt tartalmazó határozói szerkezettel - segít vkit, megsegít vkit = help, aid, assist - come to the assistance of sy /= kb. segítségére jön/

6.2.2 Bizonyos igék mintegy segédigei szerepet tölthetnek be más igék nominalizált származékai mellett, s ilyen esetben némileg módosítják az ige eredeti jelentését. Az említett "segédigék" ilyenkor műveltető /causative és factitive<sup>1</sup>/ jellegű feladatot látnak el. Az így alkotott szerkezet általában megfelel a meg igekötő által kifejezett perfektív árnyalatú funkcióknak. /L. 4.4 pont/. A get, make, begin, become, come és részben a take és a pay igék tartozhatnak e csoportba. Pl. indul - megindul = start - begin to move, get moving; mozdul - megmozdul = move - make a motion/move; szólal - megszólal = speak - begin to speak.

6.3 A figuratív jelentések egybevetéséről:

6.3.1 A 4.62 pontban leírt jelentésmódosulások/absztrakciók és átvitelek/ kapcsán feltehető a kérdés: jogos és lehetséges-e

---

1/ HORNBY hasonló vonatkozásban inchoative igékről beszél, i.m.119.o.

"szabályos" megfeleléseket keresni két, egymástól tipológiailag is erősen eltérő nyelvben elvonatkoztatott elemek vagy szóképek között? A kérdés hasonló módon vetődhet fel az egybevető stilisztikában vagy néprajzban is. A válasz is közös lehet amazokéval. O. NAGY GÁBOR egyik írásából idézem: "sok.../t.i. szolás és közmondás/ egymástól függetlenül, csupán a rokon szemlélet vagy hasonló műveltségi viszonyok tükröződéseként kapott a különböző népeknél azonos vagy hasonló nyelvi formát."

6.3.2 Az idézet arra bátorít, hogy keressük az ilyen megfelelést. Napjaink tudatilag is integrálódó világában az ilyen egyenértékek a tükörfordítások révén csak szaporodhatnak. Az igekötős igék esetében is érvényes az az elv, hogy egy szó jelentése nem önmagában konkrét vagy elvont. Csakis az ige és az igekötő ill. az igekötős igei állítmány és bővítményei közötti szintagmatikus kapcsolatokban nyilvánul meg a jelentés konkrét vagy átvitt volta. A kiborít ige nem személyre vonatkozó tárgyi bővítményével együtt teljesen konkrét jelentésű szerkezet /pl. egy fiókot/ személyre vonatkozó tárggyal a szlengben annyit jelent, mint "kihoz vkit a sodrából". Ez utóbbi szerkezetben viszont a kihoz ige konkrét, s csak a határozói bővítmény képes jelentése teszi az igekötős igét is átvitt értelművé.

6.3.3 Ezért az igekötős ige átvitt jelentése nem más, mint a puszta igének, az igekötőnek és az igekötős ige bővítményének metaforikus sűritése. Hasonló szintagmatikus kapcsolatokon nyugvó átvitt értelmű megfelelésre sok példát találhatunk az angolban minden fentebb tárgyalt igekötő-ekvivalens szerkezet-típusban: pl. prepozíciós szerkezet: kifutottunk az időből = we have run out of time/= nincs több időnk/.

---

Szólásaink eredetéről, Magyar Hírlap 1973. aug. -/az én kiemelésem/

Posztpartikulálás szerkezet: az angol Don't give in - magyar fordítása = kb. Ne engedj! Ne hagyd magad! - itt a szó szerinti fordítás utal a hasonló magyar szólásra: Ne add be/t.i. a derekadat/!

Prefixes igei származék: az angol outcast szó szerinti fordításban kidobott, átvitt jelentését v.ö. a magyar /szám/kivetett-tel.

#### 6.4 Zsákutcák és tévutak

6.4.1 Már a 6.1.3 pontokban felsorolt esetek között is voltak példák, amelyekkel túlléptük az analógiás jellegű egybevetési lehetőségek határait. A körülírások és szómagyarázatok határát ott kell megvonnunk, ahol az igekötős igével tartalmilag egyenértékű angol kifejezésben a magyar puszta ige megfelelője még jelen van. E feltétel híján az analógia keresésének útja nem járható.

/Pl. keres valamit = look for sg; megkeres valamit = try to find /próbálja megtalálni/

6.4.2 Előfordul /s nem is ritkán/, hogy a magyar igének és igekötős változatának az angolban azonos lexikai elem felel meg, s a különbség csak a kontextusban érzékeltethető. Pl. javul - megjavul = improve, get better, progress etc; öregszik - megöregszik get/become/grow old.

6.4.3 A puszta ige és az igekötős ige ekvivalensei gyakran két egymástól teljesen különálló lexikai elem, két különböző ige, amelyeket csak logikai kapcsolat fűzhet össze. Pl. győz - legyőz = defeat, overcome; de meggyőz vkit = convince, persuade.

6.4.4 A perfekció és a folyamatosság fogalmait hallva az angolul tudó könnyen téves kapcsolás áldozata lehet: az igekötő okozta aspektus-váltást valamelyik angol Tense-fogalomhoz próbálja kötni. Az angol Tense azonban nem ige-aspektust fejez ki, hanem ige-  
\_\_\_\_\_fogalom és időaspektus viszonyát.<sup>1/</sup>

1/ HORNBY 83.o.

Ezért természetesen nem igaz, hogy a magyar folyamatos pusztai ige ill. determinatív igekötős ige szabályos angol egyenértékűi egyazon igealak Progressive ill. Perfect Tense-ben használt alakjai lennének. Az angol ige szemléleti kategóriái is elsősorban a jelentés függvényei.<sup>1/</sup> A Tense-k használata nem módosítja az igeaspektust, hanem alkalmazkodik hozzá. /Ugyanakkor megcsodálhatjuk a nyelvek ökonómiáját, ahogyan meglévő eszközeiket valamely más eszközök hiányának pótlására fölvonultatják. Pl. a magyar az angol Present Perfect Tense fordításakor a Tense értékét valamilyen határozói elemmel fejezi ki. Ezek között helyet kaphat a determinatív - többnyire perfektív-rezultatív típusú - igekötő is. A go ige külön határozói elem /rendszerint partikula/ nélkül nem lehet igekötős igei egyenérték, tehát go=megy, elmegy stb. Present Perfect Tense-ben azonban a pusztai go is lehet<sup>sz</sup> el igekötős megy ige ekvivalense: He has gone = elment. Sőt az összetett igealak Past Participle tagja révén még a be létige mellett is tartja e szerepét: He is gone = elment, nincs itt. /v.ö. a 6.1.3 pontban leírt esetekkel./

intaktikai és szórendi kérdések.

1 Az igekötő által előidézett szintaktikai változások az angol ekvivalensekhez kapcsolódó szerkezetekben is tükröződhetnek.

7.1.1 A pusztai ige ekvivalensét követő határozói szerkezet az igekötős igei ekvivalens mellett megváltozhat. Pl. áll vhol. - föláll vmire = stand at sg - set up on sg, mount upon sg.

7.1.2 Az igekötők mai szintaktikai fő funkcióját a tárgyatlan ige tárgyassá tételében jelöltük meg. Ehhez képest a határozói vonzatok, ill. a tárgy - határozó variánsok mind mennyiségileg, mind minőségileg másodlagosak.<sup>2/</sup>

<sup>1</sup> ANDRÁS-STEPHANIDES 30.o.

<sup>2</sup> A szófajok szintaktikai funkcióinak rangsorolása L. BALÁZS JÁNOS: Jel és jelölési érték ÁNYT IV. /különnyomat 14-15.o./

A vizsgált angol részrendszerek közül a posztpartikulák részben, a prefixek és a prepartikulák általában rendelkeztek ill. rendelkeznek ezzel a tulajdonsággal, de mivel az angol igék tárgyias vagy tárgyatlan /ill. visszaható/ jellege csak a szövegösszefüggésből világlik ki, a partikulák tárgyiasító ereje kevésbé jelentős, mint a magyarban. A posztpartikulák esetében pedig semmiképpen sem beszélhetünk e téren jellemző szintaktikai funkcióról.

Példák a prepartikulák tranzitívizáló erejére: blaze, vi = lángol, lobog - outblaze, vt = túlragyog, elhomályosít vmit; live, vi<sup>1/</sup> él - overlive = túlél vkit.

A posztpartikula is lehet tárgyiasító, rendszerint új, átvitt jelentéssel párosulva. Így a tárgyasság szempontjából a következő alakok állhatnak egymással szemben: come, vi = jön - come over, vi = átmegy, átjön vmin /konkrét/; come over vt = törvényt, szabályt előír /átvitt/; overcome, vt = legyőz, vmit, vkit.

Ezzel szemben go, vi = megy, go under, vi = lesüllyed, lemerül; undergo, vt = aláveti magát vminek, elszenved vmit.

7.2 Az igekötős ige vagy származéka szintaktikai szempontból egységes mondatrész /felmegy, be van zárva, nem fésülködik meg/. Természetesen az angol posztpartikulás, prefixes és prepartikulás igék is azok.

7.3 Az igekötő mondatbeli helyzetéről jelentős nyelvészeti irodalom halmozódott fel. A témát VÖRÖS JÓZSEF értekezése foglalja össze.<sup>2/</sup>

Az igekötő mondaton belüli pozícióváltásait az oktatásban természetesen a nyomatékos mondatrészhez való viszonyával magyarázzuk. Eszerint /I./ a nyomaték szempontjából közömbös, ill. az állító tartalmú

---

1/ Figura etimologica - jellegű tranzitív használatától /with Cognate Object eltekintünk.

2/ Az igekötő helye a magyar mondatban - kézirat, 1973.



igekötős igei állítmány nyomatéka esetén az igekötő az ige előtt áll, a összetett szót alkot vele. Minden más esetben /II./ tehát a negatív igekötős igei állítmány ill. az alany vagy a bővítmények nyomatéka esetén az igekötő az ige után áll.

Az előbbi helyzetben a prefixek és a prepartikulák, az utóbbiban a posztpartikulák a jelentéstani megfelelésen túl . pozicionális párhuzamot is mutatnak az igekötővel, tehát ilyen mondatokban az össze-mért nyelvi jelenségek szerkezeti és pozicionális egybevágóságáról is beszélhetünk. Pl. /I./ a/ He misunderstood my words. = Félreértette a szavaimat. b/ They overtimated his merits. = Túlbecsülték az érdemeit.  
/II./ Péter nem mászik fel a fára.  
Peter does not climb up the tree.

Mivel azonban az angol elemek elnevezésükből kiolvashatóan - kötött pozíciójúak, a szórendi egybevetés /noha a morfematikus tagoltság hasonlósága révén az alaktani magyarázatot megkönnyítheti/ veszélyes vizekre csábíthat. Ez a magyar igekötő alkalmi pozíciójából következő congruencia-inkongruencia ingadozás éppen az igekötő alaki önállóságának elhanyagolását eredményezheti.

A témakörrel kapcsolatos hibalehetőségeket két egymást követő tanévben kanadai és nigériai hallgatók magyar-angol és angol-magyar fordításainak elemzéséből állapítottuk meg. Ime a legjellemzőbbek:

1.1 A puszta ige-igekötős ige ekvivalensek lexikai különbözőségének figyelmen kívül hagyása. A hibaforrás nyilván a megkülönböztethetetlen párok /pl. cut=vág, megvág/ átsugárzása, pl. We will go up to London= Megyünk Londonba. Különösen jellemző, hogy hiányzik a határozói szerkezetekkel történő körülírásnak, mint az egyenértékűség kifejezésének a kísérlete. Pl. He is watching the windows for a long time = Sokat nézi a kirakatokat.

1.2 Tipikus "under-differentiation" jelenség igekötők és helyragok

/az idegen szemszögből a "magyar prefixek és suffixek"/ kevése, morfológiailag rossz helyre építése. /Pl. "Egy utazás rengeteg pénz <sup>↑</sup>bekerül"<sup>1</sup>/. Tipikus továbbá az igekötő "feleslegességnek" érzete, amit a helyrag okozhat. /Pl. "Peter is going into the house= Péter megy a házba/ valamint a lativusi - essivusi megkülönböztetés elégtelensége miatt a kötelező helyrag elvétele, pl. az előbbi példa fordításában: Péter bemegy a házban.

8.3 Igen nehéz az igekötő konkrét és átvitt jelentésének megkülönböztetése. /Pl. a kitesz vmit vnova; ill. a hatvány kitevője;= put eg. out; ill. exponent./

8.4 Alaktani szempontból az igekötős igének és származékainak összetétel volta is gondot okoz, nemcsak a szófaji kategóriák megállapítása, és a szórend, hanem a helyesírás /egybeírás - különírás/ terén is.

8.5 Végül meg kell említeni azt az esetet, amikor az angol ekvivalens olyan latin, vagy latin eredetű átvétel, amelynek prefixuma ugyan elemezhető az angolt anyanyelvként beszélő számára, de a prefixumról leválasztható ige nem él az angolban /Pl. exhaust-kimerít; inhale=belélegzik/, így az igekötő nélküli magyar alakot sem érzi önálló szónak.

---

1/ SZÁSZ IMRE példája, Élet és Irodalom, 1973./29.sz.

A magyar igekötőket az idegenek által különösen nehezen megtanulható nyelvi jelenségnek tartjuk. Angol ekvivalens-lehetőségeik keresésében didaktikai alapról és céllal indultunk el. Leírásunk alapvető módszere a belső nyelvi /puszta ige és igekötős ige, ill. különböző igekötők közötti/ kontrasztból kiinduló idegen nyelvi egybevetés.

A magyar igekötőket irányjelölő /direktív/ és egyéb /indirektív/ funkcióik szerint osztottuk fel. Az egybevetés során három angol részrendszert vizsgáltunk, amelyek végső soron mind az angol határozórendszer területén belül a particle - szófaji csoporthoz sorolhatók: a posztpartikulákat, a prepartikulákat és részben a prefixumokat. E részrendszerek bizonyos történeti, továbbá jelentéstani és funkcionális, valamint mondattani szempontból a magyar igekötőkkel összemérhetők, bizonyos esetek kivételével inkongruensek és livergenssek. Közülük a legszélesebb egybevetési terület a posztverbális határozói partikulák /Adverbial Particles/ biztosították. Elsősorban a direktív igekötők lehetséges ekvivalenseiként jelöltük meg őket, de kisebb mértékben indirektív funkciókban is szerepelhettek. Bizonyos direktív igekötős igei megfeleléseket találtunk az angol igehez kapcsolódó prepozíciós szerkezetek esetében is.

A nyelvoktatás szükségletei szerint<sup>1</sup> összegeztük az igekötők indirektív funkcióit kiemelve az irányjelölésből a nem direktív funkciókba való átcsapás mozzanatát. E téren az igekötő rendszerrel, mint paradigmaticus egészszel szemben nem találhatunk önmagában teljes angol részrendszert. Bizonyos lehetőségekre azonban rámutattunk az angol prefixek és főként a prepartikulák valamint egyes szintaktikailag is kötött frazeológiai kapcsolatok /körülíró szerkezetek/ alkalmazása esetén. Lehetségesnek tartjuk az irányjelölő funkcióban megegyező magyar és angol nyelvi elemek átvitt jelentésének egybevetését is.

1/ Megszívvelve DEZSÓ LÁSZLÓ figyelmeztetését, hogy az egybevetésben a cél nyelv tanításának folyamata igen fontos vizsgálati terület./L. idézett cikk./

A legfontosabb felhasznált irodalom

A/ Magyar anyag

1. Nyelvtanok, szótárak

A mai magyar nyelv rendszere, 1970. /MMNYR I./

A mai magyar nyelv. Egyetemi tankönyv /MMNY/

ORSZÁGH LÁSZLÓ: Magyar-angol, Angol-magyar Nagyszótár

2. Tanulmányok

BALÁZS JÁNOS: Jel és jelölési érték, ÁNYT IV. 1966.

BUDENZ JÓZSEF: A magyar meg igekötőről, NYK II. 161. 88.o.

ELEKFI LÁSZLÓ: Az igék szótári ábrázolásáról, SzótTan

I.SOLTÉSZ KATALIN: Az ősi magyar igekötők, 1959.

Az igekötők önálló használatáról /Pais-Emlékkönyv,  
238.o./

KÁROLY SÁNDOR: Word Order /The Hungarian Language, 1972./

PAIS DEZSŐ: Az igekötők mivoltához és keletkezéséhez

MNY.LV.185.o.

PERROT, JEAN: Adalékok a meg igekötő funkciójának vizsgálatához,

Ny. Ért.52.

SZABADI BÉLA: Az igekötők jelentésmódosító szerepének néhány

szótári kérdése, SzótTan 215.

VÖRÖS JÓZSEF: Az igekötő helye a magyar mondatban, 1973. /Kandidátusi

értekezés, kézirat/

ZSIRAI MIKLÓS: Az obi ugor igekötők, 1933.

B/ Angol anyag

1. Nyelvtanok, szótárak, segédkönyvek

The Great Oxford Dictionary /Compact/

The Concise Oxford Dictionary /COD/

ANDRÁS-LUTTOR-RÓNA-STEPHANIDESNÉ: Rendszeres angol nyelvtan, 1960.

ANDRÁS LÁSZLÓ - STEPHANIDES LÁSZLÓNÉ: Angol leíró nyelvtan, 1970.

Egyetemi jegyzet II. rész.

CLOSE, R. A.: Prepositions, 1970.

ECKERSLEY: A Comparative English Grammar, 1970.

HILL, A.: Prepositions and Adverbial Usage in English, 1962.

SCHIBSEYE, K.: Modern English Grammar, 1970.

2. Tanulmányok

BOGNÁR, J.: A Contrastive Study on Objective Construction, I. 1973.

/Kézirat/

GREENBAUM, L.: Studies in English Adverbial Usage, 1969.

MARCHAND, H.: The Categories and Types of Present-Day English  
Word-Formation, 1969.

SNOCK, L.: A Stratificational Approach to Contrastive Analysis

/Papers a Constr. Lingv. 1971./

Kovácsi Mária:

A nyelvoktatás kommunikációközpontú indítása

/Kísérlet a NEI-ben az 1974/75 és 1975/76-os  
tanévben/

I. A használatban levő nyelvoktatási módszerek pszichológiai  
alapjai

1. Az audiolingvális módszer

Az a mozgalom a nyelvtanításban, amely a II. világháború után indult el az amerikai hadseregben a háború alatt alkalmazott intenzív, audio-orális, később audiolingválisnak nevezett módszerre támaszkodva és amelynek segítségével a korábbiakhoz viszonyítva a nyelvtanulók rendkívül gyors sikert értek el a beszéd, ill. beszédértés területén, fokozatosan tért hódított az egész világon. A hagyományos grammatikai-fordító módszerrel való szakításra már korábban is történt kísérlet a német eredetű direkt módszer megjelenésével, amely azonban sohasem terjedt el olyan széles körben, mint a strukturalista nyelvészet eredményeire támaszkodó, és a kor által támasztott igényeket - a civilizációk, országok közötti közeledés, érintkezés, távolságok csökkenése, a technika fejlődése - kielégítő intenzív, audiolingvális módszer. A módszer virágkorát a 60-as években érte el, a legfejlettebb technológiai segédeszközök használata is hozzájárult sikeréhez, a nyelvtanítás közügy lett, kiváló nyelvészek, pszichológusok működtek közre a tananyagok elkészítésében /pszichológiai tanulás-elméletek felhasználása, elsősorban a behavioristák elméletének/; úgy látszott, ez az egyetlen járható út. Az évtized végén, a 70-es évek kezdetén azonban bizonyos megtorpanás, visszahatás következett be.

### Kétségek a módszerrel kapcsolatban

1969-ben az alkalmazott nyelvészet Cambridgeben megrendezett II. nemzetközi kongresszusán a résztvevők többsége már az audiolingvális módszer hiányosságairól számol be; S. Belasco arról, hogy az így tanítottak egy része jól megtanult ugyan beszélni, de a hallás utáni értésük nem fejlődött kellően, E. A. Nida arról, hogy a kitűnő értés és a struktúrák ismerete nem vonja maga után a spontán beszédkészséget, legtöbbször arról, hogy az írás-olvasási készség elmaradt a beszédkészség mögött; új módszereket ajánlanak, vagy részben a régiekhez való visszatérést. L. D. Newmark például az új californiai egyetem alapításakor munkatársaival együtt - élve az új lehetőséggel, hogy tiszta lappal indulhatnak - "forradalmian" új módszert kívánt bevezetni, mondván, hogy "no element of a language-teaching program could be necessary if successful first and second language learners had done without it in gaining their proficiency." / The Psychology of Second Language Learning - papers from the second international congress of applied linguistics. Cambridge University Press 1971/

Ezen elv jegyében számúzták programjukból az alkalmazott nyelvészet kontrasztív elemzéseit az anyanyelv és célnyelv között, valamint az összes ennek megfelelő fonológiai, morfológiai és szintaktikai drilleket is, továbbá az összes használatban levő nyelvkönyvet. "We adopted the common sense, but the heretical view that the best preparation for learning to use a language was observation of the language in use by others and experience in using the language oneself." /uo./

Két évre szóló, heti 12 órás programjuk a következőkből tevődött össze:

- 3 óra társalgás anyanyelvi beszélővel
- 3 óra nyelvi labor egyéni szalagokkal - dialógusok, kérdés-feleletek könyvek és újságok szövegével kapcsolatban /tehát nem nyelvtani drill/
- 2 óra csoportkonferencia a felmerülő nyelvi, nyelvtani kérdésekről
- 2 óra szövegek olvasása, gyorsolvasás fejlesztése /10-20 oldalnyi szöveg!/  
1 óra hagyományos nyelvtan
- 1 óra általános nyelvészet és tájékozódás az adott nyelvtérület civilizációjáról és történetéről.

Ez a minden addigival szakító módszer természetesen szélsőséges példa, de az egész konferenciára az jellemző, amit P. Pimsleur, a kiadvány szerkesztője így foglalja össze: "a mood of self-questioning became perceptible throughout the profession"/u. ott bevezető/ "how can the material, however expertly analysed, be presented to the student so that he will develop foreign language competence? This is clearly a question for psychology to answer. We would suggest that the focus of our enquiries must move from the language to the learner, from the material to the person who is to absorb it"/ A pszichológia felé fordulás természetesen nem csak a drillektől megcsömörlött, újat /vagy régít/ keresők sajátja, hiszen a programozott oktatás alapja is pszichológiai, ezen belül tanulás-elméleti.

### 3. A programozott oktatás pszichológiai alapjai

Thorndike-nek a behaviorizmus klasszikusának 1911-ben megfogalmazott, híres effektus-törvénye szerint "kielégülést



hozó következmények" /jutalmazás, vagy a büntetéstől való mentesítés/ erősítik az S-R /stimulus - válasz/ kapcsolatot, míg a "bántalmat okozó következmények" /büntetés/ gyengítik azt. /Woodworth-Schlosberg: Kísérleti pszichológia 670. old./

Ez az alapja a Skinner-féle operáns, vagy instrumentális kondicionálásról szóló elméletnek, amely abban különbözik a pavlovi klasszikus kondicionálástól, hogy míg az utóbbinál az állat csupán azt tanulja meg, hogy a feltételes inger /pl. csengő/ a feltétlen inger /étel/ megjelenését jelzi, így magában is kiváltja a választ /nyálelválasztás/, az operáns kondicionálásnál a Skinner-dobozban elhelyezett állatnak tennie kell valamit azért, "viselkednie" kell /pl. billentyű lenyomása/, hogy a "jutalom" vagy "megerősítés" /étel/ megjelenjen. Erre a megerősítésre építi fel Skinner egész tanulás-elméletét, amely a programozott oktatás lényege. Skinner szerint nincs különbség e tekintetben az állati és emberi viselkedés között. Az emberi tanulásnál ún. "másodlagos megerősítők" játszanak szerepet, dicséret, pénz, társadalmi érvényesülés. Skinner szerint "a hagyományos osztálytanítással szemben a legsúlyosabb kritika a megerősítés viszonylagos ritkasága". /B. F. Skinner: A tanítás technológiája. Gondolat, 1973./ A régi iskolában az ellenőrzés kifejezetten averzív volt, a tanuló azért tanult, hogy megmeneküljön a büntetéstől. Skinner szerint a helyzet lényegileg ma sem változott, hiszen a tanár, vagy szülők neheztelése, rossz véleménye, rossz osztályzat, a többiek nevetése ugyanilyen averzív tényezők. A sikeres tanulás egyetlen útja a megerősítéssel kapcsolatok számának növelése: a tanuló kapjon minél nagyobb számú pozitív erősítést. Ennek érdekében a tananyagot egészen apró részekre kell bontani, és minden egyes lépés kapjon megerősítést. "Ha az egy-

más utáni lépéseket a lehető legkisebbre vesszük, a megerősítés gyakorisága maximálisra növelhető." Skinner elveti az audiovizuális módszer figyelemfelkeltő, érdekességet, színességet hozó, szemléltető törekvéseit is. Ezek a módszerek szerinte rendszerint nem azokat a viselkedési formákat erősítik meg, amit kellene, pl. a szemléltető eszközökkel felszerelt, kellemesen berendezett tanterem csak az oda való belépést erősíti meg, egy szép színes ábra csupán a könyv kinyitására irányuló viselkedést, és nem ösztönöz a színes kép alatti szöveg elolvasására, megértésére és megjegyzésére. Szerinte az érdekességnek /mint megerősítés/ csak akkor szabad bekövetkeznie, amikor a tanuló elolvasta és megtanulta a szöveget.

#### 4. A programozott oktatás alapelveinek bírálata

Skinner rendszerével szemben a legalapvetőbb kifogás, hogy a programozott oktatást teljesen az állatokon végzett pszichológiai kísérletekre alapította, nem véve figyelembe a speciálisan emberi pszichikai tényezőket. Leontyev szerint /A. A. Leontyev: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, 1973./ legnagyobb hibája, hogy csupán "a tanulói pszichikai aktivitás külső megnyilvánulásait" /a viselkedést/ idézi elő, anélkül, hogy aktív hatást próbálna gyakorolni "azokra a pszichikai folyamatokra, amelyek a tanuló fejében végbemennek az ismeretek elsajátítása, a jártasság és készség kialakítása során." A programozott oktatás így csupán ismeretek között igazít el, egy stimulusrendszer megszervezésére korlátozódik, a tanuló lelkét pedig úgy értelmezi "mint egy fekete ládát", a belső folyamatokkal nem foglalkozik. B. V. Beljajev "A legújabb idegennyelv- oktatási módszerek pszichológiai elemzése" c. értekezésében az

ott említett módszerek közé fel sem veszi a programozott oktatást, amely szerinte csupán "eljárás", nem önálló módszer, nem lévén saját elméleti, metodikai koncepciója az elsajátítás folyamatára vonatkozólag.

A programozott oktatást és általában a nyelvi laboratórium túlzásba vitt alkalmazását természetesen nemcsak a szovjetek bírálják, hanem sokan, elsősorban azért, mert a tanulóknak a géppel, illetve önmagával folytatott beszélgetése nem természetes körülmények között történik - ahol beszédhelyzet, gesztus, arcjáték, egyéb extralingvális tényezők is szerepelnének - és ha a csak így tanított tanulók a nyelvet beszélő emberrel kerülnek szembe, elvesztik lábuk alól a talajt.

A szovjet nyelvtanítás teoretikusai a Skinner-féle operáns kondicionálással szemben Pavlovhoz térnek vissza, aki a klasszikus kondicionálást sohasem tartotta emberre érvényesnek, aki szerint a második jelzőrendszer, a szó tette az embert emberré. Ez teljesen ellentétes azzal, hogy Skinner szerint a verbális viselkedés ugyanolyan törvényeknek engedelmeskedik, mint bármilyen más viselkedés, ennek megfelelően kialakulása csupán a stimulus mennyiségétől és eloszlásától függ, minőségileg semmi újat nem hoz a viselkedésbe.

