

✓ 317.482

22
1992

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET - ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

XXII.évf.

NYELVVIZSGÁK ÉS KÖVETELMÉNYEK



1992

FOLIA PRACTICO - LINGUISTICA

XXII. évf.

1992.

NYELVVIZSGÁK ÉS KÖVETELMÉNYEK

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM

TERMÉSZET-ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

NYELVI INTÉZET

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Szerkesztők

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Hársné Kigyóssy Edit

Mohácsi János

Szóllósy-Sebestyén András (főszerkesztő)

ISSN 0134 – 0492

Felelős kiadó: Dr. Sturcz Zoltán, a BME Nyelvi Intézetének igazgatója

TARTALOMJEGYZÉK

Nyelvvizsgák és követelmények

Szerkesztői előszó.....	5
Állami nyelvvizsga – egyetemi vizsga	
Dr. Csom Gyula: Megnyitó.....	9
Dr. Sturcz Zoltán: Egyetemi nyelvvizsga – állami nyelvvizsga.....	12
Sziklainé dr. Gombos Zsuzsa: Nyelvvizsgák és normatívák.....	17
Heltai Pál: Az állami nyelvvizsga normatívái Az új nyelvvizsgarendszer új vonásai és első tapasztalatai	21
Az új nyelvvizsga és a felkészítés útjai	
Dr. Damokos Katalin: Az állami nyelvvizsga holland anyagának összeállítása ürügyén	27
Fodor Katalin: Külföldi hallgatók kötelező magyar nyelvi szigorlata	32
Brodsky Éva: ESP avagy kommunikatív nyelvoktatás a BME-n	37
Dr. Jakabfi Anna: British Civilization at Two Hungarian Universities	48
Erdős József: Az irányított fogalmazás egy típusáról	58
Dr. Piller Györgyné: A számonkérés alatt fellépő stresszhatások minimalizálása	68
Kiss István: A fordítás helye, szerepe és a fordítási feladatok értékelése	73
Dr. Molnár István: A szubjektív és objektív elemek kölcsönhatásának néhány kérdése a szóbeli vizsgáztatás folyamatában	84
Dr. Lukács Gillike: Vorbereitung auf die Staatliche Mittelstufenprüfung	92
Reviczky Béláné: Probleme der Vermittlung von Richtigem Sprachgebrauch	102
Maria Bassola: Schreiben im Deutschunterricht. Förderung der kreativen Schreibfertigkeit	110
Szabóné Csernovics Klára: Kommunikativer Unterricht und Prüfen	127
Szemle	
Somos Edit: Sprachsensibilisierung und/oder Prüfungssensibilisierung?	135

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

1991. június 10-11-én a Budapesti Műszaki Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Karának Nyelvi Intézete konferenciát rendezett az állami, illetve az egyetemi nyelvvizsgák követelményeiről és a vizsgákra való felkészítés feladatairól. A téma aktualitását az adta, hogy az állami nyelvvizsga-rendszer megújításával egyidőben a Budapesti Műszaki Egyetem vezetői úgy döntöttek, hogy a mérnöki oklevél kiadásának feltétele legyen a középfokú nyelvvizsga megszerzése legalább egy idegen nyelvből. E követelmény teljesítése érdekében a Nyelvi Intézet az előtt a feladat előtt állt, hogy a középfokú állami nyelvvizsgával egyenértékű szigorlatot és erre felkészítő nyelvvizsga-rendszert dolgozzon ki a Budapesti Műszaki Egyetem hallgatói számára.

E feladatra való felkészülés jegyében szerveztük meg e konferenciát, amelynek első napján általános előadások hangzottak el az állami nyelvvizsgákról és az egyetemi vizsgák célkitűzéseiről; a második napon nyelvenként szekciókban vitatták meg a nyelvi csoportok az új nyelvvizsga-rendszer bevezetésével kapcsolatos feladataikat. A Folia Practico-Linguistica jelen kötete két részben tartalmazza a konferencia két napján elhangzott előadások túlnyomó részét.

ÁLLAMI NYELVVIZSGA – EGYETEMI NYELVVIZSGA

ALLIAMI WYELWISZOGA - EGZYSTENCJA WYLIWISZOGA

Dr. Csom Gyula:

MEGNYITÓ

Az elmúlt években jelentős változások következtek be a Budapesti Műszaki Egyetemen, amelyek alapvetően befolyásolták, befolyásolják a nyelvoktatás helyzetét is. A **tértítéses – angol nyelvű – oktatás** meghonosodása megnövelte az oktatóink nyelvtudása iránti igényt és a magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásának súlyát. Az örvendetesen bővülő nemzetközi kapcsolatok az oktatókon kívül egyre több hallgatónak teszik lehetővé a külföldi részképzésben való részvételt, ami idegennyelv-tudás nélkül lehetetlen. Az angol nyelv mellett egyre nő a német és francia nyelv jelentősége. Ma már egyre többen beszélnek a Budapesti Műszaki Egyetemről mint többnyelvű egyetemről, ami ugyan még nem valósult meg, de a törekvés irányát mindenképpen jelzi.

E körülmények jelentősen változó és javuló egyetemi környezetet teremtenek a nyelvtanulás számára egyetemünkön. Az oktatók és hallgatók egyre motiváltabbak lesznek a nyelvtanulásban, a nyelvtanulás terén. Azt is mondhatnánk, hogy az egyetemi hallgatóknak az egyetemen nyelvet nem tanulniok, hanem tudniok kell. A mai feltételrendszerben azonban ez nem reális cél, hiszen a középiskolából kikerült fiatalok többségének nyelvtudása ezt nem teszi lehetővé. Hosszú távon elképzelhető a megnövelt követelmény, ma azonban nagyrészt az egyetemen folyó nyelvtanulással kell teljesíteni a nagyobb nyelvtudás iránti igényt.

Az elmondottak eredményeként nőtt

- a nyelvoktatás fontossága, súlya az egyetemi oktatás keretében, de ezzel párhuzamosan
- a nyelvet oktatók felelőssége és munkájuk színvonala iránti igényesség is.

Az egyetem élen jár a követelmények növelésében. Ismeretes, hogy a BME Egyetemi Tanácsa – központi előírást nem várva – határozatot hozott, mely szerint a következő tanévekben – az 1989-ben induló hallgatókkal kezdve – az államvizsgára bocsátás feltétele: a legalább egy idegen nyelvből a

legalább középfokú nyelvvizsga letétele. Ez önmagában is jelentősen motiválja hallgatóinkat a nyelvtanulásra, a külföldi részképzésben való részvétel lehetősége pedig tovább javítja a hallgatói fogadtatást. A hallgatók ma már azt is tudják, hogy fiatal diplomásként jelentősen nőnek lehetőségeik az idegennyelv-tudás birtokában. Meggyőződésem, hogy karaink műszaki oktatói is másképpen ítélik meg ma az egyetemi nyelvtanulás fontosságát, mint akár csak néhány évvel ezelőtt is.

Az új feltételekhez igazodni kell a szervezeti, szervezési, jogi kereteknek és a módszertani megoldásoknak is. Mindez a Nyelvi Intézettel és annak minden oktatójával szemben megnövelt követelményeket állít. Olyan színvonalon kell oktatniuk, hogy a középfokú nyelvvizsga és az egyetemi nyelvvizsga egyenértékűsége valóban meglegyen, aminek ismeretében jogosan kérhetjük annak a kodifikációban való elismertetését is. Ki kell dolgozni a nyelvvizsgák módszereit és követelményeit, a mindenki számára elfogadható normatívákat. Ez rutinszerű nyelvoktatás mellett jelentős alkotó tevékenységet is megkövetel nyelvtanárainktól. A nyelvtanulás módszereit, a nyelvvizsga követelményeit – az általános követelményekből nem engedve – a műszaki egyetemi környezethez, a mérnöki munka igényeihez kell igazítani. Ez alkotó, kutató munka nélkül nem lehetséges. Emiatt a Nyelvi Intézetnek egyrészt szolgáltatást kell végeznie, másrészt azonban az oktatási munkához igazodó, az oktatás színvonalát emelő alkotó, kutató tevékenységet is ki kell fejtenie.

A Nyelvi Intézet eme alkotó, kutató munkájának különböző fázisait jelzik az intézeti konferenciák. A konferencia-sorozat célja az alkalmazott nyelvészeti és módszertani kutatási eredmények beépítése a nyelvoktatásba. Az elmúlt évek során a beszéd és társalgás, a tesztelés, a fordítás témáit tüzték napirendre.

A Folia Practico-Linguistica ezen száma foglalja önmagába azt a konferenciát, amely már a negyedik a továbbképző intézeti konferenciák sorában. Témája igazodik az aktuális feladatokhoz. A konferencia a nyelvi készségek összegzésének tárgyát: a nyelvvizsgákat és azok normatíváit tüzte ki témájául. A téma aktualitását az előbb mondottak alapján többek között a következők adják:

1. kialakulóban van az egyetemi nyelvi szintmérések, szintvizsgák rendszere;

2. a középfokú állami nyelvvizsga, amelyet az egyetem a hallgatók elé követelményként kitűzött, megújult és átalakult;
3. az egyetemi nyelvvizsgák és az állami nyelvvizsgák mellett megjelentek és megszerveződtek az első nemzetközi nyelvvizsgák is, melyek lebonyolításában a Nyelvi Intézetnek is szerepe van.

Mindezek szükségessé teszik, hogy a vizsgák tartalmával, a vizsgamódszertannal elméleti és gyakorlati síkon egyaránt foglalkozzék az Intézet.

E konferenciának sajátos jelentőséget adnak többek között a következők:

1. A Nyelvi Intézet új szervezeti, szakmai felállásának, a nyelvi csoportoknak megfelelően szerveződnek a szekcióülések, és ennek megfelelően a konferencia több munkanyelven folyik.
2. Az előadók körében jelentős számban vesznek részt társintézmények oktatói, kutatói és szerepet vállaltak az intézet vendégoktatói, lektorai is.
3. A konferenciához lényeges szakmai események kapcsolódnak: könyvbemutató, könyvvásár – a konferencia ideje alatt a Cambridge University Press, a Longman, a Magyar MacMillan, az Institut Français de Budapest és az Itthon Kft könyvadászt rendez –, videoanyagok bemutatója.

E konferencia programja gazdag és célratoró. Megfelel azoknak a törekvéseknek, amelyek foglalkoztatnak bennünket. Elősegíti a színvonalasabb mérnökképzést és segít abban is, hogy karunk, a Természet- és Társadalomtudományi Kar fontosságának megfelelő helyet foglaljon el az egyetem életében.

A konferencia megszervezését külön is megköszönöm a Nyelvi Intézet oktatóinak és azt kívánom, hogy eredményeiből minél többet tudjanak hasznosítani oktató munkájukban.

Dr. Sturcz Zoltán:

EGYETEMI NYELVVIZSGA — ÁLLAMI NYELVVIZSGA

A Budapesti Műszaki Egyetemen az Egyetemi Tanács 1988. novemberi határozata, majd a miniszterhelyettes engedélye az 1989/1990. tanévtől induló évfolyamok számára a nyelvoktatásban lehetővé tette:

- a **szabad nyelvválasztást**; valamint a nyelvtanulás helyének szabad megválasztását: egyetemen belül vagy azon kívül is folytathat a hallgató nyelvi tanulmányokat, felkészülhet a nyelvvizsgára;
- ugyanakkor **kötelezővé tette – feltételként az államvizsgálathoz – a középfokú állami nyelvvizsga** megszerzését egy élő idegen nyelvből;
- ennek teljesítéséhez **8 féléven át heti 4 órás nyelvoktatási keretet** biztosított az egyetem.

Ezzel speciális helyzet állt elő az idegen nyelvekkel a tantárgyak között, mivel **a nyelv a követelmény felől nézve kritériumtárgy lett**; illetve a szabad felvehetőség, a fakultatív hallgatói megközelítés miatt speciális fakultatív tárggyá, un. **creditjellegű tárggyá vált** a nyelv. Ez a rendszer a **hallgatói oldalról a lehetőségek kihasználásának** fegyelmezetttségét és tudatosságát igényli; az **egyetem oldaláról pedig a lehetőségek biztosításának kötelezőségét** jelenti. A kritériumjelleg és a creditjelleg merőben új és szokatlan helyzetet teremtett a nyelvoktatásban a hallgatók és az oktatók számára, de magában az egyetemi oktatásban is, mivel ennek a liberális rendszernek egy jelenleg még meglehetősen merev általános tantervi, tantárgyi struktúrába kellett beleilleszkednie.

A követelmények megfogalmazásánál, a középfokú állami nyelvvizsgával kapcsolatos állásfoglalásnál az egyetem, illetve az intézet abból indult ki, hogy egyrészt **elfogadja és igényli a középfokú nyelvvizsga tartalmát, mint tudásszintet**, másrészt elfogadja azt **mint a készségek komplex mérésének eszközét**. Mivel ezt a tudásszintet vagy tartalmat a hallgatók itt, az egyetemi nyelvórákon, az oktatás integráns részeként szerzik meg, így a dolgok természetes logikája szerint a tudásmérést, **a nyelvvizsgát az egyetemi**

oktatási folyamat integráns részének, illetve lezáró részének tekintjük. Ennek megfelelően az egyetemen kell vizsgáztatni: egyetemi nyelvvizsga (záróvizsga, kollokvium, szigorlat) formájában. Ebből kiindulva az egyetem és az intézet álláspontja kezdettől fogva az, hogy az **ekvivalencia**, az egyenértékűségi elv alapján a nyelvi tanulmányokat lezáró **egyetemi záróvizsgát el kell ismerni, ismertetni középfokú állami nyelvvizsgának**, természetesen a tudásszintazonosság, illetve a tartalmi összemerítés alapján.

Ez az egyenértékűségi igény közben egy újabb dimenzióval, illetve problémakörrel bővült: a **nemzetközi vizsgák**, a hazai vizsgák, az egyetemi vizsgák azonosíthatóságának egyenértékűségének kérdésével, mivel jelentős számban vannak olyan hallgatóink, akik nemzetközi nyelvvizsgákat tettek le. Mindez persze túlmutat az egyetemi határokon, és országos rendezettséget igényel.

Az egyenértékűségi elv és igény, illetve az így felfogott egyetemi nyelvi záróvizsga mellett jóval több és mélyebb dolog érvel, mint az oktatás és vizsgáztatás integráns egységének érve. Ezek között számos olyan tényező van, amely **egyetemspecifikus vagy hallgatóspecifikus** érvként kezelhető. Különösebb tartalmi felbontás nélkül a következőkben sorolhatók fel ezek:

- a) oktatásmódszertani kérdések;
- b) oktatástartalmi, illetve oktatásszerkezeti problémák;
- c) életkori, életviteli kérdések, amelyek általában függenek össze az egyetemi hallgatóság életének, munkájának tartalmával;
- d) a c. ponttal összefüggő egyéb, már műegyetemi és karspecifikus tartalmi kérdések, amelyek tematikai szempontból befolyásolják a tananyagot és a vizsgát;
- e) lélektani, pedagógiai érvek;
- f) vizsgamódszertani megoldások.

Ezeken kívül számos egyéb probléma is felmerül a vizsgákkal kapcsolatban. Ilyenek pl. **különböző oktatásjogi kérdések** (vö. hallgatói képviselő, külső vizsgakontroll, ismételt vizsga, stb.); **vizsgaszervezési kérdések** (a nagy tömegű hallgatóság külső vizsgáztatása, ennek egyeztetése, vizsgarendbe történő beillesztése, belső adminisztrálása, indexbeírás, stb.); s nem utolsósorban a **pénzügyi kérdések**: már a jelenlegi, de főleg a várható jövőbeni állami nyelvvizsgadíjak mellett problematikusává válik az a tétel,

hogy az egyetem fedezi a nyelvvizsgák visszatérítését a hallgatóknak, illetve egyetemi tárgyból külső és pénzdíjas vizsgára kényszeríti a hallgatóit.

Végül azt is le kell szögezni, hogy mind szakmai, mind pedig egyéb: a személyi, szervezeti, tárgyi, etikai, stb. szempontból kellő garanciákat látunk az egyetemen, illetve az intézetünkben arra, hogy egyenértékűségi elv alapján bonyolódjanak le a nyelvi záróvizsgák.

Mindezek után essék szó arról, hogy ha ennyire egyértelműen tisztának látszik az ügy, akkor miért nincs már elrendezett állapotban, és hol tart ma a jogi ügymenet.

1. Bár a mi közvetlen érdekünk, de nem a mi közvetlen feladatunk és jogkörünk az ügy rendezése, hanem rektorátusi és minisztériumi szinten kell dönten.
2. Az 1989/90. tanév során két felterjesztésben szorgalmaztuk a megoldást a minisztériumnál, de a társadalmi rendszerváltással járó szervezeti, személyi változások, a minisztériumi koncepcióváltások miatt nem találtunk kellő fogadókészségre, vagy halogató érvényű választ kaptunk.
3. Az 1990/91. tanév során szintén két alkalommal ment felterjesztés ez ügyben a minisztériumba, és ezeket több alkalommal tárgyaltuk is. Az első felterjesztésre azt a választ kaptuk, hogy egyetemünkön megfelelő szakmai és tárgyi feltételeit látja a minisztérium annak, hogy az Idegennyelvi Továbbképző Központtal, az ITK-val közös un. kihelyezett vizsgát bonyolítsunk le. Az ITK-val történt egyeztetés szerint ezen eljárás lényege a következő: vizsga itt az egyetemen zajlik, kollégáink végzik az ITK közreműködésével (elnökségével); a javítási és vizsgáztatási munka az intézetben folyik; az ITK-tól kapott vizsgaanyagok fejében csereanyagot készítünk az ITK-nak; az ITK eltekint a vizsgadíj befizetésétől, csak a bizonyítvány kiállításáért kér díjat.

Ezt a vegyes, vagy közvetítő megoldást – több kedvező momentum ellenére – nem fogadta el az egyetem és az intézet. Továbbra is az egyenértékűségi elvre helyezkedve, ismételten kérvénnyel fordultunk a minisztériumhoz, indoklásként pedig a korábban már felsorolt érveket, az egyetemi oktatási struktúrából származó indokokat jelöltük meg.

Két dolog tovább "színezi" az ügyet:

1. Időközben megváltozott az ITK vizsgarendszere; ez számunkra is új, és lényeges feladatmódosításokkal jár az oktatásban is.
2. A minisztériumban alakulóban van az új felsőoktatási nyelvoktatási koncepció, amely lényegileg és elvileg összevág az egyetemi vizsga - állami nyelvvizsga viszonyáról alkotott elképzelésünkkel, de ezt az egyenértékűséget, mint lehetőséget távolabbra teszi, az 1992/93-as tanévtől kezdődően, vagy még később felmenő rendszerben vezetnék be.

Az ezzel kapcsolatos minisztériumi vita anyagából, illetve állásfoglalásából idézek:

"Az egyetemi, főiskolai nyelvi záróvizsgák állami nyelvvizsgával való egybemosása nem lehetséges. Az egyetemek és főiskolák tanulmányi és vizsgaszabályzatában kell rögzíteni a nyelvi záróvizsga kérdéseit, s megfelelő tartalmi előkészítés után az állami nyelvvizsgáról szóló jogszabályban jogi ekvivalenciát kell biztosítani." (Emlékeztető az "Idegennyelvoktatás új rendje – a nem szakos – felsőoktatásban" címmel tartott minisztériumi értekezletről. Bp. 1991. máj. 13. 2. old.)

Reméljük, hogy ennek az elvi állásfoglalásnak a tartalma számunkra előbbre hozható időben, és feloldhatók azok a feszültségpontok, amelyek az egyetemi vizsga - állami nyelvvizsga viszonyában rejlenek szakmai, szervezeti szempontból.

A jelen állapot, amely még jogilag rendezetlen, nem hathat ki negatívan az oktatás menetére semmilyen értelemben. Éppen ezért hallgatóink tanulmányaik során kezdő, középhaladó és haladó szinten egyaránt szintvizsgákon, szintméréseken vesznek részt, a végső cél: a záróvizsga pedig olyan szerkezetben épül fel, amely megfelel a C típusú középfokú állami nyelvvizsga tartalmának, vizsgamódszerének: azaz egyelőre eltekintünk az egyetemre szabott vizsgától, az állami nyelvvizsgát vesszük adottnak. A kidolgozott szintmérési rendszer, amely némely részletében még finomításra szorul, **minden szint végén** (egy tanév – egy szint) a félévi és évvégi gyakorlati jegytől **független és önálló tudás- és készségmérést** tesz lehetővé minden hallgató számára. A szintmérés célja a hallgatók **tájékoztatása** a nyelvi tanulmányok tartalmi és készségbeli állapotáról és egyben **besorolási alap**, továbblépési alap a felsőbb szintre, vagy az alsóbb szinten maradásra gyenge teljesítmény esetén.

A szintmérés – az egységes követelményrendszerből kiindulva – azonos fő elvek, fő módszerbeli megközelítések alapján működik, kisebb részleteiben természetesen bizonyos nyelvspecifikus eltéréseket tartalmazhat. Ezek az eltérések nem vonatkoznak a záróvizsgára, annak minden eleme egységes. Alapelvként szögeztük le, hogy a tanár számára az értékelhetőség, a mérés lehetősége a legpraktikusabb módon, energiát és időt kímélő eljárásokkal történjen, a diák számára pedig a legbiztosabb és leginkább differenciált képet nyújtsuk a tudásszintről.

Összegezve: vizsgarendszerünkön lényegében olyan irányban kell dolgoznunk, hogy a jelenlegi helyzetben előírt követelménynek, a C típusú középfokú állami nyelvvizsgának hallgatóink meg tudjanak felelni, illetve az egyenértékűségi elv elfogadása esetén ezt a követelményszintet fenntartva lényeges törés és oktatásszerkezeti módosítás nélkül tovább dolgozhassunk, és az államvizsgát egyenértékűségi alapon azonnal ki tudjuk váltani egy vele azonos tartalmú műegyetemi nyelvvizsgával.

Sziklainé dr. Gombos Zsuzsanna:

NYELVVIZSGÁK ÉS NORMATÍVÁK

1989 szeptembere óta egyetemünkön követelmény a középfokú állami vagy azzal egyenértékű vizsga letétele a mérnöki diploma megszerzéséhez.

A vizsgakövetelmények kidolgozása, azok elméleti megalapozása, a szakirodalom olvasása világított rá a vizsgáztatás mint problémakör igen komplex voltára.

Korábban nyelvoktatásunkban döntően kétféle nyelvvizsga létezett

1. tananyag elsajátításának eredményességét mérő, ellenőrző jellegű vizsga (ilyenek voltak a hagyományos egyetemi vizsgák, illetőleg ez képezte a gyakorlati jegyek értékelő alapját)
2. tudásmérő, nyelvi készségek szintjét mérő vizsga (amelynek célja az aktuális nyelvtudásszint megállapítása, függetlenül a tudásszint megszerzésének módjától. Ilyenek pl. az ITK szervezte állami nyelvvizsgák.)

A nyelvtanulás fontosságának megnövekedésével, ahogy a tanfolyamok skálája, úgy a nyelvvizsgafajtáké is igen széles lett.

Nemcsak számuk nőtt meg a vizsgáknak, de profiljuk is változatosabb lett. A vizsgaszervezők számára a kérdés úgy vetődik fel, hogy mikor, mit, miért mérünk és a mérés eredményét hogyan értékeljük. Ugyanez a vizsgázó számára az "ilyen cél eléréséhez milyen vizsgabizonyítvány megszerzése szükséges" kérdésben fogalmazódik meg. Az érdekltség és szükségorientáltság, azaz hogy a hallgatók nyelvtanulása célkitűzés által motivált, és hogy a vizsgabizonyítvány megszerzése további tanulmányok megkezdéséhez, munkavállaláshoz szükséges, a vizsgázó vizsgához való viszonyát új perspektívába helyezi. A nyelvvizsgafajta jó megválasztása kiküszöböli a tanulásélmény és a vizsga nyomasztó ténye közti szakadékot. A vizsgaszorongás feloldódik, ha a vizsga nem megmérettetést jelent a tanulónak, hanem képet ad számára a maga választotta cél irányába való haladás mértékéről, eredményességéről.

E felfogásban a tanfolyamokat záró vizsgák, a további tanulást megelőző csoportbeosztó tesztek mellett a szintvizsgák kapnak lényegi szerepet. Az európai nemzetközi vizsgarendszerekben elfogadott a lépcsős, fokozatos vizsga fogalma, mint a nyelvtanulók haladásáról tájékoztató, további tanulását orientáló tényező.

Az orientáló jelleg tükröződik az ilyen vizsgák értékelési módjában is. Pl. az angol-nyelvtudást mérő vizsgák egyik legismertebbjé, a TOEFL esetén, a tudásszint mérése objektív módon, számszerűen történik, ugyanakkor a tudásszintről orientáló eredmény értékelése már szubjektív, a vizsgázó hallgató felvételéről döntő angol oktatási nyelvű felsőoktatási intézmény vagy esetenként más szervezet privilégiuma. A TOEFL vizsgán max. 700 pontot érhet el a jelölt, 550 fölött a legtöbb brit felsőoktatási intézmény felsőfokú tanulmányokhoz megfelelőnek fogadja el a jelölt nyelvtudását. A számszerű objektív kiértékelés előnye még, hogy egymáshoz képest nem rangsorolja a hallgatókat.

A vizsgák szervezési formái is megváltoztak, illetőleg nemzetközi vizsgák is elérhetővé váltak a hallgatók számára. Világnyelvek esetén számos katalógus tájékoztat a különböző, általában nemzetközileg elismert, államilag támogatott vizsgák követelményeiről, a vizsgák pontos idejéről, és a szerzett bizonyítvány elfogadási köréről. A vizsgák szintjét az ismertető vagy normative, vagy egyenértékűség alapján (pl. angol esetében Cambridge Syndicate követelményeihez viszonyítva) határozzák meg. Nagy világnyelvek esetén a vizsgákra felkészítő tankönyvek és nyelvi segédanyagok a nemzetközileg elismert vizsgáztató központok normáihoz igazodnak olyannyira, hogy az egyes szintekre felkészítő tananyagok szabványosítottak, egymással csereszabatosak. Az alapfok fogalma általában annak a küszöbnek az átlépéséig tart, amíg a hallgató valódi szituációban, valódi problémamegoldásra kezdi használni a nyelvet. A középfok viszonylag széles kategória, amely esetenként több lépcsőfokra bontható. A felsőfok idegen nyelven folytatandó tanulmányok, idegen nyelven végzett magasszintű szakmai tevékenység esetén alapfeltétel.

A vizsgák szint szerinti bontásán túl, a tevékenységorientált vizsgakínálatban a magasszintű nyelvtudást követelő vizsgák rendelkeznek különösen széles választékkal. A nyelvtudás összetevőiként szereplő készségek mérése és értékelése attól függően változik, hogy milyen későbbi tevékenység végzéséhez szükséges a magasszintű nyelvtudás. Míg az idegen

nyelven folytatandó tanulmányokra való nyelvi előképzettséget vizsgáló tesztek az írásbeliségre, hallás utáni megértésre koncentrálnak és alig nézik a szóbeli kifejezőképességet, külföldön előadni készülő oktatók vizsgái döntően a szóbeli kifejezőképességet mérik.

Mivel gyakran az eredményes nyelvvizsga nyitja meg a szabad utat az idegen nyelven végzett tevékenység felé, a vizsgázó későbbi eredményessége által a vizsgabizottság maga méretik meg, hogy azt ellenőrizte-e, amire a vizsgázónak a későbbi kommunikációs élethelyzetekben szüksége volt. A különböző ún. szakmaival bővített vizsgák feladat-meghatározásainak esettanulmányokon kell alapulniuk. Adott kör pontos fogalmi és terminológiai ismeretein túl, a vizsgának az adott szakmai élethelyzetben megvalósuló kommunikáció megfogalmazásbeli, stilisztikai, kulturális, szociolingvisztikai adekvátságát és hűségét is mérnie kell. Improduktív tesztek helyett aktív nyelvhasználatra kerül át a hangsúly magán a vizsgán, ahol szakmaival bővített vizsgák esetén a vizsgázónak valódi élethelyzetek szerepeiben kell eredményesen működnie. (Pl. üzletemberek nyelvvizsgáin: üzleti levél írása, összefoglaló készítése rendelkezésre álló dokumentumokból, grafikus információ kiértékelése, telefonbeszélgetés, stb. egyaránt szerepel a vizsgafeladatok között.)