##### 5. Verbális tevékenység

A szovjet pszichológia nem verbális viselkedésről, hanem

verbális tevékenységről beszél. /A. A. Leontyev: "Az orosz nyelv, mint idegen nyelv tanításának pszichológiai alapjai." Ruszszkij jazük za rubezsom. 1974. 4. 54-60. p./ Mint a szerszám a tevékenységhez, a nyelvi jelek a pszichikumhoz nem mennyiségileg adódnak hozzá, hanem megváltoztatják annak struktúráját. A pszichikum új tulajdonságokkal gazdagodik a nyelv révén. "A nyelv alapjában átszervezi az emberi pszichikumot, nem pedig hozzáad valami kiegészítőt." Vigotszkij bebizonyította, hogy a beszéd származástani gyökerei és fejlődése is teljesen különbözik a gondolkodás genetikai és fejlődési sajátosságaitól, "az intellektus fejlődésének beszéd előtti fázisa világosan elkülöníthető." /Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, 1967./ A Vigotszkij iskolájához tartozó P. Ja. Galperin "szellemi tevékenység" elmélete képezi a szovjet oktatás-pszichológia egyik bázisát. Az ismeretek elsajátításának útja eszerint: külső cselekvés /gyakorlati tevékenység/ → interiorizáció /gondokodási tevékenység/. A külső cselekvések mindig megelőzik a belsőket. Például a kisgyerek számtani műveletek elsajátításakor először tárgyakkal operál, azután számokkal. Ez megegyezik Piaget véleményével is, aki Le langage et la pensée c. tanulmányában /J. Piaget: Six études de la psychologie/ azt fejtegeti, hogy a szenzoros-motoros mechanizmusokban és magában a cselekvésben előbb megvan a gondolat, mielőtt még nyelvhez kötött lenne. A nyelvet mint szimbólumrendszert megelőzi egy más szimbólumrendszer. Beszélni még nem tudó kisgyerek eljátszik például múltban lezajlott eseményt. Példa-

and trying to confer a practical mastery of that language, the teacher somehow modifies the actual process of reasoning of his students." = B. V. Beljaev: The psychology of teaching foreign languages. Pergamon, 1963./ Minderre azért tértem ki ilyen részletesen, mert beszédshituációkhoz kötött nyelvtanítási kísérletem elméleti alapja is külső tevékenységhez kötött beszéd, mint erről később szó lesz.

#### 6. A módszert a cél határozza meg

Mindenesetre az, hogy a nyelvoktatásban nincs minden célra egyaránt alkalmas és minden tanuló-típusra egyaránt érvényes, a nyelvészeti és pszichológiai követelményeket egyaránt kielégítő módszer, egyre világosabbá válik, sőt a tárgylagosak számára még egy-egy módszer leglelkesebb hívei közt is világos volt a módszer fénykorában is. A coloradoi egyetemen az 1960-as évtől kezdve nyelvészek és pszichológusok, valamint nyelvoktatók egy csoportja kísérletet végzett egy egész évfolyam diákjaival. /Scherer - Wertheimer: A psycholinguistic experiment in foreign-language leaching. Mc. Graw-Hill Book Co. 1964./ A kísérletet rendkívül gondosan szervezték meg, a diákokat intelligencia- és nyelvi tesztek alapján két egyenlő képességű csoportra osztották, egyiket audiolingvális, a másikat hagyományos módszerrel tanították, és két éven keresztül igen sokoldalú és alapos méréseket végeztek a két csoportnál. A külső feltételeket is a lehetőség szerint equalizálták, a tanárokat is igyekeztek egyformán

elosztani /kor, gyakorlat, a módszer iránti odaadás szempont-  
jából/, arra is ügyeltek, hogy a hagyományos módon tanítottak  
is ugyanannyi technikai felszerelést kapjanak, és úgy tudják,  
hogy a módszer, amivel tanulnak, új és eredeti, hogy a módszerbe  
vetett bizalmuk se legyen kisebb a kísérletiékénél. A végeredmény  
az volt, hogy az audiolingvális módszerrel tanítottak az 1. év  
után jobban beszéltek és értettek, a jobb beszédképesség a 2.  
év után is megmaradt. A hagyományos módon tanítottak az 1. év  
után jobban írtak és olvastak, és a jobb íráskéesség a 2. év  
után is megmaradt.

Világos tehát, hogy a módszer kiválasztása, vagy az alkalma-  
zott módszerek kombinálása attól függ, hogy milyen célt akarunk  
elérni az oktatandó csoportnál. T. Slama-Cazacu, aki a pszicho-  
lingvisztikától várja az összes felmerülő tényezők összeegyez-  
tetését, így ír: Il faut observer en premier lieu, que la  
linguistique appliquée a une attitude erronée lorsqu'elle  
traite cet apprentissage comme un processus uniforme, "typique  
ou général", sans prendre en considération l'âge des élèves,  
le but de cette étude et la situation /dans un sens large, y  
compris la motivation etc./ Un principe psycholinguistique  
fondamental impose la prise en considération de ces facteurs  
et aide à juger les différents aspects de la question des  
méthodes "modernes" actuelles." /Az idézet R. Titone:  
Psicolinguistica applicata c. könyvéből való. /Ed. A. Armando,  
1971.//

A pszicholingvisztika - ez a viszonylag új tudomány - egyelőre

még csak elméleti kérdésekkel foglalkozik a nyelv kompetenciája, mint a nyelvészet birodalma és a nyelvhasználó performanciája, mint a pszichológiái problémakörében és egyszerűen talán, létrehozván a szintézist, meg is találja azt a nyelvoktatási módszert, amely minden igényt kielégít. Nekünk, nyelvoktatóknak azonban addig is oktatnunk kell, mégpedig speciális adottságainkat figyelembe véve lehetőleg valamilyen optimális kompromisszum segítségével.

A cél mindenesetre döntő fontosságú. Mi a nyelvoktatás célja a NEI-ben? Hallgatóinkat 1 év alatt a nyelvtudás olyan fokára kell eljuttatnunk, hogy magyar egyetemen megkezdhessék tanulmányaikat, és ott a magyar anyanyelvű hallgatókra szabott követelményeknek megfeleljenek. Még korábbi cél, hogy kb. 2 hónapos nyelvtanulás után az intézetben a középiskolai matematika, fizika, kémia, biológia, történelem stb. anyagokat magyar nyelven kezdhessék átismételni, hogy e tárgyak nyelvét is elsajátíthassák az egyetem megkezdése előtt, sőt, hogy ismereteik esetleges hiányait közvetlenül magyar nyelven pótolják. Mi tehát igen kényszerű helyzetben vagyunk, ezek a célok szükségszerűen abba az irányba tolnak minket, hogy minden egyéb célt és körülményt figyelmen kívül hagyva, mielőbb a szaknyelvek speciális strukturáit, az ezekhez szükséges lexicát és kifejezéseket tanítsuk, vagyis nem a beszélt, hanem az írott nyelvet, ami minden modern nyelvoktatási módszerrel és pszichológiai teóriával ellentétes. Kérdés az, hogy milyen mértékben lehetséges elhanyagolni az egyéb tényezőket. Az "egyéb" tényezők: egyrészt hallgatóink speciális helyzete -

olyan országba kerülnek, melynek nyelve tökéletesen idegen és még csak nem is rokon egyikük nyelvével sem, a saját vagy általuk második nyelvként ismert nyelvet majdnem egyáltalán nem használhatják az érintkezés eszközüül, tehát úgyszólván létszükséglet lenne számukra a nyelv minimális érintkezést biztosító alapelemeinek rendkívül gyors elsajátítása - másrészt azok a pszichológiai törvényszerűségek, amelyek minden idegennyelv-tanuló esetében hatnak, akik nincsenek is ilyen sürgető körülmények között. Ez utóbbiakra szeretnék most kissé kitérni.

## II. Az idegen nyelv elsajátításának pszichológiai tényezői

### 1. Pszicholongvisztikai kritériumok

Mit jelent az, hogy valaki elsajátított egy idegen nyelvet? Ahhoz, hogy tudjuk, a nyelvtanítás melyik útja járható, ha azt tűztük ki célul, hogy a pszichikum elfogadja, magába építse az idegen nyelvet, a kérdést először e cél felől kell megközelíteni. Az elsajátítás helyes útjára vonatkozólag a különböző pszichológiai iskolák egészen más nézeteket vallanak, valamelyikük igaz voltát csak az elért eredmények bizonyíthatják. Scherer és Wertheimer már említett könyvében a kísérletet ellenőrző tesztek között voltak ún. pszicholingvisztikai mérések is. A nyelvtudás pszicholingvisztikai kritériumai között ilyenek szerepelnek: direkt asszociációk, a szavak jelentéssel telítettségének mértéke, a válaszadásnak az anyanyelvhez hasonló gyorsasága, nyelvtani szerkezetek,



idiomatikus kifejezések apró hibái iránti érzékenység stb.

- röviden: a nyelven való gondolkodás. Ezenkívül mérték a nyelv iránti motivációt, attitűdöt, szociális gátlásokat. Csak néhány példát említenék a mérések közül. A direkt asszociációkat pl. úgy mérték, hogy 20 szót, amelyből 10 angol, 10 német volt, háromszor felolvastak. /Németül tanuló amerikaiakról volt szó./ Utána a vizsgált személyek kaptak egy 30 szóból álló listát, amelyben részben az eredeti szavak szerepeltek, de nem mindig azon a nyelven, amelyen felolvasták őket, részben új szavak is. Meg kellett jelölniük, melyiket hallották már. A fordító típus gyakrabban jelölte meg a németül hallott szót, amely anyanyelvén szerepelt a listán, mint a "nemfordító" típus, mert a fejében rögtön lefordította. A szó jelentéssel telítettségének mérésére egyik módszer az volt, hogy német-angol szópárokat, amelyek jelentése mégsem pontosan azonos, elhelyeztek az Osgood-féle szemantikai skálán, pl. you - du, you - sie, joy - Freude, cry - weinen stb. Egy-egy szópárhoz 8 hétfokú skálát használtak ilyen bipoláris melléknevekből: jó - rossz, világos - sötét, gyenge - erős, gyors - lassú, tetszetős - nem tetszetős stb. Aki az idegen szót ugyanoda helyezte, mint az anyanyelvit, fordító típus, ha máshová, de nem helyes a különbség, nem fordító, de nem érzi helyesen a szó szemantikai tartalmát. A motivációkat és attitűdöket a Lambert-féle Germanophilia-skálán mérték, amely eljárásában hasonló az Osgood-skálához, itt azonban 25 bipoláris melléknév /unalmas - érdekes, szép - csúnya, kedves - undok stb./ közé ilyenfajta mondatokat kellett elhelyezni: "én, amikor németül beszélek", "a némettanárom", "németek", "amerikaiak", "amerikai németek" stb.

A nyelvhez való pozitív viszony, és általában a nyelven való gondolkodás a mérések alapján jobb volt azoknál, akiket az audiolingvális módszerrel tanítottak, mint akiket a hagyományossal, amiből egyáltalán nem következik az audiolingvális módszer abszolút fölénye más módszerekkel szemben, csak annyi, hogy azok, akik beszéden, aktív nyelvhasználaton keresztül tanultak, pszicholingvisztikai szempontból jobban elsajátították az idegen nyelv fogalmaiban való gondolkodást. Ez nem mond ellent a tudatos megközelítés elvének sem, de annyit hátróztat jelent, hogy igazuk van azoknak a pszichológusoknak, akik szerint az aktív beszéd oldaláról kell megközelíteni a nyelvet, ha azt akarjuk, hogy az idegen nyelvnek megfelelő dinamikus sztereotípiák kialakuljanak. Hogyan? Ez más kérdés. Lozanov és a szuggesztológusok is pl. az aktív beszéd oldaláról közelítik meg a nyelvet - innen a sikerük - de módszerük, amely csak a társalgás szintjét célozza, mégsem kielégítő mindenfajta tanulási cél számára.

2. Az idegen nyelvi gondolkodás kialakításának útjai:  
tudatosítás vagy "túltanulás" vagy érzék?

Az idegen nyelven való gondolkodás a pszicholingvisztika egyik nagy problémája. Vannak, akik szerint csak az anyanyelvi szó telített jelentéssel, és az idegen nyelvi szó csak ezen keresztül kapcsolódhat a jelentéshez, illetve fogalomhoz. Beljajev már említett könyvében a Scherer - Wertheimer-félekhez hasonló reakcióidő-mérésekről számol be /képet kell megnevezni,

szavak ellentétét, hozzájuk kapcsolódó asszociációkat megadni anyanyelven, ill. idegen nyelven/. Ezeket a kísérleteket különböző fokon álló idegennyelv-használókkal végezték, és az eredmény az volt, hogy a reakcióidők az idegen nyelvénél minden esetben hosszabbak voltak, és természetesen minél inkább komplikált műveletekről volt szó, annál hosszabbak. De a hosszabb ideig külföldön élt, vagy a nyelvet gyerekkorban elsajátító egyedeknél a különbség annyira csekély volt, hogy ez már nem jelenthetett anyanyelvi közvetítést. Ebből az következik, hogy lehetséges az idegen nyelvi szó közvetlen összeköttetése a fogalommal, anyanyelvi közvetítés nélkül. Beljajev szerint a gondolat nem lehet azonos minden népnél, mert "Different peoples have different history, live under different climatic conditions, and have widely differing material living conditions. Consequently the doctrine of a universal, eternal and unchangeable system of concepts conflicts in our opinion with the Marxist-Leninist theory of reflection and is allied with the idealism of the ancient Greek philosopher Plato and with medieval "realism" which recognized the objective existence of general ideas." /50-51. old./ Ebből arra a következtetésre jut, hogy az idegen nyelvi gondolatot kell megtanulni, anyanyelvi közvetítés nélkül bár, de tudatos megközelítéssel. A direkt módszert éppen azért veti el, mert tudatosítás nélkül a hallott idegen nyelvi szót a tanuló az agyában meglevő anyanyelvi fogalomhoz kapcsolja, és így sohasem jut el az idegen nyelvi gondolathoz. Pl. ha a tanulóval magyarázat nélkül megértetik, hogy u mēnyā jeszty = I have, azt fogja gondolni, hogy u menyá = I; jeszty = have.

A különbséget tehát tudatosítani kell, megértetni az idegen nyelvi gondolatot. A nyelv elsajátítására szerinte három lehetőség van:

intuitív tanulás /gyakorlatból, vagy direkt módszerrel/  
- eredménye hibás intuitív nyelvhasználat  
tudatos tanulás /iskolai, hagyományos, - tudatos nyelv-  
használat, forrázó, lassú

Az egyetlen helyes út szerinte:

tudatos tanulás - intuitív nyelvhasználat

Ezt a látszólagos ellentétet úgy magyarázza, hogy bár a megközelítés tudatos, az állandó nyelvhasználati gyakorlattal ki kell fejleszteni a tanulóban egy specifikus intuitív érzéket a nyelv iránt /"feeling for language"/. Ezt a specifikus érzéket Beljajev igen fontosnak tartja, állítja, hogy mint ahogy bármilyen foglalkozáshoz /zenész, orvos stb./ szükség van bizonyos érzékre, ugyanúgy a nyelvhez is elengedhetetlen a grammatikai érzék, stílusérezék, szemantikai érzék. Anyanyelvéhez mindenkinek van érzéke, az idegen nyelvhez való érzéket ki kell fejleszteni. Ezt pedig csak a gyakorlatból lehet. A Saussure-i értelemben vett nyelvet tudatosan kell megközelíteni, a beszédet viszont csakis a beszédből lehet. A modern nyelvoktatással szemben - mely általában lebecsüli a "skill"-t, és a hangsúlyt a "habit formation"-re helyezi, amit a folytonos mechanikus drillekkel kíván kialakítani, Beljajev hangsúlyozza, hogy a kettő egyformán fontos, mert amikor az ember mondanivalóját újonnan alkotja, az nem csupa "habit", hanem rugalmasan, önállóan kell kezelnie, újra alkotnia a nyelvet, ez pedig "skill". "Practical command of a language is not a habit, but a skill, based not only on

theoretical knowledge but also on firmly assimilated speech habits". /80. p./ Beljajev elveiből ez utóbbiakat igen lényegesnek tartom, és úgy érzem, a nyelvoktatás helyes útjának a felismeréséhez ennek a kettősségnek a megragadásával és dialektikus egységben való szemléletével nagyon közel kerülhetünk. Egyébként, a "szélsőséges" drill-pártiaktól eltekintve /mint pl. Brooks, aki szerint a tanórai beszédnek kommunikatív célra való felhasználása kifejezetten zavarja az automatizálódást/ a nyugatiak közül is sokan vallanak hasonló nézeteket. A Gestalt-pszichológusok is helytelenítik a tudatosítás és kommunikatív alkalmazás nélküli mechanikus ismétlő gyakorlatok túlzásba vitelét, az ún. "túltanulást" /overlearning/.

Wertheimer Productive thinking c. művében /New York, 1945./ leírja azt az ún. "vakító effektust", amit a betanult, megmemorizált pattern-ek gyakorolnak, megakadályozva a spontán beszédhelyzetben a rugalmas, szabad verbális reagálást.

"Repetition is useful, but continuous use of mechanical repetition also has harmful effects. It is dangerous because it easily induces habits of sheer mechanized action, blindness, tendencies to perform slavishly instead of thinking, instead of facing a problem freely". Példaként egy anekdotát mesél el egy kisfiúról, aki a papájának azzal dicsekszik, hogy már nagyon jól tud számolni az iskolában, gyorsan és hibátlanul tud összeadni, osztani, szorozni, kivonni, csak sajnos azt nem tudja, mikor melyiket kell használni. A behavioristákhoz tartozó E. Tolman is helyteleníti a túlnyújtott ismételtetést, mivel ez fixálja a sztereotip válaszokat és egy fejlettebb tudásszinten akadályozza a beszélőt abban, hogy hajlékonyan, szinonim kifejezésekkel, párhuzamos szerkezetekkel élhessen.

Az audiolingvális megközelítés fő módszerei a "pattern-practice", a dialógus-memorizálás, az irányított dialógus, végül a dialógus rekombinációja. /A jugoszláv és francia audiovizuális módszer ettől lényegileg nem tér el, a különbség csak abban van, hogy a dialógust képekhez köti./ Ezekkel a módszerekkel vagy a módszerek egyes elemeivel szemben a pszichológiának bizonyos kifogásai ill. fenntartásai vannak, a már említetteken kívül is. Wilga M. Rivers *The psychologist and the foreign language teacher* c. könyvében részletesen, párhuzamosan elemzi az audiolingvális módszer minden fő elgondolását a különböző pszichológiai tanulás-elméletekkel szembeállítva, illetve egybevetve, majd a pszichológiai elvek figyelembevételével a módszer bizonyos korrekcióját javasolja. Elfogadva az audiolingválisok egyik fő tételét, hogy a nyelvtanulás elsősorban a jártasságok kialakításának mechanikus folyamata /"Foreign language learning is basically a mechanical process of habit formation"/ felhívja a figyelmet ennek fő veszélyeire: az unalomra és fáradtságra. A kísérleti pszichológia művelői sok és sokfajta kísérlettel bizonyították, hogy a telítődés, ami a halmozott ismétlés következménye, végül a már létrejött feltételes kapcsolat kioltásához vezet.

### 3. A teljesítmény tényezői, a "drive" szerepe

A teljesítmény tényezőinek pontos tisztázása a pszichológiában elsősorban Hull érdeme. A tanult készség, amelyet Hull a "kapcsolat erősségének" nevez /Woodworths - Schlosberg: *Kísérleti pszichológia*. A teljesítmény tényezői c. fejezet/ a belső

késztetéstől /ún. drive/ és a külső ösztönzőktől /ez a tárgy, amire a drive irányul/, valamint a megerősítések számától. Az emberi belső késztetések között speciálisan emberi tényezők is szerepelnek: az elért eredmények ismerete, meghatározott célok, tendencia a feladat befejezésére. Az ún. modern nyelvoktatási módszerek legfőbb hibája /szerintem/, hogy a fenti összefüggésből elsősorban a megerősítéseket veszi figyelembe, sokkal kisebb gondot fordítva az ösztönzőkre. Hiába erősítik meg a helyesválaszt, ha a tanuló belső késztetése /drive-ja/ kimerült, vagy maga a külső ösztönző - a céltárgy - nem elég vonzó. /Pl. azért, mert aktív beszédben, önmaga kifejezésére, saját gondolatai közvetítésére nem használhatja a sokszorosán begyakorolt mondatokat./ Belső késztetése pedig egyszerűen a fáradtságtól is kimerülhet /inkább emocionális, mint fizikai fáradtság/, de pl. attól is csökkenhet a drive-szint, ha a tanuló igény szintje túl alacsony, ekkor belső megerősítés lép fel - ő már elégedett a teljesítményével mielőtt a megerősítés a tanár, vagy gép részéről is bekövetkezne, a drive-szint csökken, a tanuló fáradtságot érez. A fáradtságra ún. "reaktív gátlás" /Hull/ lép fel, ez pedig frusztrációkhoz vezet, meneküléshez az egész helyzettől, a nyelvtanulástól. Az állandó megerősítés - az audiolingvális módszer másik fő elve - "Habits are strengthened by reinforcements" /Rivers/ - nem elég a belső késztetés fenntartásához, hiszen itt rengeteg más tényező is szerepet játszik. Az utóbbi évtizedek kutatásai az elsődleges drive-ok /éhség, szomjúság, szexuális és utódápolási, alvási, salakanyagok ürítésére és védekezésre irányuló/ közé újabb primér drive-okat is felvett, nem is csak emberre, hanem állatra is jellemzőket: ilyen az általános aktivitásdrive /mozgás-

igény/ továbbá az ún. kíváncsiságdrive, a változatosságra, a környezet kikutatására irányuló belső készletetés. /Barkóczy - Putnoky: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, 1967./ Állatkísérletekben is bebizonyították, hogy "az új, a megszokott környezet ingereitől eltérő, meglepetést keltő, előzetes várakozás ellenére is fellépő ingerekkel szemben az állatok úgy viselkednek, mint közvetlen biológiai megerősítő ingerekkel." /Pl. patkányok, melyek a céldoboz felé vezető utak közül tanulás után mindig a legrövidebbet választják, ha egy rövid és egy hosszú, de változatos ingereket szolgáltató út közül választhatnak, az utóbbit választják./ ..."Embernél EEG vizsgálatokkal igazolták, hogy a szokatlan, újszerű ingerek hatására a központi idegrendszer, elsősorban az agykéreg aktivitási szintje nő, s ezzel működésre kedvezőbb állapotba kerül." Már a csecsemőkorból kezdődik s kisgyerekkorban folytatódik az ún. "kutató manipuláció", új tárgyak keresése, szétszedése, új és új környezet megismerésére irányuló vágy. "Ez a mechanizmus az egész emberi megismerési tevékenység legalapvetőbb motivációs bázisát képezi." /U. ott./

#### 4. Motiváció

A motiváció szerepét a nyelvtanulásban /és minden tanulásban/ nemcsak mindenfajta pszichológiai iskola, hanem minden, a nyelvtanítás elméletével foglalkozó szakember sem gyózi eleget hangsúlyozni. Úgy érzen azonban, a gyakorlatban mégsem támaszkodnak a nyelvtanulók személyes motivációjára a szükséges és lehetséges mértékben. Már 1943-ban, az amerikai hadsereg nyelv-



oktatási céljaira kiadott audiolingvális program második helyen említi a nyelvtanulók magasfokú motiváltságát a feltételek sorában. Pimsleur szerint /Foreign Language Learning Ability 1961/ a nyelvtanulás két alapvető tényezője a verbál-intelligencia kvóciens és a motiváció, mint ahogy a pszichológia szerint minden teljesítmény két tényezőtől függ: képesség + motiváció. Motiváció nélkül a teljesítmény létre sem jön. "A képesség olyan, mint egy gép, amely csak akkor tudja munkáját végezni, ha energiával ellátják." /Woodworth - Schlosberg: A tanulás és teljesítmény motivációja c. fejezet 795./ A kötelező iskolai nyelvtanításnál komoly gondokat okoz, hogyan motiválják a tanulót a nyelv elsajátítására, hiszen előfordul, hogy mivel a nyelvet nem saját elhatározásából tanulja, nincsenek meg hozzá fűződő személyes érdekei, motívumai. A nyelvtanulás kezdeti nehézségein pedig egyedül az erős motiváció segítheti át a nyelvtanulót addig a fokig, ahol a nyelv tudása, alkalmazhatósága már sikert és így további ösztönzést jelent. A nyelvtanulás kezdeti szakasza óriási erőpróbát jelent az egész személyiség számára, nem is annyira intellektuális, mint elsősorban emocionális síkon. Minden a kezdetben dől el - írja Ch. F. Boutol Les mécanismes d'acquisition de français - Langue étrangère chez l'adulte /1969./ c. művében. "L'avenir de ce second moyen de communication et d'expression que constitue la langue seconde est mis en cause par les premières réactions initiales."

Az Alliance Française-ben szerzett sokéves tapasztalatai alapján a szerző leírja a kezdő felnőtt nyelvtanuló nehéz helyzetét. Itt az egész személyiség van a játékban. Az intelligens felnőtt-

nek, aki anyanyelvén árnyaltan, finoman fejezheti ki gondolatait, most alázatot kell tanúsítania az új nyelvvel szemben, nem mondhatja azt, amit gondol, csak amit tud. Egy szakadék van gondolatai komplex volta és a rendelkezésére álló primitív kifejezőeszközök között. Fiziológiai erőfeszítése, a fül, az arcizmok, a hangképző szervek erőlködése az idegen hangok megkülönböztetésére és reprodukálására, miközben a számára motiválatlan, tartalmatlan és gyerekes szöveget ismételve, a nevetségesség tudatát keltik benne, ami személyiség-típusától függően a legkülönbözőbb gátlásokat idézheti elő: góg, frusztrációk, megalázottság, amelyek szintén különböző reakciókhoz vezethetnek, alsóbbrendűségi érzéshez az introvertált, félénk típusoknál, felsőbbrendűségi érzéssel való kompenzációhoz az agresszívebb típusoknál /az anyanyelv logikájára hivatkozva oppozícióba kerül a nyelvvel, mint a "logikátlant" utasítja vissza/, totális elzárkózáshoz is vezethet, különösen olyan emigránsoknál, akik amúgy sem tudnak beilleszkedni a környezetbe. /Az Alliance tapasztalatait ezen a téren különösen érdekesen vethetjük össze a NEI hallgatóinak helyzetével!/ Hasonló reakciókról számol be W. Rivers is már említett könyvében - a skála nála is a teljes elnémulástól az anyanyelvi akcentus, strukturák "csakazértis" használatáig terjed. Hiszen a felnőtt személyiségének a nyelv "majdnem fegyvere" volt, és most ettől megfosztva azt kívánják tőle, hogy viselkedjen úgy, mint egy gyerek, viselje, hogy nyilvánosság előtt gyerekes és hibás mondataiért kinevetik; ha valami eredetit próbál alkotni, vagy mondani, az más tárgyban jó, itt azt kívánják, hogy ne kezdeményezzen, hanem kövesse vakon a tanárt. A szorongás, zavar, megalázottság, frusztrációk a nyelv-

tanulás kezdeti szakaszának velejárói a pszichológiailag legkiegyensúlyozottabb egyedeknél is. Az egyetlen, ami sikerrel segítheti át a nyelvtanulót ezen a szakaszon, az, ha erősen motivált a nyelv elsajátítására, mint célra. W. Lambert, aki az attitűdök és motiváció hatását tanulmányozta az idegen-nyel-tanításban, egy "instrumentális" és egy "integratív" orientációt különböztet meg a nyelvtanulásban. Előbbi azokra vonatkozik, akik a nyelvet professzionális célra kívánják használni, utóbbi azokra, akik beilleszkedni, azonosulni kívánnak azzal a közösséggel és kultúrával, amely ezt a nyelvet beszéli. Kísérletileg kimutatta, hogy az utóbbiak, akiket céljuk arra motivál, hogy a nyelvet kommunikáció céljára használják, eredményesebben tanulják a nyelvet. A NEI diákjainál mindkétféle motiváció szerepel: az instrumentális - pályájukhoz, egyetemi tanulmányaikhoz szükséges a magyar nyelv- és az integratív is, hiszen 6-7 évig magyar közösségben kell élniük, és ez közelebbi, rövidebb távú, tehát közvetlenebbül ható, erősebb motivációt képez. /Lambert szerint önmagában is erősebb./ A hosszútávú, távoli célra való összpontosítás mindenképpen több energiát igényel, szándékosságot, az akarat erőfeszítését. A szándékos cselekvést "gyengén motivált viselkedésként fogjuk fel" /Barkóczy - Putnok/. Világos, hogy mivel az integrációra irányuló motiváció önmagában is erősebb, és a mi esetünkben a közeli célra irányultsága miatt is erősebb, elsősorban erre kell építenünk - legalábbis az oktatás kezdeti szakaszában. A beszéltanítással indító modern intenzív tanfolyamok egyik legnagyobb problémája a motiváció csökkenése a nyelvtanítás későbbi szakaszában, mivel a nyelvtan tudatos ismeretére, az írott, ill. formai nyelv elsajátítására sokkal kevesebb ember motivált,

mint az érintkezést biztosító beszédre. Amikor már a tanuló a nyelv segítségével turista-nívón megérteti magát, gyakran elveszti további érdeklődését - olyan helyzetben érzi magát, ami számára "végszituáció" /Rivers - a terminust Koffka értelmezésében használja, aki az ember törekvését a lezárásra /closure/ alapvető reakcióként tárgyalja: amíg egy motívum hat, az ember átmenetinek érzi a helyzetet a cél felé törekedvén, amikor elérte, a végszituációban aktivitása minimálisra csökken./ A NEI-ben ebben a tekintetben nagyon jó helyzetben vagyunk, mert amikor az integrációra irányuló motiváció kielégült, a kíváncsiságdrive csökkent, fellephet az új, instrumentális orientáció - a nyelv mint az egyetemi tanulmányokhoz szükséges eszköz.