A szakmai vizsgák különös jelentőséget kapnak szakmai ösztöndíjas tanulmányutakra, diákcserékre utazók esetén.

Az idegen nyelven folytatandó szakmai képzésre való alkalmasságot mérő vizsgák estenként komplex nyelvi- szakmai képzéshez adják meg az alapot. Ilyenkor csak a felvételi nyelvi felmérés lesz tisztán nyelvészeti jellegű. Az idegen nyelven végzett tanulmányok leírása már szakmai jellegű, s itt az idegen nyelven folytatott tanulmányok során tovább tökéletesedett idegennyelv-tudás, sőt idegen nyelven gondolkodás képessége, már nem mint nyelvtudás méretik meg.

Az újfajta nyelvvizsgákon a feladatok jellege is megváltozott. Az írásbeliségről a hangsúly döntően a szóbeliségre, a leíró nyelvtan szabályinak ellenőrzése helyett a kommunikációs helyzet egyértelmű felismerésére és adekvát megvalósítására helyeződött át a hangsúly. A tesztek sokoldalú feladatrendszerükkel, ahol előkelő helyet foglal el a hallás utáni értés, hallás utáni reprodukálás, hallás utáni véleményformálás stb. nem a hallgató nyelvről szerzett ismereteit, hanem a nyelvhasználat eredményességét kívánják vizsgálni.

A széleskörű vizsgaválasztási lehetőség felveti a hazai és nemzetközi vizsgák közti választás dilemmáját. A megoldás ismét a vizsgázó céljaiban keresendő. Az anyanyelv eltüntetése nem mindig cél a vizsgákon. Ha a vizsgázó magyarországi munkahelyen kívánja használni nyelvtudását, szükség van olyan intellektuális tevékenység végzésére, mint idegen nyelven szerzett információ adekvát anyanyelvi kifejezése, tömörítése, lényeg megragadása. Idegen nyelvű külföldi tanfolyamra készülőknek, természetesen, nem e készségek fejlesztése a cél.

Az anyanyelv hazai szervezésű, hazai célkitűzések által orientált vizsgák esetén annyira nem mellőzendő, hogy nagy nyelvterülettel, számos regionális regiszterrel elfogadott nyelvek esetén sem ritka az anyanyelvűek számára rendezett, döntően nyelvhelyességre orientált nyelvvizsga, mely bizonyos munkakörök betöltésének feltétele vagy ajánlólevele lehet.

A különböző nyelvvizsgatípusok ismerete különösen fontos ahhoz, hogy Nyelvi Intézetünk vizsgáztatási profiljait és az elérendő célokhoz szükséges oktatási stratégiákat kidolgozzuk.

LANGUAGE EXAMINATIONS AND STANDARDS

The author gives a picture of the different types of exams available for Hungarian students, both home-organized and international.

The choice of the student about taking a certain type of exam is determined by his future needs and purposes (whether he is aiming at conducting studies abroad, or undertaking work or would need the improvement of translation skills as well as accomplishing interlingual communication).

This introductory essay is devoted to certain theoretic problems of compilation of test-papers, testing and evaluation.

Heltai Pál:

AZ ÁLLAMI NYELVVIZSGA NORMATÍVÁI AZ ÚJ NYELVVIZSGARENDSZER ÚJ VONÁSAI ÉS ELSŐ TAPASZTALATAI

Az új nyelvvizsgarendszer egyik legfontosabb új vonása az, hogy különválasztja a szóbeli és az írásbeli készségek vizsgálatát. A szóbeli (ún. "A" típusú) vizsga a beszédértést és a beszédképességet, az írásbeli (ún. "B" típusú vizsga) az írás- és olvasásképességet vizsgálja. A két vizsgatípusra külön is lehet jelentkezni, illetve mindkettőre egyszerre (ez a teljes, ún. "C" típusú vizsga).

A moduláris rendszer előnyei a következők:

- Külön le lehet tenni az "A" vagy a "B" vizsgát, így akinek a munkájához nem szükséges az írás-olvasás képessége, vagy fordítva, a beszéd képesség-és értés, az is szerezhethet bizonyítványt azokról a képességeiről, amelyeket a munkája megkövetel.
- Az, aki a "C" vizsgán csak az "A" vagy a "B" részben teljesíti a követelményeket, arra a részre megkapja a megfelelő bizonyítványt, míg a másik résszel később újra próbálkozhat.
- A vizsgázók különböző képességei különböző szinten állhatnak, így előfordulhat, hogy az "A" vizsgát felsőfokon, a "B" vizsgát középfokon teljesíti a vizsgázó. A különböző szintű "A" és "B" vizsgák kombinációjának számos gyakorlati előnye van.
- Mindenki csak arra a szintre jelentkezik, amelynek elérésére reális esélye van. (Mivel minden vizsgán az összpontszám 60%-a jelent sikeres vizsgát, az ennél alacsonyabb százalékos arány esetén a vizsgázó "nem felelt meg" minősítést kap; alacsonyabb szintnek nem feleltethető meg az eredmény.)
- Mivel nincs lehetőség arra, hogy a gyenge beszédképességet kiváló olvasási képességgel ellensúlyozza a vizsgázó, sem arra, hogy a gyenge olvasási vagy írásképességet kiváló beszédképességgel ellensúlyozza, a vizsgák színvonala emelkedik: aki az "A" vizsgán megfelel, annak valóban megfelelő a beszédképessége.

Az új vizsgarendszer fontos új vonása a kommunikatív készségre helyezett nagyobb hangsúly. Ezt egy-egy új feladat hivatott biztosítani: az "A" vizsgán az ún. szituációs játék, a "B" vizsgán az ún. irányított fogalmazás.

Az új vizsga, ha a kezdeti nehézségeket leszámítjuk, feltétlenül megbízhatóbb lesz a réginél. Ezt már csak a feladatok megnövekedett száma is biztosítja, de természetesen a feladatok jellege is hozzájárulhat a megbízhatóság növekedéséhez. Így például az "A" vizsgán az eddiginél sokkal több idő jut a beszédképesség vizsgálatára, ugyanakkor a három eltérő feladat lehetővé teszi azt is, hogy a beszédképességet és annak egyes összetevőit több oldalról vizsgáljuk.

Az első tapasztalatok az új vizsgáról nagyjából pozitívak. Az "A" vizsga valóban alaposabb, kommunikatívabb, a vizsgáztatók számára megnyugtatóbb. A szituációs játék egyelőre próbára teszi a vizsgázót és néha a vizsgáztatót is. A feladatra felkészületlen vizsgázóval még a legjobb vizsgáztató sem képes életszerű társalgást produkálni. Feltételezhető, hogy ha a vizsgázók jobban felkészülnek a feladatra, a vizsgáztatók nagyobb rutint szereznek a feladat lebonyolításában, és ha egyes szituációkat módosítunk, a feladat mint vizsgafeladat hasznosan egészíti ki a kötetlen beszélgetést és a kép alapján történő témakifejtést, és a nyelvoktatásra is pozitív hatással lesz.

Az "A" vizsgán az eddigiekben nehézséget okozott a túl bonyolult pontozási rendszer, és sokan vitatják a hallás utáni értés vizsgálatában az angol nyelvben alkalmazott 3 feleletválasztós tesztet. Ezekre a kérdésekre az ITK a vizsgaidőszak befejeztével vissza fog térni.

A "B" vizsgán az eddigi tapasztalatok szerint a szövegértési feladat valamivel könnyebb, mint a fordítás, és így az olvasási készségben szerzett pontok esetenként döntő módon befolyásolhatják a "B" vizsga sikerét. Az irányított fogalmazás eredményei átlagosak, az értékelés nem ütközik túl nagy nehézségekbe; a kezdet mindenképpen biztató. Felsőfokon a tömörítés feladata a legnehezebb, és talán megkockáztathatjuk, hogy a tömörítés eredményei tükrözik a legjobban, hogy a négy készség közül legnehezebben az íráskészség fejleszhető.

Az ITK az első vizsgaidőszak tapasztalatai alapján vissza fog térni egyes kérdésekre, és apróbb kiigazítások esetleg már a következő vizsgaidőszakban várhatók. Nem várható változás viszont abban a tekintetben, hogy az anyanyelv használatát a különböző feladatokban indokoltnak tartjuk.

**STANDARDS FOR STATE LANGUAGE CERTIFICATES – NEW
FEATURES IN THE STATE FOREIGN LANGUAGE
EXAMINATIONS**

Pál Heltai

In May 1991 changes were introduced in the system of state foreign languages examinations in Hungary. A modular system was devised, whereby candidates can take examinations in the oral skills (listening and speaking) and the written skills (reading and writing) separately. The new system offers several advantages: those who only need oral skills are not required to attain a comparable standard in the written skills and vice versa; high performance in the oral skills cannot compensate for weakness in the written skills and vice versa; it becomes possible to take examinations in the oral and written skills at different levels and at different times. The first experiences are on the whole positive. The examinations have become more communicative and more reliable. The marking scheme and some of the exam tasks will probably have to be slightly modified for best performance.

AZ ÚJ NYELVVIZSGA ÉS A FELKÉSZÍTÉS ÚTJAI

Dr. Damokos Katalin:

AZ ÁLLAMI NYELVVIZSGA HOLLAND ANYAGÁNAK ÖSSZEÁLLÍTÁSA ÜRÜGYÉN

1. Bevezetés

Talán nem mindenki előtt ismert az a tény, hogy a Rigó utcában az 1991-ig érvényes rendszerben a vizsgáztatás nem volt egységes: az úgynevezett kis nyelvek esetén nem készültek tesztek, ehelyett a középfokú vizsgát tevőknek mintegy 15 össze nem függő mondatot kellett szótár nélkül idegen nyelvre fordítaniuk. A szóbelin pedig a hallás utáni értést nem magnófelvétellel vizsgálták, hanem a vizsgáztató olvasta fel a szöveget.

Az új vizsgáztatási rend bevezetésével párhuzamosan döntöttek ennek az anomáliának a felszámolásáról. Felkértek, hogy állítsak össze egy új típusú vizsgaanyagot hollandból.

A megbízás nem teljes anyagra szólt, csak azokra a feladatokra, amelyeket a vizsgázó magyar nyelven kap kézhez. A képet a központi adatbankból adják.

A következő anyagokat kellett összeállítanom: közép- és felsőfokú hallás utáni értéshez, olvasott szöveg értéséhez, magyarra fordítandó szöveg kiválasztásához és teszt megírásához.

2. A vizsgaanyag összeállítása

A szövegeknek a hagyományoknak megfelelően újságcikkeknek kellett lenniük.

A felsőfokú szövegek megtalálása nem is jelentett problémát, egy színvonalában a HVG-hez hasonlítható hetilapban (Elseviers Weekblad) találtam olyan cikkeket, amelyekből könnyű volt kivágni megfelelő terjedelmű, önmagában is érthető részeket. Ezek a szövegek azonban szókincsükben, de főleg mondatszerkezetükben olyannyira nehezek, hogy középfokon felhasználatatlannak ítéltém őket. Amikor sikerült szert tennem a

Nők Lapja számos ottani megfelelője közül a legszínesebbre (Viva), már könnyen letem középfokon is felhasználható szövegekre. Ez a lap – az olvasói levelek, illetve a "szerkesztőség válaszol a problémákra" rovat révén – egyébként a hallás után megértendő szövegek kiválasztásában is igen jó szolgálatot tett. A hangfelvétel személyes ellenőrzése is feladatom volt. Miután a hallás utáni értés feladatot a vizsgázók a nyelvi laborban oldják meg, nem feltétlenül a szóbelivel azonos időpontban, az értékelés a technikai személyzet feladata, rácsos válaszadó lapot is kellett készíteni.

A legkomolyabb munkát a két teszt összeállítása jelentette. Az első lépés az volt, hogy elővettem két holland nyelvtant. Az egyik egy ottani középiskolásoknak szánt alapmű. Az az óriási előnye, hogy helyesírási (ez a magánhangzó-hosszúság logikus, ámde bonyolult jelölési rendszere miatt anyanyelvi beszélőknek is komoly probléma) és nyelvhelyességi kérdésekre is kitér. A másik a néhány éve megjelent, nagyszótár méretű, magyar fogalmak szerint akadémiai jellegű nyelvtan volt. Ezek alapján összeállítottam azon nyelvtani jelenségek listáját, amelyeknek a tesztekben szerepelniük kell. Vannak olyan jelenségek, amelyek csak a középfokú (pl. a létige különböző alakjai), illetve amelyek csak a felsőfokú kérdések (pl. módbeli segédigés, analitikusan képzett igeidőben lévő passzív szerkezet) között szerepelnek. A kérdéssorokat diszkre írtam, külön-külön közép- és felsőfokú listát készítve. A két lista természetesen nagymértékben fedi egymást, az elkülönítésre azért volt szükség, hogy egyszerűbb legyen megírni a programot, amely, mint a jósnő papagája, véletlenszerűen kiválasztja a kérdéseket. Pillanatnyilag minden kérdéstípus alatt egy, illetve két feladat szerepel, de a rendszer gyakorlatilag korlátlanul bővíthető új és új példák begépelésével. A program minden, hasonló módon összeállított feladatbankon futtatható, és arra is képes, hogy gyakorlás céljából az összes azonos típusú (pl. feltételes mondatok) kérdést kiírja. A kérdések feleletválasztásos jellegűek, négy válaszból egy a jó. A tanár személyi kódja segítségével a helyes megoldást is lehívhatja.

A kérdések elhelyezésére nem a Műegyetemen szokásos kipontozásos módszert választottam, hanem a Streamline sorozathoz készült kiadói tesztek formáját. Ez ugyan papírigényesebb, de áttekinthetőbbé teszi a feladatot, ha többszavas, nem közvetlenül egymás mellett álló variációk közül kell választani, és dekoratívabb is.

A program arra is képes, hogy a kérdéseket csak helykihagyással, a lehetséges válaszok felsorolása nélkül írja ki, ami a gyakorlási lehetőségeket bővíti.

A felsőfokú kérdéssor még nem teljes: lexikai feladatokkal is ki kell egészíteni.

A program bármely IBM kompatibilis személyi számítógépen futtatható.

3. A nyelvterület-specifikusság kérdése

Elvi megfontolások is állnak amögött, hogy egyes feladatokat (pl. irányított fogalmazás) nem a nyelvhasználatnak megfelelően állítanak össze, és ezekkel vitatkoznom kell. A vizsgakövetelmények egyértelműen kimondják, hogy *nem* országismeretből kívánják kikérdezni a jelölteket, hanem nyelvismeretből, hogy az adott nyelvterületről csak annyit kell tudniuk, mint az átlagos újságolvasónak. Nyilvánvalóan ezt az elvet több évtizeddel ezelőtt a szomorú gyakorlati kényszer szülte. Hibának tartom azonban abszolutizálni ma, amikor nem pusztán a magyar sajtó vált sokkal informatívabbá, hanem a külföldi lapok és tévéadások is széles körben hozzáférhetőek. Nem szeretnék az ellenkező végletbe esni, de azt hiszem, joggal várható el a jelölttől, hogy megkülönböztetett figyelemmel kövesse a sajtóban az érintett nyelvországra vonatkozó híradásokat.

Szorosabban vett szakmai kifogásom is van a nem nyelvspecifikusan összeállított feladatok ellen: mindannyian tudjuk, hogy a sikeres kommunikációhoz nem elég a szó tágabb értelmében vett grammatikus szöveg produkálása, illetve ennek megértése. Ugyanis szükségképpen hol komikus, hol kínos helyzetbe kerül az idegen nyelvtudását próbálgató egyén bizonyos minimális kulturális háttérismeretek megléte nélkül (amelyet a nyelvtanulónak mintegy öntudatlanul kell elsajátítania a jól összeállított tananyagból, a tanár által gyakran csak implicite közvetített ismeretekből, viselkedésmintákból). Engedtessék meg egyetlen eklatáns példa említése. A Nagy-Britanniában először járó, angolul egyébként igen jól tudó magyar diákcsoport tagjai egy héten át hiába próbálták megértetni a kollégiumi menza igen készsleges konyhas nénijével, hogy nem kérnek tejet a reggeli teába. Minden nap más, nyelvtanilag tökéletesen helyes mondattal próbálkoztak, de mire végigmondták, a néni villámgyors keze már bele is lötytyintette a vitamindús folyadékot a teáscsészékbe. A kísérő tanár csak az utolsó előtti reggelen árulta

el fülig érő szájjal, hogy "No milk!" az egyetlen varázsszó, amely hat. Az eset 1984-ben történt, és az benne a végtelenül szomorú, hogy ezek a leendő angoltanárok eszerint egytől egyig olyan könyvekből tanultak angolul, amelyekben nem kínáltak teát. A problémát nem világnyelvek esetén még súlyosabbnak érzem, hiszen angolul, németül vagy oroszul valószínűleg gyakran beszélünk a szomszédos országok lakóival, de hollandul vagy japánul szinte kizárólag anyanyelvi beszélőkkel – mármint a nyelvrórán kívül.

Éppen ezért feltétlenül szükségesnek tartom, hogy minden tanár már középtávon kiegészítse a központi szituációkat, fogalmazási témákat az érintett nyelvországra jellemző apróságokkal, ha pl. hollandiai nyaralást kell tervezni, biciklizzék a jelölt. Meggyőződésem, hogy a vizsga hangulatát, és így közvetve az amúgyis izgatott jelölt teljesítményét is kedvezőtlenül befolyásolja, ha például a holland vagy az angol vizsgán fekete-erdei cseresznyetortát kell a vizsgázónak rendelnie, miközben ez a német vizsgán a legteljesebb mértékben helyénvaló.

Az idegen nyelvre fordítás esetében is célszerűnek tartom a fentiek miatt legalább részben olyan szövegek kiadását, melyeket pl. célnyelvi újságokból fordítottunk

A tájékoztatókon bemutatott képanyaggal szemben nemcsak az volt a kifogásom, hogy nem nyelvterület-specifikus, hanem az is, hogy alig-alig kapcsolódik a különböző írásos ismertetőkből felsorolt társalgási témákhoz. A vizsgáztató tanárnak azonban szerencsére jogában áll saját képanyagot is használni.

Mindebből azt a következtetést vontam le, hogy ha a Műegyetemen kialakítjuk az állami nyelvvizsgálóval ekvivalens vizsgáztatási rendet, ezekből a feladatokból célszerű volna az összes érintett nyelvek, ill. nyelvi csoportok képviselőinek bevonásával kialakítani egy központi feladatbank vázat, amely kapcsolódik az egyetemi hallgatók jellemzőinek megfelelően átalakított társalgási témasorokhoz, és ezeket ki kellene egészíteni a megfelelő párhuzamos feladatokkal, pl. magyarországi nyaralás, nyelvországi nyaralás, magyarországi oktatás, nyelvországi oktatás, stb. A képgyűjteménynek is részben közösnek, részben az érintett országra vonatkozóknak kellene lennie.

Az említett kifogások ellenére is az új típusú vizsgafeladatok bevezetésével azonos nagyságrendű pozitívumnak tartom, hogy az állami

nyelvvizsgáztatás 1991 júniusától minden élő nyelvből egységes rend szerint történik.

Irodalom

RIJPMA, E.–SCHURINGA, F.G.: *Nederlandse spraakkunst*
Bewerkt door Jan van Bakel. Vierentwintigste druk.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1969, 355 p.

Algemene Nederlandse spraakkunst. Szerk.: G. Geerts, W. Haeseryn, J. de
Rooy, M. c. van den Toorn
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 1315 p.

PREPARATION OF NEW TYPE DUTCH TESTING MATERIALS FOR THE STATE CERTIFICATE

Katalin Damokos

The author prepared the Dutch material for the new type state certificate: the multiple choice tests, reading and listening comprehension texts and the ones to be translated into Hungarian for the medium and high levels. She describes the computer program generating the tests and her ideas about the necessity of a more language specific approach to the other exercises (translating into a foreign language, guided composition, playacting, telling about pictures).

Fodor Katalin:

KÜLFÖLDI HALLGATÓK KÖTELEZŐ MAGYAR NYELVI SZIGORLATA

(a diplomához kötött vizsga előkészítése és lebonyolítása)

Azok a külföldi hallgatók, akik Magyarországon magyarul folytatják felsőfokú tanulmányaikat, kötelesek magyar nyelvből szigorlatot tenni. A magyar nyelvi szigorlat eredményét a hallgató által megszerzett oklevélbe be kell jegyezni. A művelődési és közoktatási miniszter 1990. november 4-én keltezett 11/1990. számú MKM rendelete alapján a felsőfokú oktatási intézményekben a külföldi hallgatók által a második tanév végén tett magyar nyelvi szigorlat egyenértékű az állami nyelvvizsgálóval. A jeles vagy jó eredménnyel letett szigorlat a felsőfokú, a közepes vagy elégséges eredmény a középfokú nyelvvizsgának felel meg.

A Budapesti Műszaki Egyetemen a Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja végzi a külföldi hallgatók vizsgáztatását, és a csoport által kidolgozott rend szerint és felügyelete alatt folyik a vizsgáztatás az ország többi műszaki egyetemén és főiskoláján is.

Mielőtt ennek a vizsgarendnek legfontosabb tartalmi és formai vonatkozásait ismertetem, szeretném röviden bemutatni azt az oktatási folyamatot, amely a vizsgát megelőzi, s amelynek ismeretében könnyebben követhetik majd magának a vizsgának az anyagát, követelményeit és lebonyolítását.

A magyar nyelvi szigorlatnak mint nyelvvizsgának a jellegét alapvetően meghatározza az a tény, hogy miután a hallgatók egy éves intenzív nyelvtanfolyamon készültek fel a magyar nyelvű egyetemi tanulmányokra, az egyetemi nyelvtanítás során a szakmai nyelvhasználat elsajátításához kell minden lehetséges segítséget megkapniuk. Meg kell tanulniuk, hogyan fejezzék ki magukat nyelvileg helyesen szóban és írásban. Meg kell érteniük a tankönyvekben olvasott és az előadásokon, gyakorlatokon hallott szaknyelvi szövegeket. Tudniuk kell magyar szövegeket hallás után jegyzetelni, és jegyzeteik alapján szóban és írásban is visszaadni a hallott információkat.

Ugyanakkor nem nélkülözhetik azokat a köznyelvi fordulatokat sem, amelyekre a mindennapi nyelvi érintkezés során feltétlenül szükségük van. Mindezen nyelvi ismeretek és készségek elsajátításához alapos és folyamatos tanulás szükséges.

A négy féléves magyar nyelvi oktatás (az első évben heti 6, a másodikban heti 3 óra) során a hallgatókat előre meghatározott oktatási program szerint készítjük fel mind az írásbeli mind a szóbeli vizsgára. Félévekre lebontva meghatározzuk azokat a követelményeket, amelyeket a hallgatóknak szóban és írásban teljesíteniük kell. A nyelvvórákon a magyar nyelvű szakmai és köznyelvi kommunikációra való felkészítés folyik.

Az első és második félévben általános műszaki jellegű és tudományos ismeretterjesztő szövegek, újságcikkek, köznyelvi és időnként szépirodalmi szövegek feldolgozása során sajátítják el az olvasás és hallás utáni szövegértést, a vázlatkészítést, a jegyzetelést, a szöveg információinak különböző szempontok szerinti rendezését, a szóbeli reprodukciós készséget. A szóbeli készségek elsajátításával párhuzamosan történik az írásbeli készségek fejlesztése, az elérendő cél – az önállóan elkészített fogalmazás – érdekében. A harmadik és negyedik félévben kijelöljük azokat a szakmai témaköröket, amelyek a szigorlati tételeket alkotják. Egy-egy témakörhöz több különböző típusú szöveg tartozik, amelyeket a hallgatók részben az órán elolvasva, részben hallás után, részben otthon egyéni munkával dolgoznak fel. Felelevenítünk néhány olyan, a témához kapcsolódó szöveget is, amely az első vagy második félév anyaga volt. A szigorlati tételek száma legalább tizenegy, ez minimálisan 55-60 nyelvtanulási céllal feldolgozott szöveg alapos ismeretét jelenti. A hallgatók minden félévben két zárthelyi dolgozatot írnak, amelyek az oktatás fokozatosságának megfelelő rendszert alkotnak, és segítenek abban, hogy ellenőrizhessük a fogalmazási készség fejlődését.

E rövid kitérő után szeretnék szólni a magyar nyelvi szigorlat követelményeiről és a vizsgáztatás módjáról.

Szigorlatot az a hallgató tehet, aki legalább négy féléven keresztül látogatta a magyar nyelvi órákat, és az első három félévben legalább elégséges gyakorlati jegyet szerzett. A szigorlat írásbeli és szóbeli részből áll. Az írásbeli feladat fogalmazás a tanult témák és egy rövid hallás utáni szöveg alapján. A hallgatók a vizsga helyszínén egy címet kapnak. (Ez lehet az egyik tétel címe, de lehet egy tanult anyagrész új szempontok szerint való rendezésére felszólító cím is.) Majd meghallgatnak egy a tanár által kétszer felolvasott kb. 500 n

terjedelmű szöveget. Ez tematikailag illeszkedik a fogalmazás témájához, de új információkat is tartalmaz. A szöveget úgy választjuk ki, hogy logikailag helye legyen a fogalmazásban, de ne lehessen automatikusan az elejére vagy a végére tenni. Felolvasás alatt a hallgatók jegyzetelhetnek. A fogalmazás elkészítéséhez 120 perc áll rendelkezésükre, segédeszközt nem használhatnak. A szigorlati dolgozatot tartalmi és nyelvtani szempontok alapján értékeli. A végső osztályzatot befolyásolja a hallás utáni szövegrész feldolgozása és beillesztése. Az írásbeli dolgozatra adott osztályzat bekerül a szigorlati jegyzőkönyvbe.

A szóbeli szigorlat a csoportot tanító tanár és egy elnök jelenlétében történik. A vizsgázó húz egyet a feldolgozott-tételek közül, valamint egy ismeretlen, egy gépelt oldal terjedelmű, közepes nehézségű általános műszaki szöveget. Húsz percig készülhet a felelésre, mindkét feladathoz vázlatot készíthet, kulcsszavakat írhat fel. A felelet megkezdése előtt a kapott szöveget vissza kell adnia. Maga döntheti el, hogy mivel kezdi a vizsgát. A szóbeli feleletnél vizsgáljuk a kiejtést, a nyelvtani ismereteknek a folyó beszédben való helyes alkalmazását, az általános és szaklexika ismeretét, a műszaki nyelvhasználatban való jártasságot. Az ismeretlen szöveget a hallgatónak a szintetikus szövegértés fokán kell ismertetnie. A szóbeli vizsga utolsó szakaszában a vizsgázónak ki kell javítania néhány olyan nyelvtani, nyelvi hibát, amelyet az írásbeli és szóbeli vizsga során követett el. Esetleg válaszolnia kell a vizsgáztató vagy az elnök kérdéseire. A hallgató mindkét feleletére külön osztályoz a bizottság két tagja, s minden egyes hallgató esetében közösen alakítják ki a végső osztályzatot. A szigorlati jegyet az írásbeli feladatra, valamint a két szóbeli feleletre kapott három osztályzat átlaga adja, és a nyelvtani kérdések megoldása is befolyásolja. A szigorlati jegy az írásbeli osztályzattól legfeljebb két osztályzattal térhet el. Az osztályozást megkönnyíti, hogy mind az írásbeli dolgozat kijavításához, mind a szóbeli felelet elbírálásához kidolgozott értékelési rendszer áll a tanárok rendelkezésére. Ennek ismertetésére itt nincs módom, de szeretném hangsúlyozni ennek jelentőségét mind a vizsgázók, mind a vizsgáztatók, valamint az ország többi műszaki egyetemén és főiskoláján oktató kolléga szempontjából.

Végül is milyen nyelvtudást hitelesít a magyar nyelvi szigorlat eredménye? Az eredményes szigorlatot tett hallgató ki tudja fejteni gondolatait magyarul írásban és szóban egy szakmai témáról úgy, hogy nyelvtani és

szaklexikai ismereteit a magyar anyanyelvű beszélő számára elfogadhatóan alkalmazza. Reprodukálni tud egy ismeretlen szöveget úgy, hogy eközben csak lexikai problémái lehetnek, amelyekkel kapcsolatban felvilágosítást tud kérni. A reprodukálás közben felmerülő kérdésekre válaszolni tud, a témával kapcsolatban saját véleményét ki tudja fejezni, az esetleges ellenvéleményre reagálni tud.

Összegezve az elmondottakat, úgy tűnik, hogy a külföldi hallgatók magyar nyelvi szigorlatának jellege közelebb áll az angol vagy német nyelvterületen bevezetett nyelvvizsgákhoz, mint a magyar állami nyelvvizsgálóhoz. Ismereteink szerint a végzett hallgatók egy része valóban nemzetközi vizsga jelleggel hasznosítja a diplomájában szereplő magyar nyelvi szigorlatot, amelyet hazájában, illetve munkahelyén magyar nyelvtudásának igazolásaként ismernek el, és ennek megfelelő feladatokkal látják el. A magyar nyelvi szigorlat egynyelvűségéből adódóan fordítási feladatot nem tartalmaz, felépítését tekintve azonban minden fontos nyelvi készség vizsgálatára alkalmas. Az osztályozási szintek meghatározott volta és az egységes követelményrendszer biztosítja annak lehetőségét, hogy a BME-n tett magyar nyelvi szigorlat egyenértékű legyen a szakmai anyaggal bővített magyar nyelvi állami nyelvvizsgálóval.

UNGARISCHE SPRACHPRÜFUNG DER AUSLÄNDISCHEN STUDENTEN IN DER TU

Katalin Fodor

Die ausländischen Studenten legen nach zweijährigen Sprachstudien eine Abschlußprüfung ab. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen Prüfungsteil (Aufsatz über ein Themen des Fachgebiets + Hörverständnis) und einer mündlichen Einzelprüfung. Mit der Prüfung weist der Student nach, daß er sich schriftlich und mündlich gewandt ausdrücken kann, über Kenntnisse in der ungarischen Standardsprache und Fachsprache verfügt, die es ihm ermöglichen, einen unbekanntes Fachtext selbständig erarbeiten zu können und seine Meinung über Themen aus dem Gebiet der Technik und der Naturwissenschaften korrekt zu formulieren.

HÁROM KÉRDÉS AZ ESP-RŐL, AVAGY A KOMMUNIKATÍV SZAKNYELVOKTATÁS A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEMEN

1. Mi az ESP?

Az ESP angol rövidítés, jelentése: English for Specific Purposes, vagyis speciális célra használt nyelv, amelyet a szakirodalom megkülönböztet az ún. általános vagy mindennapi nyelvtől. Az ESP, vagy ha bármely más nyelvről beszélünk mint az angol – LSP, tehát a nyelvnek az a része, amit az általános nyelvi alapokon kívül tanítunk, a nyelvtanuló szakmája, érdeklődési köre, szükséglete, igénye alapján. A Tom Hutchinson és Alan Waters: "ESP" című könyvéből kölcsönzött ábra jól illusztrálja a nyelvtanításnak ezt a kettéágazódását. (1.sz. ábra)

Az a tény, hogy a kommunikatív szaknyelvoktatás éppen az angol nyelv vonatkozásában alakult ki, annak mindannyiunk számára jól ismert politikai, gazdasági okai voltak. A II. világháborút követő amerikai befolyás, ill. a tudományos és gazdasági előretörés eredményeképpen az angol szaknyelv s műszaki terminológia domináns hatása közismert tendencia és ma is érzékelhető folyamat. Eközben azonban lezajlott módszertani forradalom is a nyelvtanításban, amely közelebb visz bennünket az LSP jelentésének megértéséhez. Ez pedig a kommunikatív nyelvtanítási módszer előtérbe kerülése, mely a nyelvtanulók és nyelvhasználók azon igényére volt válasz, hogy a tanult nyelvet szakmájukon belül, munkájuk során, szakmai fejlődésükhöz és előrejutásukhoz legyenek képesek felhasználni. Ez az ún. "öntudatos tanuló" egyben átvette a vezető szerepet a nyelvoktatás folyamatában és meghatározója lett a módszernek és tananyagának egyaránt. A hagyományos grammatizáló-fordító jellegű nyelvtanítás tehát már nem elégítette ki a nyelvtanulók igényeit, a nyelvtanulás üzletté vált és a sikeres nyelvviskolák azt a módszert és tananyagot kezdték el használni, amely a legrövidebb úton vezetett el a kívánt célhoz. Ez az út pedig a készségek tanítása volt. Illusztrációként tekintsük át a két módszer közti különbségeket a cél, a módszer és a tananyag tükrében. (2.sz. ábra) Látható, hogy az ESP egy

újszerű megközelítése a nyelvoktatásnak, ahol az adott speciális tartalom – esetünkben a tudomány és technika nyelve (EST) egy rugalmas, kommunikatív módszertannal ötvöződik.

Az ESP oktatás sajátos vonásai összefoglalva tehát a következők:

- készségek elsajátítása a cél
- kommunikatív (páros, kollektív tanulás a jellemző tanár irányító, szervező szerepe)
- előzetes igényfelmérés, célszituáció elemzés a módszer és tananyag meghatározója
- autentikus anyagokat használ a tanuló igényeinek, céljának megfelelően, illetve a motiváció eszközeként.

2. Miért fontos az ESP?

Az ESP oktatás célja az, hogy a szakembert olyan kommunikatív készségek birtokába juttassa, melyek lehetővé teszik számára a szakmai életbe való bekapcsolódást, együttműködést külföldi kollégákkal, partnerekkel szóban vagy írásban. Természetesen a Budapesti Műszaki Egyetemen azért van szükség egy kommunikatív szaknyelvoktatásra, mert a jelenlegi politikai, gazdasági és nemzetközi helyzet fokozatosan megkívánja, hogy olyan mérnökök kerüljenek ki az egyetemről, akik képesek megállni helyüket a nemzetközi szakmai életben idegen nyelven, hiszen enélkül elszigeteltek maradnánk. Az integrálódási törekvések során egyre több lehetőség nyílik arra, hogy hallgatónk kikerüljenek külföldi egyetemekre, szakmai gyakorlatot végezzenek, vagy dolgozzanak külföldön. Magától értetődő, hogy egy általános nyelvtudással nem képesek megbirkózni olyan feladatokkal, mint idegen nyelvű előadások jegyzetelése, kivonatolása, kapcsolattartás, üzleti levelezés, konferenciákon való szereplés, előadástartás, anyaggyűjtés tudományos munkához, szakmai információk kezelése, stb. Ugyanakkor egyre több olyan hallgató jön egyetemünkre, aki már rendelkezik nyelvvizsgával, vagy azzal egyenértékű nyelvtudással és akinek természetes igénye, hogy nyelvtudását a szaknyelv irányába fejlessze tovább, vagyis olyan kommunikatív készségeket sajátítson el a választott idegen nyelven, amelyeket jószerével sem tanult a hagyományos oktatási rendszer keretein belül.

3. Miért fontos az ESP?

A harmadik kérdés természetesen egyben a legnehezebb is. Ennek egyik oka az, hogy nyelvtanáraink nincsenek kiképezve a szaknyelvoktatásra és sokuk számára a kommunikatív nyelvoktatási módszer is új, elsajátítandó módszertani irányzat. Valljuk be őszintén, a humán, irodalomközpontú nyelvtanári képzés miatt idegenkedünk a műszaki témájú szövegektől és nem érezzük magunkat biztonságban a műszaki hallgatók között. Mégis, az eddigi szaknyelvoktatási kísérletek azt bizonyítják, hogy ez a félelem jórészt alaptalan, illetve leküzdhető. A hallgatók nem azt várják el, hogy a tanár kompetens legyen műszaki kérdésekben, hanem azt, hogy segítsen nekik eligazodni a nyelvi jelenségek szövevényében, segítsen átlátni, áttekinteni a bonyolult – írott vagy hallott – szövegek szerkezetét és olyan gyakorlatokkal lássa el azokat, melyek a legrövidebb úton vezetnek el az egyes készségek kialakításához, amikor a tanuló már önállóan is képes feladatok megoldására, azaz képes írott vagy hallott szöveget a saját szakmai céljaira felhasználni. Nem szükséges tehát, hogy az anyagok legszűkebb szakterületről kerüljenek ki, csak az a lényeg, hogy a tudományos-műszaki szövegek nyelvi sajátosságaival, formátumával rendelkezzenek és például szolgáljanak arra, hogyan kell velük bánni és miként használhatók fel konkrét feladatok megoldására. (Pl.: a környezetvédelem témaköre.)

A hogyan kérdés egyik kulcsa tehát a nyelvtanárok továbbképzése, illetve felkészítése a szaknyelv tanítására. Ez kétségtelenül igen sok energiát és elszántságot igénylő feladat, de rendkívül nagy segítséget jelentenek ezen a téren az anyanyelvi lektorok, vendégoktatók által felkínált kurzusok, óralátogatások, módszertani megbeszélések, nemzetközi konferenciák, ösztöndíjak, melyek tanárok közötti tapasztalatcserére, anyagok közös kidolgozására, cseréjére adnak lehetőséget. Nemzetközi konferenciákon az elmúlt évben némi megnyugvással tapasztaltam, hogy a szakmai mobilitás és integrálódási törekvések felerősödésével egyidejűleg Európa minden országában hasonló törekvések és kísérletek folynak a szaknyelvi kommunikáció leghatékonyabb formáinak kidolgozására, adekvát tananyagok és tantervek készítésére. Ez azt is jelenti, hogy az ilyen jellegű projectekben való együttműködés, illetve a konferenciák tapasztalatai rendkívül értékesek, mivel közvetlenül felhasználható példákkal szolgálnak és felgyorsítják az önálló tantervkészítéssel, anyagírással együttjáró ESP oktatáshoz elengedhetetlenül szükséges rugalmas, kommunikatív szemlélet kialakulását.

A hogyan kérdésnél a szaknyelvi oktatás megvalósítási kísérletének példajaként említeném azokat a fakultatív csoportokat, amelyek már két féléves tapasztalatokat képviselnek a Nyelvi Intézetben belül mint kísérleti ESP csoportok. (Károlyi Éva, Danesch József és Brodzsky Éva csoportjai).

A British Council ESP szakemberei által tartott módszertani kurzusok, nemzetközi konferenciák tapasztalatai nyomán, veszprémi és miskolci nyelvtanár kollégákkal egyetértésben és az említett ESP módszertani könyv egyik szerzője, Alan Waters jóváhagyásával (Veszprém, 1990. június, British Council ESP kurzus) sikerült felvázolni a legfontosabb alapkészségek sorát, melyek leginkább elősegítik a kommunikatív szaknyelvoktatás által kitűzött célok elérését – esetünkben mérnökhallgatók, műszaki szakemberek számára. A készségek ezen listája (3.sz. ábra) természetesen csak kísérleti "kerettanterv", melyet az adott csoport vagy egyén konkrét igényei, céljai, érdeklődése, nyelvtudása alapján a tanár feladata konkrét anyagokkal megtölteni. Az is a tanár felelőssége, milyen arányban ötvözi a kereskedelemben megvásárolható tankönyveket a saját adaptálású vagy szerkesztésű autentikus anyagokkal, vagy hogy mely készségekre helyezi a fő hangsúlyt a célszituáció elemzése alapján.

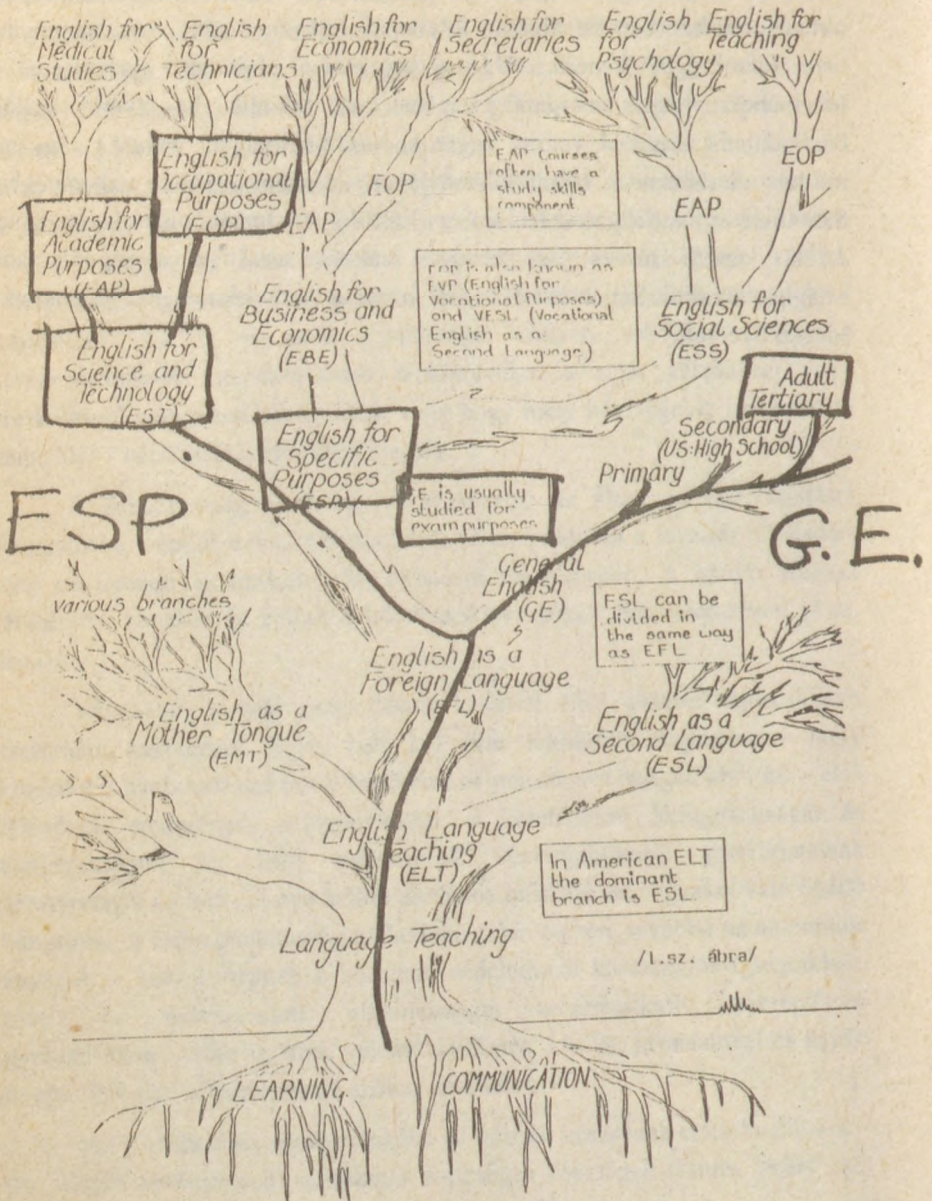
A fokozatosság elvét egy 3 szakaszos, az általános nyelvtanításra fokozatosan ráépülő tervezet biztosítaná, amennyiben ez a javaslat elfogadást nyer az intézeti az intézeti ESP oktatásra vonatkozóan. A három szakasz jellegzetes vonásait és céljait a következő sematikus ábra szemlélteti (4.sz. ábra).

Végezetül, a már megvalósult kísérleti ESP oktatás tapasztalatait szeretném összegezni. Saját, heti 2x2 órás fakultatív csoportom – mely középfokú nyelvtudással rendelkező első és másodéves hallgatókból áll – első félévének eredményei bebizonyították a kerettanterv létjogosultságát és életképességét, az ESP tankönyvek készségfejlesztő gyakorlatainak hasznosságát az írott, illetve hallott általános műszaki szövegekkel való önálló bánásmód, a szövegtudatosság kialakítása tekintetében, továbbá az autentikus anyagok – különösképpen a környezetvédelemmel kapcsolatos újságcikkek, video és audiokazetták alkalmasságát kommunikatív, szerepjátszó gyakorlatokra – állásfoglalás, véleménykifejtés, kritika, javaslattétel és egyéb nyelvi funkciók alkalmazására szóban és írásban.

A második félév, melyet inkább az írásbeli készségek előtérbe állítása – az idegen nyelven való tanuláshoz szükséges készségek ("study skills", pl.

jegyzetelés, életrajzírás, munkára, egyetemre jelentkezés, stb.) hangsúlyozása – jellemzett, elvezetett az ESP tanulmányok harmadik szakaszáig, ahol már saját választású témában került sor önálló feladatok megoldására, előadástartásra, esetenként a szaktanárral történő konzultáció segítségével.

A hallgatók visszajelzései azt tanúsítják, hogy olyan készségeket is sikerült elsajátítaniuk, melyeket anyanyelvükön sem tanultak a jelenlegi oktatási rendszerben és szívesen folytatnák ESP tanulmányaikat, amennyiben erre lehetőséget kapnak. Ugyan szakmaival bővített nyelvvizsgát is tehetnének, mégis az igazi vizsgának azt tekintik, ha sikerül külföldi ösztöndíjat szerezniük (amire egyre kedvezőbb esélyeik vannak) vagy más módon alkalmazniuk tanult készségeiket valóságos szakmai szituációkban. Számukra egy áthallgatott félév, vagy külföldi tanulmányút nem luxus, hanem az ESP képzés szerves része, befejező szakasza, amikor a valóságos szakmai világban alkalmazhatják és bővíthetik kommunikatív készségeiket egy adott idegen nyelven.



2. sz. melléklet

	HAGYOMÁNYOS	KOMMUNIKATÍV
C É L	NYELVTAN TESZT VIZSGA	KÉSZSÉG NYELVHASZNÁLAT
M Ó D S Z E R	SEMATIKUS NYELVTANI GYAKORLATOK MONDATKÖZPONTÚSÁG TÉTELES NYELVTAN PONTOSSÁG FRONTÁLIS TANÍTÁS	GONDOLKODTATÓ KREATÍV FELADATOK SZÖVEGKÖZPONTÚSÁG FUNKCIONÁLIS NYELVTAN + CÉLSZERŰSÉG GÖRDÜLÉKENYSÉG PÁR ÉS CSOPORTMUNKA
A N Y A G	MEGVÁSÁROLHATÓ KÉSZ TANKÖNYVEK ÁLTALÁNOSAN HASZNÁLT ANYAGOK	

A 4 NYELVI KÉSZSÉGEN BELÜLI ALKÉSZSÉGEK LISTÁJA**– OLVASÁS:**

- szöveg egészének átfutása a részletek mellőzésével (skimming)
- specifikus információ keresése (scanning)
- szöveg tartalmának kitalálása a cím alapján (predicting)
- grafikonok, táblázatok azonosítása a szöveggel, vizuális információ szöveggé átalakítása és fordítva, szöveg ábrázolása vizuális eszközökkel, ábrákkal (information transfer)
- ismeretlen szavak, lexikai elemek kezelése a szövegösszefüggés alapján (text awareness)
- bekezdések sorrendjének, összetartó elemeinek tanulmányozása (text cohesion)
- különböző típusú szövegek sajátosságainak elemzése, összevetése

– ÍRÁS:

- definíció, általánosítás, folyamat leírás, összehasonlítások, okozati összefüggések leírása
- tartalmi összefoglaló (írott, vagy hallott szöveg jegyzetelése alapján)
- szakmai önéletrajz, álláskérelem, hivatalos levelek, jelentések írása
- esszék, illetve szóbeli előadásra szánt szövegek megírása

– HALLGATÁS:

- jegyzetelési technikák
- utasítások követése
- telefonbeszélgetések
- angol és nem angol anyanyelvű beszélők hallgatása a hangsúly, hanglejtés tanulmányozására (rádió, TV, videó)
- előadások nem nyelvi sajátosságainak tudatosítása (metakommunikáció)

– BESZÉD:

- magyarázat, definíció, leírás, általánosítás, érvelés, meggyőzés
- bekapcsolódás egy vitába, beszélgetésbe
- közbeszólás; vitában való részvétel
- egyetértés, ellenvetés
- kérdésfelvetés, válaszadás
- előadás hallgatóság előtt
- udvarias formák (társasági etikett)

4. sz. melléklet

	CÉL	MÓDSZER	TANANYAG
1. SZAKASZ	grammatizálóból kommunikatívba átmenet készségek fejlesztése	pár és csoportmunka kollektív tanulás kreatív feladatok a 4 készség fejlesztésére	kommunikatív + ESP tankönyvek általános műszaki témák
2. SZAKASZ	szóbeli/írásbeli, szakmai kommunikáció elsajátítása	szakmai szituációk szimulálása – szerepjátás	ESP tankönyvek + autentikus műszaki szövegek – környezet- védelem (újság, video, audio-vizuális kazetták)
3. SZAKASZ	kommunikatív készségek alkal- mazása életszerű szakmai helyze- tekben – önálló feladatok megoldása	kettős konzultáció: – nyelvtanár – szaktanár	autentikus műszaki szövegek saját választású szűkebb szakmai témákban (mini előadás, interjú, stb.)

Irodalom

1. Esp tankönyvek

- BATES, M, and DUDLEY-EVANS, Tony. *Nucleus: General Science*. Longman, 1976.
- BRIEGER, Nick, and COMFORT, Jeremy. *Technical Contacts: Materials for Developing Listening and Speaking Skills for the Student of Technical English*, Prentics Hall, 1987.
- DONOVAN, P. *Basic English for Science*. O.U.P., 1978.
- FOLL, David. *Contrasts: Developing ext Awareness*. Longman, 1990.
- GOODALE, Malcolm. *Language of Meeting*. LTP, 1987.
- HARMER, Jeremy and ELSWORTH, Steve . *Listening File*. Longman, 1989.
- HUTCHINSON, Tom and WATERS, Alan. *Interface: English for Technical Communication*, Student Book & Teacher's Guide. Longman, 1984.
- WALLACE, Michael J. *Study Skills in English*. C.U.P., 1980, (Tutor's Book)

2. Módszertani kézikönyvek

- ARNAUDET, Martin L., and M. ALLEN-BARRETT. *Approaches to Academic Reading and Writing*. Prentice Hall, 1984.
- BYRNE, Donn. *Teaching Writing Skills*. New Edition. Longman, 1988.
- HUTCHINSON, Tom and Allan WATERS. *English For Specific Purposes: A Learner-Centred Approach*. C.U.P., 1987.
- NEUFELD, Jacqueline K. *A Handbook for Technical Communication*. Prentice Hall, 1987.
- WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics* (1 and 2), O.U.P., 1979.
- RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, 1986.

**TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT THE TECHNICAL
UNIVERSITY OF BUDAPEST**

Éva Brodszky

In her lecture the author is trying to answer 3 major questions – the WHAT? WHY?, AND HOW? of ESP. The answer to the question of WHAT? is definition of ESP together with its political, economical background, its aims and methodology. The answer to the question WHY? is realization of an ever increasing demand in the world of professional people for specific language skills so that they can maintain international contacts and carry out various professional tasks in a foreign language. The third question is concerned with the HOW? of introducing ESP courses into the general language teaching pattern of the Technical University of Budapest, raising the problem of teacher training but also giving positive suggestions and examples of successful optional ESP courses already running at the TUB with promising results.

Anna Jakabfi:

BRITISH CIVILIZATION STUDIES AT TWO HUNGARIAN UNIVERSITIES

British Civilization Studies or Landeskunde in German and Országismeret in Hungarian was a relatively new subject introduced as an obligatory seminar course at the beginning of the 1980's after a few furtive and abortive attempts in the late 1960's. With the broadening of travelling opportunities and the spread of English as a foreign language, it was inevitable at one point to acquaint students with the cultural life of Great Britain in the first place and also with that of other English speaking countries.

The two universities mentioned in the title are Loránd Eötvös University of Budapest and the Technical University of Budapest respectively. I have been teaching at the latter for many years as a full-time instructor and my part-time teaching has linked me to the English Department of Eötvös University for equally a long time. I have taught British Civilization at both universities for some time, and the experiences I have had, are here to share with you. The course has offered an insight into students' approach to Humanities as a field of studies on the one hand, and on the other hand I could easily detect their similarities and differences of interest in the very same subject.

At Eötvös University's English Department British Civilization was a follow-up course to British History in the 1980's for second year students, thus it was an obligatory subject, and it was also introduced in the program of the Retraining Program for Russian teachers. In both cases the fact of obligatory course meant a set schedule of set topics. Appendix I.

British Civilization being a seminar class meant individual papers on each subject, and the length of the paper-talk has been shifting to meet personal interest stemming mostly from the other subject and/or personal interest of the student giving the talk.

At the Technical University British Civilization was introduced as a special seminar course in English in 1987 when the new Faculty of Natural

and Social Sciences was being formed, and the Department for Modern Languages was incorporated into that Faculty. However students were invited to join the classes from all the faculties of the university (of Electrical Engineering, Chemical Engineering, Mechanical Engineering, Civil Engineering, Public Transport and of Architecture). This fact meant that the course quickly evolved into a mosaic image. The students who came to joint the class had all had learned English for a prolonged time and possessed either the medium degree English state exam and/or had gone to English schools abroad. Thus they could all communicate fairly well in English which was a minimal requirement.

At both universities British Civilization has been taught in 90-minute seminar classes on a once-a-week basis for the duration of one term of 13 to 15 weeks, i.e. it meant 12-14 classes altogether. The number of participants in seminar classes has been maximised in 15, however, at the Technical University the number of participants never exceeded ten. One class usually consists of one talk of 30 to 60 minute length prepared by one student and followed by discussion and questions and commentaries.

In spite of the set schedule of the subject besides the basic teaching material, the instructor and the students enjoy a freedom as to what to use.

The books I have made use of and encouraged students to use can be found on Appendix II.

The most reliable source has always seemed to me to be the books published in and by the target country that is Great Britain, so that is why they stand at the top of the book-list. However, sometimes books written by Hungarians on the subject can better elucidate a theme, because the author's and the students' background is common, and that often is a combining force as to what to see. If you take *The History of England* by Szántó, György Tibor, for instance, people – and they are not small in number in Hungary – can see what a long and harsh and strenuous struggle preceded the present democracy of Great Britain. That book makes a point of trying to show this particular aspect of British history all through the book.

Besides the books the second most important and certainly the updated teaching material has been provided by the British Council in Budapest.

Carefully collected individual souvenirs of postcards and prospectuses along with personal memories, colour-slides, photographs of holidays in Great

Britain have always served as important contributions to British Civilization classes. With the Sky Channel programs coming to Hungary through the ASTRA Satellite cable system and spreading with considerable speed in Hungarian homes, instructors need not worry any more how to update their courses.

The aim of the British Civilization course was common at both Eötvös University and the Technical University i.e. to teach more about the political, legal, and economic institutions, the cultural life of Great Britain as the main target country of the English language studies.

But whereas one university's English Department has offered many English language courses stemming from its very function, the Technical University's Department for Modern Languages' basic function has traditionally been a sort of basic language teaching, so British Civilization Studies had to offer a more advanced language study course than it was customary to do. To teach about a country's cultural life in the target language is a more advanced form of language studies in itself. So an exchange of ideas, interaction for short became as much of an aim for participants at the British Civilization course as were the thematical aspects. It meant a practice of grammar, expressions, reading and listening comprehension, and that of vocabulary as well. Students became aware of the manifold aim from right at the start and came along with the instructor.

Topics

All topics were always discussed in a historical perspective at both universities, irrespective of the fact that British Civilization as a course was meant to discuss Great Britain only after the second World War. To start to talk about a topic, e.g. the Welfare state, or any other topic for that matter, had to begin with all the data that had to do with the establishing of the welfare state as such. Lexicality, historicity have been part of the Hungarian educational system all along that no student and no topic can escape. Another pregnant example was, when the class was supposed to discuss and learn about the present theatre life of London. When this topic came up at both universities' several classes, there was always somebody who was more than happy to talk about it, because he or she had gone to an English theatre and was impressed by the performance or performances. In each case the student

not only came up with the brief history of the theatre in England but quite an impressive study material was prepared besides the carefully preserved brochure of the performance the student had gone to.