##### 5. Motiváció a kommunikációra

Az elsődleges motivációs tényező - mindenkinél, nemcsak az idegnyelvi környezetbe került tanulóknál - tehát mindig a nyelv mint az érintkezés, a kommunikáció eszközére irányul. Ha az erre irányuló motivációt nem vesszük figyelembe /későbbi célok: a nyelv mint tanulmányaik eszköze érdekében/ sajátmagunkat fosztjuk meg egy hatalmas eszköztől, mely oktatásunk gyors sikerét biztosítaná. "A motiváció egyik pszichológiai faktora az idegen nyelv elsajátítása sikerének" - írja Leontyev már idézett cikkében. "A beszédtevékenység motivációk nélküli tanítása felveti a cselekvés "tárgyának" problémáját, megfosztja azt pszichológiai tartalmától". Beljajev elméletének leglényesebb pontja szintén az, hogy a nyelvet mint a kommunikáció eszközt kell tanítani, mert csak így szolgálja a tanuló érde-

tanulás kezdeti szakaszának velejárói a pszichológiailag legkiegyensúlyozottabb egyedeknél is. Az egyetlen, ami sikerrel segítheti át a nyelvtanulót ezen a szakaszon, az, ha erősen motivált a nyelv elsajátítására, mint célra. W. Lamberth, aki az attitűdök és motiváció hatását tanulmányozta az idegen-nyel-tanításban, egy "instrumentális" és egy "integratív" orientációt különböztet meg a nyelvtanulásban. Előbbi azokra vonatkozik, akik a nyelvet professzionális célra kívánják használni, utóbbi azokra, akik beilleszkedni, azonosulni kívánnak azzal a közösséggel és kultúrával, amely ezt a nyelvet beszéli. Kísérletileg kimutatta, hogy az utóbbiak, akiket céljuk arra motivál, hogy a nyelvet kommunikáció céljára használják, eredményesebben tanulják a nyelvet. A NEI diákjainál mindkétféle motiváció szerepel: az instrumentális - pályájukhoz, egyetemi tanulmányaikhoz szükséges a magyar nyelv- és az integratív is, hiszen 6-7 évig magyar közösségben kell élniük, és ez közelebbi, rövidebb távú, tehát közvetlenebbül ható, erősebb motivációt képez. /Lambert szerint önmagában is erősebb./ A hosszútávú, távoli célra való összpontosítás mindenképpen több energiát igényel, szándékosságot, az akarat erőfeszítését. A szándékos cselekvést "gyengén motivált viselkedésként fogjuk fel" /Barkóczy - Putnoky/. Világos, hogy mivel az integrációra irányuló motiváció önmagában is erősebb, és a mi esetünkben a közeli célra irányultsága miatt is erősebb, elsősorban erre kell építenünk - legalábbis az oktatás kezdeti szakaszában. A beszéltanyítással indító modern intenzív tanfolyamok egyik legnagyobb problémája a motiváció csökkenése a nyelvtanítás későbbi szakaszaiban, mivel a nyelvtan tudatos ismeretére, az írott, ill. szóbeli nyelv elsajátítására sokkal kevesebb ember motivált,

mint az érintkezést biztosító beszédre. Amikor már a tanuló a nyelv segítségével túrista-nívón megérteti magát, gyakran elveszti további érdeklődését - olyan helyzetben érzi magát, ami számára "végszituáció" /Rivers - a terminust Koffka értelmezésében használja, aki az ember törekvését a lezárásra /closure/ alapvető reakcióként tárgyalja: amíg egy motívum hat, az ember átmenetinek érzi a helyzetet a cél felé törekedvén, amikor elérte, a végszituációban aktivitása minimálisra csökken./ A NEI-ben ebben a tekintetben nagyon jó helyzetben vagyunk, mert amikor az integrációra irányuló motiváció kielégült, a kíváncsiságdrive csökkent, fellephet az új, instrumentális orientáció - a nyelv mint az egyetemi tanulmányokhoz szükséges eszköz.

##### 5. Motiváció a kommunikációra

Az elsődleges motivációs tényező - mindenkinél, nemcsak az idegennyelvi környezetbe került tanulóknál - tehát mindig a nyelv mint az érintkezés, a kommunikáció eszközére irányul. Ha az erre irányuló motivációt nem vesszük figyelembe /későbbi célok: a nyelv mint tanulmányaik eszköze érdekében/ sajátmagunkat fosztjuk meg egy hatalmas eszköztől, mely oktatásunk gyors sikerét biztosítaná. "A motiváció egyik pszichológiai faktora az idegen nyelv elsajátítása sikerének" - írja Leontyev már idézett cikkében. "A beszédtevékenység motivációk nélküli tanítása felveti a cselekvés "tárgyának" problémáját, megfosztja azt pszichológiai tartalmától". Beljajev elméletének leglényegesebb pontja szintén az, hogy a nyelvet mint a kommunikáció eszközt kell tanítani, mert csak így szolgálja a tanuló érde-

keit, amelyet két vonás jellemez - kíváncsiság /a tudás megszerzésére irányuló törekvés/ és pozitív emocionális attitűd a tárgy iránt. "Interest must always be reinforced by the practical effect of activity corresponding it." /601. old./ A megerősítést tehát nem a skinneri értelemben használja, hanem a cselekvés, a beszédtevékenység gyakorlati használhatóságát tekintti a legközvetlenebb megerősítésnek. Ha a nyelvet önmagában tanulmányozzuk, csak a gondolat tárgya marad, nem lesz eszköze, tehát beszéd és gondolat az idegen nyelven csak akkor alkothat egységet, az idegen nyelv akkor kapcsolódhat a gondolkodási folyamatba szervesen, ha eredeti céljára, a gondolat közvetítésére használjuk már a tanuláskor is a kommunikáció folyamatában. Ch. Bouton a gondolat kifejezését és a kommunikációt gondosan elkülöníti, mint a nyelv elsajátításának különböző fokait, pszichológiai és nyelvészeti szempontból egyaránt. A gondolatok önálló kifejezése magasabb fokot képvisel, a nyelv alkotó módon való kezelését, ahol gondolati árnyalatok, stilisztikai finomság is szerepet játszanak; belső stimulusra jön létre, a külső stimulusra következő kommunikáció az egyszerűbb, alapvetőbb fok, ahol a szituáció megkívánta spontán, automatikus válaszokat kell adni. Ez a nyelv elsajátításának első foka szerinte is - "donner au sujet la disponibilité de comportements verbaux sûrs dans des situations de communication." /583./ Rivers is kiemeli, hogy az audiolingvális módszernél az irányított diálogusok mondatait begyakorolt tanulóknak rendkívüli nehézséget jelent az ezekről való áttérés a spontán kommunikációra. Ezért azt ajánlja, hogy a tanár olyan szituációkat teremtsen, ahol a tanuló akar mondani valamit, és vigyázzon arra, hogy soha ne

kommunikáljanak, ha nincs mit mondaniuk. "The teacher must realize that the student cannot converse in the foreign language if he has nothing to communicate. He must want to communicate and must have some idea to express. Attention should be given to the structuring of situation in the classroom which reproduce as closely as possible the features of a real-life communication situation in the native language."

/157./ J. W. Oller Language, communication and second language learning c. felszólalásában a már említett Cambridge-i kongresszuson szintén azt sürgeti, hogy a "hogyan mondjuk?" kérdése helyett, amit a strukturalista nyelvészetben gyökeredző transzformációs grammatika helyezett az előtérbe, térjünk rá végre a "mit mondjunk?" kérdésre, mert bebizonyosodott az, hogy "50 000 jól analizált és jól megtanult struktúra sem biztosítja azt, hogy a tanuló kommunikálni tudjon a célnyelven." Hangsúlyozza, hogy ez nem a nyelv fonológiai, szintaktikai sajátosságai megtanításának elhanyagolását jelenti, hanem, hogy ezeket "a kommunikáció szempontjából realiztikus kontextusban mutassák be." Szinte indulatosan ítéli el azokat /Nelson Brooks 1964, Rand Morton 1966./, akik szerint a pattern drillek az aktív kommunikációtól elszigetelve tanítandók meg. "Morton went so far as to insist that the acquisition of manipulative skills must precede expressive use". Otto Jespersenre hivatkozik, aki már 1904-ben nevetségessé tette az olyan nyelvkönyveket, amik alapján azt lehet hinni, hogy a franciák olyan rendszeres lények, akik egyik nap csak jövő időben, másik nap csak passé défini-ben beszélnek, és keserűen teszi hozzá, hogy ez a gúny ma aktuálisabb lenne, mint valaha. "The basic goal of



foreign language teaching is to enable the student to successfully send and receive messages in the foreign language, that the necessary and sufficient means for achieving this objective is to involve the student in active communication in the target language. The sooner, the better."

Az említett szerzők valamennyien megegyeznek tehát abban, hogy mivel a nyelvtanulók motivációja elsősorban a kommunikációra irányul, olyan helyzetet kell teremteni, amiben a tanuló kommunikálni akar és kommunikálhat, és az aktív beszéden keresztül juttatni el az aktív nyelvtudáshoz. Erre viszont nincsenek kidolgozott módszerek. Az 1974/75-ös, valamint 75/76-os tanévben megpróbáltam a NEI-ben egy olyan kísérleti módszert alkalmazni külföldi hallgatók magyar nyelv-oktatásában, amely az eddig kifejtett célokra és pszichológiai szempontokra épít.

### III. A kísérlet

#### 1. A kísérlet elméleti alapjai

Ezek az eddig elmondottakból következőleg elsősorban hallgatóink motivációs adottságainak kihasználását, valamint pszichológiai tanuláselméletek közül a cselekvésre épülő tanulás elméletének felhasználását jelentik.

Ánélkül, hogy ismétlésekbe bocsátkoznék, újra hangsúlyoznom kell, hogy a kommunikációra irányuló motiváció vagy integratív orientáció milyen nagy szerepet játszik a mi hallgatóink

esetében. A világ minden távoli részéből érkező diákok civilizációs szokások, kultúra tekintetében is teljesen idegen környezetbe kerülnek, alapvető és legsürgősebb igényük a tájékozódás, eligazodás az új élet feltételei között. Bármennyire fontos cél számukra az egyetemi tanulmányok megkezdése, ettől a céltől érkezésükkor 1 év választja el őket, az erre irányuló motivációt csak akaratlagosan tarthatják fenn, az első sürgető szükséglet a kommunikáció alapelemeinek azonnali elsajátítására hajtja őket. Kísérletem abból áll, hogy az oktatás első négy hetében/intenzív, alapozó tanfolyamunk összesen tíz hétre terjed, utána már szaktárgyakat tanulnak/ a nyelvtanulást tisztán a legsürgősebb kommunikatív célok szolgálatába állítja a grammatikai tudatosság és rendszeresség betartása mellett, hogy ez a későbbi tanulmányok alapjául szolgálhasson. /Intézetünkben 1968. előtt már alkalmaztak egy olyan orális módszert, amelynek célja a kommunikációs készség gyors megteremtése volt, de ennek a módszernek hiányossága az volt, hogy a grammatikai szempontokat teljesen figyelmen kívül hagyva csupán kész mondatokat tanított, ami a direkt módszer kezdetlegesebb változataira emlékeztet. Ez a későbbi rendszerezés szempontjából hátrányt, ill. idővesztést jelentett./

Az oktatásban az ismeretek háromféle forrásból származhatnak: szemléleti /képi/, verbális és cselekvő. Kísérletem elsősorban a cselekvő megismerésre épül, mivel ez /természetesen a mellőzhetetlen két előbbi forrás jelenlétében/ a legalkalmasabbnak látszik a kommunikációhoz nélkülözhetetlen situációk létrehozására. "A cselekvésben az egész ember résztvesz. Cselekvés

közben szinte valamennyi érzékszervünket foglalkoztatjuk. Az idegrendszerben kialakuló kapcsolatok több oldalról erősítődnek meg. Az a körülmény pedig, hogy nemcsak az érző pályák, de a cselekvéssel kapcsolatban a mozgató pályák is aktivitást fejtenek ki, lehetővé teszi azok együttműködését és kölcsönös ellenőrzését. A cselekvő megismerés természetesen nemcsak a mozgásos aktivitást jelenti, hanem a gondolkodással átszótt, elméletileg irányított gyakorlati tevékenységet általában. A cselekvésben ezen kívül az érzelmek is erőteljesen megnyilvánulnak. Ez külön is élményszerűvé és színessé teszi a cselekvés útján való megismerést." /Kelemen L.: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Pankönyvkiadó, 1970./ A cselekvő megismerés az alapja Piaget ismeretelméletének, melynek alapképlete: külső cselekvés → műveletvégzés → interiorizáció. Ezt fejlesztette tovább Galperin elmélete, amelyet már a korábbiakban ismertettem, és amelyre bizonyos tantárgyakban módszert is építettek a Szovjetunióban.

Kísérleti módszerem abban különbözik a nyelvtanításban gyakran alkalmazott cselekvésektől /pl. dialógusok dramatizált előadása/, hogy itt csak a cselekvés az egész tanulási folyamat alapja, az ismeretek a cselekvésből következnek, nem az ismereteket alkalmazzuk a cselekvésben. A sorrend minden esetben: külső cselekvés, mely verbális közölnivalókat igényel - a szóbeli megfogalmazásból vonjuk el a nyelvre vonatkozó ismereteket és tudatosítjuk. Ez az eljárás egyébként összhangban van a Claparede által már a század elején megfogalmazott ún. "aktív iskola" vagy funkcionális nevelés elveivel. "A funk-

cionális nevelés a szükségletre alapozódik, a tudás, a kutatás, a munka szükségletére, mert a szükségből fakadó érdek az, amely a reagálásból igazi aktust, cselekvést formál. Az érdeknek, vagy szükségletnek törvénye viszont a szervezet aktivitásának alaptörvénye. S ebből származik az aktív iskola elve: az aktivitást mindig szükséglet váltja ki. Az olyan aktus, amely nem kapcsolódik közvetlenül vagy közvetve valamely szükséglethez, természetellenes. A szükséglet az élőlények aktivitásának mozgatója. S ha a nevelés ezt nem veszi figyelembe, ez azért van, mert a nevelés nem életszerű." /Claparède: Funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, 1974./ A modern kutatások tökéletesen igazolták Claparède elveit, csak amit ő szükségletnek nevez, azt ma drive-nak hívják, ami minden aktivitás hajtóereje, amit pedig érdeknek, azt ma motívumnak nevezik.

A cselekvésre épülő oktatás előnye az is, hogy kielégíti a minden élőlényre jellemző aktivitási és manipulatív drive-ot, és a szenzoros-motoros aktivitás bekapcsolásával megkönnyíti, csökkenti az intenzív tanfolyam fárasztó, egyoldalú szellemi igénybevételét. Az "aktív iskola" nevelési folyamatának, amelyet Claparède leír, eljárásom kb. megfelel.

A. Valamely szükséglet /érdek, vágy/ felkeltése oly módon, hogy a tanulót az említett szükséglet kiváltására alkalmas helyzetbe juttatjuk. /A kísérletben: szituáció teremtése, ahol beszédre van szükség./

B. Ez a szükséglet kiváltja a kielégítésre alkalmas reakciót.  
/beszédtevékenység/

C. Olyan ismeretek megszerzése, amelyek alkalmasok a reakció ellenőrzésére, s a kitűzött cél felé irányítják, vezetnek /a nyelv elsajátítása/.

## 2. A kísérlet módszere

A módszer alapja tehát a kommunikációra alkalmas szituáció megteremtése, mégpedig olyan kommunikációé, amelyhez az adott órán megtanulandó vagy addig megtanult grammatikai elemeken, kifejezéseken kívül más nem szükséges. Erre - ami kulcskérdés az egészben - még visszatérek, előbb azonban a szituáció fogalmát szeretném tisztázni. A nyelvtanítási gyakorlatban a szituációt, szituatív társalgást általában a már megtanult anyag gyakorlására használják, a szemléltetést viszont /kép, film/ a tanítandó anyag bemutatására. Dr. Tálasai Istvánné A szemléltetés az idegen nyelvek oktatásában c. tanulmányában a szituációt ugyan a szemléltetés eszközei között sorolja fel, de felhasználására ezt javasolja: "dramatizáljuk a feldolgozott anyagot!" Szerintem éppen fordítva: Dolgozzuk fel a drámát!" Szűrjük le a grammatikai tanulságokat a szituációban szükségszerűen elhangzott közlésekből. Ekkor jutunk el a nyelv valóságos gondolatközlő funkciója diktálta, helyes fontossági sorrendhez. Az első kérdés: Mit mondjunk? A második kérdés: Hogyan is kell mondani azt, amit mondani akarok? Itt vissza kell utalnom arra, amit Oller cikkéből idéztem, és amivel mélységesen egyetértek; a tartalomtól kell a formához jutnunk, nem megfordítva.

Természetellenes ez a sorrend; 1. Hogyan mondok valamit? - és másodjára: Milyen közlésben használhatom fel azt a valamit, amit már tudok, hogyan kellene mondani, ha éppen szükséges lenne? Dr. Hegedüs József Az intenzív-koncentrált idegen nyelvi tanfolyamok elméleti kérdései c. tanulmányában ezt írja: "Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szituatív nyelvtani transzpozíciók gyakorlását megelőzően /aláhúzva!/ feltétlenül átfogó képet kell nyújtani a nyelvtani rendszerrel. Annál is inkább fontos erre felhívni a figyelmet, mert a nyelvtan nem azonos a szituációk semmiféle rendszerével. A szituációból nem következik előírászerűen a nyelvi kifejezés milyensége." Ez természetesen általában igaz. De nem lehetetlen olyan szituációt teremteni, amiből következik a nyelvi kifejezés milyensége - legalábbis alapfokon feltétlenül lehetséges, éppen ezt kíséreltem meg, és azt hiszem, sikerült. A beszédhelyzetek kialakításának módjáról A. A. Leontyev számomra igen tanulságosan ír. /Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, 1973./ Szerinte az összes használatban volt és levő tankönyveknek, még a St-Cloud-i módszernek is az a hibája, hogy az ezekben szereplő személyek a tanuló tevékenységétől teljesen független és számára közömbös dolgokról csevegnek, ami az adott mondatmodellt és lexikát tartalmazza ugyan, de a tanuló nem "viheti át magát" erre. A padló lent van, a mennyezet fent van, az asztalon folyóirat, könyv és újság van, egy hétben hét nap van, Mr. Smithnek három gyereke van és egy Mary nevű szolgálója stb. Itt hosszabban fogom idézni Leontyevet, mert rendkívül fontosnak tartom a következőket: "Van egy általános módszertani elv, amely a tudatos emberi tevékenység pszichológiai sajátosságain

alapul; ennek megfelelően elsősorban és különösen tartósan azt tanulja meg az ember, amihez bizonyos kapcsolata van, ami törvényszerűen összefügg tevékenységének sajátosságaival. Hiszen a mindennapi életben mindent valami miatt /motívum/ és valamiért /cél/ mondunk. Lényegében egy adott motívum, helyzet és cél esetében lehetetlen, hogy ne mondjuk azt, amit mondtunk. Tulajdonképpen itt van a probléma. Ha azt akarjuk, hogy tanulóink az oktatási folyamat körülményei között valamilyen közlést tegyenek, vajon ezt nem lehetne-e azoknak a tényezőknek a modellezésével elérni, amelyek az ő tevékenységüket is irányítják? Más szavakkal: nem teremthetnénk-e számukra olyan külső és belső körülményeket, amelyek között kénytelenek lesznek az általunk /tartalmilag/ kívánt szóbeli közlést megvalósítani? K. Sz. Sztanyiszlavszkij kedvelt terminusát használva, miért ne állíthatnánk a tanulót a "feltételezett körülmények" közé? Amikor pedig már az általunk ajánlott utat járja, nem súghatnánk meg neki /általánosabb értelemben véve/ a beszédalkotás szempontjából szükséges formákat?... "Eszerint a szituáció... azoknak a nyelvi és nem nyelvi feltételeknek az összessége, amelyek szükségesek és elégségesek a beszédaktusnak az általunk kijelölt terv szerinti megvalósításához. Ezek a feltételek vagy adottak a szövegben, vagy a tanár teremti meg a tanteremben."

A szituáció fogalmát én ebben az értelemben használom tehát, és a megvalósításnál az utóbbi eljáráshoz folyamodtam: a szituáció tantermi megteremtéséhez, mégpedig különböző tárgyak és játékok segítségével. A játék alkalmazása az oktatásban.

szintén nem újdonság, már Claparède is ezt ajánlja az "aktív iskola" funkcionális oktatásának eszközüül. Itt persze nem gyerekekről van szó, de a játék éppen azért könnyíti meg a kezdeti, elkerülhetetlenül gyermeteg közlések kimondását, mert megkíméli a felnőtt hallgatót attól, hogy saját személyisége nevében kelljen a gyermeteg közlést tennie: a kezében egy baba van, aki egy másik hallgató kezében levő babával beszélget egy nagy babaházban, az ő tevékenységüket kísérik a gyermeteg mondatok. Ha a hallgató megfelelően beleéli magát abba, hogy ő csak játszik, és a primitív mondatok felelőssége a babát terheli /mint ahogy a várakozásnál is jobban beleélték magukat a gyakorlatban/, ez teljesen eliminálja azokat a gátlásokat, amik a nyelvtanulás kezdő fokának kísérői szoktak lenni. "Úgy kell alakítanunk a "feltételezett" körülményeket - írja Leontyev - hogy vagy ténylegesen olyan szituációba kerüljön, amelyben így vagy úgy, de cselekednie kell, vagy "személyesítse meg", vagy egyszerűen "változzon át" - ahogy a pszichológusok mondják: "az átvitel változzon át" - "az adott körülmények között cselekvő személyre." A játékos szituációban semmi sem súlyos, a hallgató a baba személyét ölti fel, ha hibás mondatáért kinevetik, a babát nevetik ki, egy baba mondhat csacsкасágokat, az ilyen nevetés nem az ő személyének szól, hanem adekvát a játékos helyzethez, csak vidámságot jelent, megteremti azt a relaxált légkört, ami a nyelvtanításhoz elengedhetetlen, és a humor elemeit is behozza az oktatásba, ami szintén csak jótékony hatású. "Kifogásolnátja-e bárki is azt az elvet, hogy ha tanítványainknak meg kell valamelyik nyelvet tanulniuk, miért ne tanulnák meg mosolyogva?" - kérdezi G. Fleming. A humor a nyelvtanításban c. cikkében,- és joggal. /Attitudes to modern language teaching aids.



Audio-visual Language Journal. London, 1966:3./

A játékos tevékenység élénksége, változatossága mindenképpen erősíti a tanulás iránti pozitív attitűdöt, és szórakoztató voltával önmagában is ösztönöz a részvételre, ezen keresztül a tanulásra. Maga Skinner is lehetségesnek tartja, hogy maga a tananyag hordozzon önmagában rejlő, természetes megerősítőket, hiszen minden olyan foglalkozás, "amely kellően mentes az averzív jellegtől" és leköti a figyelmet /pl. mechanikai játékok, festés stb./ "alkalmas arra, hogy a tanulók órákon át boldogan foglalkozzanak vele, minden kívülről jövő megerősítés nélkül." /A tanítás technológiája. Gondolat, 1973./ Szerinte azonban az ilyen tananyag ritka, ezért kell a rendszeres gépi megerősítéshez folyamodni a motiváció fenntartása érdekében.

A módszer alapeleme tehát a szituáció, a játékos tevékenység, amely beszédtevékenységre ösztönöz. A legfontosabb probléma azonban az, hogy olyan szituációt kell teremteni, ami csak azt a tartalmat /lexika/ és azt a formát /grammatika/ kívánja meg, teszi lehetővé, sőt sugallja, amit tanítani akarok.

### 3. A tananyag összeállítása

A lexika és a nyelvtan minden elemének önmagában jól motiválnak kell lennie, más szóval, "sürgősségi" sorrendben kell tanítani a nyelvtant és a lexikát, vagyis azokat az elemeket tanítani meg először, amik a legnélkülözhetetlenebbek az egyszerű kommunikációhoz, és azokat hagyni későbbre, amik nélkül a legfontosabb dolgokat még lehet közölni. Pl. az igeragozást azonnal

meg kell tanítani, mert igék nélkül semmiféle tevékenységről nem lehet beszélni, a melléknevek megtanítása viszont nem annyira sürgős, hiszen 1-2 hétig lehet létezni egy idegen országban úgy is, hogy az ember nem minősíti a látott tárgyakat, nem közli, hogy "ez az asztal régi", de nehezen lehet létezni, ha nem tud egy pohár vizet kérni. Mivel a hallgatónak<sup>nak</sup> ugyanis az egész nyelvtant és óriási szókincset kell megtanulnia, semmi akadálya nincs annak, hogy kezdetben a lexikából is azokat a szavakat tanítsuk meg, amelyek tudására motivációja irányul /tehát először a pohár vizet, és csak azután a régi asztalt/, a nyelvtanból pedig azokat az elemeket, amelyek lehetővé teszik az olyan mondatok alkotását, amik segítségével legsürgősebb körülni- ill. kérdeznivalóit megvalósíthatja. Ebben a tekintetben tehát nem vehető figyelembe sem a leíró nyelvtan sorrendje, sem az, hogy egyes grammatikai anyagrészeket nehéznek vagy könnyűnek, egyszerűnek vagy bonyolultnak minősítünk-e. /Ez különben is többnyire attól függ, hogy az adott nyelvtani forma megfelelője megvan-e az illető tanuló anyanyelvében, vagy egészen más struktúrával fejezik ki/. A felszólító módot pl. általában nehéznek tartjuk a különböző tövváltozások, igekötők helyzetének változása stb. miatt, szerintem mégis sürgősen meg kell tanítani, mert nélküle nem lehet kommunikálni. Az intézetünkben jelenleg használt tananyag következtében a hallgató kb. 2 hónap után tudja azt mondani, ami egy magyar csecsemő első mondata: "Add ide!" - viszont már a harmadik héten tud nominális mondatokból alárendelt összetett mondatokat képezni. /"Erika tolla nem olyan, amilyen Iván tolla"/ Arról is lehetne beszélni, hogy mi a nehezebb, az viszont nem kétséges, hogy 1. a kommunikációhoz melyik mondat szükségesebb, és 2. melyik mondatot fogja fel a tanuló több

kedvvel sajátítani el. Ugyanúgy sürgős pl. a tárgyas ragozás megtanítása, bármennyire is nehéz, mert enélkül magyarul egy szót sem lehet szólni, csak hibásan, márpedig minden gyakorló tanár tudja, hogy a megrögzött hibákat mennyivel nehezebb később kiirtani, mint vigyázni arra, hogy ne alakuljanak ki. Ha a diák már ismer egy tranzitív igét és a határozatlan tárgyat is, valamint a határozott névelőt is, senki nem akadályozhatja meg abban, hogy a határozott névelővel ellátott tárgyat ne próbálja alanyi ragozás mellett használni, hiszen honnan sejtethné, hogy a magyar nyelv ezt nem engedi meg. A tárgy megtanításakor azonnal a határozatlan tárgy + alanyi ragozással párhuzamosan meg kell tanítani a határozott tárgy + tárgyas ragozást is. Egyébként abban a két évben, amikor a kísérleti módszerrel tanítottam, nem tapasztaltam, hogy ez több problémát okozott volna, amiatt, hogy igen korán, a 3. leckében /vagyis a tanítás 5. és 6. napján/ megtanítottam, sőt jobban megszilárdult, mint amikor az intézet tankönyve szerint haladva, jóval később, a 17. leckében /kb. az 5. héten/ tanítottam, amikor már kényszerhelyzetben régóta próbálták rosszul használni a határozott tárgyat.