The basic difference between a Hungarian and an English theatre performance is that whereas the Hungarian production concentrates usually on a handful of first-class actors-actresses on whose shoulders the success of the performance is put, and minor characters played by less known actors-actresses are usually neglected and are put very much in the background in every respect; the English theatre concentrates on the performance as a whole, as a unity and the common effort of all cast. This difference is so clear and so self-evident to the Hungarian theatre goer, that it leaves a major impact.

Another factor which may and does impress the Hungarian theatre goer in England is the variety of stage arrangements. In Hungary the Proscenium arch stage has been the practice, and all the alternating stage arrangements of the open stage, the full forestage, and the theatre-in-the round are novelties for the traditionally minded theatre lover Hungarians. Naturally technicalities are only one aspect to theatre life, but these offer the first impressions and they can be striking and thus lasting.

The British school-system complicated as it is, seemed an inviting topic to students, especially a few years ago, when Hungary's ex-one-dimensional school-system seemed rather dull versus the British System. So, the student speaking about it drew charts, showed home-made figures in an effort to make his fellow-students understand what the British school-system was about. Carefully collected brochures and memories of conversations from an ex-public school pupil made the talk quite enjoyable for everybody, instructor included.

At the Technical University the course offered more variety ever since 1987, because each term students from another faculty turned up in dominating number. When students were told about the general topics, they were at liberty to choose special areas they were interested in. So one student from the Faculty of Architecture who had spent a summer in England offered to give a talk on the Cathedrals of England. She not only taught us all the vocabulary related to cathedrals, but revealed a deep technical knowledge of the topic. This particular student made use of the VCR and showed her own video tape to illustrate the technical part of her talk.

Certain topics become outdated. This happened to the topic – always the favourite with technical university male students a few years ago – of the party system and the parliamentary system of Great Britain. A few years ago every even seemingly unimportant details about them were carefully exploited and explained to students by the one giving the talk, whereas this year, after the brief factual data, it was being referred to, as "just like in our country". A few years ago charts and posters were brought to class, analysis and historical examples were quoted to illustrate the aspect of democracy it entailed. However, times have changed...

An all time favourite, the real evergreen topic of woman students is British Royalty. It looks like magazines, photographs have been carefully collected and put away by grandmothers to have them at hand and ready to hand them down to daughters and granddaughters to let them tell about in class. Newspaper cut-outs from old English magazines at the coronation of Queen Elizabeth II were shown in class and admired by others, mostly women students.

Fine arts and music found special favour in another class in another term when an arts-student came along, who gave a two-class long survey talk on modern British paintings and sculpture. Manuals were carried into class, colour slides were shown, overhead projector was made use of to better illustrate all that was to be said on modern British fine arts.

The Russian teachers' British Civilization class had a handful of students who were especially intrigued by the question of employment and unemployment. Careful studying of the British Council booklets and Peter Bromhead's **Life in Modern Britain** proved helpful when explaining about all the trade union and government and state commissions whose task is to treat this most delicate and painful problem. The hardest thing for the instructor was to try to prove that the British system cannot be termed capitalist by a simple label, but it has become an amalgam of several carefully assembled theories and practical experiences.

Family life, lifestyles and food have found favour with quite a few students in the classes for the obvious differences. Whoever has gone to Great Britain, has been aware of the hard work English people have to pursue, but on the other hand there seems to be an atmosphere of easiness, there are more smiling faces to see on the street and in the homes, and there seems to be more free time to be had, when sports, hobbies can relax you. To put it bluntly a

much higher livingstandard provides a healthier lifestyle. People go out more often to pubs, to the golf-course of which they have been members, or they go on walking tours in the country-side. At the seaside, people take it at leisure over the week-end, and to the outsider there is an aura of taking it easy. Gardening in many houses is a full-time free-time job, and it gives a friendly atmosphere to the home environment. This atmosphere enchants Hungarian students and often sets an example to follow. Tennis, golf, football or soccer as it is called, seem to be more general free-time activities than in present day Hungary, and would be ideal to follow the British life-style.

Social work has had long traditions in Great Britain and the custom to be involved in some kind of activity of the immediate community keeps many people busy in their free-time.

British food and holidays seem to have been linked together in the Russian Teachers' Retraining Program and brought forward quite a few memories from those who had spent some time in Great Britain. The best-liked food, a Christmas cake's recipe was distributed and people were urged to prepare it for Christmas. However, generally British food is not often referred to as delicious cuisine, no matter how healthy it may be declared to be. Students like to quote British people who became fascinated with Hungary's food and who quickly forgot their own.

The thematic approach to **British Civilization Studies** I have been trying to use, is of course, only one kind of approach to this subject. Another one I have heard about, has been used by an older colleague of mine. Her idea was that the class drew up an itinerary in the first lesson, and each student volunteered to give a talk on one stop on the imaginary trip. At each place students were asked to comment on various aspects of culture related issues specific to that area or place. The itinerary was carefully chosen to touch upon all the major areas and towns of Great Britain. e.g. in Devon mention was made of the Romans, Cathedral architecture to the à propos of Exeter's Cathedral, the public school system focusing on Blundell's School, holidays around the Dartmouth area never leaving out Maidenhead castle of prehistoric times.

Another colleague likes to stick to one particular book as to e.g. Peter Bromhead's **Life in Modern Britain** and teach it through going carefully from topic to topic. This way systematic covering of each topic is ensured.

I believe in individual, personal approach as a means of motivation for students, so I would stick to the thematic approach and I would certainly encourage students to consult various sources.

Whatever the approach to follow, British Civilization has proved a rewarding subject to teach. It covers sometimes overlaps different cultural areas and/or culture related issues, but as a subject can certainly be considered as an up-to-date method to human knowledge. It combines very different areas of life and broadens students' vision of the same country and/or countries. British Civilization can also be considered as a survey course, basic to deeper and more specialized fields of knowledge. With this aim in mind, it has rightfully obtained the denomination: survey course.

If British Civilization is offered – as it is likely to be at Eötvös University – as a post-graduate course, it is certainly supposed to synthesize, sum up different areas of knowledge gathered earlier at undergraduate level.

Whatever the aim, British Civilization is here to stay and to be developed into a wider scope of knowledge for students who want to know more and more about the English speaking world.

Appendix I.

British Civilization at Two Hungarian Universities

General topics

- Geography
- Houses of Parliament, Political parties, Elections
- the Government and the Civil Service
- the Queen and the Constitution
- the Welfare State
- Education (primary, secondary, university)
- Employment – unemployment
- Immigration
- Family life and holidays, sports
- the Mass Media (TV, Radio, newspapers)
- Theatre and Film
- Fine arts and musical life
- British food

Appendix II.

British Civilization at Two Hungarian Universities

Bibliography

– books enlisted in frequency of usage

Books in English

- BROMHEAD, Peter: *Life in Modern Britain*
Longman, Harlow, Essex, 1982
- SHEERIN, Susan–SEATH, Jonathan–WHITE, Gillian: *Spotlight on Britain*
Oxford University Press, Oxford, 1987
- BROOKES H.F.–FRAENKEL, C.E.: *Life in Britain*
Heinemann Educational Books, London, 1983
- Britain in 1975 – An Official Handbook*,
Central Office of Information, London, 1975
- DAVIES, Peter J.: *Britain in Focus*
Hodden and Stoughton, London, 1978
- MERRIWEATHER, Kate: *Spotlight on Social Class in Britain*
Cassell, London, 1984
- BEYFUS, Drusilla: *The English Marriage*
Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, 1971
- TRAVELYAN, G.M.: *A Shortened History of England*
Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, 1962
- Facts about Ireland* – Department of Foreign Affairs, Dublin, 1972

English Books in Hungarian Translation

- PARKINSON, C.Northcote: *Parkinsonné törvénye* (Mrs. Parkinson's Law)
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1970
- STRACHEY, L.: *Viktória királynő* (Queen Victoria)
Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1984

Books in Hungarian

- SZÁNTÓ György Tibor: *Anglia története* (The History of England)
Kozmosz könyvek, Budapest, 1986
- KERTÉSZ Magda: *A szüfrazettek* (The Suffragettes)
Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1979

(ed)STEINERT Ágota: *Utazás külföldön* (Travelling abroad) – Válogatás Szemere Bertalan Nyugat-európai útinaplójából Helikon kiadó, Budapest, 1983

HALÁSZ Zoltán: *Gasztronómiai kalandozások Európában* (Gastronomic Wanderings in Europe) Panoráma, Budapest, 1974

BRIT ORSZÁGISMERET KÉT MAGYAR EGYETEMEN

Jakabfi Anna

A Brit országismeret tantárgy oktatása 1987-ben kezdődött a Budapesti Műszaki Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Karán és azonnal felkeltette a különböző karok hallgatóinak figyelmét az Egyesült Királyság kulturális, társadalmi és politikai intézményrendszere iránt. A tantárgy az elmúlt évek során több nyugati egyetemen népszerűsége tett szert. Korábbi orosz tanárok az Eötvös Loránd Tudományegyetem átképzési programja keretében fokozatosan szerették meg a tantárgyat és igen lelkes munkát végeztek, amikor elkészítették a tantárgy tanulását megkönnyítő oktatási segédanyagokat.

AZ IRÁNYÍTOTT FOGALMAZÁS EGY TÍPUSÁRÓL

A fogalmazási feladatoknak az idegennyelv-tanításban, illetve a megszerzett nyelvi készségek mérésében, a vizsgáztatásban betöltött szerepével könyvtárnyi szakirodalom foglalkozik. Ezért most csak az irányított fogalmazásnak egy meghatározott formájával és főként annak egy konkrét, minél nagyobb objektivitásra törekvő értékelési módjával szeretnék foglalkozni.

Ezen a ponton azonban, az objektivitás igényénél, mégis kis kitérőt kell tennem. Ahhoz ugyanis, hogy valamely komplex – akár írás-, akár szóbeli – nyelvi teljesítményt objektíven tudjunk értékelni, nagyon pontosan kell tudnunk, hogy a sok összetevő közül melyek lemérésére vállalkozunk, s hogy a választott értékelési mód valóban alkalmas-e azok legalább viszonylag objektív mérésére. Ezt persze könnyű kimondani, de nem könnyű megvalósítani.

Hogy mennyire így van, mutatja a következő kis táblázat:

0 - 24 =	0
25 - 30 =	4
31 - 35 =	8
36 - 40 =	12
41 - 45 =	16
46 - 50 =	20

Ez az új állami nyelvvizsgarendszer nyelvtani-lexikai tesztjének az átszámítási táblázata, pontosabban annak az angol nyelvben alkalmazott variációja. A feleletválasztós tesztek világszerte azért alkalmazzák előszeretettel a nyelvi tudásszint mérésére, mert – bár több negatívumuk is van – van egy pozitívumuk: a tudásszint számszerű megjelenéséből következő objektív voltuk. Esetünkben az a meglepő, hogy a vizsgarendszer kidolgozói nagy erőfeszítéseket tettek azért, hogy az értékeléskor kevesebb legyen a

szubjektív elem, és érzésem szerint – az egész nyelvvizsgarendszert nézve – ezt el is érték. Ugyanakkor azonban éppen a tesztfeladatoknál sikerült egy olyan elemet becsempésznünk, amely a mérés konkrét számszerűségét megkérdőjelezi. Egyrészt a tesztfeladatoknál nem sok értelmét látom a 0 - 24 pontig terjedő értékelhetetlen, nulla pontos sávnak; másrészt a további nagyvonalú sávbeosztás oda vezet, hogy például 25 tesztpont annyit ér, mint 30, viszont 31 már négy vizsgaponttal többet ér, mint 30. Pedig ha az ötven tesztfeladat alapján számolunk, egy tesztpont csak 0,4 vizsgapontot érne, ha a jelenlegi rendszerben értékelt 26 tesztpont alapján, akkor is csak kb. 0,8 vizsgapontot. Hogy ez milyen igazságtalan eredményre vezet, mutatja a következő összehasonlítás:

B típusú vizsga		A	B
(középfok)			
Olvasási készség	{ Fordítás magyarra (25)	15	14
	{ Szövegértés (feladatlap) (25)	15	15
Íráskészség	{ Fordítás angolra (15)	9	8
	{ Irányított fogalmazás (15)	8	7
	{ Teszt (20)	12	16
		(40 tesztpont)	(41 tesztpont)
		59	60

A vizsgázó a tesztet nem számítva három vizsgaponttal többet szerzett, mint B vizsgázó. A tesztben viszont egyetlen tesztponttal kevesebbet szerzett. Mivel azonban erre az egy tesztpontra B vizsgázó négy vizsgapontot kapott, A nem érte el a minimális 60 pontot, ezért nem felelt meg, B viszont elérte, s bár minden jel szerint kevesebbet tud A-nál, hála a legobjektívabb vizsgafeladatnak, a tesztnek, sikeresen letette a B típusú, azaz írásbeli vizsgát.

Kitérőmnek ez a része a hogyan értékeljünkre vonatkozott, a következő viszont arra, hogy mit értékeljünk. Mindenekelőtt nézzük meg, mi lehet a nyelvoktatás maximális (természetesen gyakorlatilag elérhetetlen) célja: olyan nyelvtudáshoz juttatni a tanulót, amely megközelíti, vagy eléri az anyanyelvi beszélő nyelvi készségeinek szintjét. Azonban felmerül a kérdés, hogy mit, illetve kit is értünk anyanyelvi beszélőn. A célkitűzések meghatározásakor

művelt köznyelvet, középfokú általános műveltséget, stb. szokás emlegetni. Ez viszont megengedi a kérdést, hogy az ezt a szintet el nem érő, mondjuk általános iskolai végzettségű, szépirodalmat és újságot nem vagy alig olvasó, művészetek iránt nem érdeklődő magyar, angol, spanyol, stb. gazdálkodó, villanyszerelő, segédmunkás, kiskereskedő, portás vagy postai kézbesítő nem beszéli anyanyelvi szinten a magyart, angolt, spanyolt, stb.? Dehogynem beszéli! Akkor viszont hogy is van a dolog? A helyes válasz nyilván az, hogy magának a nyelvoktatásnak a célja csak az lehet, hogy a magyar portás például megtanuljon angolul beszélni és írni az angol portás szintjén, a magyar mérnök az angol mérnökén és a magyar akadémikus az angol akadémikusén. (Természetesen alapfeladatként megmaradva a köznyelvnél.) Tehát ahogyan nem célja a nyelvoktatásnak, hogy az akadémikus intelligenciaszintjét, általános műveltségét leszállítsa a középfokú szintre, az sem lehet a célja, hogy a portásé ide felemelje. (Természetesen más a helyzet, ha az oktatás, illetve a nyelvvizsga célja valamely konkrét tevékenység, munka vagy tanulmányok végzésére való felkészítés, illetve az arra való alkalmasság ellenőrzése.) Tehát magának a nyelvoktatásnak – főleg felnőttek esetében – nem lehet a feladata, hogy kiegyenlítse a tanulók intelligenciaszintje közötti különbségeket (ami egyébként is teljesen lehetetlen lenne), pótolja az általános műveltségükben hiányos iskolázottságuk vagy egyéb okok miatt meglévő hiányosságokat, s ezáltal a nyelvhasználat magasabb fokára juttassa el őket, mint amilyenre anyanyelvükön eljutottak.

Pedig kimondatlanul ugyan, de ezzel az igénnyel lépett fel a régi állami nyelvvizsgarendszer éppúgy, mint az új, mivel a közép- és felsőfokú nyelvvizsga részfeladatainak zöme, főleg természetesen az írás- és olvasási készséget mérő, tehát a mai B típusú vizsgafeladatok, a jó középfokú szintet elérő általános műveltségre támaszkodnak, mintha nyelvtudás csak ettől a szinttől felfelé létezne. Nyelvvizsgáink, túl a nyelvi készségek mérésén és attól elválaszthatatlanul, mérik, hogy a vizsgázó milyen rutinnal rendelkezik tesztfeladatok megoldásában, mennyire képes anyanyelvi – középfokú általános műveltséget és rendszeres újságolvasást feltételező – írott szövegből a lényegyet kiemelni, hasonló feltételekre támaszkodó idegennyelvű szöveget helyesen értelmezni, stb. Innen adódtak azok az ellentmondásos esetek a múltban s nem hiszem, hogy az új vizsgarendszer ki fogja küszöbölni őket, amikor az idegen nyelvet szinte anyanyelvi szinten beszélő, esetleg kétnyelvű jelentkezők nem voltak képesek letenni a felsőfokú nyelvvizsgát.

Mindezzel nem azt akarom mondani, hogy a nyelvtudás mérését általában el lehet választani az említett egyéb tényezőktől, s azt sem, hogy a nyelvoktatás során járulékos feladatként nem kell törekednünk tanulóink általános műveltségének bővítésére, fejlesztésére. Egyébként az egyetemi nyelvoktatásban, illetve vizsgáztatásban tulajdonképpen kedvező helyzetben vagyunk ebből a szempontból, ugyanis – a jelentős eltérések ellenére – lényegében véve közel azonos korú, iskolázottságú, általános műveltségű és érdeklődési körű azonos vagy hasonló pályára készülő tanulókkal van dolgunk.

Erre a kiterőre azért volt szükség, mert a fogalmazás tipikus esete annak, amikor a nyelvi készségek mérése nagyon nehezen választható el a többi tényezőtől, és az értékelés objektivitását is nagyon nehéz elérni. A fogalmazási feladatokat meglehetősen felületesen három nagy csoportba oszthatjuk: beszélhetünk szabad fogalmazásról, irányított fogalmazásról és szöveg reprodukcióról. A tulajdonképpeni nyelvi készségeken túlmenően, mindhárom esetben más jellegű ismereteket és készségeket is mérünk. A reprodukció esetében mérjük a hallás utáni szövegértést, a memóriát, a jegyzetelési készséget, a közlendők logikus elrendezésének készségét s – akár akarjuk, akár nem – a szöveg tárgyára vonatkozó alapismeretek mennyiségét és minőségét. Az irányított fogalmazással, attól függően, hogy az irányítás milyen eszközökkel történik, szintén sor kerül különböző tartalmi összetevők mérésére is. Ebben a két esetben, mivel az elsőben pontosan, a másodikban nagy vonalakban terjedelmében és mélységében körülhatároltuk a nyelvi formában kifejezendő gondolati tartalmat, a két alapvető szempont, tartalom és nyelvi kifejezőkészség, többé-kevésbé egyértelműen elkülöníthető egymástól.

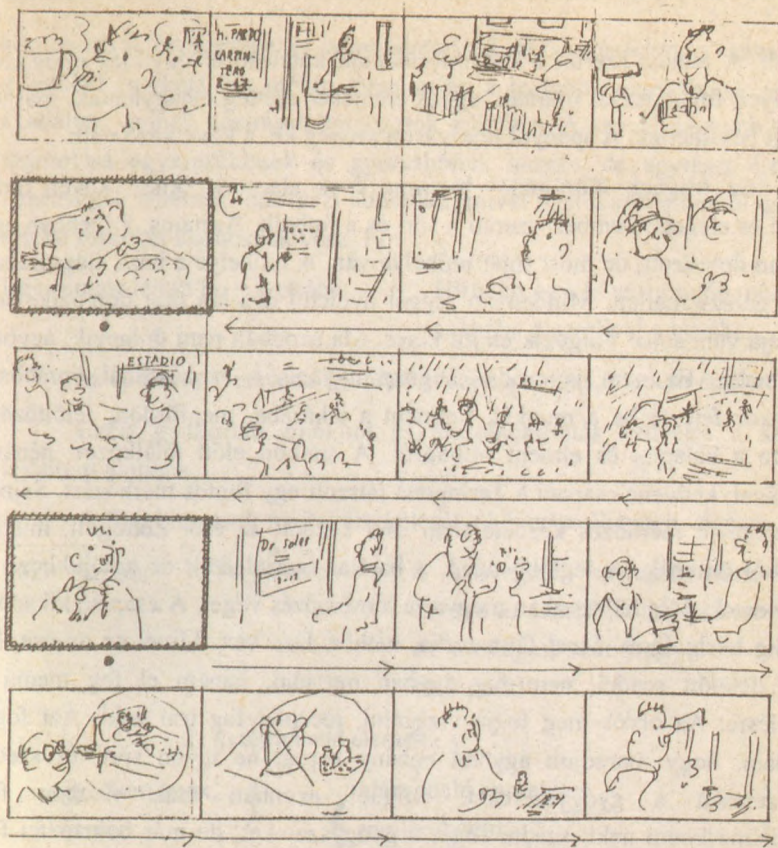
Nem így a szabad fogalmazásnál. Itt, annak ellenére, hogy lehetőség van a két oldal formális szétválasztására, a dolgozat terjedelme, tartalmi gazdagsága s ennek megfelelően nyelvi értéke is jelentős mértékben a tanuló általános műveltségének, anyanyelvi fogalmazási készségének, kommunikativitásának, az adott témával való kapcsolatának, származásának, stb is függvénye, ezektől elválaszthatatlan.

A fentiekből az következik, hogy a szabad fogalmazásnak nagy szerepe lehet a nyelvtanulás során, a nyelvi készségek fejlesztésében, de ellenőrző, illetve vizsgafeladatként nagyon óvatosan kell vele bánnunk, s elsősorban akkor szabad alkalmaznunk, amikor tudatosan együtt akarjuk értékelni a

különböző jellegű, nyelvi és nyelven kívüli készségeket, ismereteket. Ellenkező esetben, és egyetemünkön erről van szó, az irányított fogalmazás alkalmazása látszik célszerűnek.

Mivel az úgynevezett szabad fogalmazás sem előkészítetlen fogalmazást jelent, illetve nem feltétlenül azt, irányított fogalmazáson azt értem, ha túl a téma általános tartalmi és nyelvi előkészítésén, a tanuló szóban, írásban vagy vizuális úton való stimulálásán, a fogalmazás tartalmát és – részben ennek következtében, részben ettől függetlenül is – nyelvi formáját szorosabban meghatározzuk. Az irányításban érdemes minél nagyobb szerepet biztosítani a vizualitásnak, még pontosabban az állóképnek. A vizualitásnak nyelven kívüli volta miatt, és az állóképnek statikus jellege miatt. Ebben az esetben ugyanis a statikus vizuális információ az, ami csökkenti, vagy kiküszöböli a reprodukív memória szerepét. (Ha ugyanis hallott vagy olvasott szöveg, illetve mozgóképsorozat, videojelenet, stb. alapján kell a fogalmazást megírni, egyrészt rendkívül nagy előnye van annak, akinek a memóriája, illetve tanulási szokásai kedveznek a látott, olvasott, hallott nyelvi vagy nyelven kívüli információk minél pontosabb rögzítésének és felidézésének, másrészt nagy hátrányba kerül az a tanuló, akinek a figyelve változó, aki nem képes az adott pillanatban megfelelően koncentrálni; tehát ismét a célnyelvi készségektől idegen tényezők kapnak döntő szerepet.) Ez az állókép lehet egy komplex kép ugyanúgy, mint képsorozat, esetleg – magasabb szinten – szakmai jellegű ábra.

Kezdő és középhaladó szinten számomra nélkülözhetetlen, de haladó csoportokban is szívesen alkalmazom ellenőrző- és vizsgafeladatként a hétköznapi cselekvés-, ill. eseménysorozatot bemutató képsor alapján történő fogalmazást. Ezek közül legutoljára a következőt használtam:



Harmadéves gépészhallgatók spanyol zárthelyi dolgozatának a komplex feladata volt irányított fogalmazást írni a képsor alapján. A csoportnak ez volt a harmadik feléve spanyol nyelvből. Korábban, ill. ebben a félévben foglalkoztunk a következő témákkal, melyek ismerete a fogalmazás megírása során nélkülözhetetlen volt: személy bemutatása (külső, szokások, foglalkozás, munka); ház és környéke; betegség, emberi test, orvos; időjárás. Nyelvtani szempontból a félév során kiemelten foglalkoztunk a jövő és a múlt idővel (új nyelvtan), valamint a személyes névmások tárgyi és részeshatározói formájával (ismétlés). A speciális keretezés és a képek alatti nyilak jelentése a hallgatók számára korábbi feladatokból már ismert volt. A fogalmazás megírására kb. negyven perc állt a rendelkezésükre, előtte pedig körülbelül tíz percet szántunk a képek értelmezésére magyarul, illetve a spanyol nyelvű alapszöveg meghallgatására. Az alapszöveg meghallgatása során nem jegyzetelhetek, mivel a feladat nem annak reprodukálása volt, az csak mintául

szolgált. A feladat szerint a kép információit kötelező érvényűnek elfogadva bármilyen fogalmazást írhattak, egyes elemeket esetleg elhagyhattak, máshol viszont bővíthettek. A spanyol felolvasott szöveg kb. a következő volt:

"Ez Miguel. Körülbelül harminc éves alacsony, kissé kövér férfi. Vidám és elégedett ember, szereti a sört és a futballt. Asztalos. Régebben egy gyárban dolgozott, de most saját műhelye van. A műhelye a háza alagsorában van a garázs mellett. Mindennap reggel nyolctól délután ötig dolgozik. Sok munkája van: sokat dolgozik és jól keres. Ma azonban nem dolgozik: ágyban van, beteg. Ez nem is csoda. Tegnap ugyanis a szokásosnál korábban, háromkor fejezte be a munkát. Felment a lakásába, megfürdött, felöltözött, felvette a kalapját és elment otthonról. A stadion előtt találkozott néhány barátjával; kedvenc csapata a Tarragona játszott egy fontos mérkőzést. Sajnos tíz perccel a mérkőzés kezdete után esni kezdett az eső. Zuhogott, mintha dézsából öntenék. A legtöbb néző, a barátai is szaladtak az autójukhoz, és hazamentek. Miguel azonban megvárta a mérkőzés végét. A csapata kikapott, ő pedig bőrig ázott. Most fáj a torka, náthás, láza van. Mivel az orvosa, Dr Soler délelőtt rendel, nem fog ágyban maradni, hanem el fog menni a rendelésre. Az orvos meg fogja vizsgálni, receptet fog írni neki. Azt fogja mondani, hogy maradjon ágyban néhány napig, ne igyon sört, és szedje rendszeresen a gyógyszereket. Miguel azonban csak részben fog engedelmessé válni neki: szedni fogja a gyógyszereket, de már holnap fel fog kelni, le fog menni a műhelybe, és folytatni fogja a munkát. Várják a megbízói, és nem akar pénzt veszíteni."

A fogalmazások értékelésére két fő eljárást szoktak alkalmazni, a globális és a pontozásos értékelést. Szabad fogalmazás esetében talán érdemes a globális értékelést alkalmazni. Ilyen mértékben irányított fogalmazásnál viszont kár lenne lemondani a pontozásos értékelés két nagy előnyéről:

a) viszonylagos objektivitásról

b) az összehasonlítási lehetőségekről

egy hallgatónál (fejlődés)

adott csoporton belül

több csoport között

egy-egy nyelvi jelenségek szerint stb.

A pontozásos rendszerek kritikus pontja a fogalmazás terjedelme. Számolhatjuk a különféle képpen értelmezett mondatokat, a mondatnál kisebb

kommunikációs egységeket, a mondat szintű mondatrészeket, a szavakat vagy a betűket (n-eket). Ez utóbbi lenne talán a legjobb megoldás, de gyakorlati akadályai vannak kézírásos dolgozatok esetében. A szónál nagyobb egységek számolása egyszerűbbnek és gyorsabbnak látszik, de egyrészt értelmezési nehézségek lehetnek, másrészt pontatlan, mivel nyelvi szempontból igen eltérő értékű részeket azonosnak vesz. Pl.:

Egy rendőr lépett be a szobába. = Hirtelen egy kövér rendőr rohant be a szobába pisztollyal a kezében.

az épületek = ezek az épületek = ezek a magas, modern épületek

Ezért gyakorlati okokból és az objektivitás kedvéért a szószámot tekintem alapnak.

A fogalmazások nyelvi értékelését a következőképpen végzem.

Pozitívumok: 1. **Terjedelem:** x a szövegben szereplő minden szó, kivéve az ismétlődő tulajdonneveket és az esetleges, számjeggyel írt számokat (1-1 pont)

2. **Értéknövelő elemek:** y

egy elem max.	}	}	alarendelő összetétel	3 pont
kétszer			mellérendelő "	2 "
			az adott szinten külön figyelemre méltó nyelvtani szerkezet vagy lexikai elem	} 1-3 pont

Negatívumok: **Hibasám:** z

A hibaszám 3, 2, 1 és 0,5 pontos mondattani, alaktani, helyesírási és jelentéstani hibákból adódik. Azonos hibát max. háromszor veszek figyelembe.

Az így kapott x , y és z értékekből különböző számításokkal viszonylag objektív módon meg lehet állapítani az adott dolgozatra a tanulók/vizsgálók egymáshoz viszonyított tudásszintjét. Az évek során a legkülönbözőbb változatokat alkalmaztam. Először az $x + y - z$ képlettel dolgoztam, majd az $(x + y) : z$ következett. Mivel így nem értékeltem kellő súllyal a terjedelmet, jött az $(x + y) : z + z : 100$. Ez a megoldás viszont az előzőhöz hasonlóan parabolászerű görbének megfelelő értéksorhoz vezetett, melynek átszámolása

nehéz volt az öt fokozatú osztályzatokra, vagy 50-es, 100-as pontozási rendre. Így jutottam végül el a következő képlethez, melyet jelenleg alkalmazok:

$$4 - \frac{6z}{x+y} + \frac{4x}{1000}$$

(A 6-os szorzó német nyelv esetén valószínűleg 4 vagy 5, angolnál pedig 7 vagy 8 lenne.)

Az illusztrált esetben a csoport legjobb és leggyengébb hallgatójánál a következőképpen alakult a számolás:

A	$x = 257$	$192:276 = 0,69$	$4-0,69 = 3,31$
	$y = 19$		$3,31+1,03 = 4,34$
	$z = 32$		

A 4,34 megfelel 50 pontra számolva 43,5
100 pontra számolva 87
pontnak, illetve 4 (jó)
osztályzatnak.

B	$x = 225$	$672:237 = 2,83$	$4-2,83 = 1,17$
	$y = 12$		$1,17+0,9-2,07$
	$x = 112$		

21 vagy 42 pont, illetve 2 (elégséges)

Így visszajutottunk kiindulási pontunkhoz. A tanuló, vizsgázó célnyelvi készségeit komplex feladat végeztetésével úgy tudjuk lemérni, hogy az egyéb tényezők hatását nagymértékben csökkentettük (mint ebben az esetben történt), vagy nagyrészt kiküszöböltük. Ugyanakkor az értékelés számszerűsége lehetővé teszi, hogy az adott feladatot elvégző tanulók munkájának egymáshoz viszonyított értékét nagy pontossággal, és abszolút értékét is meglehetősen pontossággal meghatározzuk.

ON A TYPE OF GUIDED COMPOSITIONS

József Erdős

Considering the different types of compositions, guided-compositions seem to be the most adequate means of assessing and examining the students' knowledge in the teaching of foreign languages. The guide-line of the model-composition in this paper is given by a set of pictures presenting series of events in everyday life. By interpreting the picture story in advance in the students' mother tongue or in the target language, or presenting a possible version of the composition in the target language before performing the task, we can ensure that all the students in the group have about the same amount of information. So the differences in the level of the compositions will mainly derive from the differences in the level of the students' language skills. The scoring system described here basically sets out from the length of the compositions (the number of words), but it also takes into consideration the frequency of complicated grammatical structures and the quantity of lexical elements reflecting a high standard of usage.

Piller Györgyné:

A SZÁMONKÉRÉS ALATT FELLÉPŐ STRESSZHATÁSOK MINIMALIZÁLÁSA

A pedagógusok világszerte úgy találják, hogy a régi oktatási módszerek nem elég eredményesek. Különösen áll ez a nyelvtanításra. A legutóbbi kutatások szerint a pszichoterápia és a pszichológia ad megfelelő útmutatást a tanulási módszerek hatékonyságának növeléséhez. Ez eredményezte a szuggesztopédiai módszer kifejlesztését, amely a hagyományos 25% agykapacitás-kihasználást mintegy 50%-ra növelheti.

Most pedig bepillantunk a szuggesztopédiai nyelvtanítás rejtelseibe: "Idáig többnyire csak kínlódtál, izzadtál, magoltad az idegen szavakat, gyakran kevés eredménnyel, végül sikerélmény hiányában, kedvedet veszítve, elcsüggedve abbahagytad – legalábbis egy időre – a nyelvtanulást. Igazad van. Nem is olyan könnyű elsajátítani egy idegen nyelvet. Sok energiát, rengeteg időt rabol el, az eredmény pedig gyakran csak várat magára. Éppen ezért itt az ideje, hogy lazíts egy kicsit! Verd ki a fejedből a sikertelenség gondolatát, lépj be velünk bátran abba a csodálatos világba, ahol fantasztikus élményben lesz részed – erőfeszítés nélkül, kellemes, pihentető környezetben, könnyen, gyorsan feloldódsz és nagyon hamar megszólalsz az általad választott idegen nyelven, hisz nem is sejtet, milyen óriási tartalékokat tárolsz magadban, milyen bámulatosan sok benned az a passzív tudásanyag, amelyet mi most együttes erővel felszínre fogunk hozni! Meglásd, bizakodásaid, reményeid, melyeket magaddal hoztál erre a beszélgetésre, szép eredményt hoznak, és Te rövidesen tulajdonosa leszel az oly régen áhított nyelvvizsga-bizonyítványnak. Szólalj meg hát – oroszul – és nyugodtan, ahogy tudod, próbáld elmondani ki vagy, mivel foglalkozol, mik a kívánságaid, terveid! Közben pedig ne fesszengj, hisz egyelőre senki sem várja el tőled, hogy tökéletesen megszerkesztett mondataiddal kápráztasd el leendő sorstársaidat, akikkel mostantól kezdve 5 héten keresztül együtt örültök majd egymás sikereinek és az újabb és újabb eredmények láttán alig várjátok a másnapi találkozásokat..."

Nagyjából ilyen és ehhez hasonló szövegekkel találkoznak azok, akik az orosz szuggesztópédiai nyelvtanfolyamokra jelentkeznek.

Akik pedig a felvételi beszélgetések és felmérő tesztek alapján be is jutottak, rövid ismertetőt kapnak kézhez, amelyben felhívjuk a figyelmüket arra, hogy a tanfolyam alatt, annak eredményessége érdekében kerüljék a túlzott fizikai megterhelést, az alkoholfogyasztást, próbálják meg barátságosan szemlélni a világot, legyenek toleránsabbak, mint eddig voltak. A különböző korú és foglalkozású résztvevők között mindig akad egy-két pedagógus, aki a nyelvtanulás kényszere mellett a szuggesztópédia lelkes híveként a módszert is igyekszik elsajátítani. Hisz módszerünk, melynek kidolgozója a bulgáriai Lozanov professzor, az egyén ismeretlen szellemi tartalékainak, képességeinek felszabadítására épül, kerüli a stresszhatásokat, dicsérünk, játszva tanítunk, nem felejtkezvén meg arról, hogy minden egyes játék az oktatás célját szolgálja. Magas fokú a szuggesztópédiában az érzelmi ráhatás is, hisz az idegen nyelv elsajátításához az út elsősorban az ember szívéen keresztül vezet. Végül igen nagy a jelentősége a tanár személyiségének és a tankönyvvel szemben állított követelmények betartásának.

A tanárnak a pszichológiai és technikai felkészültségen kívül szüksége van egy bizonyos hallásra, kis zenei képzettségre, improvizáló és kreatív készségre is.

A könyvírás szempontjai közül csak néhányat említek meg. Ezek: a szerzők anyanyelvi fokú nyelvtudása, az országismereti anyagok szerepeltetése, a dialógusok könnyű eljátszhatósága, stb. A diákok felé a tankönyv biztonságérzetet, örömet sugároz, sikerélményt ad. Rávezetjük őket arra, ha csak lehet fennhangon olvassanak, ismételjék a kazettán is megtalálható szövegeket, mert néma olvasással nem lehet megtanulni egyetlen idegen nyelvet sem. Nem lehet azt a beszéd szintjére emelni. Először is hallod saját magadat beszélni, másodszor is rugalmassá teszed artikulációs bázisodat, pótolod a hiányzó intonációs gyakorlatokat, amelyek legalább olyan fontosak, mint a nyelvtani helyesség. Harmadszor – sokkal jobban megjegyzed a szavakat, ha nemcsak látod, hanem hallod is őket.

A nyelvtanulással járó stresszhatásokat más módon is lehet csökkenteni. Pl. csodálatos élményt nyújt a tanárnak, ha a napi munka után a tanfolyamra bezuhanó elgyötört ember, az észrevétlenül irányított párbeszéd eredményeképpen szinte percek alatt változik meg, és arcán a feszült fáradtság helyett a felszabadultság jelei mutatkoznak. Szerepet játszanak itt a feliratok, a

falakon található hirdetések, az aznapi mottó kiválasztása, a kedves fogadtatás és az ezekkel kapcsolatos feszültségfeloldó kérdések, ill. megjegyzések. A naponta kitalált új kis történetek elmesélése nagymértékben csökkenti az önálló szerepléssel járó stresszt, a nagyobb előadások megtartásánál jelentkező izgalmakat.

Visszatérve a szuggesztópédiai nyelvtanfolyamainkon használt könyvekre meg szeretném említeni, hogy azokat Lozanov professzor, valamint intézetének Módszertani Bizottsága bírálta el. Pozitív osztályzatot kaptak könyveink a Nyelvi Intézet két jeles oktatójától is. Így 1978-ban a már működő angol szuggesztópédiai oktatás után megindult az orosz nyelv oktatása is. Lozanov professzor teljesen egyetértett a megfelelő pszichoszociológiai adaptálással, és a többi országokhoz hasonlóan nekünk is megadott minden segítséget. Bár neki sem volt könnyű – az idő őt igazolta, és úttörő munkájának eredményeképpen a világ legtöbb országában megnyíltak és erőteljesen működnek a szuggesztópédiai iskolák és intézetek, megjelentek a jobbnál jobb beszédcentrikus – mondhatnám – szórakoztató nyelvkönyvek.

A mi munkánkat is támogatták. Kaptunk egy remekül felszerelt nyelvi labort. Nagy túljelentkezések mellett folytak tanfolyamaink, amelyeket igen sok hazai és külföldi kolléga látogatott meg. Tapasztalatainkról, eredményeinkről a rendszeresen megrendezett Nemzetközi Szuggesztológiai Konferenciákon számoltunk be.

De a nyelvvizsgát letenni kívánó műszaki kollégák létszáma lassan elapadt és a Műegyetemi orosz szuggesztópédiai nyelvtanítás a 6. évében csendesen kimúlt. A diákok számára pedig tanrendi okok miatt nem tudtuk megszervezni az 5 hetes folyamatos oktatást. Öröndetes viszont az a tény, hogy a Műegyetemmel egyidőben az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium is meghirdette szuggesztópédiai nyelvtanfolyamait, amelyek 12 éven keresztül megszakítás nélkül folytak és remélhetőleg ősszel ismét megindulnak. Hiszen már országszerte érezhető az orosz nyelv iránti érdeklődés tavaszi illata. Már nem is olyan szégyenteljes dolog oroszul beszélni. Az orosz nyelv talán ismét elfoglalja méltó helyét a sok idegen nyelv között és használata legalább olyan divatosá válik, mint azt manapság a nyugati országokban tapasztaljuk. Végül is Eurázsia legnagyobb lélekszámú népének nyelvéről van szó.

МИНИМАЛИЗАЦИЯ СТРЕССОВЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ И ВЛИЯНИЙ ПРИ ОПРОСАХ СТУДЕНТОВ

Екатерина Пиллер

Речь идёт о суггестопедическом преподавании иностранного — в данном случае русского — языка, о значении, роли, цели суггестопедии в преподавании, об аспектах методики суггестопедического преподавания, о её основах, принципах, основных частях обучения и усвоения. Далее речь идёт об освобождении умственных резервов, о релаксации т.е. "умственном отдыхе", о создании сознательной и подсознательной речевой активности, об использовании двуплановости и директных методов обучения в суггестопедическом преподавании русского языка. Даются перечень требований к преподавателю и к суггестопедическим учебникам, которыми пользуются на курсах организованных при Техническом Университете и Министерстве Просвещения. Говорится о разработке и опытах преподавания русского языка при вышеупомянутых учреждениях вернее заведениях.

MINIMALIZATION OF STRESSES DURING EXAMINATION

Katja Piller

This publication intends to interpret the essence of the suggestopedia and the experiences of the authors suggestopedic courses.

In general most people learn and are taught today in the same way, learning and teaching were carried out generations ago. Educators around the world have found that the old ways no longer suffice, considering that the amount of knowledge increases by about 100% every ten years. Research in memory and learning has gained considerable interest worldwide. Latest findings in psychotherapy and psychology give direction for the development and examination of new teaching methods.

Dr. Lozanov have developed the suggestopedic method, that make it possible to utilize the unsaid reserves of the human brain.

The suggestive influence which is exerted on the learners comes from the following factors: the personality of the teacher, the didactic material of the workbook, the music selected etc.

Kiss István:

A FORDÍTÁS HELYE, SZEREPE ÉS A FORDÍTÁSI FELADATOK ÉRTÉKELÉSE

Mostani előadásomnak, Karinthyt parafrázálva, azt a címet is adhatnám: összhangba hozható-e az elmélet a gyakorlattal, és ha igen, miért nem? Ennek megfelelően mondandóm két részre tagolódik: egy elméleti részre és egy, a konferencia aktualitását figyelembe vevő gyakorlati megközelítésre.

A kérdés elméleti tisztázása érdekében, kiindulásképpen néhány tényre hivatkoznék.

1. Fordításról alapvetően kétféle értelemben beszélhetünk. Az egyik az a társadalmi kommunikációs szükséglet, amely önálló szakmai ágazattá is vált: írásban mint szépirodalmi és szakfordítás, vagy akár üzleti, sőt magánlevelek fordítása, és szóban mint a tolmácsolás különböző fajtái. Ez a nyelvek közötti és a különböző anyanyelvűek közötti kapcsolatteremtést, információcserét, információáramlást szolgálja. A másik értelemben viszont a nyelvoktatás ill. a nyelvtudásmérés céljából alkalmazzuk, s itt már érdemes különbséget tenni aközött, hogy a célnyelv, amelyre fordítunk, az anyanyelv-e, vagy pedig az első esetben a fordítandó szöveg autentikus, eredeti idegen nyelvű szöveg, addig az anyanyelvről idegen nyelvre fordítandó – többnyire vagy igen gyakran – ún. tanfordítás, amelynek megvannak a maga szövegszerkesztési és kommunikációs jellegzetességei, pontosabban: hiányosságai.

2. Természetesen az idegennyelvről anyanyelvre fordítás sem sorolható, ha tanszituációban történik, az első értelmezés körébe, bármennyire eredeti, autentikus szövegről van is szó, és bármennyire nincs és nem is lehet (ill. ne is legyen) éles határ a kettő között. A fő különbséget talán Hell Györgyre utalva tudnám legjobban jellemezni. Ő mutatott rá többször is, hogy amíg a valódi fordítás a szöveg megértésének eredménye és következménye (remélhetőleg!), addig a tanfordítás vagy a szöveg megértésének érdekében (pl. tanórákon) vagy a megértés ellenőrzésének érdekében történik (főleg zárthelyik, egyáltalán írásbeli számonkérés és vizsgafordítások esetében). A kommunikatív funkció ilyenkor, ha nem is 0-ra redukálódott, de eléggé

módosult és behatárolódott, aminek megvannak a maga stíláriis következményei is. (Már itt szeretnék rámutatni, hogy a két szempont még szakszövegeknél sem különíthető el egymástól, és minél többretegű, minél igényesebb, minél több háttérismeretet tartalmazó a szöveg, annál kevésbé.)

Csak néhány példát szeretnék említeni a szójelentések dimenziójának köréből, a beszédes nevek és a jelentéssel bíró földrajzi nevek közül, amelyek, bár jórészt irodalmi példák, talán érzékeltetik, hogy a tanfordításra kiválasztott szövegeknek szövegnyelvészeti szempontból is mennyire átgondoltaknak kell lenniük.

Csingiz Ajtmatov 1986-ban megjelent és 1987-ben magyarul is kiadott regényének, a Veszthelynek (Илѣна) egyik alvilági figuráját, egy vaskos hordárt csúfnéven vagy fedőnéven "Utyug"-nak neveznek, ill. szólítanak. Ezt a fordító (Rab Zsuzsa) jobban látja nem lefordítani, hanem csak a jegyzetben adja meg, hogy "Vasaló"-t jelent. Lefordíthatta volna persze, mondjuk "Úthenger"-nek, ami szintén nem volna éppen pontos megoldás, de lefordítás nélkül talán jobban megőrizhető ill. átadható a hangalakhoz tapadó érzelmi-hangulati elem is. Ha most a regénynek az a részlete, amelyben ez a figura előfordul, történetesen tanfordítás tárgyát képezné (ilyesmi nem elképzelhetetlen már napjainkban, műszaki egyetemen sem), akkor alapvető problémát jelenthet: a tanfordítás hagyományaiba éppenséggel nem tartozik bele, hogy a tanfordító jegyzeteket fűzzön hozzá. Ilyenkor alapvetően két eshetőséggel számolhatunk. Vagy meg se nézik a szótárban, hiszen úgy tudják, hogy a tulajdonneveket nem szoktuk lefordítani, s így a szövegmegértés némi csorbát szenved. Vagy megnézik, netán eleve tudják a jelentését, és lefordítják "Vasaló"-nak, mit sem törődve az ezzel járó furesa, komikus vagy torzító hatásokkal. (Pl. ezt az "Utyug" nevű embert még becézük is: "Utyá"-nak, de ki merné ezt "Vasalócská"-val fordítani? Legfeljebb a tanítványaink.)

Vannak persze olyan klasszikus esetek is, amikor nemcsak a tanfordító, hanem a műfordító is lehetetlen helyzetben van, ill. tehetetlen. Hogy a beszédes neveknél és az orosz irodalomnál maradjunk, tudjuk, hogy pl. Dosztojevszkijnél is bőségesen találunk beszédes neveket, amelyek olykor egyszerűen lefordíthatatlanok. Pedig nem véletlen, hogy a pravoszláv erkölcsöt megtagadó fiatalembert **Raszkolnyikov**nak, racionális hajlamú barátját **Razumihin**nek, a lekvárpuhaágú iszákost pedig **Marmeladov**nak hívják. Képzeljük el, milyen különös volna ezeket pl. Szakadárfinak,

Eszessynek vagy Lekvárossynak fordítani! Ugyanakkor az ilyen jelentésekre való rámutatás a jegyzeteket és a jegyzetírókat is mennyiségileg erősen megterhelné. (Nem is találkoztam vele eddig a Bűn és bűnhődés egyetlen kiadásában sem.)

Pedig a jegyzetírás, vagy legalább is a jegyzetek formájában történő utalás az igazán kielégítő megoldás minden olyan esetben, amikor a háttérismeretek, a nyelv- és országismereti tényezők szerepe olyannyira megnő, hogy ezek figyelembe vétele nélkül, a "hagyományos" fordítási technikával csupán quasi-megfelelések és megfeleltetések lehetségesek, sőt, pl. szójáték vagy szóvicc esetében, frazeológizmusoknál és közmondásoknál még ilyenek sem. (Ehhez hasonló vagy ennek megfelelő eljárás a szóbeli fordításban-tolmácsolásban a körülírás: rendszerint a másik nyelvben ismeretlen vagy nem létező szavaké, fogalmaké, a húsvéti locsolkodástól a kárpótlási törvényig, ha magyarról fordítunk.)

Ugyancsak a jegyzetírás eszközéhez folyamodik a Csendes Dont fordító Makai Imre is, amikor egy szójátékot tartalmazó, meglehetősen trágár kozák nóta szövegét egy hasonló jellegű magyar nótáéval próbálja visszaadni. Itt tehát már nem is szódiemnziokról, ill. szójelentésekről, hanem szójátékról és szónál jóval nagyobb egységről van szó, amelynek még kulturális, ill. szubkulturális téren is meg kellett találni valamilyen quasi-megfelelőjét.

Többször alkalmazza ezt az eljárást Arany János is, mindmáig példamutató filológiai pontossággal. A tőle vett példával még egy lépéssel tovább megyek: egy műalkotás mint zárt, egységes struktúra jelzésrendszerének anyanyelven való dekódolásához is szükséges lehet bizonyos háttérismeretek megadása, mint ahogy ezt Thomas Moore is szükségesnek érzi és megteszi a saját balladájára vonatkozólag, amelyet aztán Arany a balladával együtt fordít le, miközben hozzáfűzi a címhez a maga lábjegyzeteit: "A Dismal mocsárok tava"¹ – ¹"Északamerikában. 'Beszélük, hogy egy ifjú szerelmese halála miatt megtévelyodván, barátjai köréből hirtelen eltűnt, s többé semmit sem lehetett róla hallani. Mivel pedig, zavart óráiban azt szokta volt mondani, hogy a leány nem halt meg, hanem elment a **Dismal** mocsárok közé, gyaníthatólag e roppant vadonba bujdosott, s vagy éhen, vagy e borzasztó mocsárok valamelyikében veszett el.' Moore. Különben **dismal** angol szó, borzasztót jelent. Fordító."

Egyébként ezek a háttérismeretek azok, amelyek olykor nemcsak szépirodalmi, hanem köznyelvi szövegek gépi fordítását is lehetetlenné teszik,

vagy legalább is megnehezítik. Hiszen, mint ismeretes, a jelentés, már a szavak jelentése is, nem nyelvtől nyelvig ill. szótól szóig halad, hanem útba ejti a háttérismeretek, a nyelv- és országismereti tényezők széles tárházát, amelyeket meglehetősen nehéz volna a számítógépbe mind egytől egyik betáplálni. Talán ezért állítja Paul Watzlawik amerikai nyelvpszichológus, hogy a leggyengébb fordító teljesítménye is jobb a számítógépénél.

Az viszont kétségtelen, hogy akár számítógépről, akár nyelvtanulói fejekről van szó, külön figyelmet igényel, hogy beprogramozzuk azoknak a jelentéssel bíró városneveknek a megfelelőjét, amelyeknél a jelentést éppen nem szabad lefordítaniuk, hanem a megfelelést kell megadniuk. Tehát azt, hogy Preßburg, az Pozsony és nem valami más, Fünfkirchen, az Pécs, és a pécsi püspök nem az öttemplomos püspök, mint ezt a német szakos kollégák néhány hallgatónk vizsgafordításában olvashatták. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy talán kevésbé fordulnak elő ezek a "leiterjakabok", ha a magyarországi németek, az "Ungarndeutschok" szókinca és problémája nem lett volna nálunk huzamosabb ideig a szőnyeg alá söpörve.)

A példa azonban olyan szempontból is tanulságos lehet, hogy hol a határ a nem tartalmi és a tartalmi hiba között. Ha ugyanis a szövegben a "der Bischof von Fünfkirchen" szerepel, akkor az elkövetett hibát jórészt a fordító hibáján kívülálló okokra lehetne hárítani, akár "fünfkirchener püspök"-nek, akár "öttemplomos püspök"-nek fordítja, bár ez sem mindegy. Némelyikünk, ha elnézőbb, vagy pedagógiai megfontolást tart szem előtt, talán csak az ún. b) típusú hibák közé sorolná. Ha azonban a szövegben az előzővel teljesen szinonim "der Fünfkirchner Bischof" áll, akkor már az -er képzős ragozatlan forma és a nagy kezdőbetű eléggé egyértelművé teszik, hogy városnévről van szó. Ha valaki ilyenkor is "öttemplomos püspök"-nek fordítja, ez azt jelenti, hogy ugyanazon az egységen belül (mindegy, hogy információegységnek vagy másnak nevezzük) két súlyos hibát is elkövetett, de legalább egy súlyosat és egy kevésbé súlyosat. (Egy nyelvtani tudatlanságból és egy nyelv- és országismereti tájékozatlanságból eredőt.) Nem feltétlenül lehet azzal egyetérteni, hogy a nálunk jelenleg érvényben lévő pontozási rendszer értelmében most csak annyi pontot vonok le, a mondat – ill. az egész dolgozat – összpontszámából, amennyit arra a bizonyos mondatszint alatti egységre – nem számítva a benne levő összes hibaforrásra – a többi egységhez való arányos viszonyítás során megállapítottam. Ehhez hasonló probléma mindig fölmerül, valahányszor fordítóink képesek rá – már pedig elég gyakran

képesek rá –, hogy akár csak egyetlen ilyen, a mondatnál kisebb fordítási egységnek nevezett szegmentumban is hibát hibára halmozzanak, amelyeknek mindegyikét lehetetlen előre kiszámítani.

E példák után különösen a két utolsóhoz kapcsolódva szeretnék rámutatni, hogy létezik a fordításnak egy harmadik értelmezése is. Eszerint a fordítás általános értelemben abszolút módon az anyanyelvvel együtt létező dolog. (A fizikából kölcsönzött hasonlattal élve: ott is van mechanikai mozgás, vagyis az egyik testnek a másikhoz viszonyított helyzetváltoztatása, de a mozgás általános értelemben abszolút, mint az anyag jellemzője, mivel a részecskék állandó mozgásban vannak.) Tehát a fordítás egy nyelven belül, saját anyanyelvünkön belül is megtalálható, hiszen mindnyájan két-, sőt többnyelvűek vagyunk. Kétnyelvűek legalább már attól a pillanattól kezdve, hogy iskolába kezdünk járni. Ahol tehát nyelv van, ott van fordítás is, a különböző tájnyelvek, rétegnyelvek (sőt, családi nyelvek) ill. stílusrétegek egymásrahatásából adódóan.

A fordításnak ezt a harmadik értelmezését, melyet Mario Wandruschka tübingeni professzor fejt ki "Interlinguistik" c. munkájában, azért is említem, mert úgy érzem, segít elosztani azt a tévhitet – vagy talán csak pontatlan megfogalmazást –, amellyel most a nyíregyházi alkalmazott nyelvészeti konferencián is találkoztunk. Hogy a kontrasztivitás kutatása azért felesleges, mert az idegen nyelv elsajátításakor egy az egyben az anyanyelv elsajátítására jellemző mechanizmusok és automatizmusok működnek. Pontosabban: ezekből a mechanizmusokból nem kizárandó, hanem éppen beleértendő a fordítás képessége is. Ez nem születik ugyan velünk (már olyan értelemben, hogy mint készséget, el kell sajátítanunk), ám kora gyermekkorunktól kezdve, részben mint ösztönös, részben mint tudatos tevékenység, végigkíséri az életünket. Részint ennek a téves szemléletnek a domináns vagy kevésbé domináns voltával magyarázható a nyelvpedagógia történetében a kontrasztivitás és ezzel együtt a fordítás hullámzó megítélése is.

Vizsgáljuk most meg konkrétan, milyen arányban szerepelnek az egyes vizsgatípusokban és -szinteken a fordítási feladatok, s milyen módszerrel lehet, kell, szokták értékelni őket.

Meg kell mondanunk, hogy a fordítás itt is különleges helyet foglal el, több szempontból is.

1. Maga a fordításkészség nem azonos a négy alapkészség egyikével sem, amelyeknek hangsúlyozott középpontba állításával a nyelvvizsgakövetelmények a nyelvtudást mérni szándékoznak. A közép- és felsőfokú "B" vizsgákon úgy szerepel ugyan, mint az olvasott idegennyelvű szöveg értésének (magyarra fordítás) és az idegennyelvű íráskészségnek (idegen nyelvre fordítás) a lemérésére szolgáló eszköz, de hangsúlyoznunk kell, hogy mint ilyen, nemcsak ezeket a készségeket méri, mert pluszként feltételezi magát a fordításkészséget is.

2. Amennyiben figyelembe vesszük, hogy – mint kezdetben említettem – a fordítás és tolmácsolás nem választható el mereven egymástól (s ez kétségtelen tény, noha, mint Ferenczy Gyulától is tudjuk, a szakirodalom megkülönböztet fordító-centrikus és tolmács-centrikus agyberendezkedést is), akkor a fordítás fogalma tágabban is értelmezhető, mintegy a fent említett általános (Wandruschka-féle) értelmezéshez közelítve. A hallott magyar szöveg összefoglalása és tartalmi ismertetése a felsőfokú "A" vizsgán, sőt az olvasott szöveg megadott szempontok alapján való tömörítése ugyancsak idegen nyelvre áttéve – a felsőfokú "B" vizsgán, noha ez utóbbi a Tájékoztató szerint íráskészséget vizsgál, bizonyos értelemben mégis tolmácsolási feladat, vagy azzal rokonvonásokat mutat. Bizonyos mértékig erre utal az is, ami bölcsészkarai oktatókkal folytatott információszerző beszélgetésekből derült ki, hogy nem egyszer épp a felkészültebb és igényesebb hallgatók azok, akik ennek a feladatnak a mibenlétét nehezebben értik meg, és a fordítás vagy tolmácsolás irányába viszik el.