Egy olyan nyelvtanfolyam esetében, ahol a tanuló saját hazájában tanulja az idegen nyelvet, a kommunikáció szempontjainak figyelembevétele a tanítás sorrendjében nem annyira égetően fontos, mint nálunk, mivel a tanuló nem kénytelen a tanórán kívül használni a nyelvet, olyan szerkezeteivel együtt, amiket még nem tanult meg. Itt viszont ha a létezéséhez legszükségesebb kifejezőeszközöket nem tanítjuk meg azonnal, arra kényszerítjük, hogy hibásan beszéljen, ami a hiba megszokásához vezet, mivel látja, hogy megértik rossz mondatát is /pl. "kérek az a kabát!"/.

Tananyagom összeállításánál tehát a vezető szempont az volt, hogy olyan szituációkat válasszak, amik a tanuló mindennapi életéhez legsürgősebben szükséges lexikai és grammatikai elemek használatára indítanak. Másrészt a tematikát, a lexikát és a nyelvtant úgy kellett összehangolni, hogy egy-egy nyelvtani anyag a témával szerves egységet képezzen, vagyis annál a témánál az a nyelvtan elkerülhetetlenül szükséges legyen. A tanulóknak, ha a szituációban ki akarja fejezni magát, keresnie, kérnie kelljen azt a nyelvtani formát, viszont ne merüljön fel egy másiknak a szükségessége. Pl. a tárgyat és tárgyas ragozást vásárlási szituációban tanítom, a lecke első napján eszpresszót játszunk, a másodikban élelmiszerüzletet. Az eszpresszót valódi sármányekkel, szendvicsekkel, üdítő italokkal, kávéval játszunk, a tantermet a célnak megfelelően átrendezzük. A "kérek egy tortát; azt a tortát kérem; Egy másikat kérek; a másikat kérem" - fajta mondatok elkerülhetetlenek a témával kapcsolatban, és ha valakinek valóban nem mindegy, hogy melyiket kapja és eheti meg, akkor igyekszik, hogy erre irányuló vágyát helyesen ki is fejezze. Persze felmerülhet, hogy valaki a később tanítandó felszólító mondatot keresi, mert az ő nyelvében /angol, francia/ így mondják: "Adjon nekem egy szendvicset" - a témához ez mégsem szükséges, mert magyarul nem úgy mondjuk, és ezt rögtön meg is mondhatom. Másik példa: a birtokos személyragozást egy reggeli fürdőszobai jelenet szituációjában tanítom /a babaházzal/, mivel az itt használt lexika - testrészek, ruhadarabok nevei - úgy szólván vonzzák a birtokos személyragozást. Egy lábról nagyon ritkán lehet beszélni anélkül, hogy a tulajdonos személyét is megjelölnénk, míg pl. ha egy könyv fekszik az asztalon, nem magától értetődően kell elhangzania annak a mondatnak, hogy "Ez az én könyvem", vagy "A könyvem az asztalon van."; lehet, hogy

a birtoklás kérdése fel sem merül valakinek az agyában a könyv látásakor. A módszer alapja pedig éppen az, hogy az adott struktúra az adott szituációban a szóbeli kifejezés feltétlen szükségleteként jelenjen meg. A helyviszonyok tanítását pl. utcai jelenethez kapcsoltam /az első napon kis modellházakkal, járművekkel, emberkéekkel, a második napon az igazi utcával/, a minőségjelző, a melléknév mint állítmány tanítását városnézéshez /az első napon diákepekkel, a másodikon Várbeli sétával/, ugyanígy minden leckénél igyekeztem megvalósítani a téma és a szükséges grammatika egységét.

4. A tanítás menete a következő:

A. Szituáció /valódi, vagy tárgyak, játékok segítségével/

B. a. Verbális kifejezés - először a tanár által hangzik el

/rövid dialógus vagy narratív szöveg, témától és grammatikától függően/, közben az új szavak a táblára kerülnek.

b. A jelenetet a tanár játssza el egy hallgatóval. A szöveg lehetőleg olyan, hogy az új szerkezetet tartalmazó mondatok az egyik fél /a tanár/ szövegében legyenek, a hallgató eddigi ismeretei alapján is könnyen válaszolhasson, résztvehessen a párbeszédben. Tehát a helyzetből adódó mondatokat használ, úgy érzi, önállóan beszél. /Nem fontos pontosan az először elhangzott szöveghez ragaszkodni./

c. Két vagy több hallgató játssza el a jelenetet /első, második személyt használnak, esetleg egy narrátor harmadikat is/.

C. Grammatikai magyarázatok, szükséges táblázatok a táblára kerülnek. A nyelvtani magyarázatok tekintetében ismét csak a szovjet iskolára, illetve általában az ún. "pszichológiai irányzatokra" kell hivatkoznom, amelyek szemben az amerikai audio-

lingvális és jugoszláv - francia audiovizuális irányzatokkal, fontosnak tartják a tudatosítást. Az utóbbiak a nyelvtani szabályok elvonását a hallgatóra bizák: "az analógia jobb, mint az analízis" /analogy provides a better foundation for foreign language learning than analysis - Rivers/ - mondják, és a sok példán bemutatott szabály generalizációját a tanulóól várva azt remélik, hogy így ki lehet kapcsolni az anyanyelvi interferenciát. Előbbiek ezzel szemben azt hangsúlyozzák, hogy ez lehetetlen, az anyanyelvi interferencia mindenképpen fellép előbb, vagy utóbb. Oh. Bouton könyve "La language maternelle ou contrainte linguistique" c. fejezetében arról ír, hogy az anyanyelv, amely már kezdetben is meghatározza a gondolatot /a pszichológiai reakciók egy részét éppen es hozzá létre/ korlátozza a tanuló fiziológiai plaszticitását - a korai szakaszban mégis valamennyire távoltartható. Az új ismeretek, melyeket az anyanyelv kikapcsolásával, analógiás úton szerzett a tanuló, egy időre háttérbe szoríthatják az anyanyelvet mint gátló tényezőt, később /a passzív elsajátítás és az aktív használat közötti intervallumban/ az anyanyelv visszahódítja jogait és módosítja a már megszerzett ismereteket. Politzer és Brooks, a strukturalizmus fő teoretikusai szerint a nyelvtani tudást el kell felejteni, amikor valaki új nyelvet tanul, azonban maga Politzer is elismeri, hogy a tanult pattern-ekre a nyelvtanuló hibás analógiákat építhet. Maga hoz erre példát:

je vais à l'école.	J'y vais.
Je pense à la leçon.	J'y pense.
Je parle à mon ami.	J'y parle. - gondolhatja

az, akinek nem magyarázták meg, hogy élőlényre nem vonatkozik ez a struktúra. Ő azonban ebből csak arra a következtetésre jut, hogy rendkívül nagy mennyiségű példát kell adni, hogy biztosítsuk a helyes szabály elvonását. Minden mondatot azonban mégsem

lehet megtanítani, W. Rivers ezért azt ajánlja, hogy miután a tanulók a strukturát sokféle helyzetben megfigyelték, próbálják a funkcióját megmagyarázni, és ha félreértették, a tanár magyarázza meg, ezután következhet a drill. Leontyev szerint viszont mivel az anyanyelv és idegen nyelv közötti transzfer jelensége akkor is létrejön, ha /pl. a direkt módszerrel/ meg is próbálják korlátozni, ezért helyesebb építeni az anyanyelvben már kialakult módszerre, korrekciókat végezni, aktívan irányítani az egybevetést, mintsem szabad folyást engedni ennek. "Az anyanyelvi beszédben való jártasságok és készségek valamilyen formában akkor is működnek, ha tudatosan lemondunk a felhasználásukról, ha a tanuló túljutott az anyanyelv nyelvtani rendszerének megismerésén és általánosításán, akkor az idegen nyelvet feltétlenül ennek az ismeretének a prizmáján keresztül fogja érzékelni. Pszichológiailag más út lehetetlen. Ezért ő azt ajánlja, hogy az anyanyelv funkcionális grammatikai elemzések után az idegen nyelv funkcionális grammatikai elemzése következék, majd a kétféle séma összehasonlítása után jöjjenek a mondatmodellek, vagyis az oktatás kiinduló pontjául a kontrasztivitást teszi meg.

Kísérleti módszeremben használtam kontrasztív magyarázatokat, de kiindulásként a cselekvő szituációban bemutatott mondatmodelleket alkalmaztam, a gyakorlásnak azonban szerintem is a tudatosítás után kell következni. Az anyanyelv, vagy közvetítőnyelv kikapcsolása csak kényszerhelyzetben /intézetünkben gyakran adódik ilyen/ jühet számításba. Más kérdés a fordítás kérdése. Mint Beljajev igen helyesen kijelenti, a fordítás nem lehet eszköz, de cél lehet.

A hagyományos fordító-grammatikai módszerrel a fordítást mint a megértés eszközt alkalmazták, holott először megérteni kell az idegen nyelvi fogalmat, azután tanulhat meg valaki fordítani. Ha már elkerülhetetlen fordítani valamit, ő a szó szerinti fordítást ajánlja, így legalább látják az idegennyelvi gondolkodás speciális formáját. Teljesen helytelennek tartom a Lozanov-iskolának azt az eljárását, hogy az anyag feldolgozásánál és gyakorlásánál is minden mondatot először bulgáruul közölnek. Ez biztonságérzetet adhat, de egyrészt tévutakra vihet, másrészt leszoktat a gondolkodásról, az idegen nyelvi mondat helyes megkonstruálására irányuló szellemi erőfeszítésről.

D. A jelenetet, vagy jeleneteket /rendszerint több kisebb részből áll, amelyek egy-egy grammatikai egységnek felelnek meg/ többször újra, variálva, szabadon eljátszák, cserélgetve a szerepeket, személyeket, ami egyben az adott grammatikai elem gyakorlásának is megfelel. Kifejezett nyelvtani gyakorlatokat lehetőleg ritkán iktatunk be /néha mégis elkerülhetetlen/. A tanteremben három tábla van, egyiken szavak, a másikon a nyelvtani táblázat van, ezeket a hallgatók látják, használhatják, a mondatokat ezek segítségével látszólag szabadon alkotják. Ez a szabadság, mint a fentiekből következik, valóban csak látszólagos, hiszen az adott szituáció, adott szókinccs, nyelvtan korlátozza, mégis rendkívül fontos az, hogy ÚGY érezhetik, azt mondják, amit akarnak, saját gondolatukat fejezik ki.



Végül egy rövid, emlékeztető szöveg, amely összefoglalja az elhangzottakat /tehát nem a dialógus mondatai/ a harmadik táblára kerül, a hallgatók is leírják.

Az írás alkalmazásáról.

A kísérleti módszer alapja a nyelvnek a beszéd ill. kommunikáció oldaláról való megközelítése, ezért írott szöveget nem olvasunk, de mégis írunk - szavakat, nyelvtani táblázatokat és egy rövid emlékeztető szöveget. Az írás teljes elutasítása a nyelvtanulás kezdő szakaszában, ami elsősorban a modern módszerek kezdeti változataiban volt áthághatatlan törvény, azzal az irtózással magyarázható, amit az új módszerek hívei a hagyományos nyelvtanítás iránt éreztek, ami az aktív beszéd mellőzésével teljesen az írott nyelvre támaszkodott.

Az írás teljes mellőzése egy túlságba vitt reakció csak.

"L'analyse des mécanismes neuro-physiologique du langage nous a montré combien l'association des comportements de l'écriture et de la parole était étroite." - írja Bouton

/584/. A hallás - beszéd - olvasás - írás "természetesnek" nevezett sorrendje azon alapul, hogy a gyerek is így tanulja anyanyelvét. Az írástudó felnőtt azonban nem gyerek, nála már erős, régen kialakult szenzoros-motoros idegi kapcsolatok kapcsolják a beszédet az írott formához, az erőszakos elválasztás csak növeli a gátlásokat, amiket az átmeneti verbálintelligencia veszteség okoz, fokozza a természetellenes gyermek-állapotba való visszataszítottság érzését. Rivers különösen a vizuálisokra és a rosszul memorizálókra hívja fel a figyelmet. Az írás a memória támasza. Ha nem írunk, sőt, ha megakadályozzuk, hogy a tanulók maguktól írjanak,

fejben akkor is adnak fonetikai szimbólumokat anyanyelvük szabályai szerint, ami hibás beidegzésekhez vezet. Kezdetben valami kis vizuális támasz feltétlenül szükséges, később sokkal könnyebb hallás után memorizálni. Másfelől viszont azért nem írom le az elhangzott dialógus mondatait, csak az emlékeztető szöveget, hogy a dialógus valóban csak kommunikativ szituációhoz kötődjön, ne tanuljanak meg konfekcionált mondatokat, hanem szokják meg, hogy azt a tanult struktúrákból, lexikából a beszédhelyzet szerint kell alakítaniuk.

Összefoglalva tehát, a kísérleti módszer leglényegesebb jellemzői az alábbiak:

1. A nyelv megközelítése a kommunikáció oldaláról történik, mivel hallgatóink kezdeti, elsődleges motivációja erre irányul.
2. Mindig olyan szituációból indul ki, amely meghatározott grammatikát és lexikát kíván és tesz lehetővé a közölnivaló és az adott forma szoros egysége alapján.
3. A tananyag felépítése olyan, hogy az egyes részek magukban is motiváltak legyenek /az érintkezéshez legszükségesebb témák, ennek megfelelő szókincs és struktúrák/.
4. A lexika és grammatika rendszeres, a későbbiek alapjául szolgálhat, bővíthető.
5. Figyelembe veszi a nyelvtanulás pszichológiai sajátosságait, a gátlások kialakulását igyekszik megakadályozni. Relaxált, oldott légkörben, szórakoztató eszközökkel történik, a szellemi aktivitás mellett mozgásos aktivitásra is lehetőséget nyújt.

6. Felhasználja a tudatosítás érdekében a kiindulási nyelv és a célnyelv /a magyar/ közti egybevetést.

Mindez /számomra legalábbis/ csak az oktatás kezdeti szakaszában valószínűsíthető meg, mivel az egésznek kulcspontja az, hogy a szituáció csak a tanítani, gyakorolni kívánt mondani-valókat sugallja, és ezek a lehetőségek igen korlátozottak. Nyelvtani anyagom a múltáig terjed, amint ez megjelenik, az adott szituáció már nem határozhatja meg, miről beszéljenek, hiszen ha nem jelenlevő helyzetről, hanem múltbeli eseményekről is szó lehet, már nem tudok korlátokat állítani a mondani-való köré, és nem tudom továbbra is azt az illúziót keltetni a tanulóban, hogy ő a helyzet adta lehetőségek között szabadon beszél, azt mondja, amit kell és amit akar, elfedve így előle azt a szakadékot, ami tudását a szükséglettől elválasztja. Ez a 4 heti /104 órás/ szakasz azonban elég volt ahhoz, hogy kielégítse a hallgatók sürgős igényét az azonnali, legfontosabb beszédelemek elsajátítására, biztonságos alapot teremtsen a beszédképesség kialakulásához, átsegítse őket a pszichológiailag kritikus időszakon, és létrehozzon egy pozitív attitűdöt a nyelv és tanulása irányában.

A két év gyakorlati tapasztalatai igen jók voltak, igazolták a várakozást, a hallgatók sokkal gyorsabban és könnyebben kezdtek beszélni, mint az előző években /7 évig/ általában tanított bármely csoport diákjai, a beszédgátlás-mentesség a későbbiekben is megmaradt. A tankönyvre való áttérés egy-két héttel tartó visszaesést okozott ugyan a beszédképességben, de ez átmeneti volt, a beszédbeli nagyobb biztonság a tanév

végéig hatott, írás-olvasási készségük pedig nem szenvedett csorbát e rövid szakasz miatt. Az első évben angol nyelvű afrikaiakkal /nigériaiak, ghanaiak/ a második évben részben szintén ilyenekkel, részben arabokkal /franciául beszélő tunésiaiak/ kísérleteztem. A módszer az előbbieknél még hasznosabbnak bizonyult, mint az utóbbiaknál, mert általában a tapasztalat szerint az afrikaiak /bizonyos nyelvtől független adottságok miatt/ gátlásosabbak, mint az arabok, nehezebben kezdenek emberekkel érintkezni, kommunikálni, ezért náluk fokozottan szükséges a gátlások feloldása, a verbális biztonságérzet kialakítása. Az arab hallgatók többsége barátkozóbb, közlékenyebb, ezért ők mindenképpen elkezdenek beszélni, akkor is, ha csak hibásan tudnak, a korrekt beszédformák megoldása így számukra is hasznos. A módszer egyetlen komoly hátránya, amit tapasztaltam, hogy a tanár számára minden szokásos, használatban levő módszernél fárasztóbb, hiszen színésznek, rendezőnek is kell lennie, hanggal, játékkal helyettesíteni könyvet, képet, filmet, szótárt. Ezt a nehézséget nem tudtam áthidalni. A hallgatók viszont sokkal frissebb állapotban távoztak 4-5 órai intenzív tanulás után, mint más körülmények között szoktak. A három dimenzióban folyó cselekmény, amelynek aktív résztvevői voltak, és amely nem kívánta egyoldalú, passzív figyelmüket valami tőlük távol folyó /pl. akár filmen/ dologra koncentrálni, természetes módon vezette le energiáikat.

A felhasznált irodalom jegyzéke

- WOODWORTH-SCHLOSBERG: Kísérleti pszichológia Akadémiai Kiadó, 1966.
- FRAISSE, Paul: A kísérleti pszichológia kézikönyve. Akadémiai Kiadó, 1965.
- CLAPAREDE, Édouard: A funkcionális nevelés Tankönyvkiadó, 1974.
- PIAGET, Jean: Six études de psychologie Paris, 1969, Gauthier.
- BINOIS, René: La psychologie appliquée Presses Universitaires de France, 1963.
- GREENE, Judith: Psycholinguistics Chomsky and Psychology Penguin, 1972.
- PETERPALVI, Jean-Michel: Introduction a la psycholinguistique Presses Universitaires de France, 1970.
- LEONTYEV, A. A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás Tankönyvkiadó, 1973.
- LEONTYEV, A. A.: Az orosz nyelv mint idegen nyelv tanításának pszichológiai alapja /Pszihologicsezkije osznovü obucsenija ruszszkomu jazüku kak inosztrannomu / Ruszszkij jazük za rubezsom, 1974:4.
- TITONE, Renzo: Psicolinguistica applicata Armando Roma, 1972.
- Idegen nyelv - anyanyelv /A nyelvészet és nyelvoktatás kölcsönhatása / Szerk. Babos E., Károly S. Akadémiai Kiadó, 1970.
- MARTINET, Jeanne: De la théorie linguistique a l'enseignement de la langue Presses Universitaires de France, 1972.
- VIGOTSZKIJ, L. Sz.: Gondolkodás és beszéd Akadémiai Kiadó, 1967.

- BARKÓCZY S. - PUTNOKY J.: Tanulás és motiváció Tankönyvkiadó, 1967.
- PIMSLEUR, Paul - QUINN, Terence: The psychology of second language learning Papers from the second international congress of applied linguistics Cambridge, 1971, University Pr.
- KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései Tankönyvkiadó, 1970.
- OSGOOD, Charles E.: Az összhang /congruity/ elve Strukturalizmus Európa, 1971. 53-64. l.
- SKINNER, Burrhus F.: A tanítás technológiája Gondolat, 1973.
- BOUTON, Charles: Les mécanismes d'acquisition du français Langue étrangère chez l'adulte Paris, 1969.
- BELYAYEV, B. V.: The psychology of teaching foreign languages London, 1963, Pergamon.
- RIVERS, Wilga M.: The psychologist and the foreign language teacher The University of Chicago Press, 1964.
- Az intenzív koncentrált nyelvtanfolyamok elméleti és gyakorlati kérdéseiről Szerk. Hegedüs Józsefné. TIT kézirat, 1968.
- Problems of suggestology. I. International Symposium on the problems of suggestology Szofia, 1973.
- SCHERER, George - WERTHEIMER, Michael: A psycholinguistic experiment in foreign - language teaching- Mc Graw Hill Book Company, 1964.
- TÁLASI Istvánné: A szemléltetés az idegen nyelvek tanításában /Akadémiai Könyvtár kézírata/
- FLEMING, G.: Attitudes to modern language teaching aids Audio-Visual Language Journal 1966:3, London.
- DUTTON, B.: Linguistic behaviour and Language Learning Visual Education, 1964:3.

**SZAKTÁRGYAK**

**Mészáros Jenő: Függvények approximációja racionális algebrai törtekkel**

**A. Bevezetés**

Az eddigi cikkekben egyenletek gyökeinek tetszőleges pontossággal való meghatározásával foglalkoztunk, most pedig függvényeket szándékozunk átalakítani tetszőleges pontossággal közelítő más alakra.

Ismeretes az  $f(x)$  függvény:

$$f(x) = f(0) + f'(0)x + \frac{f''(0)}{2!}x^2 + \dots$$

Taylor sorának az a tulajdonsága, hogy a tagok számának növelésével tetszőleges pontossággal megközelíthető vele az adott  $f(x)$  függvény bizonyos feltételek mellett.

Célunk az  $f(x)$  függvényeket

$$\frac{a_0}{b_0}, \frac{a_0 + a_1x}{b_0 + b_1x}, \frac{a_0 + a_1x + a_2x^2}{b_0 + b_1x + b_2x^2}, \dots$$

racionális törtfüggvény alakban előállítani. Itt a számláló és nevező tagszámainak növelésével tetszőleges pontossággal tudjuk az  $f(x)$  függvényt megközelíteni. Nem szükséges, hogy a számláló és nevező ugyanannyi tagból álljon, magától a függvénytől függ a legjobban közelítő alak.

$$\text{Az } f(x) \approx \frac{a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n}{b_0 + b_1x + \dots + b_mx^m} = \frac{A_n(x)}{B_m(x)} \text{ racionális törtfüggvények}$$

tulajdonságai nem mindig azonosak a Taylor sorból képzett sorozatokéival:

Lehetséges, hogy a Taylor sor  $x=1$ -nél divergens, ugyanakkor az  $\frac{A(x)}{B(x)}$  sorozatának van határértéke  $x=1$  esetében.

Elemi függvényeket sokkal pontosabban közelíthetünk racionális törtfüggvényekkel, mint Taylor sorral, ha ugyanannyi differenciálhányados áll rendelkezésünkre.

A racionális törtfüggvény szoros kapcsolatban van a lánc-törtekkel, melyek legjobban közelítenek meg törtértékeket.

Sok feladat sikeresebben oldható meg ezzel az alakkal.

Példaként nézzük a későbbiekben kiszámított  $\ln(1+x)$  függvényt:

$$\ln(1+x) \approx \frac{6x+x^2}{6+6x} \approx \frac{6x+3x^2}{6+6x+x^2} \approx \frac{30x+24x^2+x^3}{30+36x+9x^2}$$

$0,40547 = \ln(1+0,5) \approx$	$0,40625$	$0,40540$	$0,40547$
$0,6931 = \ln(1+1) \approx$	$0,7000$	$0,6923$	$0,6933$
$1,099 = \ln(1+2) \approx$	$1,143$	$1,091$	$1,101$
$1,386 = \ln(1+3) \approx$	$1,400$	$1,304$	$1,307$

A harmadik törtelszámításánál egyenértékű a Taylor sor első 15 tagjával,  $x=2$ -nél a Taylor sorból legalább 1342 tagot kell venni,  $x=3$ -ra és  $x=4$ -re pedig a Taylor sor divergens. A hiba növekszik, ha  $x$  növekszik, de csökken, ha a tagok száma nő a számlálóban és nevezőben.

B. Függvénytörtek előállításai

a. Előállítás lánc-törtekkel

A következőkben csak hivatkozom a lánc-törtek tulajdonságaira és a sorozat képzésére, a bizonyítások megfelelő könyvekben megtalálhatók.



Ha  $f(x) \approx \frac{A(x)}{B(x)}$  és a különbséget első közelítésben ki tudjuk számítani, akkor alkalmazható az eljárás. Ez az eset pl. a gyökvonásnál. Számítsuk ki  $f(x) = \sqrt{1+x}$  értékét lánc törtekkel. Feltételezzük, hogy  $|x| \ll 1$  és a majd kapott képletek annál pontosabb eredményt adnak, minél közelebb van  $x$  a 0-hoz, vagy pedig minél több tagból áll a számláló és a nevező.

$$\sqrt{1+x} \approx 1$$

$$\sqrt{1+x} - 1 = \xi < 1 \rightarrow \frac{1}{\xi} = \frac{1}{\sqrt{1+x} - 1} = \frac{\sqrt{1+x} + 1}{x} \approx \frac{2}{x} \text{ első nevező}$$

$$\frac{\sqrt{1+x} + 1}{x} - \frac{2}{x} = \frac{\sqrt{1+x} - 1}{x} \rightarrow \frac{x}{\sqrt{1+x} - 1} = \frac{(\sqrt{1+x} + 1)x}{x} \approx \frac{2x}{x} \text{ második nevező}$$

$$\sqrt{1+x} + 1 - 2 = \sqrt{1+x} - 1 \rightarrow \frac{1}{\sqrt{1+x} - 1} = \frac{\sqrt{1+x} + 1}{x} \approx \frac{2}{x} \text{ harmadik nevező}$$

Az értékek ismétlődnek, mert a harmadik nevező után ugyanaz a számítás jön, mint az első nevező után. Legyen  $\frac{1}{x} = n$  és képezzük a következő törteket:

1	2n	2	2n	2	2n	2
$\frac{1}{0}$	$\frac{1}{1}$	$\frac{2n+1}{2n}$	$\frac{4n+3}{4n+1}$	$\frac{8n^2+8n+1}{8n^2+4n}$	$\frac{16n^2+20n+5}{16n^2+12n+1}$	...

Bármely tört számlálóját /nevezőjét/ megkapjuk, ha az előtte lévő számlálót /nevezőt/ megszorozzuk a felette lévő számmal és hozzáadjuk az ez előtti számlálót /nevezőt/. Pl.

$$16n^2 + 20n + 5 = (8n^2 + 8n + 1) \cdot 2 + (4n + 3)$$

A törtek a lehető legjobban közelítenek.