A szótárhasználat lehetősége a "B" vizsgákon, ill. ennek hiánya az "A" vizsgákon szintén nem a fordításjelleg vagy a fordítással kapcsolatos elemek megléte szempontjából jelent különbséget. Hiszen akár szótárral és írásban fordítunk, akár szótár nélkül szóban fordítunk ill. tolmácsolunk, az átváltási műveletek alkalmazása, technikája vagy közös, vagy pedig számos közös vonást mutat.

3. Minden olyan esetben, ahol a készségek lemérésére valamiképpen fordítás- vagy tolmácsolásjellegű feladat szerepel, igen nehéz (s ezért is vettem a kettőt egy kalap alá) az értékelésnek azokat az egzakt fogódzóit megtalálni, amelynek fontosságát a Tájékoztató az objektivitás jegyében nyomatékosan hangsúlyozza. Ez a nehézség persze a produktív jellegű feladatokra általában jellemző (a tömörítéshez szükséges lényeges információ meghatározásától a kiejtés elbírálásáig tág tere nyílik a szubjektivitásnak), de a

fordításra emlékeztető mozzanatok jelenléte ezt még külön megnehezíti. Tiszta típus, ahol a különböző elbírálási nehézségek nem interferálnak, természetesen az "egy az egyben" fordítás, tehát amikor a szövegértés ellenőrzése nemcsak teszteléssel (ami inkább csak globális megértést vizsgál), hanem a szöveg lefordíttatásával történik, mint a közép- és felsőfokú "B" vizsgán. Ugyanitt középfokon idegen nyelvre fordítás is szerepel, de ennek értékelése általában kevésbé problematikus, már csak azért is, mert ha a célnyelv, amelyre fordítunk, nem az anyanyelv, a szövegnek jóval egyszerűbbnek kell lennie. Bonyolítja azonban a helyzetet, hogy újabban itt sem tanszöveg, hanem autentikus magyar szöveg (állítólag többnyire újságcikk) fordítandó, amelynek kommunikatív funkciója és a háttérismeretekbe ágyazott szókincse könnyen okozhat nem várt nehézséget.

A fordítandó szöveg adott vizsgaszinthez igazított nehézségi fokának megállapításában és a vizsgafordításnak a szubjektívizmust kiszűrni próbáló egységes javításában a különféle intézmények alapvetően háromféle modell szerint járnak el. Az egyik a hagyományos: mindkettőt elsősorban a tanári tapasztalatra, intuícióra, lelkiismeretre, önállóságra bízva. Szívesen hangsúlyozza, hogy olyan esetekben, amelyekben az objektív értékelési módszerre nem sikerül nyelvészetileg megalapozott és megnyugtató megoldást találni (mert kérdés, hogy egyáltalán létezik-e ilyen), nem érdemes ezt erőltetni, s hogy ez csak az objektivitás látszatát: az ál-objektivitást eredményezheti. A másik modell vállalja, hogy a gyakorlati szükségletre hivatkozva egy nyelvészetileg nem teljesen megnyugtató és következetes, túlszabályozottságában is kissé egyoldalú módszerrel dolgozik és dolgoztat. A harmadik nem vállal túl sokat: leginkább belső utasításokra és olyan javítási rendszerre hivatkozik, amelynek kidolgozása folyamatban van. Ez a Rigó utcai ITK, amelynek Tájékoztatójában mindössze két bekezdés szól a magyarra fordítás értékléséről (a közép- és felsőfokú "B" vizsgának az olvasott szöveg értésének mérésével kapcsolatos részében):

1. "Az értékelés fő szempontjai: mennyire érthető a fordítás, továbbá, hogy milyen és hány hibát tartalmaz. Ha a vizsgázó 4, vagy annál több súlyos hibát követett el, vagy a fordításból 4 sor, vagy annál több hiányzik, dolgozata "Nem felelt meg". Az érthetőséget veszélyeztető, értelemzavaró hibák számítanak súlyos hibának. A nem értelemzavaró, de azért súlyos nyelvtani vagy lexikai hibák, továbbá a helyesírási és "központosítási" (sic! kiemelés tőlem K.I.) hibák is pontlevonást eredményeznek." (42. oldal)

2. "A közép- és felsőfokú vizsgán az olvasott szöveg értésének a készségére adható maximum 50 pont két feladat között oszlik meg:

1. Maximum 25 pont adható a fordításra idegen nyelvről magyarra.

Egy-egy értelemzavaró súlyos hibáért 6 pontot kell levonni. 6 pont a levonás minden le nem fordított sor után. A nem értelemzavaró, de súlyos hiba 2-3 pont levonást eredményez." (49. oldal)

Ugyanakkor az íráskészség mérésére szolgáló, 500 n terjedelmű magyar szöveg idegen nyelvre fordításának javításáról (ugyancsak a "B" vizsgán) semmit sem tudunk meg, csak azt, hogy angolból max. 15, más élő nyelvekből max. 20 pont értékű feladatokról van szó, amely pontszámok egyúttal százalékos arányt, ill. súlyt képviselnek a max. 100 pont értékű vizsgakövetelményben. (Nyelvspecifikus okot nem említ.)

Az értékelés elveinek részletei természetesen a magyarra fordítandó szövegek tárgykörében foglalkoztatnak minket leginkább. Kíváncsian várjuk a folytatást, annál is inkább, mert amíg csak gyér szóbeli információkra hagyatkozhatunk, nem zárhatjuk ki teljesen Dr. Fehér György 1985-ös megállapításának érvényességét: "Még az állami nyelvvizsgára készült fordítások esetében sem mondhatjuk el, hogy ezek javítása egy szövegnyelvészeti, fordításelméleti, módszertanilag megfelelő rendszer alapján történik, és hogy a javítás egységes."

Annyi azonban a vázlatos utasításokból is kitűnik, hogy az értékelés hibapontcentrikus, és hogy egy sor le nem fordítása egy súlyos hibának felel meg (6 hibapont értékben), tehát a kihagyást elég keményen "bünteti". Ha egy 1200 n-es (vagyis 20 soros) szövegből 4-et nem fordított le a vizsgázó, akkor a $4 \times 6 = 24$ pontnak (a max. pontszám durván $\frac{1}{4}$ -ének) a levonása a teljes dolgozat (tehát nemcsak a fordítás) "Nem felelt meg" minősítését hozza magával.

Mit tudunk, ill. mit fogunk tudni hasznosítani a fordításértékelés ezen alapelveiből a magunk gyakorlatában, esetleg a régi gyakorlat rovására vagy továbbfejlesztéseképpen, és mit kell majd hasznosítanunk, ha tanítványainkat erre az új állami nyelvvizsgára akarjuk felkészíteni, ez még feltehetőleg alaposabb előkészítést és minél szélesebb körű szakmai eszmecsere igényel.

Ennek részleteibe most nem kívánok belemenni, csupán – hivatkozási alapként – a következőket jegyzem meg: 1. Továbbra is definiálatlan és

megfoghatatlan (nyelvészetileg) a fordítás mondatnál kisebb egységének fogalma, amely nem azonosítható sem a mondatrésszel, sem a szintagmával.

2. Elfogadhatatlan számomra Köllő Márta idézett kérdésfeltevése: "Felmerül a kérdés, mit vizsgálunk? Az idegennyelv tudását, vagy az anyanyelvét?" amely kérdésfeltevést, ha a célnyelv az anyanyelv, kevésbé megalapozottnak tartok.

3. Problematikusnak tartom azt a megállapítást is, hogy a rendszer megalkotásánál "fontosabb volt a pedagógiai, mint a nyelvészeti megközelítés", mert nem tekintem a valós helyzet által indokoltnak a kettő ilyen jellegű szembeállítását, ill. rangsorolását.

4. Ugyancsak nem tartom indokoltnak a szövegnyelvészeti szempontok zárójelbe tételét és a részletes hibaelemzés mellőzését.

Természetesen nem értek egyet azzal, amit legutóbb is hangoztattak nekem a régi védelmében, hogy "ezzel a módszerrel olyan jó reális osztályzatokat kapunk." Csak kérdés, hogy mihez képest reális? Ha egy értékelési rendszer önmagából adódóan, "immanensen" jó és megbízható, ill. következetes, az nem ugyanaz, mintha csak azért az, mert egybevágnak a csoportot oktató tanár pedagógiai tapasztalatainak statisztikai átlagával. Ha pedig nemcsak statisztikailag, hanem teljesen egybevágnak, az egyszersmind a szükségességét, a létjogosultságát is megkérdőjeleznék.

Ami viszont leginkább ilyen irányba hat, az az, hogy ez az értékelési rendszer erőteljesen szakszövegekre orientált és szakmai információk visszaadására koncentrált. S bár a Tájékoztató biztosít róla, hogy egyetlen vizsgafordítás tárgya sem lehet szépirodalmi szöveg, többek számára talán extrémnek tűnő irodalmi példáimmal mégis azt kívántam aláhúzni, hogy elhagytuk a szakszövegfordítás viszonylag védett, biztonságos tengeröblét, és kimerészkedtünk a nyílt tengerre, ahol a legkülönbözőbb meglepetések várhatnak ránk. Ahogy egy szótárral történő fordítást esetében igényesebb szöveget adhatunk ki, ám megnő az értékelés szempontjából a grammatikai és más egyéb információk súlya a lexikai információkéhoz képest, ugyanakkor megnő a háttérismeretek, a nyelv- és országismereti tényezők súlya, ha szakszöveg helyett horrible dictu! irodalmi nyelvet oktatunk. Az ilyen jellegű szövegek fordításának értékelésében alkalmasabbnak tűnik számomra az olyan – minél differenciáltabb – hibaelemzést középpontba állító módszer, amely a szöveganalízist inkább a szöveg nehézségi fokának megállapítása céljából alkalmazza, viszont a javítás során **valamennyi** elkövetett hibát minősíti,

és pedig nemcsak a mondat, és főleg nem a mondatnál kisebb egység, hanem az egész szöveg szempontjából.

A nyílt tengeren át vezető utak megtalálásához természetesen szem előtt kell tartanunk azt a régi igazságot, hogy "az út ezer, a cél egy", de azt az arisztoteleszi gondolatot sem szabad elfelejtenünk, miszerint egység csak a sokféleségből jöhet létre.

Irodalom

1. WANDRUSCHKA, Mario: *Interlinguistik*
München 1971.
2. WATZLAWIK, Paul: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?*
München 1976
3. EMERICZY Tibor: *A fordítás alapjai*
ITK Bp. 1980
4. FERENCZY Gyula: *A fordítás elmélete és gyakorlata*
FePeKu Bp. 1979
5. Dr. SZENTIVÁNYI Ágnes: *Nyelvvizsgatájékoztató*
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp. 1991
6. AJTMATOV, Csingiz: *Vesztőhely* (ford. Rab Zsuzsa)
Európa Könyvkiadó Bp. 1987
7. SOLOHOV: *Csendes Don* (ford. Makai Imre)
Európa Könyvkiadó Bp. 1966. 346. o.
8. FEHÉR György: *A magyarra történő fordítások értékelése*
Folia Practico-Linguistica Bp. 1972
9. HELL György: *A fordítás elmélete és gyakorlata*
Folia Practico-Linguistica Bp. 1972
10. HELL György: *Szövegértés és fordítás*
Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás BME 1980
11. KISS István: *A fordítás helye, szerepe a BME nyelvoktatásában*
Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás BME 1980

STELLE UND ROLLE DER ÜBERSETZUNG UND BEWERBUNG UND ÜBERSETZUNGSAUFGABEN

István Kiss

Der erste Teil des Aufsatzes versucht, als prinzipielle Grundlage die verschiedenen Auffassungen über das Wesen der Übersetzung und ihre Eigenschaften, die man im Fremdsprachenunterricht besonders im Auge behalten muß, zusammenzufassen. Größtenteils mit Hilfe von Beispielen aus der schönen Literatur zeigt er auf, wie die Bedeutung der Hintergrundkenntnisse und der Elemente der Landeskunde zunimmt, wenn man sich vom Fachtextunterricht entfernt. Der zweite Teil untersucht, wie groß das Gewicht der Übersetzung in den neuen Sprachprüfungsanforderungen ist und welche Grundprinzipien, theoretische und praktische Aspekte in der Bewertung der Prüfungsübersetzungen zur Geltung kommen können.

THE PLACE AND ROLE OF TRANSLATION AND THE ASSESSMENT OF TRANSLATION TASKS

István Kiss

The first part of the paper is a theoretical basis for the author's attempt to summarize the various interpretations of translation and especially those aspects of it that language teaching should take into account. By using mainly literary examples, the author tries to illustrate how the importance of cultural and linguistic background knowledge grows as we move away from teaching the translation of specialized texts. The second part of the paper focuses on examining the place and role of translation among the other requirements of the new state language examination and the author contemplates on what theoretical and practical aspects are or could be taken into consideration in the assessment process of examination translations.

Dr. Molnár István:

A SZUBJEKTÍV ÉS AZ OBJEKTÍV ELEMEL KÖLCSÖNHATÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE A SZÓBELI VIZSGÁZTATÁS FOLYAMATÁBAN

Az öbölháború a hipermodern haditechnikai eszközök halálosan pontos működésén túl a telekommunikáció hátborzongató fejlettségéről is tanúsággal szolgált. Szinte egyenesben láthattuk az eseményeket, a világ az objektív tájokoztatás diadalaként ünnepelte az amerikai CNN tévétársaság teljesítményét. Csakhogy a dolog nem ilyen egyszerű. Kiderült ugyanis, hogy az elismerés egyáltalán nem volt osztatlan az egész világon: az arab országokban jobbra félelemkeltő manipulációként élték meg azt, amit a nyugati világ rendíthetetlen objektivitásnak tartott. A technikailag hihetetlen pontossággal és élethűséggel közvetített képek mögött, bár alig észrevehetően, de bizony ott húzódott meg a szerkesztő-rendező szakember, aki végül is mindig megszabta, hogy mi kerüljön ki a képernyőre a lehetséges változatok közül.

Talán elfelejtettük azt is, hogy megdőlt a természet objektív megfigyelhetőségéről alkotott korábbi elképzelés is, mint ahogy nem állja meg a helyét az Én és a Világ szigorú karteziánus elhatárolása sem. Hogy az objektivitással kapcsolatos felfogásunkat gyökeresen át kell alakítanunk, azt éppen az igencsak "objektív" és egzakt módszereket alkalmazó természettudomány állapította meg. A keleti misztikában már évezredek óta ismert, hogy az ember nemcsak megfigyelője, hanem egyben mindig résztvevője is a világ folyamatainak, eseményeinek. Néhány évtizede már Nyugaton is tudják azt, amit Heisenberg úgy fogalmazott meg, hogy a természettudomány nem egyszerűen a természetet írja le, hanem a természet és önmagunk közötti kölcsönhatást. Amit megfigyelünk és tapasztalunk, az nem maga a természet, hanem sokkal inkább a természet reagálása arra a módra, ahogyan kérdéseinket a természetnek megfogalmazzuk. Ha a kísérleti körülményeket, módszereket megváltoztatjuk, máshogy kérdezzük, akkor a válasz is más lesz.

Ha a természettudományban ilyen élesen át kellett fogalmazni az objektivitással kapcsolatos nézeteket, mennyivel érzékenyebb és finomabb megközelítésre van szükség a humán tudományok szférájában, ahol eleve sokkal bonyolultabban nyilvánul meg a szubjektum és az objektum viszonya! Itt már nem ember és természet relációjáról van szó, hanem emberek, személyiségek kölcsönhatásáról, emberi játszmákról, melyek során alapvető kérdésnek számít, hogy miként viszonyulnak az interakció résztvevői egymáshoz, miként tételezik magukat és a másikat.

És ezzel már voltaképpen el is érkeztünk szűkebb területünkhöz, a nyelvtanítás-nyelvtanulás problémájához, még pontosabban a nyelvtudás, a teljesítmény ellenőrzésének mérésének, értékelésének témájához, azon belül is a vizsga, a vizsgáztatás kérdéséhez.

A szakemberek általában egyetértenek abban, hogy a tanári munka hatékonyságát többek között a hallgatók ismereteinek, jártasságának és készségeinek vizsgaszituációban történő ellenőrzésével mérhetjük. Bár sokan kétségbe vonják az ismeretek ilyenfajta értékelésének szükségességét, fennhangoztatva, hogy a vizsga csak félelmet és szorongást kelt, s nem tükrözi a tényleges fejlettségi szintet az adott területen, mert a vizsgázót főleg csak emlékezeti próbának veti alá, mindennek ellenére az általános- és csoportlélektani kutatások azt az eredményt hozták, hogy értékelni márpedig kell, mert az ellenőrzés és a minősítés fokozza a teljesítményt, rögzíti és konkretizálja a tanulmányi eredményt, szemléletes formában képet ad a siker fokáról vagy a lemaradás mértékéről. Az értékelés a pedagógiai folyamat minden résztvevője számára fontos orientációs pontnak számít, ezért feltétlenül szükséges, hogy sokoldalú megközelítéssel minél differenciáltabb vizsgáztatási módszereket dolgozzunk ki az adott terület követelményrendszerét szem előtt tartva. Persze az túlzás lenne, hogy Pieron nyomdokaiba lépve külön docimológiai stúdiumot követeljünk meg – mint ismeretes, a francia pszichológus a korszerűsítési törekvések jegyében docimológia néven önálló vizsgatanulmány bevezetését kezdeményezte –, de biztos, hogy a vizsgáztatás problémáiról beszélni kell, és meg kell fogalmazni a mindenkori vizsga követelményeit, megvalósításának feltételeit, specifikus vonásait.

Mint ahogy már a bevezetőből kiderülhetett, jómagam a vizsga mint alaphelyzet néhány pszichológiai vetületére szeretnék kitérni. Vizsgálódásomban a fő vonulatot az imént jelzett motívum képezi, vagyis mi

az, hogy objektivitás és szubjektivitás az ismeretek ellenőrzése során, milyen kölcsönhatásban vannak egymással az objektív és szubjektív mozzanatok, mire kell törekednünk a hatékonyabb vizsgáztatás érdekében.

Mint tudjuk, a számonkérést, ellenőrzést, mérést, csakúgy mint az osztályzást, a tesztelést és a vizsgát a pedagógiai értékelés fogalmába sorolhatjuk. A pedagógiai értékelés olyan irányító tevékenység, amelynek tárgya a hallgatói személyiség és fejlődésének feltételei. Ennek a figyelembevételére nagy jelentőséggel bír a vizsga céljának, követelményrendszerének meghatározásánál.

A pedagógiai értékelés minden aspektusú felosztásában fontos szerepük van az objektív és a szubjektív elemek megkülönböztetésének, kölcsönhatásának. Így van ez a tárgy definiálásán kívül a funkció rögzítésénél, de az egyes értékelési szakaszok elkülönítésénél is, ugyanis az értékelés – sőt hangsúlyozottan irányító értékelés – szakaszainak megállapításánál az adatfelvétel stádiumában sikerrel alkalmazhatók a standardizált, formalizált tesztek, relatíve objektívabb adatokat szolgáltatnak; míg a célhoz való viszonyítás szakaszában kevésbé, a diagnózis felállításánál pedig még kevésbé használhatók az uniformizált tesztfeladatok, mert ezek alapján nem lehet személyre lebontott, szubjektívebb jellegű diagnózist készíteni, és a hallgató tudásának jövőbeni fejlesztésére vonatkozóan javaslatot tenni, döntést hozni.

Még szemléletesebben jelentkezik az objektív-szubjektív reláció kérdése az értékelés különböző formáinak meghatározásánál. A korszerű értékelés-fogalom három alaptípust foglal magába, amelyek alkalmazásában történetileg is más-más tendenciák tapinthatók ki. A fejlődés korábbi szakaszaiban ugyanis a megítélés, a kvalitatív értékelés dominált, amely magától értetődően szubjektívebb színezetű, míg később – a századforduló körüli időktől fogva – fokozatosan a kvantitatív értékelési forma, a mérés került túlsúlyba: hatalmas matematikai-technikai apparátussal, standardizált skálák, formalizált tesztek igénybevételével próbálták megcélolni a minél objektívebb, megbízhatóbb minősítést. Ennek a módszernek azon kívül, hogy rendkívül agresszív és expanzív, nagy hibája, hogy eltekint a céloktól és a kívánatos értékektől, objektivitásának felsőbbrendűségétől megrészesülve teljesen lebecsüli a kvalitatív értékelést, és az értékfogalmat mértékfogalommá degradálja.

Az értékelés harmadik típusa a megfelelés-értékelés, amely voltaképpen viszonyítást, célhoz való viszonyítást jelent, s így módon az

értékelési folyamat előbb ismertetett egyik szakaszát is képviseli. Ennek az angol szóval congruence evaluation-nek nevezett műveletnek az a lényege, hogy adott célok és a teljesítmény kongruenciáját, megfelelését igyekszik meghatározni. Ha ezt jól alkalmazzuk, nagyszerű lehetőségek nyílnak arra, hogy a kvalitatív és a kvantitatív értékelés szubjektív és objektív irányulásait termékeny összhangba hozzuk, ám épp e mozgáslehetőség miatt veszélyek is leselkednek a gyanútlan vizsgáztatóra. Ha ugyanis például a célt és az értékrendet "bemerevitem", és nem veszem figyelembe, hogy az értékek változnak, s elmulasztom a norma módosítását, akkor a kongruencia vizsgálata a fejlődés gátjává, visszahúzó erővé válik.

A pedagógiai értékelés tárgyaként a hallgatói-vizsgálói személyiséget és fejlődésének feltételeit neveztük meg. Ez a meghatározás jól mutatja, hogy itt – bár többtényezős bonyolult hatásmechanizmuson alapuló folyamatról van szó – a hallgató-vizsgáló személye áll a középpontban. Ebből már következik is az értékelés során figyelembe veendő pszichológiai sajátosságok első és talán legfontosabb eleme: az ellenőrzést, a vizsgát a hallgatói személyiség fejlesztése érdekében alkalmazzuk. További lélektani meggondolás, hogy a vizsga az oktatási folyamat szerves része, amelynek az oktatás többi elemével harmonikus egészet kell képeznie.

A harmadik pszichológiai posztulátum veti fel talán a legtöbb problémát, ugyanis ennél mi, tanárok is személyünkben érintve vagyunk. Eszerint az ellenőrzés és értékelés csak a tanár és a hallgató személyi kapcsolatában elemezhető. Ez az összefüggés persze még erősebben érvényes az általános és középiskolai korosztályra, de döntő fontosságú az egyetemi hallgatók esetében is. A tanárnak az oktatási folyamat egészében vezetői feladatot kell ellátnia, és ennek részét képezik a "lelki vezetői" teendők is. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy a tanár direkt módon beavatkozik a diákok lelki életébe, hanem általában azt, hogy a tanár személyisége önmagában is gazdag hatásforrás, minden megnyilvánulásának, így a számonkérési stílusának, vizsga alatti magatartásának közvetlen teljesítménybefolyásoló szerepe lehet. A hallgató számára a számonkérés minden formája, de különösen a szóbeli vizsga feszültséggel és szorongással terhes inadekvát helyzetet jelent. Pszichikailag nem könnyű feldolgozni számára, hogy ő van a középpontban, a reflektorfényben, ahol szerepelni kell, ahol attól kell tartania, hogy minden feltűnő vagy rejtett hiányossága kiderülhet. Ennek a

feszültségnek az oldásában ragadható meg a tanár különösen felelősségteljes szerepe. A vizsgáztatónak figyelmet, segítőkész érdeklődést kell tanúsítania nemcsak a vizsga mint esemény iránt, hanem kimondottan a vizsgázó személyisége iránt is, hogy az átlendülhessen az akadályokon, gátlásokon, és a bátorító, pozitív közegben szabadon érvényesíthesse tudását. A tanár pozitív hozzáállásával így kedvező légkört teremt a diák ismereteinek megnyilvánulásához. Ha a hallgató "belül" nem tud valamit, akkor a legpozitívabb tanári zsonglőrködés sem képes azt "kihozni" belőle.

Mivel a vizsgát az oktatási folyamat részének tekintjük, ezért kedvezőbb és valóságosabb képet ad az, ha a tanár saját diákját vizsgáztatja, megerősítve, természetesen "külső nézőpontú" vizsgáztató társal vagy társakkal. A vizsgázót oktató tanár ugyanis több mindenre tud tekintettel lenni, nem feltétlenül szubjektívizmus érvényesül az értékelésben, nem biztos, hogy torzít az ő "belső nézőpontú" perspektívája, hanem éppen ő tud adekvátabb összképet festeni a diákról, illetve annak tudásáról.

Kicsit teoretikusabban, filozofikusabban úgy fogalmazhatnám meg, hogy a szubjektum csak úgy gazdagodik az objektum által, ha a szubjektum az objektumot nem kívülálló, külső objektumként, hanem egy másik szubjektumként éli meg. A már használt "nézőpont" kategóriát alkalmazva ezt a problémát úgy írhatnám le, hogy csak úgy tudom megismerni – így levizsgáztatni is – a másikat, ha az ő nézőpontjából, az ő szemével is tudom látni a világot (és persze ezen belül önmagamat is!).

A szóbeli vizsgán tehát a tanár akkor jár el leghelyesebben, ha a vizsgázót – egyszerűen szólva – teljes jogú, önálló személyiségként, szubjektumként kezeli, aki a dialógusban a fontosabbik személynek számít, akinek a megnyilatkozásai elsősorban mérlegre kerülnek. Hangsúlyozom a dialógus szót, ebben ugyanis nagyon jól kifejeződik, hogy itt közös tevékenységről van szó, és meggyőzően bizonyítja, hogy a nyelvtudás ellenőrzésének legadekvátabb, egyszersmind legbonyolultabb módja a szóbeli vizsgáztatás. Ennek során ugyanis a maga intenzív teljességében érvényesül a nyelv, a gondolkodás és a valóság sokat emlegetett összefüggésrendszere. Az írásbeli vizsga a szó hagyományos értelmében objektívebb, tényszerűbb és épp ezért "szárazabb" jellegével szemben a szóbeli számonkérés sokkal több lehetőséget nyújt az élőbb, életszerűbb és épp ezért a nyelv sokrétű kommunikatív funkciójának jobban megfelelő mozzanatok, szituációk megvalósítására. Különösen akkor, ha saját diákokat vizsgáztatunk, de más

esetben is, a szóbeli vizsga voltaképpen egyfajta pszichoterápiához – vagy legalábbis annak egy részeleméhez – hasonlítható interakció a vizsgázó és a vizsgáztató között, amelynek során a tanári szubjektum is "hallat magáról". Képletesen úgy is mondhatnám, hogy diák is, tanár is egy csónakban evez, és a navigációs művelet során a vizsgázó működteti az evezőt, a vizsgáztató pedig a kormányrudat fogja, és tapasztalt hajós lévén néha "besegít" egy kicsit az evezősnek, hogy folyamatosabb, zökkenőmentesebb legyen az út. Amikor a szubjektív vizsgáztatói nézőpont bátor vállalását hangoztatom, elsősorban arra utalok, hogy a tanárnak nem szabad a kívülről, érdektelen megfigyelő objektíveskedő mezében fellépnie, hanem a vizsgafolyamat szerves részének kell tekintenie magát, és társalgási helyzetben valódi beszélgetőpartnerként kell viselkednie, és nem valamiféle "magasabb szempontból" néznie, amint a diák a rákényszerített monológgal bajlódik.

A szubjektív aspektus manifesztálódásának azonban nem szabad átcsapnia szélsőséges szubjektívizmusba. Nyilvánvaló, hogy a tanárnak nem szabad zabolátlannul teret engednie saját mindenkori hangulatának, érzelmi állapotának: a szélsőségekre hajlamos, zaklatott, esetleg egzaltált vizsgáztató fokozott felelősséget visel a vizsga egész ideje alatt, a vizsgáztatás ugyanúgy felkészülést igényel, mint a vizsgázás. Ebben a felkészülésben fontos mozzanatnak számít éppen bizonyos pszichológiai, pedagógiai-pszichológiai kérdésekben való tájékozódás. Annál is inkább szükséges ez, mert az egyes szaktantárgyakból az anyanyelven letett vizsgától eltérően a nyelvvizsga egészen speciális számonkérési helyzetet jelent. Itt ugyanis a nyelv eszköz is, cél is egyszerre, a tartalom jelentős részben éppen a formában, a nyelvi megformálásban, kifejezésben merül ki. Tematikai szempontból is komplex jellegű vizsgáról van szó: a diáknak nem egy adott szakterület nagyon is konkrét kérdéseiben kell tájékozottságot mutatnia, hanem – a témalista alapján nyugodtan mondhatjuk – az élet, a valóság dolgaiban való eligazodásról, általános emberi, állampolgári, lélektani ismereteiről kell számot adnia. Mivel esetünkben olyan vizsgázókkal van dolguk, akik fő tevékenységi körüket illetően az egzakt műszaki és természettudományokhoz kapcsolódnak, külön is ki kell emelnünk annak a jelentőségét, hogy itt – szerénytelenség nélkül állíthatjuk – a hallgatók az élet teljességével szembesülnek, a műszaki szféra biztonságos berkeit elhagyva a humán tudományok vizeire is ki kell hajóznuk, ha az általános műveltség megkövetelte színtről van is szó csupán.

A vizsga pszichológiai problémái kapcsán az előzőekben a tanári személyiség fontos és felelősségteljes szerepéről szoltam, de a nyelvvizsgára vonatkozó utóbbi észrevételemmel már áttértem a másik fontos tényezőre, a diákra, a vizsgázó személyére. Tapasztalatból tudjuk, hogy nem a szellemi, intellektuális képesség az egyetlen tényezője a teljesítménynek, hanem lényegesek a különböző személyiségtényezők, tempóbeli, temperamentumbeli eltérések, a motiváció és a szorongásszint különbözősége. Tisztában kell lennünk azzal, hogy az ellenőrzés különféle formái – így az írásbeli és a szóbeli vizsga is – más és más lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára személyiségtypusuktól függően. A szóbeli vizsgáztatás során a hallgató egész személyisége, viselkedési apparátusa megnyilatkozik, a feladatteljesítésbe a beszédkészségen, verbális találékonyságon túlmenően beleviszi egész fellépését, magabiztosságát, metakommunikatív képességét. Nyilvánvaló, hogy az extrovertált, fejlett verbális kifejezőkészséggel rendelkező hallgatóknak a szóbeli vizsga "fekszik jobban", míg az introvertált, befelé forduló, erősen szorongó, nemritkán gátlásos diákok inkább az írásbelin érik el a teljesítményoptimumot. Ennek fényében megint csak utalnunk kell a vizsgáztató emberismeretére, differenciáló képességére, alkotó együttműködésének szükségességére.

Összefoglalás, következtetések

Az elmondottakból reményeim szerint kiderült, hogy általában a vizsga, különösen pedig a szóbeli nyelvvizsga a nagy lehetőségeket nyújtó, bonyolult "emberi játszmák" közé tartozik, amelynek során egy sor objektív és szubjektív mozzanat érvényesül. Ennek tükrében különlegesen fontosnak bizonyult a vizsgáztató szubjektív nézőpontjának vállalása, és pedig éppen a nagyobb objektivitás érdekében, hogy a lehető legteljesebben érvényesülhessen a vizsgázó személyisége, attitűdje, nem utolsósorban – s ami a fő – a nyelvi tudásszintje. A nyelvvizsga egészét tekintve a szubjektív és az objektív elemek optimális arányának kimunkálására, a szubjektivitás helyes értelmezésére, a szubjektív és objektív mozzanatok közötti komplementer viszony hatékony érvényesítésére kell törekednünk. Ennek megfelelően tükröződnie kell már a követendő norma- és követelmény-rendszer körülhatárolásánál is, hogy tervszerűen és módszeresen folyhassanak a felkészülés és a felkészítés munkálatai, ami már nem csak a jövő, hanem a jelen egyre sürgetőbb feladatai közé tartozik.

Irodalom

- A modern fizika a keleti bölcsélet tükrében* (Dr. Ph. Fritjol Capra "The TAO of Physics" című könyvének tartalmi ismertetése
Összeállította: Dr. Héjjas István, 1988. Buddhista Misszió, Budapest
- HEISENBERG, Werner: *A rész és az egész – Beszélgetések az atomfizikáról*, Budapest, 1978
- AGOSTON – VESZPRÉMI: A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményére, *Pedagógiai Szemle*, 3.sz. 1967
- KÓBOR E.: *Vizsgafeszültség és egyetemi teljesítmény*. Pszichológia a gyakorlatban, 19.sz. Akadémiai Kiadó, 1972
- NAGY József: *Értékelés és fejleszthetőség – Pedagógia. Szöveg-gyűjtemény I.*, Budapest, 1988

EINIGE FRAGEN DER WECHSELWIRKUNG VON SUBJEKTIVEN UND OBJEKTIVEN ELEMENTEN IM PROZESS DER MÜNDLICHEN PRÜFUNG

Dr. István Molnár

Die Prüfung, insbesondere die mündliche Sprachprüfung gehört zu den verheissungsvollen, komplizierten "menschlichen Spielen", bei denen eine Reihe von objektiven und subjektiven Momenten zur Geltung kommt. In dieser Hinsicht erweist sich für den Prüfer als besonders wichtig, einen subjektiven Gesichtspunkt anzunehmen, und zwar gerade im Interesse einer grösseren Objektivität, damit die Persönlichkeit, die Attitüde und – nicht zuallerzert – die wirklichen Sprachkenntnisse des zu prüfenden Studenten sich besser manifestieren können. Im ganzen Prozess der Sprachprüfung müssen wir uns bemühen, die Subjektivität richtig zu deuten, das optimale Verhältnis der subjektiven und objektiven Elemente zu finden, die Komplementarität zwiscgen subjektiven und objektiven Momenten geltend zu machen. Diese Einsicht muss schon bei der Ausbeutung der Norm und der Forederungen der Sprachprüfung vertreten sein.

Dr. Lukács, Gillike:

VORBEREITUNG AUF DIE STAATLICHE MITTELSTUFENPRÜFUNG

Möglichkeiten der Herausbildung von Fertigkeiten, die in den Bereichen
Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erreicht werden sollen

1. Zu der Konzeption – Vorbemerkungen

Die Notwendigkeit, fremde Sprachen zu beherrschen, sie zum Zwecke des Erfahrungsaustausches auf wirtschaftlichem und wissenschaftlichem Gebiet zu gebrauchen, stellt an den Umfang und an das Niveau der Sprachbeherrschung in vielen Berufen hohe Forderungen. Da das Lernen fremder Sprachen im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung Bedürfnis wurde, soll diese Lern- und Lehrtätigkeit von den Ergebnissen verschiedener Wissenschaften, vor allem von denen der Linguistik immer wieder angeregt und unterstützt werden, um den höher werdenden Anforderungen gerecht werden zu können.

Lehrmaterialien, die darauf hoffen dürfen, erfolgreich zu sein, sollen eine gut durchdachte, sprachwissenschaftlich begründete Konzeption haben. Bei aller Verschiedenheit der Verfahren innerhalb einer Methode, die der Zielsetzung zur Verwirklichung eines kommunikativ orientierten Unterrichts dienen kann, muß auf die einheitliche, konsequente Konzeption Rücksicht genommen werden. Das Lehrwerk soll in ausreichender Zahl Übungen zu einer gezielten Ausbildung der Grundfertigkeiten, Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen und Schreiben enthalten, es soll dem Lerner ermöglichen, den der Zielsetzung des Sprachexamens entsprechenden Fertigungs- und Kenntnisstand zu erreichen.

Es muß auch erreicht werden, daß die **Prüfungsanforderungen** und Prüfungsverfahren bei allen Sprachen vergleichbar und gleichwertig sind. Dessen sind wir uns bestimmt alle bewußt. Dennoch hat man aber das Gefühl, daß unser Sprachunterricht zu sehr prüfungsorientiert ist, daß Sprache und Kultur – trotz der vielen Neuerungen auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik und der Betonung auf Dialog, Kommunikation und Interaktion – meistens noch immer zwei getrennte Gebiete sind.

In meinem Referat möchte ich von dem Gedanken ausgehen, daß bei den Lernzielformulierungen nicht vergessen werden darf, daß die Sprache nicht nur und nicht vor allem ein Prüfungsgegenstand, sondern die Grundlage unserer gesamten Bildung ist, ein offenes Fenster zur Welt. Eine fremde Sprache zu erlernen, erfordert natürlich viel Geduld, regelmäßige, harte Arbeit und auch den Mut, seine eigenen Vorstellungen mit denen der Zielkultur zu konfrontieren. Der Weg zum Können und Wissen muß aber auch Spaß machen, und die Überzeugung geben, daß jede neue Sprache die Grundlage gegenseitigen Verstehens verbreitet und den **Horizont des Menschen** erweitert.

2. Kontrastivität im Grammatikunterricht

Unsere Studenten sollen den Grad an Fertigkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache erreichen, der es ihnen ermöglicht, sich bei einem Auslandsaufenthalt in den wichtigsten Situationen sprachlich adäquat auszudrücken. Sie sollen in der Lage sein, ein in natürlichem Sprechtempo geführtes Gespräch über Themen des täglichen Lebens zu verstehen und sich daran sowohl reaktiv als auch initiativ zu beteiligen. Sie sollen mit Hilfe des Wörterbuchs grammatisch angemessen übersetzen, allgemeine Sachverhalte mündlich und schriftlich formulieren können.

Um dieses Lernziel zu erreichen, müssen wir Lehrer es vor allem schaffen, den Lernenden eine Einsicht in die grammatische Struktur des Deutschen zu geben, wir sollen das Systemhafte an der Sprache zeigen, die Regelmäßigkeit entdecken helfen, das System übersichtlich darstellen, den Schülern das Vertrauen geben, daß sie es durchschauen und anwenden können. Die Systemhaftigkeit zu durchblicken und ihre Anwendung zielbewußt zu üben, kostet natürlich viel Arbeit und Anstrengung. Aber nur dadurch kann den Lernern ein sicheres Fundament für ihre eigene Anwendung der Sprache gegeben werden.

Der Unterricht ist in der Regel sprachpraktisch orientiert, sein Ziel ist die Aneignung der Sprache, nicht die der Sprachwissenschaft. Jeder Sprachunterricht impliziert aber gleichzeitig Denkkunterricht, so kann in einem Lehrmaterial auf die theoretische Erklärung, natürlich mit gewissen Einschränkungen nicht verzichtet werden. Der Verzicht darauf wäre eine oberflächliche und allzu übliche Mißinterpretation des Begriffs "kommunikativ orientierter Sprachunterricht".

Wir haben schon einige **Lehrmaterialien** – Deutsch für Fortgeschrittene – zusammengestellt. Bei der Aufbereitung des allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Lehrmaterialien sowie bei der Übungsgestaltung haben wir angestrebt, die produktive sprachliche Tätigkeit der Studenten zu fördern. In dem aus zwei Bänden bestehenden Unterrichtsmaterial wurde versucht, die Grammatik unter konsequenter Berücksichtigung der konkreten Relation der deutschen Sprache und der Muttersprache also mit der Anwendung des **konfrontativen** Prinzips zu behandeln. Während für Anfänger eine vorsichtige Abstufung der Vermittlung neuer grammatischer Kenntnisse empfehlenswert ist, indem man vom Inhalt zur Form geht und die Schüler die Regeln selbst formulieren läßt, scheint auf der fortgeschrittenen Stufe, spätestens im Studienjahr vor dem Staatsexamen, eine systemhafte, grammatische Zusammenfassung notwendig zu sein. Der Unterricht der deutschen Grammatik muß auf diesem Niveau nicht mehr mit einem meist künstlich zusammengestellten Text verbunden sein, sondern er kann in thematischer Gruppierung, in Form von Vorlesungen – auch für kleinere Gruppen z.B. Fachübersetzerstudenten – vermittelt werden. Dabei werden kontrastive Elemente stark berücksichtigt. Damit wird die Konzeption umgesetzt, daß es notwendig ist, sprachliche Aspekte im Kontrast zur Muttersprache darzustellen. Dabei kommt dem Begriff der Valenz eine wesentliche Rolle zu, da die Satzlehre hier als eine Verbvalenzgrammatik dargestellt wird.

Hier möchte ich auf die Frage der Adressatenbezogenheit eingehen. Wie neu und vielseitig die auf dem deutschen Sprachgebiet für Ausländer verfaßten Lehrwerke auch sind, in den nicht-deutschsprachigen Ländern, wo Deutsch vielleicht 4-6 Wochenstunden umfaßt – erweiterter Sprachunterricht in den Gymnasien, studiumbegleitender Sprachunterricht an den Hochschulen – kann der Input von Deutsch nie so einen Umfang haben, daß wir auf eine systematische Vokabular- und Grammatikarbeit aus verschiedenen Gründen verzichten könnten. Erstens: weil das kontrastive Prinzip zur Bewußtmachung der Normen fehlt; zweitens: an den Universitäten sollten künftige Fachleute angesprochen werden, die auf einem bestimmten Gebiet der Wirtschaft tätig sein werden.

Der grammatische Schwerpunkt kann sowohl im Unterrichtsmaterial als auch in der thematisch gruppierten, lehrwerkunabhängigen Vermittlung der Satzlehre die **Verbvalenz** sein. Eine Grammatik, die traditionelle Subjekt-Prädikat-Gliederung des Satzes – wenn auch nicht im kommunikativ-

logischen, aber im strukturellen Sinne – ablehnt und davon ausgeht, daß das strukturelle Zentrum des Satzes das finite Verb ist, von dem die obligatorischen bzw. fakultativen syntaktisch-semantischen Mitspieler abhängen. Im Zusammenhang damit stand die Frage noch vor einem Jahrzehnt zur Diskussion, wieweit eine solche Grammatik im Deutschunterricht für Ausländer anwendbar ist, wenn die prinzipiell gleiche Beschreibung der Muttersprache fehlt. Unsere Unterrichtserfahrungen beweisen, daß die Verbvalenzgrammatik, die dem "Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben" von G. HELBIG - W. SCHENKEL bzw. dem "Kleinen Valenzlexikon deutscher Verben" von U. ENGEL - H. SCHUMACHER zugrunde liegt, in einer pädagogisierten Form, vermittelt durch entsprechende Lehrmaterialien in unseren Deutschunterricht eingehen kann. Der Hauptzweck dieser Valenzwörterbücher ist es ja, einen Erklärungsmechanismus für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen, der den Lernenden die Fähigkeit der Satzbildung beibringen hilft, wodurch die häufigsten Interferenzfehler, die vor allem im verbalen Bereich vorkommen, zu vermeiden oder wenigstens zu vermindern sind. Selbst die Tatsache, daß es keine Sprachen gibt, in denen die gleichen Distributionen wären, daß Ähnlichkeiten und Unterschiede in allen Sphären der Sprachen bestehen (vgl. darüber J. JUHÁSZ in seinem Buch "Probleme der Interferenz"), darf jedoch keinesfalls dazu führen, auf die Bewußtmachung dieser Ähnlichkeiten und Unterschiede zu verzichten, wie zeitaufwendig sie immer auch sein mag. Wie aus dem oben Ausgeführten folgt, hielten wir es für notwendig, **im Lehrmaterial eine Liste der wichtigsten Verben, die im Deutschen und im Ungarischen unterschiedliche Valenzen haben, systemhaft** zusammenzustellen, die der valenzbezogenen Darstellung der Grammatik und der Übungsreihe zugrunde liegt.

Das praktische Einüben der Verben, die im Deutschen und Ungarischen unterschiedliche Valenzen haben, geht entweder textverbunden (hören, Mitlesen, Sätze an die Tafel schreiben, Leerstellen im Lückentest ausfüllen), oder Lehrwerkunabhängig (Verben nach Themen suchen, ordnen, interpretieren, mit Fragewort, im Nebensatz, im Dialog, in der Situation üben). Mit dem kontrastiven Prinzip können auch die Zusammenhänge der Grammatik und Lexik gezeigt werden. Da die ungarischen Verbalflexionen einen größeren Informationswert haben, kann das bezeichnete Objekt im Ungarischen durch eine Verbalflexion ausgedrückt werden ("Látom"), während es im Deutschen durch eine selbständige lexikalische Einheit

ausgedrückt werden muß ("Ich sehe es"). Die ungarische Verbalflexion *m* füllt die syntaktische Leerstelle des Akkusativs aus.

3. Kommunikative Verfahren im Dienste der produktiven Sprachtätigkeit

Unser zweibändiges Lehrmaterial wurde also für Studenten gedacht, die das Deutsche schon in der Mittelschule gelernt haben, die anstreben, das Staatsexamen abzulegen, die am Austauschpraktikum auf dem deutschen Sprachgebiet, an internationalen Studentenkongressen teilnehmen möchten.

Dieses Material wird auch an unseren intensiven Kursen gelehrt, deren Teilnehmer oft dienstlich reisen und so aktive Sprachkenntnisse brauchen, auch fachbezogene Sprechfertigkeit.

Die fachbezogene kommunikative Zielsetzung wird schon dadurch ausgedrückt, daß das erste Thema nicht bei einer Familie, wie gewöhnlich, beginnt, sondern an der internationalen wissenschaftlichen Studentenkongress. Da werden die Gäste im Namen der Studentenkongress des gastgebenden Landes begrüßt, die Universität vorgestellt, ein kurzer Überblick über die Geschichte internationaler Kongressen vom Altertum über das Mittelalter bis in die Neuzeit gegeben, wie sie auf internationaler Ebene zu einer häufigen Erscheinung wurden, und mit welchem Zweck sie in der heutigen Praxis einberufen werden. Ausstellung, Festkonzert, Stadtrundfahrt, Diskussionsabend werden veranstaltet, Plenarvorträge und **Kongresswortschatz** geübt wird.

Erzähltexte sollen sowohl im allgemesprachlichen wie auch im fachsprachlichen Band ausreichend genutzt werden, um die performativen Verben, den konsequenten Tempusgebrauch zu üben. So enthält der erste Band auch allgemeinwissenschaftliche Themen in Form von **Erzähltexten**, wie z.B. über die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Umweltschutzes oder Problematik der ausreichenden Ernährung der Menschheit.

Da ein großer Teil der Kommunikation in Dialogen vor sich geht, sind in die beiden Bände **Gespräche** eingebaut. So haben wir auch in dem fachsprachlichen Teil in einigen Texten z.B. über die Faktoren der Entwicklung einer Gesellschaft, oder wie die Wissenschaft zu unmittelbarer Produktivkraft wird, oder im Interview über die Lage der heutigen

Grundlagenforschungen in Ungarn eine lockere, lebendige Zeitschriftensprache beibehalten.

Exemplarisches liegt dem Referat bei:

I. Thema: **STUDIUM**

Willkommen an unserer Universität

1.A **Texte**

- A/1. Sprechübungen: Internationale wissenschaftliche Studentenkonferenz
2. Lesetext zum Thema: Gutenberg und die Buchdruckerei
3. Heitere Seiten: Mark Twain "Die schreckliche deutsche Sprache"

1.B **Grammatik**

- B/1. Satzlehre: Verbvalenz und Satzstrukturen
2. Konjunktionen, Wortstellung
3. Übungen

IV. Thema: **GESUNDHEIT**

Schutz des Menschen und der Umwelt

IV.A **Texte**

- A/1. Sprechübungen: Beim Arzt. Pharmaka. Beim Zahnarzt
2. Lesetext zum Thema: Was wird für den Umweltschutz getan?
3. Heitere Seiten: Alte Kochbücher

IV.B **Grammatik**

- B/1. Unterschiedliche Verbvalenzen
2. Partikeln, Präfixe
3. Übungen

Der allgemeinsprachliche Teil besteht aus 12 Themen, wo jedes Thema Sprechübungen, Lesetexte und heitere Seiten enthält, der fachsprachliche Teil besteht aus Themenkreisen. Bei der Ausarbeitung des Kontrolltestes, der aus 6 Teilen besteht und 100 Aufgaben bzw. Übersetzungen enthält, war das im

"Deutschen Übungsbuch" von J. BUSCHA angebotene Übungsmaterial von großen Nutzen.

Die Fachtexte sollen in einem Lehrstoff nicht nur fachliche Informationen vermitteln, sondern als Zieltex te zu verschiedenen Kommunikationsverfahren dienen. So z.B. das **Klassifizieren** wird im Zusammenhang mit den Vitaminen, das **Vergleichen** bei den tiefgekühlten und schnellgefrorenen Waren, das **Beschreiben von Gegenständen** bei der Flaschenfüllung, Turbokältemaschinen, das **Beschreiben von Vorgängen** bei der Weinfiltration usw. geübt. Bei Vielen Themen gibt es Schwierigkeiten mit der zwischensprachlichen Polysemie (vgl. darüber J. PONGRÁCZ).

Im letzten Semester können die Studenten die Aufgabe bekommen, zu ihrer **Diplomarbeit** einen Artikel aus der deutschsprachigen Fachliteratur zu wählen eine Übersetzung einzureichen und über das Gelesene in einem freien Vortrag zu berichten. Dabei werden die Kommunikationsverfahren des **Mitteilens** und des Beurteilens geübt.

Die oben erwähnten Kommunikationsverfahren werden auch schriftlich geübt, die meisten fachlichen Informationen werden ja schriftlich mitgeteilt (vgl. darüber A. NAGY).

Interessant und erfolgreich erwies sich ein Spiel, das auch zur produktiven fachsprachlichen Tätigkeit beitragen kann. Mit dem **Quiz über die deutschen Gelehrten** "Wer ist das" kann auch die Motivation erhöht werden, wenn sich der Deutschunterricht zum Ziel setzt, zusammen mit der Sprache auch Bildung zu vermitteln. Die Liste der deutschen Wissenschaftler können dann die Studenten selbst ergänzen und fortsetzen. Das soll kein wissenschaftliches Referieren, nur ein Bildungsspiel sein.

Wichtig sind nicht nur die geographischen Angaben, wieviel km² die Fläche dieses oder jenes Landes beträgt, oder wo man die größten Städte und Gebäude besichtigen kann und Küchenspezialitäten zu essen bekommt, was in den Reiseführer steht. Es scheint nicht weniger wichtig zu sein, daß man weiß, welchen Beitrag ein Volk zur Weltkultur, ja zur Entwicklung der Wissenschaft geleistet hat.

Bei der Ausbildung der Sprechfertigkeit können also neben thematischer Gruppierung, Bildern und Situationen auch die hier erwähnten Kommunikationsverfahren verwendet werden.

4. Leserverständnis und Übersetzungstechnik

Die Vorbedingungen des Übersetzens sind die Sprachkenntnis, die Fachkenntnis und die Übersetzerfähigkeit. Alle drei Faktoren können und müssen aus- und weitergebildet werden.

Texte zum Üben habe ich in diesem Semester der deutschen Zeitung "Presse und Sprache" entnommen, die ich jetzt vorstellen möchte.

PRESSE UND SPRACHE Artikel aus führenden deutschen Zeitungen und berichtet aus erster Hand über die Bundesrepublik Deutschland und ihre Bewohner.

Diese Zeitung informiert über aktuelles Geschehen und präsentiert unterschiedliche Meinungen zu Themen, die in der deutschen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden. Alle wichtigen Rubriken einer Zeitung sind vertreten: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Humoristisches.

Sie ist ein ideales Mittel zum Erwerb und zur Aktualisierung von Kenntnissen der deutschen Sprache – gleichermaßen geeignet für das Selbststudium wie für den Einsatz im Unterricht an der Schule. Eine sorgfältige Artikelauswahl, Worterklärungen, didaktische Einführungen und andere Hilfen erleichtern das Lesen und das Verstehen der Texte und erhöhen somit den Lerneffekt.

In den deutschsprachigen Lehrwerken, die wir an unserer Universität gebrauchen – "Themen", "Deutsch 2000", Schulz-Griesbach usw. gibt es verständlicherweise keine zielgerichteten Übersetzungsübungen, obwohl ein gewisser Grad an dieser Fertigkeit für das Sprachexamen auch erreicht werden muß. Zu diesem Studium möchte ich Ihnen drei Werke empfehlen: Tibor EMERICZKY: A fordítás (Grundsätze des Übersetzens), Kinga KLAUDY: Orosz-magyar fordítástechnika (Russisch-ungarische Übersetzungstechnik), Judit PONGRÁCZ: Német-magyar fordítástechnika (Deutsch-ungarische Übersetzungstechnik).

Literatur
(in Auswahl)

- HELBIG, G. – SCHENKEL, W.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. VEB Biblio-graphisches Institut, Leipzig. 1973.
- ENGEL, U. –SCHUMACHER, H.: Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. G. Narr Verlag, Tübingen. 1987.
- JUHÁSZ J.: Normenvorstellung im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Referat an der VII. Internationalen Deutschlehrertagung. Budapest. 1983.
- MOLNÁR I.: A vonzat problémái és a nyelvi közlés funkciója. ÁNyT. IX. 1973.
- EMERICZY T.: A fordítás alapjai.
- KLAUDY K.: Orosz-magyar fordítástechnika
- PONGRÁCZ H.: Német-magyar fordítástechnika
- LUKÁCS G.: A valencia fogalma a német, orosz és magyar leíró nyelvészetben. Doktori értekezés. (Kézirat) 1980.
- LUKÁCS G.: A strukturális nyelvészeti valencia-modell és összehasonlító alkalmazása a nyelvoktatásban. Fialat oktatók és kutatók V. országos konferenciája. Budapest. 1979.
- LUKÁCS G.: Mondatmodellek összehasonlító alkalmazása a szövegfordítás oktatásában. Országos alkalmazott nyelvészeti és nyelvoktatási konferencia. Miskolc.
- LUKÁCS G.: A szaknyelvoktatás módszertanához. Nyelvoktatási Konferencia, Budapest. 1980.
- LUKÁCS G.: Német nyelvi jegyzet haladóknak valamint állami nyelvvizsgára előkészítő tanfolyamok számára. Budapest. (Kézirat) 1981.
- LUKÁCS G.: Német szakszöveggyűjtemény. Budapest. (Kézirat) 1982.
- LUKÁCS G.: Übungen zur produktiven fachsprachlichen. Tätigkeit und ihre methodischen Grundsätze. Referat. In: A Külkereskedelmi Főiskola Német tanszékének közleményei. 1985.

SUMMARY

In her article the author states that with the introduction of new types of certificates and test exercises the Hungarian state certificate for foreign languages has become more objective and comprehensive.

There is no ideal course material to be used in preparing for the certificate – this would be probably an impossibility.

In teaching language structures the organic connections between grammar and semantics must be shown.

Finally the author demonstrates that complex course materials are needed for developing the different skills.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szerző cikkében megállapítja, hogy az új nyelvvizsgatípusok és feladatok bevezetésével az állami nyelvvizsgáztatás sokoldalúbb és objektívebb lett.

A vizsgára való felkészüléshez nincs (és valószínűleg nem is lehet) csupán egyetlen ideális tankönyv.

A nyelvi rendszer tanításában láttatni kell grammatika és szemantika szoros összefüggését.

Végül kitér arra, hogy a különféle nyelvi készségek fejlesztéséhez komplex tananyagokra van szükség.

Reviczky Béláné:

PROBLEME DER VERMITTLUNG VON RICHTIGEM SPRACHGEBRAUCH

Der Vortrag möchte auf die Frage antworten, ob der grammatisch korrekte Sprachgebrauch nur aufgrund von kommunikativ orientierten Lehrbüchern erreicht werden kann. Früher hat man die Frage so gestellt: Grammatik oder Kommunikation? Ich glaube, eine solche Fragestellung führt auf allen Gebieten des Lebens zur Konfrontation, nicht nur in der Politik. Meiner Meinung nach müßte man die Frage anders, und zwar so stellen, ob nicht beide Aspekte nebeneinander existieren können. In diesem Fall lautet auch die Antwort anders – ja, Kommunikation mit Grammatik! Es ist am besten, wenn der Lerner seine Gedanken in grammatisch richtigen Sätzen äußern kann.