Nézzük a  $\sqrt{1+x} \approx \frac{16x^2 + 20x + 5}{16x^2 + 12x + 1} = \frac{16 + 20x + 5x^2}{16 + 12x + x^2} = \sqrt{1+x}$

képletet  $\sqrt{2} \approx \frac{41}{29} \rightarrow 2 \approx \frac{1681}{841} = 2 - \frac{1}{841}$

$$\sqrt{1,5} \approx \frac{109}{89} \rightarrow 1,5 \approx \frac{11881}{7921} = 1,5 - \frac{0,5}{7921}$$

$\sqrt{1+x} = \frac{A_n(x)}{B_n(x)}$  -nél a hiba nagysága:  $\epsilon < \frac{x^{m+n+1}}{2AB}$

Pé.  $\sqrt{1+0,3} \approx \frac{16 + 20 \cdot 0,3 + 5 \cdot 0,09}{16 + 12 \cdot 0,3 + 0,09} = \frac{22,45}{19,69} = 1,14017$ , mert

$$\epsilon \approx \frac{0,3^5}{2 \cdot 22,45 \cdot 19,69} = 0,0000027.$$

Hasonló eljárással kaphatjuk:

$$\sqrt[3]{1+x} = \frac{3+2x}{3+x} \approx \frac{27+24x+2x^2}{27+18x} \approx \frac{54+65x+14x^2}{54+45x+9x^2}$$

b. Előállítás Taylor sorból

Az eljárást egy példán nézzük meg, Keressük  $\sin x$  egyik közelítő törtjét, melynek alakja legyen

$$\sin x \approx \frac{a_0 + a_1 x + a_2 x^2 + a_3 x^3}{b_0 + b_1 x + b_2 x^2 + b_3 x^3}$$

Könnyíthetünk a dolgunkon, ha figyelembe vesszük, hogy  $\sin x$  páratlan függvény és ezért  $f(x) = -f(-x)$  alapján írhatjuk

$$\sin x \approx \frac{a_1 x + a_3 x^3}{b_0 + b_2 x^2}$$

mert pl. a számlálóra

$$a_0 + a_1 x + a_2 x^2 + a_3 x^3 \equiv -(a_0 - a_1 x + a_2 x^2 - a_3 x^3)$$

és az együtthatók összehasonlításából következik, hogy

$$a_0 = a_2 = 0$$

kell, hogy legyen.

ah  $\sin x$  Taylor sorát ismerve

$$\frac{a_1 x + a_3 x^3}{b_0 + b_2 x^2} \approx x - \frac{x^3}{6} + \frac{x^5}{120} - \dots$$

Ebből 
$$a_1 x + a_3 x^3 \approx (b_0 + b_2 x^2) \cdot \left( x - \frac{x^3}{6} + \frac{x^5}{120} - \dots \right)$$

Végezzük el a szorzást:

$$a_1 x + a_2 x^3 + 0 \cdot x^5 \approx b_0 x + \left(b_2 - \frac{b_0}{6}\right) x^3 + \left(\frac{b_4}{120} - \frac{b_2}{6}\right) x^5 + \dots$$

Most  $x$  azonos hatványainak együtthatóit egyenlővé tesszük és a szükséges számú egyenletet felírjuk:

$$\left. \begin{aligned} a_1 &= b_0 \\ a_3 &= b_2 - \frac{b_0}{6} \\ 0 &= \frac{b_4}{120} - \frac{b_2}{6} \end{aligned} \right\}$$

Látszólag 4 ismeretlenünk van, de a törtet egyszerűsíthetjük úgy, hogy pl.  $b_0$ -t tetszőlegesen 1-nek választjuk. Ez alapján megoldva az egyenlőséget, kapjuk:

$$\begin{aligned} b_0 &= 1 & a_1 &= 1 \\ b_2 &= \frac{1}{120} & a_3 &= \frac{7}{60} \end{aligned}$$

Felírhatjuk eredményünket:  $\frac{A(x)}{B(x)} = \frac{x - \frac{7}{60} x^3}{1 + \frac{1}{20} x^2} = \boxed{\frac{60x - 7x^3}{60 + 3x^2} \approx 0,6x}$

Ez a képlet  $\sin x$  értékét  $0 \leq x \leq 0,8$  illetve

$0 \leq x \leq 46^\circ$  esetben a négyjegyű logaritmustábla pontosságával

adja meg, viszont  $0 \leq x \leq 6,3^\circ$  esetében tíz tizedesjegy pontossággal.

A hiba nagyságrendje  $\xi \approx \frac{x^2}{5000}$ , amit a régebben leírt eljárással számíthatunk.

Ilyen módon kaphatjuk a

$$\cos x \approx \frac{12 - 5x^2}{12 + x^2}$$

és  $\operatorname{tg} x \approx \frac{15x - x^3}{15 - 6x^2}$  képleteket.

C. Előállítás differenciálhányadosokkal

Vizsgáljuk általánosan az

$$f(x) \approx \frac{A(x)}{B(x)} = \frac{a_0 + a_1 x + \dots + a_n x^n}{b_0 + b_1 x + \dots + b_m x^m} \quad \text{függvényt.}$$

Szorozzuk, és a kapott egyenletet deriváljuk egymás után:

$$f \cdot B \approx A$$

$$f' \cdot B + f \cdot B' \approx A'$$

$$f'' \cdot B + 2f' \cdot B' + f \cdot B'' \approx A''$$

$$f^{(n)} \cdot B + \binom{n}{1} f^{(n-1)} \cdot B' + \binom{n}{2} f^{(n-2)} \cdot B'' + \dots + f \cdot B^{(n)} \approx A^{(n)}$$

$A(x)$  és  $B(x)$  meghatározása miatt:

$$\begin{array}{l|l}
 A = a_0 + a_1 x + a_2 x^2 + a_3 x^3 + \dots & B = b_0 + b_1 x + b_2 x^2 + b_3 x^3 + \dots \\
 A' = a_1 + 2a_2 x + 3a_3 x^2 + \dots & B' = b_1 + 2b_2 x + 3b_3 x^2 + \dots \\
 A'' = 2a_2 + 6a_3 x + \dots & B'' = 2b_2 + 6b_3 x + \dots \\
 A''' = 6a_3 + \dots & B''' = 6b_3 + \dots
 \end{array}$$

Az  $\frac{A(x)}{B(x)}$  kifejezés  $x=0$  esetben pontosan egyenlő  $f(0)$ -val,

Ezért az előbbi egyenletekbe  $x=0$ -t helyettesítve kapjuk:

$$\begin{array}{l}
 A(0) = a_0 \\
 A'(0) = a_1 \\
 \underline{A''(0) = 2a_2}
 \end{array}
 \quad \text{és} \quad
 \begin{array}{l}
 B(0) = b_0 \\
 B'(0) = b_1 \\
 \underline{B''(0) = 2b_2}
 \end{array}$$

$$A^{(k)}(0) = k! a_k \quad B^{(k)}(0) = k! b_k$$

Számítsuk ki még az  $f(x)$  függvény deriváltjait, helyettesítsünk  $x=0$ -t; ismert törtszámokat kapunk. Ha beírjuk a fenti differenciál egyenletekbe az  $A^{(k)}(0)$ ,  $B^{(k)}(0)$  és  $f^{(k)}(0)$  értékeket, akkor egy lineáris egyenletrendszert kapunk, amiből  $a_1$  és  $b_j$  ismeretleneket kiszámíthatjuk.

$$f b_0 = a_0$$

$$f' b_0 + f b_1 = a_1$$

$$f'' b_0 + 2f' b_1 + 2f b_2 = 2a_2$$

$$f''' b_0 + 3f'' b_1 + 6f' b_2 + 6f b_3 = 6a_3$$

$$\textcircled{*} f^{(4)} b_0 + 4f''' b_1 + 12f'' b_2 + 24f' b_3 + 24f b_4 = 24a_4$$

$$f^{(5)} b_0 + 5f^{(4)} b_1 + 20f''' b_2 + 60f'' b_3 + 120f' b_4 + 120f b_5 = 120a_5$$

-----

$$f^{(n)} b_0 + n f^{(n-1)} b_1 + n(n-1) f^{(n-2)} b_2 + \dots + \frac{n!}{k!(n-k)!} f^{(k-k)} b_k + \dots = n! a_n$$

Meg kell jegyezni, hogy a szükséges számú egyenletet kihagyás nélkül az elejéről kell venni és eggyel kevesebbet, mint az ismeretlenek száma, mert az  $\frac{A}{B}$  törtben egy egylítható tetszőlegesen választható /legjobb  $b_0 = 1/$ . Fő szempont, hogy annyi egyenletet használhatunk, míg az egyenletrendszer nem lesz ellentmondó. Minél többet tudunk felhasználni, annál jobb lesz a közelítőképlet.

Példaképpen számítsuk ki

$$ln(1+x)$$

egyik közelítő törtjét, melynek alakja legyen

$$f(x) \approx \frac{a_0 + a_1 x + a_2 x^2 + a_3 x^3}{b_0 + b_1 x + b_2 x^2}$$

Hat egyenletet kell felírni és ehhez csak a következő egyszerű számítást kell elvégezni:

$$\begin{array}{ll}
 f(x) = e^x(1+x) & f(0) = 0 \\
 f'(x) = (1+x)^{-1} & f'(0) = 1 \\
 f''(x) = -(1+x)^{-2} & f''(0) = -1 \\
 f'''(x) = 2(1+x)^{-3} & \rightarrow f'''(0) = 2 \\
 f^{(4)}(x) = -6(1+x)^{-4} & f^{(4)}(0) = -6 \\
 f^{(5)}(x) = 24(1+x)^{-5} & f^{(5)}(0) = 24
 \end{array}$$

Helyettesítsük ezeket az értékeket a  $\textcircled{*}$  rendszerbe:

$$\left. \begin{array}{l}
 0 \cdot b_0 = a_0 \\
 b_0 = a_1 \\
 -b_0 + 2b_1 + 0 = 2a_2 \\
 2b_0 - 3b_1 + 6b_2 = 6a_3 \\
 \left\{ \begin{array}{l} -6b_0 + 8b_1 - 12b_2 = 0 \\ 24b_0 - 30b_1 + 40b_2 = 0 \end{array} \right.
 \end{array} \right\}$$

Mivel nem szerepel  $a_0, a_1, \dots, b_3, b_4, \dots$  ezek értéke 0. Célszerű az utolsó egyenletekkel kezdeni a számítást, utána a többi már könnyen megy.

I legyen  $b_0 = 1$  tetszőlegesen és így a gyökök:



$$\begin{aligned}
 a_0 &= 0 & b_0 &= 1 \\
 a_1 &= 1 & b_1 &= \frac{6}{5} \\
 a_2 &= \frac{7}{10} & b_2 &= \frac{3}{10} \\
 a_3 &= \frac{1}{30}
 \end{aligned}$$

A keresett közelítőfüggvényt tehát:

$$\frac{A(x)}{B(x)} = \frac{0 + x + \frac{7}{10}x^2 + \frac{1}{30}x^3}{1 + \frac{6}{5}x + \frac{3}{10}x^2} = \frac{30x + 21x^2 + x^3}{30 + 36x + 9x^2} \approx \ln(1+x)$$

Még gyorsabban számíthatnánk

$e^x$  képletét, mert itt

$$f(0) = f'(0) = f''(0) = \dots = 1 \text{ és az eredmények:}$$

$$e^x \approx \frac{2+x}{2-x} \approx \frac{12+6x+x^2}{12-6x+x^2} \approx \frac{120+60x+12x^2+x^3}{120-60x+12x^2-x^3}$$

Megjegyzés:  $\ln(1+x)$ -et legjobb  $\frac{A_n}{B_n}$  vagy  $\frac{A_{n+1}}{B_n}$  alakú törtekkel közelíteni, ugyanis ezek simulnak legjobban a

$$\ln(1+x) \text{ gyökérez és } \left\langle \frac{A_{n-1}}{B_n} \right\rangle \left\langle \frac{A_n}{B_n} \right\rangle \left\langle \ln(1+x) \right\rangle \left\langle \frac{A_{n+1}}{B_n} \right\rangle \left\langle \frac{A_{n+2}}{B_n} \right\rangle$$

Az egymás után következő

$$\frac{A_n}{B_n}, \frac{A_{n+1}}{B_{n+1}}, \frac{A_{n+2}}{B_{n+2}}, \frac{A_{n+3}}{B_{n+3}}, \dots$$

közelítőtörteknek fontos tulajdonsága még, hogy két szomszédos tört különbsége minimális:

$$\frac{A_n}{B_n} - \frac{A_{n+1}}{B_{n+1}} = \frac{c x^{2n+1}}{B_n^2}, \text{ ahol } c \text{ állandó}$$

-----

A Szemle következő számában a következő témákkal fogunk foglalkozni:

C. Törfüggvénysorozatok alkalmazása

- a. Függvényegyenletek megoldása
- b. Differenciálegyenletek megoldása; alkalmazása a fizikában és a kémiaiban
- c. Integrálás differenciálás segítségével

Molnár S.Gáborné

Rendhagyó matematikaórák

Az 1975/76-os tanévben, februárban - egyik kollégánk távoztával - egy igen tehetséges, 12 vietnami diákból álló csoportot kaptam. A hallgatók jó előképzettséggel rendelkeztek, az órákon szorgalmasak, talpraesettek voltak. Mielőtt az intézetbe kerültek, hazájukban fél évig magyar nyelvet is tanultak. Magyar nyelvi beszédképességük azonban - bár megfelelő alapokkal rendelkeztek - gyenge volt. Így legfontosabb feladatunkul beszédképességük fejlesztését, matematikai szókincsük bővítését és aktivizálását tűztem ki. Mivel a matematika tananyagból márciusra már csak a koordináta geometria maradt, tervem megvalósítására elegendő idővel rendelkeztem. Ez egy érdekes módszertani kísérlet végrehajtására adott lehetőséget. Közös elhatározás alapján 24 matematika órát a hallgatók tartottak. Egy-egy hallgató 2 órán keresztül, előre megbeszélte óravázlat alapján tanárként szerepelt; feleltette társait, elmagyarázta az új anyagot, majd ezt gyakoroltatta is.

A tanulók lelkesen dolgoztak az órákon, tetszett nekik ez a szokatlan, mindegyiküket külön-külön próbára tevő feladat. Fegyelmelmezetten segítették egymást, hogy az órák minél zavartalanabbak legyenek.

Minden alkalommal értékeltük közös munkájukat, a diáktanár helytállását, felkészültségét, beszédképességét, s kiemeltük a hiányosságokat is. A diáktanár számára a legnehezebb feladatnak az új anyag tárgyalása bizonyult. Ehhez ugyanis nem elegendő az, hogy ő maga értse mondandóját, hanem úgy kell elő-

adnia, magyaráznia azt, hogy mindenki előtt világos legyen. A feladat teljesítésének sikerét vagy sikertelenségét, az ismétlődő kérdéseken keresztül, maga a diáktanár is ellenőrizni tudta.

Én az órán általában igyekeztem visszahúzódní, hallgatni. A legfontosabb feladatom az órák előkészítése, majd értékelése volt. Előző nap az éppen soron következő diáktanárral mindig részletesen megbeszéltük óravázlatát, s az ismeretetésre kerülő új tananyagot. Igyekeztem rámutatni az ismeretlen téma kényes pontjaira, a diszkussziós problémákra, a hangsúlyozandó részletekre. Persze előfordult, hogy az órán szereplő diáktanár mégsem úgy magyarázta el az új anyagot, ahogy megbeszéltük. Ilyenkor - nehogy téves útra vezesse a többieket - helyreigazításért szót kértem. Az így kiemelt problémák tapasztalatom szerint igen mélyen bevésődtek a diákok emlékezetébe, sokkal jobban, mintha a valódi tanár csupán elmondta, ismertette volna.

Igen fontosnak tartottam az óravégi értékeléseket is, hiszen a levont tanulságok a következő diáktanár munkáját is megkönnyítették.

Úgy éreztem; hogy ezalatt az időszak alatt igen sokat fejlődtek. Az órák mind szakmai, mind nyelvi szempontból igen hasznosaknak bizonyultak. A kísérlet csúcspontját, az igazi próbatételt a 23-24. óra jelentette. Az utolsó diáktanárnak az új anyag feldolgozásában már nem segítettem, pedig feladata is nehezebb volt az átlagosnál: egyetemi tankönyvből jelöltem ki addigi témánkhoz kapcsolódó részt.

Az eredmény igen kielégítő volt. A diáktanár segítség nélkül, tökéletesen megértette a kijelölt részeket és ezen felül képes volt szépen, szabatosan elő is adni mondandóját, amelyet társai is követni tudtak.

Én igen örültem ennek a 24 órának. Úgy érzem, kitűzött célokat sikerült elérnem. Az általuk tartott órák után a diákok könnyebben, gyorsabban, szebben és szabatosabban beszéltek magyarul. Az elért eredményt azonban sajnós nem tudom más csoportéval összehasonlítani, mert nem volt tavaly az intézetben még egy ilyen jó előképzettségű és ilyen tehetséges diákokból álló csoport. Ettől függetlenül a tapasztalatok az elkövetkezendő tanítási órákon is nagy segítséget nyújthatnak. Sokkal közelebb kerültem a tanulók nyelvi, szakmai problémáihoz, mint az előző időkben. Több dologra figyeltem, amiről nem gondoltam azelőtt, hogy nehézséget, hiányosságot okoz.

Az említett oktatási forma az adott esetben érdekes is, jó is, hasznos is volt, de rögtön meg kell jegyeznünk, hogy sajnós, általánosan nem alkalmazható. Ahhoz, hogy való eredményt érhessünk el, annak a sok-sok előfeltételnek kell egyszerre teljesülnie, amelyeket a bevezetésben említettem. Ha azonban ezek - mint velem tavaly - szerencsésen találkoznak, a módszer alkalmazása igen hasznos és érdekes.

VITA

Máhr Lászlóné:

A szakirányú magyar nyelvi oktatás alapelvei a NEI-ben

Tervezet

a szakirányú magyar nyelvi tankönyvek felépítéséhez

Tartalomjegyzék

1. A NEI feladata, célkitűzése
2. A szakirányú magyar nyelvi oktatás feladata
  - 2.1. A szaktárgyi és a magyar nyelvi oktatás együttműködésének szükségessége a tananyag meghatározásánál
  - 2.2. Az egyetemek I. félévi tananyagának jelentősége a lexika meghatározásában
  - 2.3. Az egyetemek I. félévi tananyagának jelentősége a nyelvtani szerkezetek kiválasztásában
  - 2.4. A szemléltetés, hangosítás, ellenőrző feladatok, mint intenzitásnövelő tényezők
3. A tananyag-készítés szervezeti formája: szoc. munkacsoport
  - 3.1. A munkacsoport összetétele
    - 3.1.1. A munkacsoport vezetőjének feladatai
    - 3.1.2. A szaktanárok feladata
    - 3.1.3. A magyartanárok feladata
4. A szakmai, nyelvészeti és módszertani bírálók szerepe
5. A főbb szempontok összefoglalása

1. A NEI feladata a magyar felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytatni kívánó külföldi állampolgárok magyar nyelvi oktatása, a választott szaknak megfelelő szakmai előkészítése, valamint a Magyar Népköztársaság építómunkájának megismertetése. Ezt a feladatot úgy kell elvégezni, hogy a külföldi hallgatók a NEI-ből kikerülve az egyetemen a magyar nyelvű előadásokat megértsék, képesek legyenek azokat jegyezni, tudjanak magyar nyelvű tankönyvekből tanulni, s magyar nyelven vizsgázni. A hallgatókkal meg kell ismertetni Magyarország társadalmi, politikai, gazdasági rendszerét és kulturális életét, segíteni kell beilleszkedésüket a magyar környezetbe.

A továbbiakban a fenti célkitűzés szem előtt tartásával az I. szakasz általános magyar nyelvi képzésre épülő szakirányú magyar nyelvi oktatás alapelveit foglalom össze azzal a céllal, hogy a célkitűzés megvalósításának hatékony útját megkeressem.

2. Az oktatás II. szakaszában a hallgatók a magyar nyelv alapfokú ismeretére támaszkodva megkezdik az egyes szakirányoknak megfelelő szaktárgyak magyar nyelven történő elsajátítását. Itt arra kell törekedni, hogy a különböző képzettségű hallgatók egységes szaktárgyi és nyelvi tudásszintre emelkedjenek, értsék meg a bonyolultabb szakszövegeket, s képesek legyenek hallás után szakmai jellegű előadást jegyzetek készítésének segítségével önállóan, tömörítve visszaidézni, valamint tudjanak a magyar nyelvi oktatás során feldolgozott témákról önállóan, hosszabb ideig, bonyolultabb nyelvi szerkezetek alkalmazásával beszélni, illetve társalgást folytatni.

2.1. Miután az oktatási idő s a hallgatók befogadási képessége korlátozott, csak igen alapos és átgondolt előkészítés után szabad hozzáfogni a szakirányú magyar nyelvi oktatás tananyagának - lexika és nyelvtani szerkezetek - összeállításához. Már ebben a szakaszban szükséges a szaktanárok és a magyartanárok szoros együttműködése, mely együttműködés a tananyag összeállítása során is megmarad. Ugyanakkor már az előmunkálatok során szoros kapcsolatot kell teremteni az egyetem I. félévében oktató tanárokkal tapasztalatcsere céljából.

2.2. Az előmunkálatok során szaktárgyanként fel kell mérni az egyetem I. félévének lexikai egységeit, valamint a nyelvtani szerkezeteket. Az adatokat lyukkártyára kell vinni, s azután számítógépen értékelni. Az így meghatározott lexikai egységekből ki kell választani gyakorisági előfordulásuk alapján meghatározott számú egységet. Itt célszerű lenne egyúttal meghatározni azt is, hogy a hallgatók számára szaktárgyi órákon szaktárgyanként és szakóránként mennyi legyen az új lexikai egység. A szaktárgyi órák lexikai egységével koordináltan szükséges tehát megállapítani a szakirányú magyar nyelvórák lexikai egységét. Ilymódon ugyanis növelhető lenne az oktatás intenzitása - mind a szakórákon, mind a magyarórákon -, mert a hallgatók csak a valóban szükséges lexikát és nyelvi szerkezeteket gyakorolnák. A túlterhelés veszélye is kevésbé forog fenn, ha az oktatás II. szakaszában a hallgatók teherbíróképességét figyelembe véve a szakirányú magyar nyelvi oktatás lexikai egységeit, nyelvtani szerkezeit, valamint a szaktárgyak lexikai egységeit az egyetem követelményeinek megfelelően úgy határozzuk meg,



hogy a beilleszkedést elősegítő, a szocialista személyiség neveléséhez szükséges lexikai ismereteket is számításba vesszük.

2.3. A megtanítandó nyelvi szerkezetek meghatározásakor hasonló módon járunk el, mint a lexikai egységek megállapításánál. A II. szakasz nyelvtani anyagának meghatározására, a célkitűzésnek megfelelő gyakorlatok összeállítására azonban csak az egyetemi jegyzet lexikai egységeinek, nyelvtani szerkezeteinek lyukkártyára vitele és a gyakoriság meghatározása után kerülhet sor. A vázolt szempontok alapján összeállított témakörök segítségével elérhető lenne, hogy a hallgatók az írott nyelv bonyolultabb nyelvi szerkezeteit ne csak felismerjék, hanem képesek legyenek tömöríteni is, s megfelelő gyakorlás után az írott, illetve a hallott szöveget az élő beszédben használt nyelvi eszközökkel visszaadni.

2.4. Az egyes témák, valamint a hozzájuk tartozó nyelvtani gyakorlatok kidolgozásával egyidejűleg kell gondoskodni a szemléltetésről, az audiális eszközök használatáról, azaz ki kell dolgozni az oktatástechnikai eszközök használatának leghatékonyabb módját. Az audiális eszközök használatakor gondolni kell az önálló gyakorlást szolgáló gyakorlatok összeállítására is, valamint az ellenőrzés megoldására is.

3. Az elmondottak megvalósítása munkacsoport keretében történne, mégpedig úgy, hogy a megalakult munkacsoport szocialista brigádként dolgozna, a NEI-vel szocialista munkaszerződést kötne, melyben maradéktalanul vállalja az előzőleg egymással és a NEI-vel egyeztetett feltételek

alapján a kitűzött határidők betartását, vállalja a munka minőségéért a személyes felelősséget. A munkaszerződés tehát egyrészt tartalmazná a NEI jogait és kötelességeit, másrészt a munkacsoport tagjainak jogait és kötelességeit.

3.1. A munkacsoportok szakirány szerint alakulnának meg. Vezetői a magyartanárok, tagjai a szaktanárok, valamint a magyartanárok.

3.1.1. A munkacsoport vezetőjének feladata az elvi irányítás, az elkészült anyag ellenőrzése, tördelése lenne. Ennek előfeltétele, hogy a munkacsoport vezetője a munka megkezdése előtt a tananyag elvi felépítéséről a vizsgakövetelmények szem előtt tartásával elvi és gyakorlati útmutatót állítson össze, melyet a munkacsoport tagjai megvitatnak. A vitára bocsátott anyagnak tartalmaznia kell az előmunkálatok feladatait, a tananyag elvi felépítésének módját, a gyakorlatok módszertani felépítési módját, a szemléltetés és audiális eszközök használatának alapelveit, az ellenőrző feladatok kidolgozásának szempontjait.

3.1.2. A szaktanárok feladata az előmunkálatok során az egyetemi jegyzet I. félévi anyagának - /az illetékes egyetem szaktárgyat oktató tanárával való konzultáció után/ - lyukkártyára történő feldolgozása a lexika vonatkozásában.

A tananyag összeállításakor a megadott lexikai egységek alapján a témakörökre vonatkozó javaslattétel szakmai szempontok szerint. Részvétel a szemléltetés és az audiális eszközök használatának kidolgozásában.

3.1.3. A magyartanárok feladata az előmunkálatok során az egyetemi jegyzet I. félévi anyagából lyukkártyára feldolgozandó lexikai egységek meghatározása után ezek nyelvi

- Begyakoroltatásukhoz a célkitűzésnek megfelelően alkalmazzon oktatástechnikai eszközöket /magnetofon, dia, irásvetítő/.
- A tananyag összeállításakor ügyelni kell a szaktárgyi és a köznyelvi szókincs helyes arányának kialakítására.
  - A célkitűzések elérése, az oktatás intenzitásának növelése érdekében el kell érni, hogy a hallgatók az oktatástechnikai eszközökkel /labor, magnetofon/ önállóan tudjanak gyakorolni.
  - A hallgatók tanév végére képesek legyenek hallás után előadásokat jegyzetelni, egy meghatározott témáról önállóan beszélni, a mindennapi élet eseményeiről másokat tájékoztatni, ugyanakkor tudjanak tájékozódni is.
  - Végül a fenti szempontok figyelembevételével összeállított tananyagot úgy kell a hallgatóknak prezentálni, hogy ez valóban vonzó legyen és a tudományhoz vezető utat megkönnyítse. Ehhez nagymértékben hozzájárulhat a jól megszerkesztett képanyag, a megfelelően válogatott és alkalmazott audiális eszközök.

A szakirányú magyar nyelvi oktatás tananyagára készített alapelvek lefektetése csak vázlat, vitaalap kíván lenni a tananyaghoz kapcsolódó részletes, elvi és gyakorlati szempontokat tartalmazó koncepcióhoz. Tervezetben elsősorban arra szerettem volna rámutatni, hogy a szakirányú magyar nyelvi oktatás feladata a szaktárgyak nyelvi segítése. Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a hallgatók befogadó képessége, valamint a tanítás időtartama adott, ezért a lexikai egységeket úgy kell meghatározni, hogy számuk - a szaktárgyak és a magyar nyelvi órák szókincse együttesen - ne haladja meg a hallgatók befogadóképességének maximumát. Miután sok hallgatónál a szakmai ismereteket is részben vagy egészben pótolni

kell, hasznos lenne az okvetlenül szükséges minimális szókincs és minimális nyelvi kifejezési forma meghatározása is, /azaz az egyszerűbb és bonyolultabb nyelvi szerkezetek, kifejezések használatának mértéke/.

A fent elmondottak, s a szó jelentésének primátusa egyértelműen meghatározza a szakirányú magyar nyelvi oktatás útját, s ebből eredően a megtanítandó grammatikai szerkezeteket, ezek begyakoroltatását, s beszédszintre emelését. Mindez együtt a megfelelő szemléltetéssel és az audiális eszközök használatával kapcsolatos tananyaggal nagymértékben hozzájárulhat a szakirányú magyar nyelvi oktatás intenzitásának növeléséhez.

#### Irodalom

1. KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. Tankönyvkiadó, 1970.
2. Alkalmazott pszichológia. Szerk. Lénárd Ferenc. 3. átd., bőv. kiad. Bp. 1973, Gondolat.
3. FUCHS, Walter R.: Az új tanulási módszerek. Bp. 1971, Közgazd. és Jogi Kiadó.
4. BRUNER, Jerome S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974, Gondolat.
5. OHL, W.: Aneignungsprozess - Wissenserwerb - Fähigkeit-sentwicklung. Psychologische Beiträge 15. H. Berlin, 1973, Volk und Wissen.
6. KRÖBER, G.: Zu Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden aus der Sicht der marxistisch-leninistischen Philosophie und Wissenschaftstheorie. Pädagogik 1972. 3. H.
7. A Műv. Min. 116/1968./M.K.5./ MM. sz. utasítása a Nemzetközi Előkészítő Intézet Szervezeti és Működési Szabályzatáról.

Mahr, Klara:

Grundprinzipien des fachbezogenen Ungarischunterrichtes im  
Internationalen Vorbereitungsinstitut zu Budapest

- Entwurf zum Aufbau der fachbezogenen Ungarischlehrbücher -

/Kurze Zusammenfassung/

Die Arbeit hat das Ziel, zur Lösung der Probleme auf dem Gebiet des fachbezogenen Ungarischunterrichtes einen Beitrag zu leisten, den Kollegen Anregungen zu geben, ihre verantwortungsvolle Arbeit in unserem Institut in dialektischer Einheit mit der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit auch dadurch zu unterstützen.

Der Gliederung nach werden im Punkt 1 die Zielstellung und die Aufgaben des Internationalen Vorbereitungsinstitutes kurz zusammengefasst.

Unter dem Punkt 2 werden die Aufgaben des fachbezogenen Ungarischunterrichtes erörtert sowie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Sektionen auf dem Gebiet des Fach- und Ungarischunterrichtes besprochen. Es wird die Bedeutung der Lehrmaterialien der Universitäten im I. Semester im Bereich der Lexik und der grammatischen Konstruktionen für den fachbezogenen Ungarischunterricht unterstrichen. Zugleich werden Wege vorgeschlagen, auf welcher Art und Weise die Arbeit durchgeführt werden könnte. Gleichzeitig werden auch

solche Faktoren wie Motivierung des Unterrichts, Leistungsfähigkeit der Studenten bei der Zusammenstellung der Vorschläge vor Augen gehalten. Somit wird in den Arbeit den Anschauungsmitteln, den visuellen und auch den auditiven Unterrichtsmitteln, den Arten der Kontrollarbeiten in bezug auf die Steigerungsfunktion des fachbezogenen Ungarischunterrichtes grosse Aufmerksamkeit gewidmet.

Der Punkt 3 enthält die Organisation, und hier wird vorgeschlagen die Arbeit im sozialistischer Arbeitsgemeinschaft durchzuführen. Neben dem Vorschlag für die Zusammensetzung der Arbeitsgemeinschaften werden auch die Aufgaben, Pflichten und Rechte der einzelnen Teilnehmer - d. h. die der Leiter, der Fach- und Ungarischlehrer - beschrieben.

Zunächst werden unter Punkt 4 die Rolle und Bedeutung der Gutachter und Berater erörtert.

Zum Schluss werden im Punkt 5 die Ziele und Aufgaben sowie die Bedeutung der fachbezogenen Lehrbücher für den Ungarischunterricht im Lern- und Unterrichtsprozess in dialektischer Einheit mit der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit zusammengefasst.

Anschliessend wird als Anlage ein Literaturverzeichnis angegeben.

Kalmár Jánosné - Dr. Máthé Gáborné:

Eredményvizsgálatok a lépcsőzetes oktatással és a szaktárgyak  
korai belépésével kapcsolatban az 1975/76-os tanévben

I. A vizsgálat célja

• Intézetünk oktatási rendjében - az 1975/76-os tanévben - több, jelentős változtatás történt. Így az I. szakasz valamennyi I. éves csoport részére december 18-ig tartott, s az év végi vizsgák is azonos időben zajlottak le. A tanévkezdés időpontja szerint a csoportok három - A, B, C - lépcsőbe tartoztak, amelyek más-más óraelosztásban illetve óraszámokban tanultak. A tanév végére a későbbi kezdésből adódó óraszám-különbségek nem mutattak nagy eltéréseket, olykor ki is egyenlítődték. Az új oktatási renddel összefüggésben az A és B lépcsős csoportokban általánossá vált a szaktárgyak korábbi, I. szakaszbeli belépése, amely az előző években csak néhány kísérleti csoportban történt meg.

Intézetünk Tudományos és Módszertani Csoportja az 1975/76-os tanévre azt a feladatot kapta, hogy végezzen eredményvizsgálatokat az oktatáslépcsőzetes kezdésének és a szaktárgyak korábbi belépésének tapasztalatairól. Az alábbiakban erről kívánunk beszámolni.

II. A vizsgálat tárgya, módszerei

Mivel feladatunk az oktatás lépcsőzetes kezdéséhez és a szaktárgyak korábbi belépéséhez kapcsolódik, figyelmen kívül hagytuk azokat a csoportokat, amelyekre ezek nem vonatkoztak,

Így a II. éves és a vietnami csoportokat, továbbá a bölcsészeket /ugyanis az első szakaszban csak egy szaktárgy lépett be, és az is később/, valamint a vegyészeket, mivel ott a szaktárgyi differenciált oktatásra vonatkozó kísérlet folyt. Vizsgálatunk tárgyát tehát tizenhat A lépcsős, öt B lépcsős és négy C lépcsős, összesen 25 csoport eredményei képezik, szakirányok szerinti megosztásban. Ezek az alábbiak:

<u>A lépcső</u>	<u>B lépcső</u>	<u>C lépcső</u>
M/4	M/14	M/15
M/5		M/16
M/6		M/17
M/7		
M/8		
M/11		
M/12		
M/13		
O/2	O/6	O/7
O/3		
O/4		
O/5		
Ag/2	Ag/4	-
Ag/3	Ag/5	-
K/1	K/3	-
K/2		

Mint látható, a B és a C lépcsőben a csoportok kevés száma a jellemző, az utóbbiban nem is volt Ag és K csoport, 4 helyen pedig csupán egy-egy képviseli a szakirányt. Nem mellőzhető tehát az a tény, hogy itt a nagy számok törvénye nem érvényesülhetett.



Tekintettel arra, hogy egy tanév eredményei, még ha különféle időpontokban figyeljük is őket, önmagukban csak keveset mondanak, ezért olyan mérési pontokat választottunk, amelyeknek adatait össze tudjuk vetni az elmúlt tanév megfelelőivel. A vizsgált tárgyak minden csoportban a magyar nyelv és a két, illetve három korábban belépő szaktárgy, azaz az M csoportokban a matematika és a fizika, az C csoportokban a kémia és a biológia, az Ag csoportokban a kémia, a matematika, a biológia, és a K csoportokban a matematika és a politikai gazdaságtan volt.

A mérési pontok a következők:

Magyar nyelvből: 1./ I. szakaszzáró vizsga, 2./ a februári központi z.h. 3./ az áprilisi központi z.h. 4./ az év végi vizsga.

Szaktárgyakból /a korábban belépő tárgyakból/: 1./ I. központi z.h. 2./ II. szakaszzáró vizsga 3./ év végi vizsga.

Indokolt továbbá említést tenni arról, - bár nem tartozik szorosan a tárgyalt vizsgálatához - hogy tíz reprezentáns csoporttal magyar nyelvből gépi mérést is végeztünk 2-2 alkalommal, az oktatás 6., illetve az I. szakasz utolsó hetében. Közülük négy A, négy B és két C lépcsős. Elemzésünkben az itt kapott eredményeket is be kívánjuk mutatni. Véleményünk szerint, ha ezeket nem is lehet általános érvényűnek tekinteni, mégis kiegészítő jelleggel további tájékoztatást adnak a hallgatók nyelvi szintjének alakulásáról a lépcsőzetes oktatási forma keretében.

### III. A hallgatók eredményei a vizsgált időpontokban és tárgyakból

A mellékelt táblázatban láthatók szakirányok és lépcsők szerint az előbbieken megjelölt tárgyakból és mérési pontokon az eredmények.

## Eredménytáblázat

Szakirány	Lépcső	Csoport	Magyar				Matematika									
			I. vizsga		Febr. zh		Apr. zh		Évvégi v		I. kp. z. h		Közl. v.		Évvégi	
			74/75	75/76	74/75	75/76	74/75	75/76	74/75	75/76	74/75	75/76	74/75	75/76	74/75	75/76
M	A	M <sub>1</sub> -M <sub>8</sub> M <sub>11</sub> -M <sub>13</sub>	3,89	3,3	3,32	3,99	2,5	2,72	3,36							
	B	M <sub>14</sub>	3,49 2,75	3,24 2,9	3,35 2,5	3,6 3,16	2,78 1,9	2,74 1,66	3,28 3,17							
	C	M <sub>15</sub> -M <sub>17</sub>	3,41	2,85	2,81	3,69	2,8	2,44	3,12							
O	A	O <sub>2</sub> O <sub>3</sub> O <sub>4</sub> O <sub>5</sub>	3,77	3,23	3,24	3,81										
	B	O <sub>6</sub>	3,75 4,33	3,34 3,1	3,57 3,5	3,72 3,75										
	C	O <sub>7</sub>	2,75	2,58	2,45	2,83										
Ag	A	Ag <sub>2</sub> Ag <sub>3</sub>	3,74	2,95	2,85	3,88	2,65	2,84	3,43							
	B	Ag <sub>4</sub> Ag <sub>5</sub>	3,77 3,07	2,77 1,6	2,99 2,03	3,8 3,82	2,5 2,3	2,55 3,03	2,98 2,71							
	C	/	/	/	/	/	/	/	/							
K	A	K <sub>1</sub> K <sub>2</sub>	3,26	2,85	2,61	3,7	1,4	2,04	2,28							
	B	K <sub>3</sub>	3,27 2,87	2,83 2,27	3,61 2,2	3,27 2,89	2,38 1,4	2,08 1,58	2,96 1,9							
	C	/	/	/	/	/	/	/	/							
	A	16 csoport	3,7	3,18	3,16	3,89	2,33	2,53	3,19							
	B	5 csoport	3,62 3,18	3,29 2,29	3,39 2,45	3,64 3,49	2,67 1,97	2,56 2,31	3,19 3,03							
	C	4 csoport	3,22	2,8	2,72	3,48	2,8	2,44	3,12							
INTÉZETI ÁTLAG			3,58	2,96	3,01	3,73	2,42	2,55	3,13							

# Eredménytáblázat

Fizika			Kémia			Biológia		
I. kp. zh	II. cikl. v	évvégi v	I. kp. zh	II. cikl. v	évvégi v	I. kp. zh	II. cikl. v	évvégi v
74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76	74/75 75/76
3,04	3,54	3,52						
2,22 2,7	3,56 3,41	3,44 2,83						
3,33	4,0	3,13						
			4,34	4,02	3,94	3,8	3,78	3,81
			2,83 4,0	3,86 4,25	3,74 4,16	3,65 4,7	3,86 4,33	3,85 4,08
			3,9	4,16	4,16	3,1	4,41	3,75
			3,65	4,23	4,1	3,75	4,23	4,21
			2,9 3,15	3,62 3,46	3,84 3,53	3,16 3,25	3,71 3,78	3,76 3,75
			Pol. gazd	3,33 3,08	3,31 3,03			
2,82	3,04	3,54	4,1	4,08	3,98	3,78	3,93	3,94
2,71	3,19	3,41	2,83	3,43	3,72	3,73	3,96	3,86
3,33	4,-	3,13	2,86	3,68	3,59	3,42	3,85	3,80
			3,9	4,16	4,16	3,1	4,41	3,75
3,01	3,54	3,4	3,82	3,95	3,69	3,71	4,-	3,75

A táblázatba foglalt számadatok a következő jellegzetességeket mutatják:

Magyar nyelv

Az I. szakasz záró vizsga eredményei az A lépcsőben:

Az M csoportok lényegesen, az O csoportok csak kevéssel haladják meg a múlt évi átlagot. Az ide tartozó 2-2 Ag és K csoport eredménye valamivel gyengébb a tavalyinál, de csak századnyi különbséggel.

A B és C lépcsőben- egy kivétellel - rosszabbak az eredmények az elmúlt évinél. /B lépcsőben egyetlen orvoscsoport indult - ez a kivétel/. A különbségek - a C lépcsős M csoportok kivételével - elég jelentősek: 0,4 és 1,- között vannak. Ezeknél az adatoknál azonban ismét emlékeztetnünk kell arra, hogy <sup>a</sup>B és C lépcsőben jobbra csak egy-egy csoport képviseli a szakirányt, csak a B lépcsős Ag és a C lépcsős M jelent két, illetve három csoportot.

A februári z.h. eredményei az A lépcsős csoportoknál általában némileg meghaladják a múlt éveket. Itt csupán az O csoportok átlaga gyengébb valamivel a tavalyinál.

A B és C lépcsős csoportok viszont mind alacsonyabb eredményt értek el, mint a múlt évek, s a különbségek is elég jelentősek.

Az áprilisi z.h. eredménye minden lépcsőben és szakirányban a tavalyiak alatt maradt. Megfigyelhető azonban, hogy a B és C lépcsős csoportoknál általában jóval nagyobb a csökkenés mértéke, mint az A lépcsőbeliekénél.

Az év végi vizsgák eredményei az A lépcsőben ismét jobbak a múlt évinél. A B és C lépcsőben fele-fele arányban láthatunk a szakirányoknál csökkenést, vagy kis mértékű emelkedést.

/Érdekes, hogy a z.h. átlagokban "sereghajtóként" szereplő B lépcsős Ag csoportok eredménye itt a múlt évi szakirány-átlag fölé emelkedik./

Az 1. számú grafikonon - a szakirány szerinti részletezés mellőzésével - összefoglalóan szeretnénk bemutatni a fenti mérési pontokon a magyar nyelvi eredmények lépcsők szerinti alakulását az 1975/76-os és az 1974/75-ös intézeti átlagok egybevetésével

A grafikon a következőket mutatja:

Az A lépcső eredményei mindenütt meghaladják az intézeti átlagot.

A C lépcső ezzel a vonallal csaknem párhuzamosan halad, csakhogy az intézeti átlag alatt, s ezek a negatív eltérések többnyire nagyobbak, mint az előbbi pozitívak.

A B lépcső grafikonja meredek változásokat mutat. Bár már a kiindulási szint is itt a legalacsonyabb, de ez csak 0,04-dal marad alatta a C lépcsőnek, s 0,4-dal az intézeti átlagnak. A februári z.h.-nál találjuk a mélypontot, a többiekénél lényegesen rosszabb eredménnyel. Kis emelkedést hoz az áprilisi z.h. - ellentétben a másik két lépcsővel, amelyeknél, ha századnyi értékekben is, de még mindig csökkenés mutatkozik -, majd meredeken szökik fel az év végi vizsgaeredmény, elhagyva a C lépcsőt, s az intézeti átlagtól csak kevéssel elmaradva.

Együttesen nézve az 1975/76-os magyar nyelvi eredményeket a vizsgált pontokon, azt látjuk, hogy az I. szakasz záró vizsgához képest a februári z.h. eredménye meredeken esik, ehhez viszonyítva nagyjából stagnálást jelez az áprilisi z.h. /pontosabban: az A és B lépcsőnél minimális csökkenést, a B lépcsőnél csekély emelkedést látunk/, majd az év végi vizsgaeredmény mere-

dek emelkedést hoz, 2-3 tizeddel meghaladva az I. szakasz záró vizsga átlagait.

Ezzel szemben az 1974/75-ös intézeti átlagok a következőket mutatják: az I. szakasz záró és a februári z.h. eredményei egyaránt 0,04-dal magasabbak az 1975/76-os intézeti átlagoknál,

a két tanévben teljesen párhuzamosan meredeken csökkenő tendenciát mutatnak. Innen azonban eltér az 1974/75-ös görbe: az áprilisi z. h. már arányos emelkedést mutat, amely az év végi vizsgaeredményekben kulminál, valamivel meghaladva az I. szakasz záró átlagát.

Meg kell jegyeznünk, hogy bár az előző évekből nem rendelkezünk részletes adatokkal a z.h. és vizsgaeredmények alakulásáról, de a tapasztalatok szerint az 1974/75-ös görbe mutatja a megszokott, "szabályos" jelenségeket a magyar nyelvi oktatásban. Az 1975/76-ban megfigyelhető február-április közötti stagnálás, sőt, helyenként további csökkenés rendkívülinek látszik. Jóllehet nem zárhatjuk ki azt a körülményt sem, hogy esetleg az áprilisi z.h. a két vizsgált évben nem volt teljesen azonos nehézségi fokú, s ez adhat bizonyos eltéréseket; de feltétlenül fel kell figyelni a magyar tanárok jelentéssiben általánosan előforduló azon megjegyzésekre, amely szerint a hallgatók nyelvi fejlődésében, a nyelvi oktatásban március-áprilisban, mintegy 3-6 hétig stagnálást, vagy éppen visszaesést tapasztaltak, melyet a sorozatos szaktárgyi z.h.-k, majd a II. ciklus záró vizsga okozta túlterhelésnek tulajdonítanak.

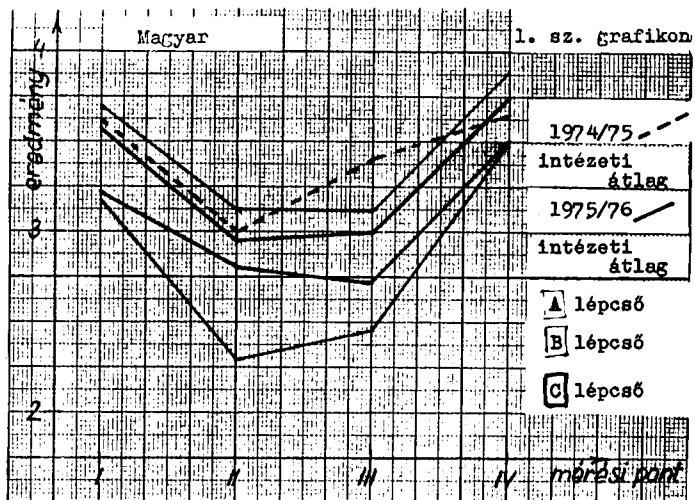
A lépcsőzetes oktatás nyelvi szempontú tapasztalatainak vizsgálatánál nem érdektelenek az előzőekben említett 10 reprezentáns csoport lépcsők szerint végzett gépi mérésének adatai sem. Az I. méréseket az oktatás kezdetétől számított 6. héten, tehát lépcsőnként különböző időpontokban végeztük, a másodikat ellenben azonos időben, az I. szakasz utolsó hetében. A 2. számú grafikonon ezek %-os eredményeit, s e négy-négy A-B és két C lépcsős csoport I. szakasz záró vizsgájának %-ban kifejezett eredményeit mutatjuk be.

E grafikon azt mutatja, hogy a vizsgált A lépcsős csoportok eredményei ekkor is jóval magasabbak a többiekénél, továbbá, hogy nyelvi fejlődésük az I. szakaszban igen egyenletes, a maximum - minimum pont/I. - II. mérés/ között mindössze 0,76 %-nyi eltérés van.

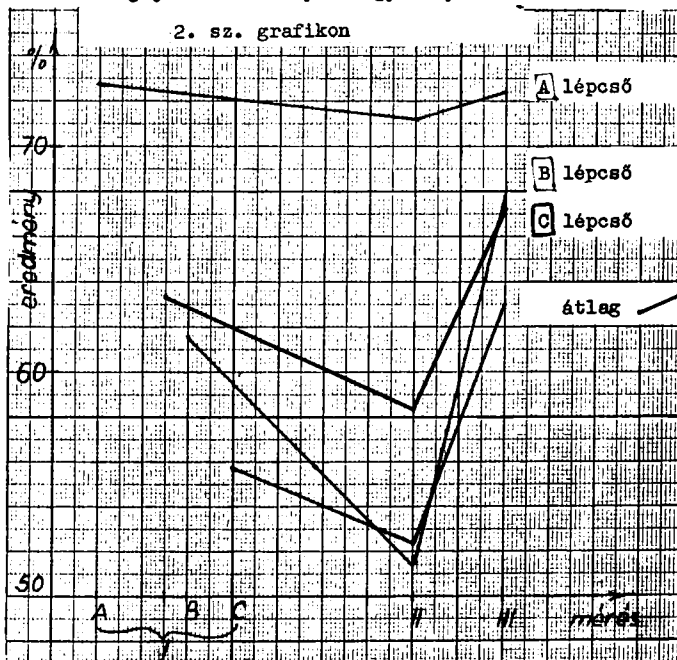
Ezeknél a csoportoknál tehát, amelyek 14 hetes, elnyújtott nyelvi szakaszban tanultak, a szaktárgyak korábbi belépése a nyelvi fejlődésben nem okozott törést.

Nem ezt látjuk azonban a B lépcsős csoportoknál, ahol - mint az előzőleg bemutatott, a II.-III. szakaszbeli nyelvi szintek alakulását tükröző grafikon is mutatja - a legnagyobb kilengéseket tapasztaljuk: az I. méréshez képest a II. 11 %-os esést hoz, /ez az adat a mélypont mindhárom lépcsőt tekintve is/, majd a közvetlenül utána következő I. szakasz záró vizsga eredménye ehhez képest 16 %-nyi emelkedést mutat.

A C lépcső grafikonja indul a legmélyebbről. Jóllehet a II. mérés az előzőnél némileg rosszabb eredményű, de ezen a ponton a B lépcsőé fölött helyezkedik el. A szakasz záró vizsga átlaga a II. méréshez viszonyítva itt is jóval magasabb. Ez az eredmény jobban megközelíti a B és az A lépcsőét, mint a kiindulási pont.



A reprezentens csoportok gépi mérési és I. szakasz záró vizsgájának eredményei magyar nyelvből





Szaktárgyak

Matematika

A vizsgált csoportok legtöbbszörében a matematika lépett be első szaktárgyként az oktatás 7. hetében: az A lépcsőben 8 mérnök és 2 közgazdász szakirányú csoportban, a B lépcsőben 1 mérnök és 1 közgazdász csoportban. Az agrárszakirányú csoportokban /2 A és 2 B lépcsős/ a matematika második szaktárgyként lépett be az oktatás 11. illetve 10. hetében. A C lépcsőben - amelyet itt 3 mérnök csoport képvisel - 10 hetes magyar nyelvi képzés után a szaktárgyi oktatás egyszerre indult meg teljes óraszámában. A két utóbbi esetben tehát a matematika oktatás szempontjából az előző évek gyakorlatához viszonyítva jelentős változás nem történt.

A mellékelt eredménytáblázatból látható, hogy az első központi s.h. dolgozat eredményei - szinte valamennyi csoportban az 1974/75-ös tanév átlagai alatt maradtak. Az eltérés magyarázható a dolgozatok magasabb színvonalával, a gyengébb előképzettséggel /pl. a K csoportok/, és több más szubjektív körülménnyel.

Mindenképpen figyelemreméltó azonban, hogy az A lépcsőben tanuló csoportoknál az esés átlagosan csak 0,1 - 0,3 között változik. Az elmúlt tanév tapasztalataival ellentétben az eredménygörbe egyenletesen emelkedő a tanév végéig. /1. a 3. sz. grafikont/. Különösebb törést a 11. szakasz záró vizsga átlagosnál magasabb követelménye sem okozott,

Hasonló a tendencia - alacsonyabb színvonalon /0,1 - 0,3-ual - a B lépcső csoportjaiban. Itt azonban a reprezentáns csoportok száma kevés /1 M, 1 K, 2 Ag/, így helytelen lenne a jövőre nézve bármilyen biztos következtetést levonni. A C lépcső eredményvonalának a "tavaszi" vizsgánál való mélypontja a matematika korai belépése mellett szól, noha az eredmények a B lépcsőnél magasabbak. /Az eredményvonal hasonló süllyedése figyelhető meg a II. mérési pontban az 1974/75. tanévben is/.

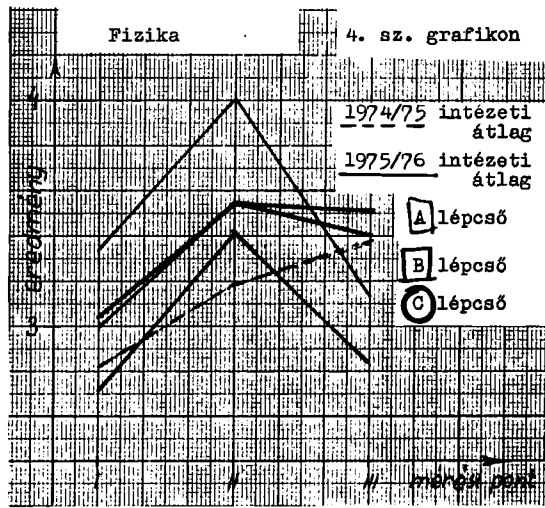
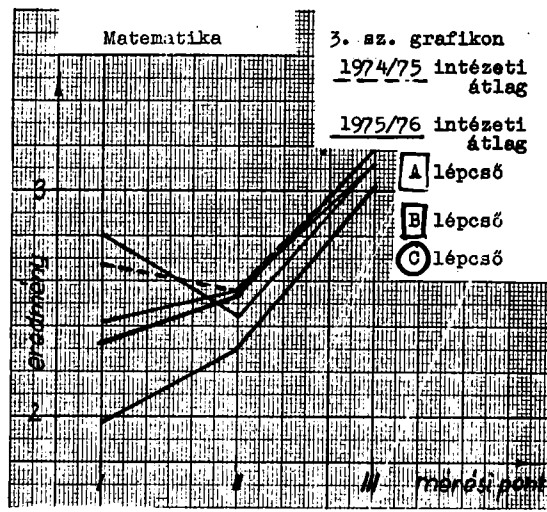
A tanév végére az egyes lépcsők közötti eredménykülönbségek lényegében kiegyenlítődnek, és az elmúlt tanév átlaga körül mozognak.

#### Fizika

Az oktatás folyamatába második szaktárgyként lépett be a fizika, az A lépcsőben a 11. héten, a B lépcsőben a 10. héten. E szaktárgyból a mérnök szakirányú csoportok eredményeit vizsgáltuk mindhárom lépcsőben. /A lépcsőben 8, B lépcsőben 1, C lépcsőben 4 mérnök csoport/.

Az első központi z.h. dolgozat eredményei általában jobbak az előző tanév átlagánál. A II. szakasz záró vizsga után viszont a B és C lépcső eredményei meredeken süllyednek az 1975/76-os és az 1974/75-ös tanév év végi átlaga alá /lásd 4. sz. grafikon/. Az A lépcső eredményvonala közel párhuzamosan halad az elmúlt tanév intézeti átlagával, de 0,2 - 0,4 - del magasabb szinten.

Nem lenne helyénvaló az egy<sup>B</sup> lépcsős és a három C lépcsős mérnök csoport "ugráló" eredményvonalából érdemi következtetést levonni, de az A lépcső egyenletesebb és magasabban húzóódó eredményvonala önmagáért beszél.



### Kémia

Az orvos és agrár szakirányú csoportokban a kémia volt az első belépő szaktárgy. Az A lépcsőt 4 orvos és 2 agrár csoport képviseli.

Az eredmények minden mérési pontban lényegesen magasabbak /0,4 -1,5/ és egyenletesebb elosztásúak az elmúlt /74/75/ tanév intéseti átlagánál /1. 5. sz. grafikon/. Ennek ellenére érdekes megfigyelni a B és C lépcső emelkedő tendenciáját, míg az A lépcső eredményvonala - ha minimális mértékben is /0,1/ - süllyedő. Természetesen itt sem hivatkozhatunk a nagy számok törvényére, hiszen a B lépcsőt 3, a C lépcsőt csak egyedül az 0/7 csoport képviseli.

### Biológia

Az orvos és agrár szakirányú csoportokban a második belépő szaktárgy a biológia volt. Az A lépcsőben /6 csoport/ a 11. héten, a B. lépcsőben /5 csoport/ a 10. héten kezdődött meg a biológia oktatása.

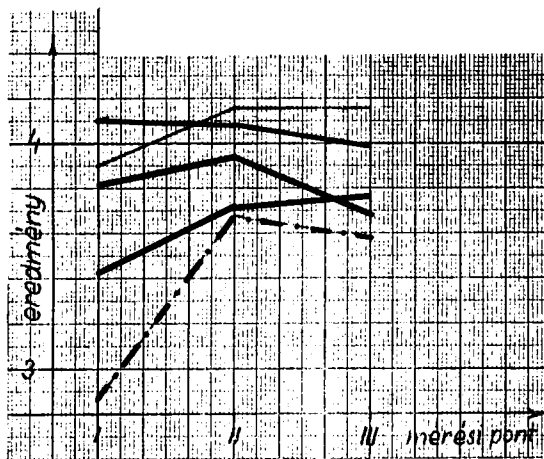
Az A lépcsőben az eredményvonal lassan, egyenletesen emelkedő, és magasabb szinten halad az 1974/75-ös tanév átlagánál.

Elenyésző süllyedés /0,1/ a B lépcső tavaszi és év végi vizsgája között van.

A C lépcső "ugrálása" egyedi eset, mivel azt csak az 0/7 csoport reprezentálja.

Kémia

5. sz. grafikon

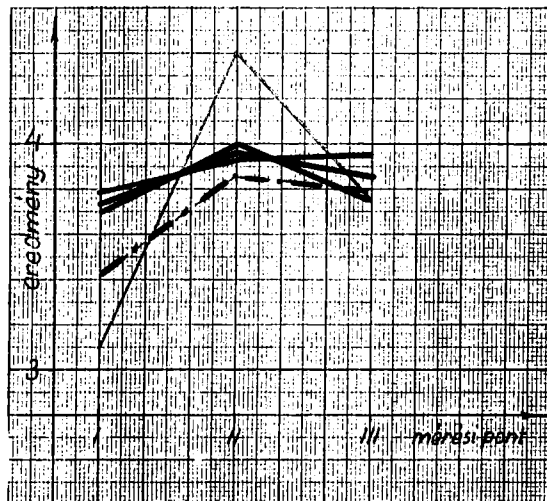


1974/75. intézeti  
átlag  
1975/76. intézeti  
átlag

- A lépcső
- B lépcső
- C lépcső

Biológia

6. sz. grafikon



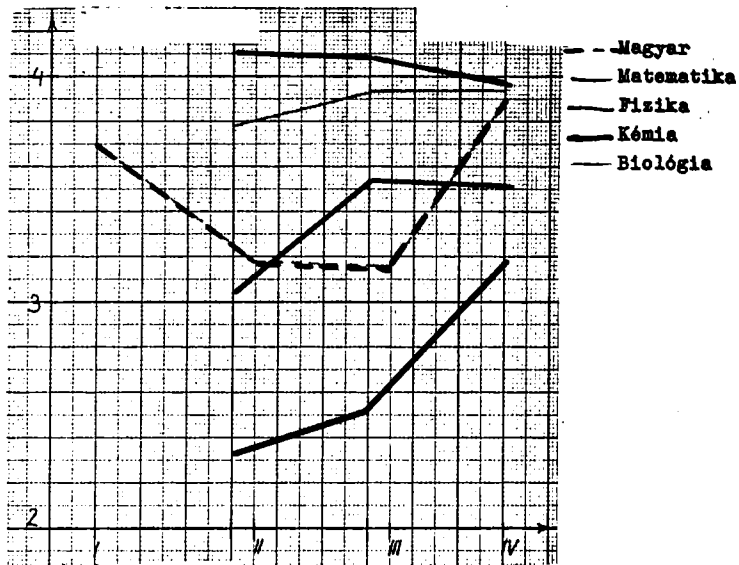
1974/75. intézeti  
átlag  
1975/76. intézeti  
átlag

- A lépcső
- B lépcső
- C lépcső

A nyelvi és szaktárgyi eredmények alakulása együtt

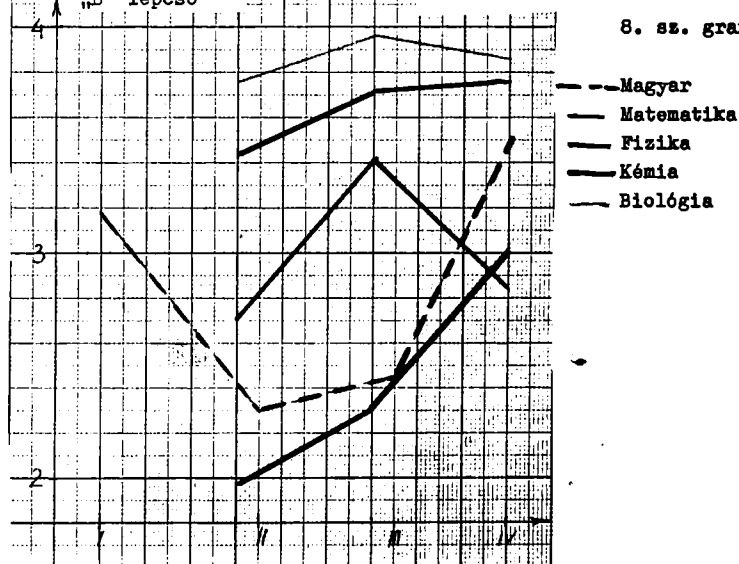
„A” lépcső

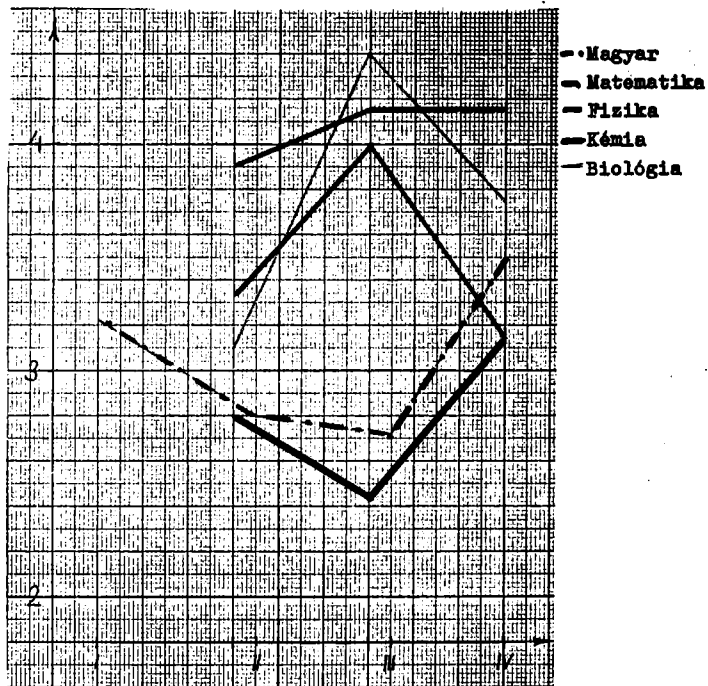
7. sz. grafikon



„B” lépcső

8. sz. grafikon





Ha összehasonlítjuk az egyes lépcsőkön belül a magyar nyelv és a szaktárgyak eredményeinek alakulását, azt látjuk, hogy január és április között minden lépcsőben ellentétes a magyar nyelvi és a szaktárgyi eredmények haladási iránya. A nyelvi szint a II. szakasz kezdetétől a februári z.h.-ig meredeken esik, majd ápriliséig stagnál, viszont a szaktárgyak az I. z.h.-tól a tavaszi vizsgáig jelentősen emelkednek, utána stagnálnak, illetve lényeges emelkedés csak a matematikánál tapasztalható. Viszont magyar nyelvből áprilistől év végéig meredek az emelkedés.

A grafikonok is mutatják, hogy az A lépcső terhelése és haladása a legegyszerűsebb, mind nyelvi mind szaktárgyi szempontból. A B és C lépcső eredményei meredeken változóak, a B főleg nyelvi, a C pedig szaktárgyi szempontból.



#### IV. Egyéb észrevételek, tapasztalatok

Amikor a lépcsőzetes oktatás és korai belépés tapasztalatait vizsgáljuk, az értékelésnél nem hagynatunk figyelmen kívül néhány, számszerűleg nem adathozható, de fontos körülményt.

Arra már több ízben hivatkoztunk, hogy meglehetősen sok adat csak egy-egy, vagy néhány csoportra vonatkozik, s ezeknél számolni kell a véletlenszerűséggel, esetlegességgel.

Továbbá nem kis jelentőségű az, hogy korábban induló - főleg az A lépcsős - csoportokban tanítottak elsősorban mind nyelvől, mind szaktárgyakból a belső, vagy gyakorlattal rendelkező intézeti tanárok - a legkorábbiaknál egy ideig még a társalgást is ők végezték -, a később indulóknál pedig mind esetlegesebb lett a csoportok tanári gárdája, s gyakoribbak a nem kis törést okozó tanárváltozások.

Azt is figyelembe kell venni, hogy az egyes lépcsők között mind nyelvől, mind pedig szaktárgyakból elég jelentős óraszámbeli eltérések vannak, amely szintén az A lépcsős csoportoknak kedvez. Magyar nyelvől ez a többlet az I. szakasz záró vizsgakor átlagosan 44 óra a B, és 70 óra a C lépcsőhöz viszonyítva. Ev végére az óraszám tekintetében a C lépcsős csoportok utolérték a B lépcsőt, s az A lépcsős csoportok már csak mintegy 20 óra többlettel zárták az évet. Mivel a különbségek csak fokozatosan csökkentek, illetve tűntek el, az évközi eredményekben azért ez is tükröződik.

A szaktárgyaknál az óraszámok eltérése 10 - 40 óra között van a B, illetve C lépcső rovására. A grafikonok és szám adatok

szerint az év végi eredményekben nagy eltérés mégsem tapasztalható. Ez a tény csak annak tudható be, hogy a később induló csoportoknál meg kellett elégedni a tantervi minimum elvégzésével, kevesebb idő maradt a gyakorlásra, s a tananyag egyes részeinek tárgyalásánál mélység tekintetében is különbség volt.

Témánkkal kapcsolatban még a beszélgetések és a jelentések alapján a következő tanári tapasztalatokat és véleményeket szűrhetjük ki.

A két féléves rendszert általában jónak tartják, mert nem szakítja meg a II. szakaszt. Az I. szakasz elnyújtása kedvező, hosszabb érési időt, s ezáltal tartósabb, mélyebb tudást biztosít. /Meglépő módon ez az új rend annyira természetesnek tűnik, hogy a B és C lépcsős csoportok nyelvtanárai közül többen "hátrányos helyzetű"-nek érzik csoportjukat, sürítettnek a tananyagot, s a kellő időt hiányolják/.

A szaktárgyak korai belépése az A lépcsőben általában nem okozott különösebb problémát, sem nyelvi visszacsúszást, de mind a nyelv-, mind a szaktanárok megjegyzik, hogy főleg ott nem, ahol volt megfelelő, a nyelvi szintet figyelembe vevő szaktárgyi jegyzet. mivel a nyelvi nehézségek az első években tapasztaltaknál fokozottabban jelentkezők, a szaktanárok célszerűnek tartanák, ha az első szakasz időbelileg részletesebb nyelvtani tematikáját kézhez kapnák.

A B lépcsős csoportoknál azonban már merültek fel nehézségek, negatív tapasztalatok, - s ezt a már bemutatott adatok is alátámasztják. Kivétel csak az O csoport - egyedül szerepel a lépcsőben -, amelyet a jó előképzettség és a gyakorlott szaktanárok megkíméltek a megrázkódtatástól. Az ide tartozó K csoportban a matematika korai belépésével kapcsolatban nem jeleztek problémát, de a nyelvi hiányosságok okaként általában a nyelvi

képésre fordított rövid időt jelölik meg. Másutt viszont határozott visszaesést tapasztaltak a nyelvtanárok a szaktárgyak belépésétől kezdve, s megjegyzik, hogy az amúgy is később kezdő csoportok között differenciálni kellene, s a gyengébb előképzettségű vagy képességű csoportban mellőzni kellene a korábbi belépést.

A második szakaszban - valamennyi szaktárgy teljes óraszámában való belépése után -, a korábbi évekhez hasonlóan, nagy visszaesés következett be nyelvi szempontból mind a hallgatók nyelvi érdeklődése, tanulási intenzitása, mind pedig teljesítménye tekintetében, csak az A lépcsőben ez valamivel kisebb mértékű volt. /Ezt tükrözik egyébként a számadatok és grafikonok is/. Nem volt tapasztalható, hogy a szaktárgyak korábbi belépése észrevehetően csökkentette volna ebben az időszakban a hallgatók túlterhelését. Korábban már hivatkoztunk a márciusi-áprilisi időszakra jelzett, a sűrített szaktárgyi s.h-k és a II. szakaszszáró vizsgák következtében jelentkező problémákra, a korábbi évektől eltérő negatív jelenségekre, s ezen megfigyelések megalapozottságát mutatják az adatok és a grafikonok is.

A szaktárgyak szempontjából a korai és fokozatos belépést - elsősorban az A lépcsőnél - pozitívan értékelik, bár ez a pozitívum általánosan nem a tanév végi eredmények emelkedésében, hanem a teljesítmények egyenletesen emelkedő tendenciájában jelentkezik.

V. Összegzés, javaslataink

Végezetül a bemutatott számszerű eredmények, tendenciák és vélemények alapján megkíséreljük azoknak a tapasztalatoknak összegezését, illetve kiemelését, amelyeket - a helyenként kis-számú reprezentáns ellenére is - kellően megalapozottnak látunk, s figyelembe vételükkel tovább fejleszthetjük intézetünk oktatási rendje és oktatásunk eredményessége.

Az I. szakasz tanulmányi idejének növelését pozitívan értékelhetjük, s megállapíthatjuk azt is, hogy az A lépcsőben két szaktárgy korábbi fokozatos belépése a szükséges feltételek mellett /belső szaktanárok, a nyelvi szintnek megfelelő jegyzet/, nem zavarja meg a nyelvoktatás menetét.

A később kezdő - B lépcsős - csoportoknál már megfontolás tárgyává kellene tenni a szaktárgyak korábbi beléptetését, mert itt több a negatív, mint a pozitív tapasztalat. Meg lehetne kísérelni, hogy csak egy szaktárgy - pl. a matematika - lépjen be, ugyanis adataink azt mutatják, hogy ennek belépése kevésbé okoz törést a nyelvoktatásban, s az oktatás időbeli széthúzása e szaktárgyaknál látszik a leggyümölcsözőbbnek. Továbbá különös gondot kellene fordítani a nyelv- és szaktanárok megválasztására a később induló csoportoknál. A jó felkészültségű, gyakorlott intézeti tanárok inkább képesek rövidebb idő alatt is megfelelő szintre juttatni csoportjukat, mint a kezdő, vagy külső oktatók.

TÁJÉKOZÓDÁS

Pauka Károlyné:

Beszámoló a "Szuggesztológiai Konferenciá"-ról

1976. jun. 25-én a MTESZ székházában megtartott Szuggesztológiai Konferencián vettem részt. A program a következő volt: Philip Miklós, a MTESZ főtitkárhelyettese megnyitó beszédet mondott, majd dr. G. Lozanov professzor - a szuggeszto-pedagógia "atyja" - előadást tartott "A szuggesztópédia lényege, története és távlatai" címmel. Ez az előadás volt a konferencia leglényesebb része, a többi résztvevő korreferátummal egészítette ki, vagy támasztotta alá Lozanov professzor állításait. Dr. P. Balovszki kandidátus /orvos/ a szuggesztópédia néhány fysiológiai aspektusáról beszélt, dr. med. K. Jänicke docens pedig a Lipcsében folyó szuggesztológiai nyelvoktatás tapasztalatait ismertette. Végül Rapcsák Mihály pszichológus elmondotta a magyarországi tapasztalatokat a szuggesztológiában.

A konferenciának nem volt egységes nyelve, az előadók anyanyelvükön tartották meg előadásaikat, tolmácsok közreműködésével. Ezért a konferencia eléggé vontatott volt, és helyenként nehezen érthető.

Mivel ennyire új és még ismeretlen témáról volt szó, előzetes tájékoztatásul, a meghívóval együtt elküldték dr. H. Szalontai Éva A szuggesztópédia alapkérdéseiről c. könyvét. A konferencia előtt a könyv nagy részét elolvastam és eléggé negatív érzésekkel indultam a konferenciára. Szalontai Éva

felfogásában az alvatanulás, a hipnózis, mint orvosi eljárás játszik - véleményem szerint kétes értékű - szerepet a gyors tanulásban. Azonkívül kellemetlenül hatott rám a könyv - szerintem - propaganda jellege, amely a gyondícsér és ugyanakkor nem egészen helyesen magyaráz meg lényeges elvi és metodikai kérdéseket.

Ezek után várakozáson felül érdekesnek és elgondolkosztatónak találtam mindast, amit a konferencián hallottam.

Igyekeztem minél pontosabban jegyzetelni - bár ez elég nehéz volt a tolmácsolás miatt -, s most megkísérlek hű képet adni az ott elhangzottakról.

A megnyitóban Philip Miklós többek között a nyelvtanulás fontosságáról beszélt. Mivel nincs egységes tudományos nyelv, a nyelvtanulásra minden tudományág műveléséhez szükség van. A nyelvtanításban viszont új módszerek keresése vált szükségessé, mert gyorsabban és kevesebb megterheléssel kellene ma már nyelvet tanulni. A szuggesztopédia olyan komplex módszer, amely - felhasználva az orvostudomány, a pszichológia és a technika mai fejlettségét - biztosítja a nyelvtanulás hatékonyságának növelését.

Sokan kifogásolják a "szuggesztopédia" elnevezést, s ez azt mutatja, hogy nagyon sok az előítélet, a téves képzelet, amelyeket meg kell szüntetni. Ehhez mindenekelőtt megfelelő szakember-gárdát kell kialakítani. Eddig 14 tanfolyamot tartottak, ahol a szuggesztopédia módszereit tanulhatták meg a résztvevő nyelvtanárok. A tanfolyamok jó eredményeiről mérések tanuskodnak. Jó lenne, ha sok tanár elvégezné a tanfolyamot, hogy nyelvtanító bázisok alakulnának ki. Erre lenne

is lehetőség, mivel e módszer kutatása UNESÓO által támogatott téma, s Bulgáriában egy speciális intézetben foglalkoznak vele. Mi átvettük a kutatási programot, és együttműködünk a bolgárokkal.

Végül az előadó nagyon határozottan tiltakozott az ellen, hogy a módszer valami divatos érdekességé váljék. Ha ez megtörténne, a leghatározottabban fellépnének ellene.

Ezután a konferencia fő előadása következett, amelyet dr. G. Lozanov professzor tartott A szuggesztópédia lényege, története és távlatai címmel.

20 évvel ezelőtt kezdődött a módszertani kutatás. Ebben az időben vált világossá, hogy a tudományok és a technika rohamos fejlődése következtében állandó tanulásra van szükség. S ennek az igénynek a régi tanítási módszerek már nem felelnek meg.

Az orvosi gyakorlatban ekkor már ismert dolog volt, hogy szuggesztív segítségével javítani lehet a memórián és az aktivitáson. Sőt, az egész személyiséget lehet üszünöznni szuggesztívval. Keleten évszázadokkal ezelőtt misztikus iskolák foglalkoztak ezzel a tudománnyal, s a gyakorlatban is alkalmazták. Ez a gyökere annak, hogy ma is valami misztikus dolognak tartják a laikusok.

20 évvel ezelőtt egyes pszichiáterek felvetették a kérdést, hogy a szuggesztív által megoldható problémákkal - mint az emlékezet, aktivitás javítása, gátlások csökkentése - nem lehetne-e az orvosi kabineten kívül is foglalkozni. Az emlékezet javítása például fontos lehet egészséges embereknél is az oktatásban.

Ezen előzmények után kezdett Lozanov foglalkozni a kérdéssel. Munkatársaival megvizsgálták, hogy milyen lehetőségek vannak a szuggesztív eszközök felhasználására az oktatás különböző területein. Mit jelenthez ez a tanár - és mit a diákok számára? Megvizsgálták, nem okoz-e valami károsodást a pszichikus tevékenység ilyen módon való befolyásolása.

Ezután beszélt a pszichohigiéniáról. Az oktatásban nagy jelentősége van a tanár pszichihigiénés viselkedésének. Beteg esetében az orvos, illetve a tanulók esetében a tanár helytelen magatartása azt eredményezheti, hogy a beteg állapota nem javul, hanem romlik, illetve a tanulóknak félelem, gátlások alakulnak ki, amelyek megnehezítik az eredményes munkát. Néha neurózist is okozhat a nem pszichihigiénés viselkedés.

A gyakorlatban kiderült, hogy sajnos van egy általános negatív társadalmi hatás. Miből áll ez? Abból, hogy nehéznek tartjuk a tanulást, mert az egész oktatási folyamat úgy épül fel, hogy ezt szuggereálja. A tanulástól való félelem, a tanulás nehéznek tartása már a gyerek életének első éveiben kialakul, és egész életén végigkíséri. Támogatják ezt az iskolák, társadalmi intézmények. Ezek sajnos mind azt szuggereálják, hogy korlátozott lehetőségeink vannak; nem, vagy csak részben tudjuk megtanulni azt, amire szükségünk van. Ez a szuggesztió így egy gátlást épít ki, amely az egész személyiséget erősen befolyásolja.

Az oktatás intenzitását és eredményességét követelő igények növekedése így előtérbe hozta a személyiség fejlődésével való foglalkozást.

A cél tehát jelenleg: az oktatási folyamat intenzitásának növelése, de ugyanakkor a személyiség felszabadítása a gátlások és a fáradtság alól.



Az emberi lehetőségek valóban korlátozottak abból a szempontból, hogy rohamosan nő az információk mennyisége, s így a tanulnivaló. Ezzel megbirkózni - jelenlegi oktatási rendszerünk kereteiben - nem tudunk, ezért neurotizálódunk és neurotizáljuk gyermekeinket is.

Lozanov prof. véleménye, hogy az általuk kidolgozott rendszer alkalmas pillanatban keletkezett, ez magyarázza sikerét. Az új rendszer több anyag felvételét teszi lehetővé, elősegíti a személyiség kiszabadulását a tanulási kényszer gátlásai alól.

Az új módszer kidolgozását és alkalmazását állandó ideggyógyászati, pszichológiai vizsgálatok kísérték. Erről Bulgáriában, Mihajlovgrádban számoltak be egy országos konferencián 10 nappal ez előtt a konferencia előtt.

Melyek tehát azok a szuggesztív tényezők, amelyek befolyásolják a tanulók teljesítőképességét? A tanárok kulturáltsága, megfelelő magatartása és az oktatás pszichológiai szervezettsége.

A pszichológiai szervezés a tanterv mellett az oktatási folyamat ú.n. második terve. Ez az oktatás háttérét biztosító pszichikai hatások együttesét, a szuggesztív légkört jelenti.

Melyek azok a szuggesztív hatások, amelyek ösztönzik a tanulókat? A művészetek különböző eszközei és főleg a zene. A jól megszervezett háttér biztosítja - a művészetek eszközeivel azokat a perifériális percepciókat, amelyek segítő hatásúak: ösztönző erőt és intenzívebb felfogóképességet adnak.

A szuggesztív oktatási módszer esetében nagyon fontos leszögezni, hogy nem orvosi, hanem szocio-pszichológiai értelemben használjuk a szuggesztívó szót. Tehát csupán arról van szó,

hogy segítsék az oktatást. Három alapvető tényező van, amellyel ebből a szempontból érdemes foglalkozni:

1. A tanulásnak örömet kell okoznia, nem feszültséget.

A tanulás egy biológiai szükségletként jelentkezik, s mint ilyen, természetesen örömet okozzon.

2. A tudatos és a nem tudatos tényezők egysége: Ehhez az egész személyiség figyelembevétele szükséges, nemcsak az, ami nekünk - az oktatásnak - fontos. A tanulás hátterét - megfelelő környezeti tényezőit - is biztosítani kell.

3. Az egységes rendszer elve, a tartalékkal kapcsolatos elv.

Ha mindhárom elvet figyelembe vesszük, akkor a tanulás öröm. De az öröm csak allegfontosabb tényező, nem pedig öncél.

Az új módszer eszközeit 3 csoportban tárgyalhatjuk: pszichológiai, didaktikai és művészeti eszközök. A pszichológiai eszköz mindenekelőtt a tanár egyéniségével és az oktatás szervezésével kapcsolatos. A didaktikai eszköz a tananyaggal van kapcsolatban: nagyobb anyagot lehet tanítani, de a belső törvényszerűségek figyelembevételével.

A művészeti eszközök az oktatási folyamat egész szervezésével kapcsolatban vannak. Példának első osztályos gyerekeken végzett kísérletet említett, ahol egy év alatt két tanév anyagát tanulták meg, megfelelő "háttérszervezés" segítségével.

A jelenlegi oktatás hibája, hogy nem az egészre, a lényegre irányítjuk a figyelmet, hanem elemeket magyarázunk meg, és azt automatizáljuk. Így létrehozunk egy sztereotip rendszert. Ezt azonban a későbbiekben fel kell bontanunk és magasabb szinten felépíteni újra. Az egész hagyományos tanítás egy olyan folyamat, amely sztereotípiák létrehozása, felbontása, magasabb sztereotípiák létrehozása, felbontása és így tovább.

Pavlov kísérletei szerint pedig a neurotikus megbetegedések egyik fő oka a sztereotípiák felbomlása. Oktatási folyamatunk tehát nem más, mint módszeres neurotizálás.

Az új módszer előnyei ezzel szemben:

1. Nagyobb tananyag elvégzése.
2. A személyiség megközelítésével nevelési eredmény: társadalmasítás.
3. A problémák egységes, dialektikus látásmódja.

Ez csökkenti a neurotizációt. Sőt sok esetben határozott pszichoterapikus hatása van, s ezzel gyógyíthatja is a neurózist.

Az új módszer tehát válasz arra a dilemmára, amelyről szó volt az előadás elején.

Az utóbbi 8-10 évben jó eredményekre jutottak ezzel a módszerrel az NDK, SU, Bécs, Kanada, USA szakemberei.

A módszer legfontosabb előnye: elősegíti a személyiség egészének fejlődését.

Dr. P. Balevszki orvosi vonatkozásokkal egészítette ki Lozanov professzor előadását.

Az intézetben - 10 éves fennállása alatt - 5000 hallgató tanult. Ezeken a hallgatókon számos fiziológiai, orvosi és pszichológiai vizsgálatot végeztek. A vizsgálatok elsősorban arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tananyag nagysága és ez a speciális oktatási módszer nem káros-e a hallgatók egészségi és pszichológiai állapotára?

Az első - Lozanov által végzett - megfigyelések szerint nincs ilyen veszély. De azért vizsgálatot kellett végezni.

Több, mint 500 hallgatón vizsgálták, hogy a fokozott munkateljesítmény milyen változást okoz a vérnyomásban, a szív-

működésben és a figyelemben. Az eredmény az volt, hogy a tanulás végén csökken a szív működés, a pulzusszám 5-tel kevesebb, a vérnyomás pedig 5 mm-el alacsonyabb. A magas vérnyomásúaknál - érdekes módon - többet csökken, s ez pozitív hatás.

A tanfolyam befejezése után évekkel később sem jelentkezik semmiféle utóhatás. Ezzel ezt a kérdést lezártnak tekinthetjük: a szuggesztológiai tanulási módszereknek nincs káros hatásuk az egészségre.

Vizsgálták a munkaképesség alakulását a tanulás alatt. Az általuk zenés szeánsznak nevezett, zenei aláfestéssel történő tanítási vagy tanulási egység /"tanóra"/ alatt a munkaképesség magasabbá válik. Az "óra" végén jobb a teljesítmény, mint az elején, pedig nagy a terhelés, u.i. intenzív tanulás folyik. Ez nagy pszichohigiéniai jelentőségű. A tapasztalat szerint ilyenkor a fejfájás, ingerlékenység nemhogy fokozódna, hanem csökken. Ezért kísérletként neurotikus egyének, 120-130 fő számára szerveztek ilyen "szeánszokat". Az eredmény az volt, hogy 73 %-ban javult a betegek állapota.

Vizsgálatokat végeztek az emlékezőképesség javulására vonatkozóan is. A kísérleteket szavak memorizálásával végezték. Előnyök jelentkeztek: a rövid és a tartós memória is javult 15-30 %-ban. Ezek után 1500 általános- és középiskolás tanulón is kipróbálták, hogy jobb-e a memóriája, ha a tananyag mögött megnyugtató zene szól. Ha közölték a gyerekekkel, hogy szuggesztív eljárásról van szó, és a memóriájuk javulni fog, akkor valóban javult, jobban, mint a felnőtteknél.

Miután az idegen nyelvek tanításában jó eredmény mutatkozott, áttértek más tárgyak tanítására, ahol szintén sikeresnek bizonyult az új módszer.

Egészségi problémák nem jelentkeztek, pedig 6 éves korú gyerekekkel kezdték el az I. osztályt, eltérve a szokásos 7 éves korú beiskolázástól. Módszerük tudományos kidolgozására elektrofiziológiai laboratóriumot kaptak. Itt agyműködés-vizsgálatokat végeznek. Elektródákat helyeznek a fejre, a szívre és a szájra. A fiziológiai változásokat mérik ezzel a tanulás alatt. Regisztrálták a bőr galvanikus működését is.

TV kamerákat helyeztek el a tantermekben és a laboratóriumból ipari televízión figyelték az egyes hallgatók viselkedését a 4 tanórán keresztül. Ezen kívül speciális készülékek segítségével regisztrálták számszerűen is a fiziológiai változásokat. Egyeztetni tudták, hogy a tanár mely "mozdulata", megnyilatkozása okoz negatív változást a hallgatóban; pl. fáradtságérzetet.

Itt hívta fel a figyelmet dr. Balerszki, hogy tévedés az a hiedelem, hogy a szuggesztópédia "alvatanulást" végez. Tanulás és tanítás közben nem alszik senki! Nem is akarják, hogy aludjanak!

A labor és a tanterem között olyan visszacsatoló berendezés van, hogy a laboratórium azonnal jelezni tudja a tanárnak, hogy hibát követett el. Ezzel a szoros együttműködéssel tudják majd kidolgozni a legjobb módszereket.

Az enkefalográfiai kutatások eredményei szerint /az elsajátított szavak százalékan mérve/ nem azok a diákok érték el a legjobb eredményt, akik erősen figyeltek, hanem a pszichikai relaxációba került diákok.

Ennek magyarázata a következő: az aktív figyelem kapcsolatban áll a kéreg alatti központokkal. De a kifáradás elég gyors: 20-25 perc után visszaesés következik be. Ez azt jelenti, hogy abba kell hagyni a tanulást, szünetet kell tartani.

A szelektív figyelem az agy frontális lebenyével van kapcsolatban. Ez nagyon tartós figyelem, órákig tarthat.

A szelektív figyelmet Lozanov eszközeivel tudjuk elérni.

A hagyományos oktatás a logikai figyelmen alapul, és a nagygyökerget veszi igénybe. De a kutatás eredménye szerint a kéreg a kéreg alatti részekkel összeköttetésben áll. A kéreg alatti információk: beállítottság, emóciók, érdeklődés, viszony a tanárhoz és az oktatáshoz, motiváció, szükségletek, s egyéb pszichés tényezők, így mind befolyásolónak hatnak a kéreg működésére.

Ezért nemcsak az szükséges, hogyan tálaljuk a tananyagot, éppoly szükséges a tanulásra való beállítódás. A hit abban, hogy tudjuk és meg fogjuk tanulni az anyagot.

A régi értelmezés szerint a feltételes reflex = a kéreg két pontja közti kapcsolat.

Ma már tudjuk, hogy nemcsak a kéreg vesz részt a kapcsolatban, hanem a kéreg alatti részek is.

Ismeretes, hogy emocionális állapotban jobban tudunk memorizálni. Akárhányszor egyszeri információ egy életre szóló nyomot hagy. Tehát az emocionális állapot előidézése

megkönnyítheti a tanulást.

Tudjuk azt is, hogy a II. jelzőrendszer valójában egyenlő a bal agyféltekével. De gyerekkorban a két félteke még nem differenciálódott olyan határozottan, mint később, felnőtt korban. Az ötödik életévig pl. még minikét félteke felfogja a beszédet. Az 5-10. életévig az a változás történik, hogy a jobb agyfélteke specializálódik a hang, képszerű gondolkodás, zene, művészeti ingerek, paralinguistika /mosoly, mimika, gesztus stb./, és a környezet perifériális ingereinek felfogására. Ezek az ingerek bekapcsolódnak a feltételes reflexek kialakításába.

Szellemi munka esetében főleg a bal féltekében jelentkezik izgalmi állapot. Zene és egyéb művészetek ingerhatására pedig főleg a jobb félteke kerül izgalmi állapotba.

Tehát ha nemcsak információt továbbítunk, hanem zenét is, akkor szimmetrikusan terheljük a két féltekét. Ezzel az agy olyan funkcionális állapotba kerül, mint az előző öt évben. S tudjuk, hogy ekkor legnagyobb az agy felfogóképessége: A gyerekek is bámulatos gyorsan megtanulja anyanyelvét.

Ha az agyban ezt az állapotot előidézzük, úgynevezett infantilizációt végzünk. Ebben az állapotban nagyobb a teljesítőképesség.

Mi arra törekszünk, hogy a művészeti eszközök alkalmazásával a logikára /bal félteke/ és a emóciókra /jobb félteke/ egyformán hassunk, s ezáltal egyenletés terhelést érzünk el. Ez: globális módszer. Magyarázatot ad arra, hogy miért nem fáradnak el a tanítványok. Ezzel a módszerrel helyreállítjuk a személyiség harmóniáját. Ezért nincsenek megbetegedések,

sőt csökken a neurotikus hajlam.

A konferencia délutáni ülésén dr. Jánicke, lipcsei docens számolt be munkájáról. Először az ún. "szerepjátás"-ról beszélt, amely a szuggesztológiai nyelvoktatás egyik eredményesen használt módszere. Lényege: a konkrét szituáció, de szabad beszéd. A szituációkat specifikus módszertani eszközként használják a bevésésre és az aktív beszédkézsésre. Ugyanakkor alkalmasak a gátlás feloldására is. A diák is résztvevője az oktatásnak azáltal, hogy szerepet játszik, és nincs az az érzése, hogy iskolában van.

Fontos, hogy kezdetben nagyon egyszerűek legyenek a szituációk. Később egyre bonyolultabbakká, életszerűbbekké válnak.

A szerepeket úgy kell megválasztani, hogy a szituációknak megfeleljenek.

A szituációk ismétlésére nem törekszenek, hiszen váratlan helyzetek elé akarják állítani a tanulókat.

Összefoglalva a "szerepjátás", mint módszer előnyeit:

1. Fokozza a tanulási készséget.
2. Érdekes lexikális munkára ad lehetőséget.
3. A nyelvi fordulatok gyors alkalmazását biztosítja.
4. Gyors reakciókészség alakul ki.

A szemantizáció viszont problémát jelent. Nincs rá idő, mert sok a lexikális egység. A "szerepjátás" lehetőségének előfeltétele viszont a szókincsmagyarázat. Egy-egy tanítási egységet - egy szeánszot - azonban maximum 1 órás szómagyarázat előzhet meg. Nem szabad ugyanis kifárasztani a tanulókat. Éppen ezért nem kell minden lexikai egységet megmagyarázni.



A tanárnak joga van kiválasztani, hogy mit tart fontosnak, mit magyaráz meg. Rövid, világos és nem részletekbe menő magyarázat kell. A tanár nagyon ügyeljen a jó időbeosztásra. Nem szabad "elúszni", mert ezzel mindent tönkreteszhet.

Ezek után a zene szerepével és a zenei kutatásokkal foglalkozott az előadó. Elmondta, hogy a szakirodalom foglalkozik a zajnak az emlékezésre gyakorolt hatásával. Bizonyos feltételek mellett a zaj fokozhatja a teljesítményt. A zaj nem-specifikált intenzitáshoz vezethet. Általában azonban a zaj negatívan hat az emlékezésre. Nagyon kell tehát vigyázni, hogy milyen zenét adunk, nehogy negatívan hasson. Ezért behatóan kell vizsgálnunk a "háttér" hatását a tanulókra.

Egyes zenepszichológusok vizsgálatai alapján a zene hatására az egyén szokásos teljesítményét felülmúlhatja; és a zene hat az emlékezésre is.

Az orvostudomány gyógyításra használja a zenét. A zeneterápia a beteg zene általi befolyásolása. Bennünket azonban nem az orvosi, hanem tanulás-pszichológiai aspektus érdekli. A közeljövőben dr. Niemann német prof.: Zene és koncentráció címmel tart előadást Lengyelországban.

A zenei hallás /:a zenehallgatás képessége/ egy össz-telesítményt jelent. Az egész személyiség részt vesz benne. Nem lehet egynek venni más hallásteljesítménnyel. A zenei hallásnak társadalmi és történelmi előzményei vannak. A jó zenei hallással, magas zenei műveltséggel rendelkezők analizálva hallgatják a zenét, s ezáltal intellektuális korlátokat építenek fel. Nem egyszerűen háttér számukra a zene. Ezért ők nehezen tudják megszokni a szuggesztopédiai tanítási módszert. Azonban el kell érni, hogy képesek legyenek ílymódon

tanulni, mert a zene nagyon feloldó hatású és nagyban elősegíti a gyors felfogást és a tartós emlékezést.

Pontos, hogy a zene és a beszédhang egységben legyen.

Egy szeánsz /tanítási óra/ alatt három fázis van:

1. Hangulatkeltő zene: a hallgató ráhangolódik a tanulásra
2. Szeánszzene: a tananyag mögött szól
3. Konzolidáló /befejező/ zene: könnyű zene, feladata az, hogy az ellazult állapotot megfelelően befejezze, a káros hatásokat kikapcsolja, s így az emlékezetnek bizonyos időt adjon a konzolidációra.

A kevésbé tudatos zenei élmény rég elnyomott üszkötöket felszínre tud hozni. Aktivizálja a fantáziát, és a gondolkodásnak és emlékezetnek is hasznára van. Termékeny, új gondolatokat hozhat. A zene lazító hatásával intellektuális korlátokat dönt le és új asszociációkat idézhet elő.

Lipcsében is végeznek a hallgatókon orvosi vizsgálatokat. Ezek eredményeként rájöttek arra, hogy a hallás nagyon nagy mértékben befolyásolja a nyelvtanulást: a legtöbb esetben a hallással van baj azoknál a hallgatóknál, akik a napi 25-30 új szót nem tudták megtanulni. Pontos tehát, hogy a hallászavarban szenvedő tanulót megfelelő helyre ültessük a tanteremben.

Ma már a tanfolyam megkezdése előtt orvosi anamnézist /előtörténetet/ vesznek fel minden hallgatóról. A vizsgálatok tárgya:

1. Fáradékonyság
2. Az agy aktivitása
3. Az általános állapot megváltozása különböző hatásokra
4. A testi funkciók változása /vérkeringés stb./
5. Érzékszervek vizsgálata: látás, hallásvizsgálat
6. Nyelvi audiometria

Ezeket a vizsgálatokat a tanfolyam során megismétlik.

A vizsgálatok nagyon fontosak, de nagyon drágák és időigényesek. Ezért a gyakorlat számára racionális módszereket kell kidolgoznunk. Szükség van kontrollmódszerekre is, annak bizonyítására, hogy a szuggesztopédiai oktatás megéri a ráfordított pénzt. Ennek érdekében fontosak a tesztek: Nyelvi és pszichológiai tesztek használata. Ezekkel az intelligenciát, a vizualitást, a topográfikus emlékezetet, a felvevőképességet, operatív készséget, a figyelmet, viselkedést vizsgálják. Ez tehát egy teljes tesztkomplexum, amely 2 óráig tart.

Véleményük szerint ezek a vizsgálatok megfelelő módszerekkel kombinálva alkalmasak a személyiségjegyek értékelésére.

A konferencia befejező előadását Rapcsák Mihály pszichológus tartotta. Elmondta, hogy hazánkban is több tanfolyamon alkalmazták a szuggesztológia pedagógiai és oktatási módszereit. Tájékoztatásul közöljük, hogy Magyarországon a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségének Tájékoztatási Tudományos Társasága kezdeményezte ennek a módszernek az alkalmazását, amikor létrehozta a Magyar Szuggesztológiai Szakbizottságot. A cél elsősorban a műszaki szakemberek idegnyelvi oktatásának megkönnyítése volt. Szép eredményeket értek el. Általános tapasztalat szerint a hagyományos intenzív nyelvoktatás /napi négy tanórás/ anyagát, ami általában 3000 szó, a szuggesztológiai intenzív kurzus 1/3 idő alatt tanítja meg. Érdemes tehát az új módszerrel foglalkozni, és megkeresni alkalmazásának szélesebb körű lehetőségeit.

Summary

A Conference on Suggestology June, 25, 1976

Suggestopediy was the main subject of the meeting, i. e. how to apply suggestology to pedagogy.

Suggestopediy is a complex method - benefitting of the recent development of psychology, the medical sciences and modern technics as well - which provides increasing intensity for language-acquisition.

Professor G. Lozanov /Sofia/ lectured on " The Essentials, the History and the Prospects of Suggestopediy".

He told that methodical researches which had been urged by the demands on short language-courses, started twenty years ago,

Language-acquisition is always followed and influenced by possible negative factors e.g. the teacher's personality, his behaviour and the surroundings. That is why a "suggestive atmosphere" is needed as a background for counteracting the negative conditions. /NB. the word suggestion is used not in medical but socio-psychological meaning./ This background should aid teaching by psychological, didactic and artistic means, first and foremost by music.

The zeal of suggestopediy is to desensitize the students' anguish and inhibitions, and enable them to learn more rapidly and easier.

In recent years good results have been achieved by this method in the Soviet Union, the GDR, Austria, Canada and the US.

Dr. Balevszki completed this lecture with medical references:

1. No harmful effects on the human organism as a consequence of the method described above.
2. Fatigue and neurosis have decreased by the influence of background music, the capacity for work has increased. This may be

interpreted as a result of the suggestological method which provides equal loading in both cerebral hemispheres. As intellectual working is concerned the left hemisphere is excited most, while the right hemisphere is mainly stimulated by music and arts, thus the capacity of the students may be improved.

SAJTÓSZEMLE

Túri Lászlóné: Kémiai folyóiratszemle

SAWAL, H. B.: Über eine Anleitung für das Praktikum der Klasse 10,  
= Chemie in der Schule 22/1975/ 1, 17

Egy irányításról a 10. osztály gyakorlati foglalkozása számára.

KOLDRACK, K.: Applikationen zum Veranschaulichen von Bindungen  
in Kohlenwasserstoffen, = Chemie in der Schule 22  
/1975/ 3, 129

Applikációs készlet a szénhidrogének kötéseinek szemléltetéséhez.

DAWIDOFF, W.: Kohlestoffäden - ein Material der modernen Technik.

= Chemie in der Schule 22/1975/ 4, 150.

Szénszálak - a modern technika anyaga.

KÜCHENMEISTER, E. D.: Vorschläge für weitere Anwendung der  
Elektronegativität. = Chemie in der Schule 22/1975/  
4, 170

Javaslatok az elektronegativitás további alkalmazásához.

OSTERWALD, R.: Experimente mit galvanischen Elementen in Klasse 12.

Chemie in der Schule 22/1975/ 7, 328

Kísérletek galvánelemekkel a 12. osztályban.

- RICHTER, H. S.: Erfahrungen mit den Kassetten-filmen zur Katalyse. = Chemie in der Schule 23/1976/ 7, 302  
Katalizishez készített hurokfilmek tapasztalatai.
- MITZNER, R.: Einführung in die Grundlagen der Kernresonanzspektroskopie I. = Chemie in der Schule 22/1975/ 11, 476  
Bevezetés a magrezonancia-spektroszkópia alapjaiba I.
- MITZNER, R.: Einführung in die Grundlagen der Kernresonanzspektroskopie II. = Chemie in der Schule 23/1976/ 2/3, 57  
Bevezetés a magrezonancia-spektroszkópia alapjaiba II.
- JANSEN, W. - HEIN, K. - KENN, M.: Versuche zur schnellen Ionenwanderung und zur Elektrophorese mit einfachen Mitteln. = Praxis der Naturwissenschaften Chemie 24/1975/ 2/75, 29  
Kísérletek gyors ionvándorláshoz és elektroforézishez egyszerű eszközökkel.
- CHRISTEN, H. R.: Atommodelle in der Schule. = Praxis der Naturwissenschaften Chemie 24/1975/ 5/75, 122  
Atommodell az iskolában.

HEIMGÄRTNER, H.: Reaktionsmechanismen im Chemicunsterricht der reformierten Oberstufe. - Praxis der Naturwissenschaften Chemie 24/1975/ 6/75, 141  
Reakciómechanizmusok a reformált felsőtagozat kémiatanításában.

WOLTEZ, H.: Ringverbindung mit und ohne Ringhohlenstoff. - Praxis der Naturwissenschaften Chemie 24/1975/ 8/75, 220  
Gyűrűs vegyületek gyűrűképző szénnel és anélkül

KLEMMER, G.: Molekülstruktur und Elektronenpaarwechselwirkung. - Praxis der Naturwissenschaften Chemie 24/1975/ 9/75, 235  
Molekulaszerkezet és elektronpárkölcsönhatás.

VEJNBERG, M. M.: Obobszajuscij urok na temu "Vzaimnoe olijanie atomov v molekulah organicszeszkih vescsesztv". - Himija v skole 2/75, 52  
Kiértékelő óra az "Atomok kölcsönhatása a szerves anyagok molekuláiban" c. témában.



JÖNI JÖNI JÖNI

Nehéz témákról egyszerűen írni nagy dolog. Különösen olyan "száraznak" vélt természettudományos témákról, amilyen például az atom. Erről írt érdekes ismeretterjesztő cikket Bodonyi Ferenc Milyen is az atom? címmel. A szerző elvezeti az olvasót abba a nagyon kicsi részecskék alkotta különös világba, ahol az események egyáltalán nem úgy zajlanak le, mint ahogy azt elvárnánk. A mikrovilág azonban nem a mi bosszantásunkra különcködik, hanem csupán azért, mert más-milyen, mint az emberméretű világ. Ám ez a különös szívesen vall önmagáról, ha jól kérdezik. Igaz ugyan, hogy a kérdés logikája számunkra kissé meglepő, de ez már szokás dolga. Más világ, más logika!

A tanulmánynak beillő cikk 1977. elején jelenik meg kb. 50 oldalas terjedelemben, 26 ábrával és a forrásmunkák jegyzékével.

Szabó Zoltán: Új könyvek és folyóiratcikkek

- Nyelvtanítás /Elmélete, gyakorlata; általában; fonetika, beszéd, beszédértés; módszertan /dialógus, játékok stb./, hibaelemzés/
801. BELLUGI, Ursula: Some aspects of language acquisition. = Current Trends in Linguistics 12/1. 1136-1158. p. 6977. A nyelvelsajátítás néhány aspektusa.
802. BERTRAND, Y.: Ce que les élèves attendent de leurs professeurs. = Les Langues Modernes 68. 1974. 1. 36-51. p. Amit a tanulók a tanáraiktól várnak.
803. BOGDÁNY Ferenc: Új tapasztalatok és korszerű eredmények az idegen nyelvek tanításában. = Idegen Nyelvek Tanítása 1974. 6. 161-170. p.
804. BURKE, S. J.: Language Acquisition. Language Learning and Language Teaching. = IRAL 12. 1974. 1. 53-68. p. Nyelvelsajátítás, nyelvtanulás és nyelvtanítás.
805. DE VRIENDT, M. et S.: Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues. = Etudes de Linguistique Appliquée 1974. 16. 33-40. p. A nyelvtanítás fejlődésének realista koncepciójáért.
806. DEBYSER, Francis: Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante. = Le Français dans le Monde 1975. 113. 6-8. p. A nyelvtanárok képzésének új útjai.

807. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: Tananyagelmélet és tananyagszerkesztés. =  
Modern Nyelvokt. 13. 1975. 1. 73-90. p.
808. GALLISON, R.: Additif 74 á l'article intitulé: "Que devient  
la linguistique appliquée? Qu'est - ce que la  
méthodologie de l'enseignement des langues?" =  
Études de Linguist. Appl. 1974. 14. 120-121. p.  
Mivé válik az alkalmazott nyelvészet? Mi a  
nyelvoktatás módszertana?
809. GRAUL, Walter: Möglichkeit und Notwendigkeit der Spezialisie-  
rung des Sprachmittlers. = Fremdsprachen 1975.1.  
3-5. p. A nyelvi eszközök specializálásának lehe-  
tősége és szükségessége.
810. HELLMICH, Harald: Fremdsprachenunterricht und Bewusstheit.  
= Deutsch als Fremdsprache 13. 1976. 4. 205-214. p.  
Idegennyelvoktatás és tudatosság.
811. JACOBSEN, Morris - IMHOOF, Maurice: Predicting Success in  
Learning a Second language. = The Modern Language  
Journal 58. 1974. 7. 329-335. p. A második nyelv  
tanulásának előre megjósolt sikere.
812. JUHÁSZ János: Automatizálás vagy tudatosítás. = Idegen Ny. Tan.  
9. 1966. 3. 71-79. p.
813. KOBERSKY, E. - BODON, P.: Az idegen nyelvek oktatásának kor-  
szerű módszere. = Felsőokt. Szle. 1969. 12.  
750-753. p.

814. KUFNER, Herbert L.: Lerntheorie, Linguistik und Sprachunterricht. = Probleme der kontrastiven Grammatik 8. 1969. 160-174. p. 6521. Oktatáselmélet, nyelvészet és nyelvoktatás.
815. LEWIS, E. Glyn: Linguistics and Second Language Pedagogy. = Current Trends in Linguistics 12/1. 2131-2186. p. Nyelvészet és a második nyelv pedagógiája.
816. NAGY Károly: Néhány szó a tanórák szerkezetéről. = Nyelvünk és Kulturánk 17. 18-19. p.
817. ORUSTEIN, Jacob: Foreign Language Teaching. = Current Trends in Linguistics 1. 142-192. p. 6486. Idegen nyelv tanítása.
818. ÖRDÖGH Erzsébet: A hipnopédias ismeretközlés és ismeretsajátítás alapkérdései az idegen nyelvi szókincstanítás vonatkozásában. = Ped. Szle, 1975. 25. 1. 77-83. p.
819. PAPP Ferenc: Nyelvészet és nyelvoktatás. = Mod. Nyelvokt. 1963. 3-4. 76-85. p.
820. PORDÁNYI László: Nyelvoktatási módszer és nyelvelsajátítási elmélet. = Mod. Nyelvokt. 13. 1975. 1. 29-41. p.
821. POROQUIER, R.: Progression didactique et progression d'apprentissage... = Études de Ling. Appl. 1974. 16. 105-111. p. Difaktikai fejlődés és a megértés fejlődése: mik a kritériumok?

822. POSTOVSKY, Valerian A.: Delay in Oral Practice in Second Language Learning. - The Modern Language Journ. 58. 1974. 5-6. 229-238. p. A szóbeli gyakorlás elhalasztása a második nyelv tanulásában.
823. RAFFLER-ENGEL, W.: The Concept of Critical Age in Language Acquisition. - Folia Linguistica 9. 1976. 1/4. 17-28. p. A nyelvtanítás kritikus szakaszának koncepciójáról.
824. ROTT, H.: Zur Spezifik des Aneinungs-prozesses im neusprachlichen Unterricht. - Deutsch als Fremdsprache 12. 1975. 2. 80-87. p. A modern nyelvek elsajátítási folyamatának sajátosságairól.
825. SACHS, Sabine: Zur Bestimmung von Unterrichtsmethoden im neusprachlichen Unterricht. - Deuts als Fremdsprache 1975. 1. 18-25. p. A modern nyelvek oktatásmódszereinek meghatározásához.
826. SPOLSKY, Bernard: Linguistics and Education: An Overview. - Current Trends in Linguistics 12/1. 2021-2026. p. 6977. Nyelvészet és nevelés: Áttekintés.
827. STREVENS, P.: Language Teaching. - Current Trends in Linguistics 9/1. 702-731. p. 6496. Nyelvtanítás.
828. SZÉPE György: A nyelvtanítás nyelvészeti modellje. - Modern Nyelvtan. okt. 3. 1965. 2. 39-47. p.

<u>Magyar nyelv</u>	OLDAL
Uhrman György: Az egybevető módszer alkalmazása az ige- kötők használatában /Magyar-angol kontrasztív dolgozat/ /1974./	1.
Kovácsi Mária: A nyelvoktatás kommunikációközpontú indítása / Kisérlet a NEI-ben az 1974/75 és 1975/76-os tanévben/	56.
 <u>Szaktárgyak:</u>	
Mészáros Jenő: Függvények approximációja racionális algebrai törtekkel	103.
Molnár Gáborné: Rendhagyó matematikaórák	
 <u>Vita</u>	
Máhr Lászlóné: A szakirányú magyar nyelvi oktatás alapelvei a NEI-ben / Tervezet a szakirányú magyar nyelvi tankönyvek felépítéséhez /	118.
Kalmár Jánosné - Dr. Máthé Gáborné: Eredményvizgála- tok a lépcsőzetes oktatással és a szaktárgyak korai belépésével kapcsó- latban az 1975/76-os tanévben	128.
 <u>Tájékoztató</u>	
Pauka Károlyné: Beszámoló a "Szuggesztológiai Konferen- ciáról/1976./	149.
 <u>Sajtószemle</u>	
Turi Lászlóné: Kémiai folyóiratszemle	164.
Szabó Zoltán: Új könyvek és folyóiratcikkek /nyelvészet/	

C O N T E N T S

<u>Hungarian Language</u>	PAGE
György Uhrman: A Contrastive Study on Verbal Prefixes /Hungarian - English Language/ /1974./	1.
Mária Kovácsi: Concentrating on Communication at the Beginning of Language Teaching /An Experiment in the NEI in the 1974/5, and 1975/6. School-years /	56.
<u>Science</u>	
Jenő Mészáros: Approximation of Functions by Rational Algebraic Fractions	103.
Katalin Molnár: Unusual Mathematical Lessons	
<u>Debate:</u>	
Klara Máhr: Principles of Teaching Hungarian Scien- tific language in the NEI / A Scheme for a New Language Book/	
Ágota Kalmár - Katalin Máthé: Results of an Experiment Referring to the Teaching of Special Subjects during the Intensive Course in Gradually Increasing Numbers of Lessons /1975/76. School-year/	
<u>Inquiry</u>	
Mária Pauka: An Account on the Suggestological Conference /1976/	149.
<u>Review:</u>	
Éva Turi: Chemistry	164.
Zoltán Szabó: Linguistics	