Wenn man die Vorträge der Sektion Deutsch inhaltlich betrachtet, ergibt sich daraus, daß sie alle irgendwie mit dem Sprachexamen verbunden sind. Das ist selbstverständlich kein Zufall. Von einem Sprachlehrer wird meistens nicht erwartet, daß er seinen Schülern eine Sprache als solche beibringt, sondern viel mehr, daß die Schüler den jeweiligen Prüfungsanforderungen, entsprechen können. Unter den Prüfungsanforderungen, die bis jetzt in Ungarn gültig waren, spielte die grammatisch richtige Sprache eine wichtige Rolle. Sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Prüfung wurde diese Leistung mit mehreren Noten bewertet. In der Mittelstufenprüfung, im schriftlichen Teil machte das 50 Prozent aus. Im mündlichen Teil derselben Prüfung 20 Prozent aus. Bei dem schriftlichen Teil der Oberstufenprüfung, bei dem Übersetzen ins Deutsche war über die Auswahl der passenden Wörter hinaus bei der Feststellung der Note ausschlaggebend, ob der ins Deutsche übersetzte Text grammatisch richtig war. Unter den Noten der mündlichen Prüfung kam die Bewertung dieser Fertigkeit ebenfalls in Form einer Note vor, aber auch beim Dolmetschen des gehörten ungarischen Textes spielte sie eine bedeutende Rolle. Bei dem neuen Prüfungssystem wird die Leistung nicht mit Noten, sondern mit Punkten bewertet, was auf das gleiche hinauskommt, denn ich glaube, es ist unbestritten, daß die Lösung jeder mündlichen oder schriftlichen

Aufgabe den bewußten Gebrauch von grammatischen Konstruktionen voraussetzt, das heißt die Sprachrichtigkeit ist in jeder Prüfung auch weiterhin ein unerläßliches Kriterium.

Die Zielsetzung des in meinem Vortrag behandelten systematischen und bewußten Grammatikunterrichts ist, daß wir auf diese Weise unsere Studenten auf das staatliche Sprachexamen bzw. auf die hiesige Prüfung noch besser vorbereiten können, was sehr wichtig ist, da unser Institut für Fremdsprachen wahrscheinlich bald mit dem staatlichen Sprachexamen gleichwertige Prüfungen abnehmen darf.

Wie bekannt, wird der Sprachunterricht von drei wichtigen Faktoren bestimmt, dem Lehrer, dem Lerner und dem Lehrwerk. Über die technischen Voraussetzungen, wie z.B. Raum, Tafel, moderne und weniger moderne Sprachunterrichtsmittel, möchte ich jetzt nicht sprechen, auf die Rolle des Lehrers komme ich erst später zurück. Zunächst möchte ich meine Aufmerksamkeit auf den Lernenden und das Lehrbuch richten bzw. auf das Verhältnis des Lernenden zum Lehrbuch, ob ein gewisser Lehrbuchtyp den Ansprüchen und den Fähigkeiten eines Lernenden entspricht, ob er seine möglichst optimale, schnellste und von einem Fiasko freie sprachliche Entwicklung sichert. Aber ich kann diese Frage auch konkreter stellen: Ist z.B. das Lehrwerk Themen dafür geeignet?

In der ersten Periode meiner pädagogischen Tätigkeit habe ich im Gymnasium und auch hier an der Universität vor allem mit Lehrbüchern gearbeitet, die für ungarische Muttersprachler geschrieben waren und so natürlich die Interferenz bzw. die kontrastiven Erscheinungen der deutschen und der ungarischen Sprache in großem Maße berücksichtigt haben, sie beim Spracherwerb, beim Üben in den Vordergrund gestellt haben, was ich für einen Vorteil halte. (Natürlich haben wir als Ergänzungsmaterial auch originale Deutschbücher, Zeitungsartikel und authentische Texte gebraucht, aber den größten Teil unserer Texte haben die Lehrbuchtexte gebildet.) Ein anderer Vorteil war, daß ihr Wortschatz systematisch zusammengestellt war, daß diese Bücher den Grundwortschatz eines Themenskreises zu umfassen strebten, aber dieser Vorteil war mit einem Nachteil gepaart, nämlich diese Texte enthielten oft veraltete Wörter und die neuen lexikalischen Elemente, die für die Alltagssprache typischen Wendungen, fehlten. Es ist nicht übertrieben zu sagen, daß in dem Zielland von den Muttersprachlern auf der Straße oft eine davon recht verschiedene Sprache gesprochen wurde, die

Lesestücktexte und die Dialoge waren oft unnatürlich und lebensfremd, sie erzeugten Schulstimmung.

Aber wenn man die Grammatik in diesen Büchern betrachtet, muß man feststellen daß die im Lesestück neuen grammatischen Erscheinungen didaktisch und methodisch gesehen, meistens in gut aufgebauten Aufgaben geübt haben, und daß sie dadurch dazu beigetragen haben, daß der Lernende nicht nur den Lehrbuchtext und die Dialoge reproduzieren konnte, sondern – die grammatischen Strukturen durch andere Wörter ersetzt – auch seine eigenen Gedanke im besten Fall mit wenigen Fehlern ausdrücken konnte.

Wenn wir die jetzigen Bücher, die auf die letzten 10 Jahre meiner Lehrertätigkeit fallen, betrachten, können wir vielleicht ohne Übertreibung feststellen, daß sie gerade die Spiegelbilder der früheren Lehrbücher sind. Den Ausdruck "Spiegelbild ja alles umgekehrt ist. Ich meine, daß alles, was bei den alten Büchern schlecht war, bei den jetzigen meistens gut gelöst ist, aber was bei den früheren Lehrbüchern ein Vorzug war, ist hier leider oft problematisch.

Ich möchte die Vorteile eines kommunikativ orientierten Lehrbuchs, wie z.B. des Lehrwerks Themen, keinesfalls unterschätzen. Es bearbeitet interessante, originale, authentische Texte, und außerdem sind auch die Dialoge so, als hörten wir sie auf der Straße aus dem Mund von Muttersprachlern. Neben dem vielen Lob, das sich auf die Texte bezieht, kann ich aber nicht verschweigen, daß ich auch lexikalisch einige Probleme sehe. Die Themenkreise sind ziemlich einseitig, die Texte beschäftigen sich zu viel mit der Familie und der Arbeitsstelle, gleichzeitig kommen viele, zum Grundwortschatz gehörende Wörter gar nicht vor. Ich möchte nur auf das Thema Gesundheit (Band I, Lektion 9) hinweisen, wo der mit der zahnärztlichen Behandlung verbundene Wortschatz eigentlich nur teilweise vorkommt. Meiner Meinung nach ist der Text über das Kostendämpfungsgesetz zwar interessant, aber enthält viele notwendige sprachliche Einheiten, wie z.B. einen Zahn ziehen, retten, plombieren, Wurzelbehandlung, nicht.

Wenn ich den grammatischen Aufbau und das grammatische System des Lehrbuch Themen betrachte, sehe ich noch mehr Probleme. Vielleicht kann über dieses Lehrbuch das Gegenteil dessen gesagt werden, was in Shakespeare Hamlet Polonius sagt: "Ist dies schon Tollheit, hat es doch Methode." Auf das Lehrwerk Themen bezogen, das ich doch für ein

humorvolles und interessantes Buch halte, könnte man das Gegenteil behaupten. Das Buch ist keine Tollheit, hat aber doch ziemlich wenig Methode. Zu jedem Band gehört eine Grammatikübersicht, sie enthält, was die Verfasser aus der deutschen Grammatik bei jeder Lektion üben lassen wollen. Zu den dort aufgezählten grammatischen Erscheinungen gibt es aber im Buch leider nicht genügend Übungsmaterial, vor allem kaum Übungen, die für ungarische Muttersprachler die kontrastiven Erscheinungen in geeigneter Weise darstellen könnten. Während des mehrjährigen Unterrichts mit diesem Buch hat sich von seiten der Studenten wiederholt ein großer Anspruch auf eine systematisierte Übungsgrammatik gezeigt, da das Arbeitsbuch oder das von der Sprachschule Danubius herausgegebene Testbuch für ein systematisches grammatisches Üben nicht geeignet sind. Ihre Übungen sind eher lexikalisch und das Vorkommen von grammatischen Strukturen ist meiner Meinung nach nicht systematischen Modelle. Es fehlen auch die ungarischen Mustersätze, die auf der Kontrastivität beruhen und das Bewußtmachen fördern. (Ich möchte hier nur auf die von meinem Kollegen Lajos Bérczfai zusammengestellte Übungssammlung hinweisen.)

Natürlich gibt es viele Sprachbücher, die für die systematische Bearbeitung der Grammatik geeignet wären (z.B. für die Anfänger Csikó-Versztosek - Zimányi: *Német nyelvi jegyzet*, für die Fortgeschrittenen das Lehrwerk "Deutsch für Ungarn", "Übungen für Fortgeschrittene" von J. Pongrácz oder "Német nyelvtani magyarázatok és gyakorlatok" von P. Bassola), aber es wäre nicht richtig, bei dem Gebrauch eines bestimmten Lehrwerks die Grammatik mit einem anderen Wortschatz zu üben und damit die Lernenden zu überfordern. So sind die Lehrer, die dieses Buch oder ein Buch mit ähnlichem Aufbau und ähnlicher Zielsetzung unterrichten, ständig gezwungen, grammatische Hilfsmaterialien vorzubereiten, aber das ist einerseits eine äußerst anstrengende, zeitraubende Arbeit, aber andererseits ersetzt sie eine gut aufgebaute, systematisierte Übungsgrammatik nicht. Viele von uns, vielleicht alle, schreiben solche Materialien (z.B. meine Kollegin K. Zimányi verfügt über eine sehr ausführliche Zusammenstellung).

Ich möchte nur einige Beispiele dazu anführen, welche grammatischen Erscheinungen man bei den einzelnen Lektionen noch üben müßte und könnte. z.B. in Band I, bei Lektion 1 lohnt es sich, die Ländernamen zu systematisieren, aber auf das Üben von seltenen Ländernamen sollte man verzichten. Es wäre nützlich, mit den wichtigsten Nomen die Struktur "Das

ist/sind ..." zu üben, oder die häufigsten Hauptwörter mit bestimmten und unbestimmten Zahlwörtern, da in diesen Fällen der kontrastive Einfluß, der Gebrauch des Sg. im Ungarischen sehr stark ist. Schon in der ersten Lektion ist es möglich, einige Fälle der Adjektivdeklinaton zu unterrichten, man muß damit nicht bis zum zweiten Band warten. (Ich denke hier sowohl an die fünf "interessanten" Fälle im Sg.Nom. und Akk. als auch an den Pl.Nom. und Akk. nach Zahlwörtern und Pronomen.) Von der zweiten Lektion an ist es empfehlenswert, die Verneinung zu üben, weil das Arbeitsbuch auch dieser Erscheinung zu wenige Übungen widmet.

Wenn ich über grammatische Übungen spreche, meine ich nicht die altmodischen Typen, wie z.B. "Bilden Sie den Komparativ!" Das Wort "bilden" sollte möglichst vermieden werden. "Reagieren Sie!" – könnte die Anweisung lauten und der Lerner wird wohl die gewünschte grammatische Form wählen, da keine andere paßt!

Ich möchte drei Beispiele anführen. Zu Band I, Lektion 3 habe ich die folgende Partnerübung eingebaut: Der Gast bewundert die Wohnung und lobt sie dem Gastgeber gegenüber. Auf die Fragen mit Negation antwortet man mit "doch". z.B. "Ist die Lampe nicht toll?" "Doch, sie ist toll." Das zweite Beispiel ist von Eduard Benes. In seinem Artikel "Alltagsrede und Konversationsübungen im Deutschunterricht" äußert er seine Überzeugung, daß die Sprechfertigkeit erst dann optimal entwickelt werden kann, wenn die Übungssituationen im Fremdsprachenunterricht den echten konkreten Sprechsituationen möglichst nahekommen." Er betont, "daß auch in den Drillübungen das Sprachmaterial Sprechbar und möglichst auch sprechüblich sein muß." Als negatives Beispiel bringt er Sätze wie "Jener Patient ist kränker", "Ich habe schmutzigere Hände", die "jeglicher Mitteilungskraft entbehren". Ganz natürlich und sprechüblich klingen dagegen die Übungen, die er von Nieder zitiert; "Genügt Ihnen das kleine Haus?" "Auch ein kleineres.", oder "Hat Peter einen starken Wagen?" "Einen stärkeren als ich."

Es ist ratsam, im Unterricht immer nur solche Erscheinungen üben zu lassen, die sich aus dem Text ergeben und dem Niveau der Lernenden entsprechen. Es ist sehr wichtig, die neue Erscheinung auch mit dem bereits erworbenen Wortschatz zu üben. In der ersten Lektion kommt z.B. die einfache Struktur "Wie geht es Ihnen?" vor, wobei der Lehrer seinen Schülern sofort erklären sollte, daß sie ohne den Dativ nach dem Befinden von anderen Personen nicht fragen können. Oder alle im ersten Band im Präsens

vorkommenden Verben sollten später, nach dem Erlernen der Zeitformen auch im Präteritum und im Perfekt geübt werden. Nach Möglichkeit sollte man in jeder Stunde die für uns Ungarn besonders schwierigen Strukturen der deutschen Sprache mit neuen Wörtern üben, z.B. Kausalsätze als Antwort auf die Frage "Warum?", die "zu+Inf."-Konstruktionen, den Unterschied zwischen "möchte" und "gern haben". Es ist sehr wichtig, als 10-15 Minuten von der Stunde in Anspruch nehmen.

Es ist allgemein bekannt, daß der Test vor allem zur Kontrolle und Bewertung von sprachlichen Kenntnissen gebraucht werden kann. Der Testtyp "Wählen Sie die richtige oder die falsche Lösung!" kann dagegen eine negative Wirkung haben, weil der Lerner dabei bis zu 75 Prozent nur mit falschen Sätzen und Formen konfrontiert wird. Um das zu verhindern, habe ich die Aufgabe ein wenig verändert. Meine Studenten haben nicht nur die Aufgabe, die richtige Lösung zu finden, sondern sie sollen auch in den anderen drei Sätzen die grammatischen und lexikalischen Fehler korrigieren. Auch diese Leistung wird mit Punkten bewertet.

Die Rolle des Fehlers im Lernprozeß beurteilen die beiden Richtungen der Lernpsychologie völlig anders. Für einen Behavioristen ist es am besten, am wichtigsten, Fehler schon von vornherein zu vermeiden. Die Kognitivisten sind aber anderer Meinung. Beim kognitiven Vorgehen spielen die Fehler im Lernprozeß eine entscheidende Rolle. Sie weisen den Lerner darauf hin, daß er etwas Neues lernen muß. Ich finde dieses Vorgehen richtig und mit den Fehlerberichtigungen wollte ich meinen Schülern Gelegenheit geben, aus Fehlern zu lernen, und wie bereits erwähnt, wollte ich damit verhindern, daß sie sich die falschen Formen merken.

Bei der Zusammenstellung der falschen Sätze "bevorzuge" ich Fehler, die aus muttersprachlichen Gewohnheiten resultieren. Ich lasse meine Studenten zu Hause Aufsätze schreiben, bei der Berichtigung sammle ich die häufigsten Fehler, die wir in der folgenden Stunde besprechen. Bei der Kontrollarbeit enthalten die Berichtigungsaufgaben die vorher analysierten häufigsten Fehler. In den vergangenen Jahren habe ich hunderte solche Blätter geschrieben, aber hier möchte ich nur je ein Beispiel für die Berichtigung von grammatischen und lexikalischen Fehlern anführen.

Die ganze Arbeit besteht aus vier Aufgaben, die Lerner sollen auf 2-3 Fragen kurz antworten, einige Sätze ergänzen (das ist eigentlich ein kurzer

Lückentest), und Sätze ins Deutsche übersetzen. Die vierte Aufgabe ist die Berichtigung.

1. Er trinkt zwei Tasse Kaffee.
2. Wir brauchen auch **auf** ein Frühstück.
3. Sie müssen in der Freizeit immer etwas tun.
4. Am Wochenende habe ich viele Zeit.

Und jetzt ein Beispiel für die Berichtigung von lexikalischen Fehlern.

1. Unsere Wohnung liegt in sonniger **Umwelt**. (→ Lage)
2. In dieser Gegend gibt es kaum Industrie.
3. Er ist auf dem **Gebiet** geboren. (→ Land/e/)
4. Im **Land** um Sopron leben viele Deutsche, (→ Gebiet)

In den vergangenen Jahren verbreitete sich auch in Ungarn die Losanov-Methode, die beim Sprachlernprozeß die Relaxation und die Entspannung in den Vordergrund stellt. Ich bin von der Nützlichkeit dieser Methode nicht ganz überzeugt. Ich kenne viele Leute, die Jahrzehnte lang in einem anderen Land leben und die Sprache des Landes doch nicht gut erlernen können, weil ihnen der richtige Sprachgebrauch nicht bewußt wird. In diesen Fällen fehlt die Person, die den Spracherwerb lenkt. Das ist die Funktion des Sprachlehrers: Er muß mehr sein, als ein gebildeter Muttersprachler, der zwar die Sprache gut beherrscht, aber den Lerner methodisch nicht bewußt führen kann. Heutzutage, da wir von fremdsprachigen Informationen in Hülle und Fülle überschüttet werden (Satellitfernsehen, Rundfunk, Video, Zeitungen, Touristik), darf sich der Sprachlehrer nicht damit begnügen, nur authentische und zeitgemäße Texte zu präsentieren, sondern er muß seinen Schülern auch einen grammatischen Leitfaden vermitteln, womit er in der Lage ist, den Lernprozeß seiner Schüler zu beschleunigen.

Literatur

1. DAKIN, Julian : *Vom Drill zum freien Sprechen*
1977 Langenscheidt-Longman GmbH, München
2. MICHEL, Georg: *Sprachliche Kommunikation*
VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1988
3. NICKEL, Gerhard: *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*
1973 Maz Hueber Verlag München
4. Dr. SZENTIVÁNYI, Ágnes: *Nyelvvizsgatájékoztató*
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest, 1991.

A HELYES NYELVHASZNÁLAT OKTATÁSÁNAK PROBLÉMÁI

Reviczky Béláné

Az előadás azt vizsgálja, hogy alkalmasak-e a kommunikatív jellegű könyvek arra, hogy a nyelvtanuló helyesen sajátítsa el a nyelvet, mivel a nyelvhelyesség a nyelvvizsgákon változatlanul fontos kritérium. A szerző foglalkozik a tankönyvek két fő típusával, azok előnyeivel és hátrányaival. Arra a következtetésre jut, hogy a kommunikatív jellegű könyveknél még inkább szükség van arra, hogy a tanár tudatosítsa az anyanyelvtől eltérő jelenségeket. Igen fontos az új nyelvi jelenségeknek a régebbi szavakkal történő gyakorlása. A tesztfeladatok megoldása során a hibás mondatok kijavíttatása a tanulók által szintén hasznos lehet a nyelvi jelenségek tudatosítása szempontjából, valamint alkalmas arra, hogy megakadályozza a hibás szerkezetek rögződését.

PROBLEMS IN TEACHING CORRECT USAGE OF LANGUAGES

Györgyi Reviczky

The present lecture is an effort to make the decision whether grammatical correctness can be reached through communication-oriented teaching materials. I do not ask the age-old question "Grammar or communication?" again, I simply say: both. The aim of the lecture is to point at the importance of systematic and conscious grammar teaching in order to give better assistance to the students. The lecture analyses the relationship between learners and textbooks; and whether "Themen" is suitable for above-mentioned purpose. "Themen" is contrasted to other materials written for Hungarian learners of German. Both the advantages and the drawbacks of the two types of textbooks are dwelt upon, focusing on what I think is missing from "Themen", i.e. regular grammatical exercises and supplementary materials. These have to be supplied by the teacher himself. New grammatical points should be practised through previously studied material and vocabulary. In multiple choice tests students should correct the wrong answers, not only choose the correct one, in order to make them conscious of their mistakes. As a conclusion I present my tests that are suitable to correct common mistakes made by the students.

Maria Bassola:

SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT FÖRDERUNG DER KREATIVEN SCHREIBFERTIGKEIT

I. Funktion des Schreibens im Deutschunterricht

Schreiben im Unterricht kann verschiedene Funktionen haben:

1. Man schreibt mit der Zielsetzung, eine Teilfertigkeit zu fördern:
 - a.) Rechtschreibung
 - b.) Grammatik (Erklärungen notieren, Tabellen schreiben, Beispielsätze und Übungen schreiben)
 - c.) Wortschatz (Vokabeln und Beispielsätze notieren)
2. Man schreibt mit der Zielsetzung, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern: Es gibt dabei
 - a.) unmittelbar kommunikative schriftliche Textsorten: verschiedene Briefe, Postkarten, Gratulationen, dienstliche Korrespondenz, Telefax, Protokoll, Werbung, Zeitungsanzeigen, Bewerbungen mit Lebenslauf, Gebrauchsanweisung, Formulare, Fragebogen, Telegramm.
 - b.) kommunikative schriftliche Textsorten, die aber in erster Linie für den Eigenbedarf konzipiert werden:
Tagebuch, Notieren von gehörten oder gelesenen Texten, Terminkalender, Einkaufsliste.
 - c.) Textsorten, die nur "indirekt" kommunikativ sind, d.h. diese Texte werden eigentlich in einer anderen mündlichen oder schriftlichen Kommunikation verwertet. Sie dienen zur Förderung des kreativen Sprachgebrauchs und zur "Individualisierung" des Gelernten. Wie z.B.: traditionelle schulische Aufsätze, Berichte über Familie, Urlaub, Wohnung usw., Aufsätze zu den üblichen Themenkreisen der bevorstehenden Prüfung usw.

3. Schreiben im Klassenzimmer und im Selbststudium kann auch als Hilfsmittel dienen. Wie z.B.:
 - a.) Visualisierung an der Tafel und im Heft,
 - b.) Festhalten des Gelernten und des Gehörten, um die Wiederholung zu ermöglichen,
 - c.) schriftliche Hausaufgaben: (mit den wohl bekannten pädagogischen Zielsetzungen)
4. Schriftliche Aufgaben zur Kontrolle des Gelernten wurden in den letzten Jahrzehnten auf jedem Gebiet vorherrschend.
 - a.) Klausurarbeiten
 - b.) Prüfungsaufgaben

Gut zusammengestellte Testaufgaben lassen sich zeitsparend auswerten, das ist ein zweifelloser Vorteil dieser Aufgaben. Ein Fehler ist jedenfalls, wenn solche schriftlichen Aufgaben vergeben werden, die man eigentlich mündlich lösen müßte, und die Kontrolle der mündlichen Leistungen verdrängt wird.
5. "Mißbrauch": mit Schreibaufgaben sollte man nie eine faule, unruhige Gruppe sozusagen bestrafen.

II. Schreiben in der Fachdidaktik und in der Unterrichtspraxis

Im Rahmen der verschiedenen einander ablösenden methodischen Tendenzen des Sprachunterrichts wurde zwar das Schreiben oft in den Hintergrund gestellt, da Sprechfertigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Hörverständnis in den Vordergrund rückten, aber in der Alltagspraxis hat man auf das Schreiben in der Stunde und als Hausaufgabe nie verzichtet. Besonders dann, wenn die Stunde einsprachig läuft, ist es eine Stütze, wenn das Wesentliche visualisiert und dann im Heft schriftlich festgehalten wird. (Für viele Lerner geht ein neues Wort erst dann in den eigenen Wortschatz ein, wenn Schriftbild und Bedeutung gleichzeitig eingeprägt werden.)

Bernd Kast schreibt (S.9.), daß die Rolle der Schreibfertigkeit in dem kommunikativen Deutschunterricht nicht eindeutig definiert ist. Ebenda schreibt Krumm über die fachdidaktische Literatur (S.5.) daß der kommunikative Fremdsprachenunterricht sich auf den realen Sprachgebrauch

konzentriert und parallel damit die Textrezeption in den Vordergrund gerückt wurde. Krumm gibt aber auch zu, daß es in der Wirklichkeit trotzdem viele schriftliche Aufgaben nebenbei gibt, man schreibt viel, aber es gibt kaum eine systematische Schreibentwicklung. Ja, es wird in der Stunde viel geschrieben, auch dann, wenn wir die Stunde in erster Linie zur Förderung der Sprechfertigkeit nützen wollen. (Ich habe oft den Eindruck, daß Ingenieurstudenten eine freie Konversation über gerade aktuelle Themen /Wochenende, Skiurlaub, Krankheit, Prüfungen/ nicht als Lerntätigkeit bzw. Sprechübung empfinden, sondern nur als eine erleichternde, vielleicht sogar zeitverschwenderische Plauderei. Lernen heißt für sie, wenn sie Texte bearbeiten, grammatische Beispielsätze hin und her übersetzen, und dabei möglichst viel schreiben.)

Krumm weist darauf hin, daß in den letzten Jahren dem Schreiben wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Entwicklung hat verschiedene Gründe:

- a. "Die Sprachwissenschaft hat sich stärker mit den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache beschäftigt, ..."
- b. "Die Kultur- und Literaturwissenschaft hat begonnen zu untersuchen, wie weit bestimmte Textformen kulturgeprägt sind, so daß Schreibenlernen in der Fremdsprache auch das Erlernen neuer kultureller Ausdrucksmöglichkeiten erfordert."
- c. "Die Lernpsychologie hat begonnen den Prozeß des Schreibens genauer zu untersuchen und Schreibmodelle zu entwickeln, die Grundlage für eine gezielte Schreibförderung sein können."
- d. "Nicht zuletzt haben sich die Kommunikationsbedürfnisse verändert: Das durch Telefon und Fernsehen verdrängte Schreiben wird durch Computer und Telefax wieder zu einem modernen Kommunikationsmedium." (S.5.)

Beim Schreibenlernen sollte man zwei Aspekte nicht außer acht lassen: Einerseits müssen die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beachtet werden. "Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache überwindet das geschriebene Wort räumliche und zeitliche Grenzen, zugleich werden sprachliche Normen sehr viel stärker als beim Sprechen erfahren (angefangen bei den so willkürlichen Normen der Orthographie); nicht zuletzt aber bedeutet Schreiben auch eine Möglichkeit der Selbstreflexion: Ich kann

mich von meinem eigenen Produkt distanzieren, es nachlesen, korrigieren und ändern." (Krumm S.5.)

Andererseits ist es wichtig, was die Psychologie über die zwei Vorgehensweisen beim Schreiben feststellt. Das sind: "Schreiben als aufsteigender Prozeß – vom einzelnen Buchstaben über das Zusammensetzen von Wörtern und Sätzen, die Nutzung von Textschemata (Brief, Nacherzählung u.a.) bis hin zu einem leserorientierten Produkt – zum anderen als absteigender Prozeß, bei dem das Interesse am Thema oder einer bestimmten Mitteilung den Schreibprozeß, auch den Grad der Korrektheit, steuert. Während in der Muttersprache auf Dauer die absteigende Verarbeitung dominiert, besteht in der Fremdsprache die Gefahr einer zu starken Fixierung auf die (z.B. orthographische und syntaktische) Korrektheit, die dann die Entwicklung eines themen- und leserorientierten Schreibens blockiert." (Krumm S.5.)

Krumm beruft sich darauf, was Schreibforscher betonen, daß assoziatives, freies Schreiben gerade in der Fremdsprache dem an sprachlicher Korrektheit orientierten Schreiben vorzuschalten sei.

Zuerst muß Schreiben als Kommunikationsmedium begriffen werden. Grammatische Korrektheit allein erfüllt noch nicht die kommunikative Funktion des Schreibens. Schreiben verlangt ein erhöhtes Sprachbewußtsein, aber es fördert zugleich das Sprachbewußtsein, da sprachliche Form und soziale Funktion beim Schreiben zugleich wichtig sind. (Vgl. Krumm S.5f.)

Schreiben ist eine sprachanalytische Tätigkeit, die einer expliziten Förderung bedarf, meint Krumm und stellt auch Thesen zur Schreibförderung auf.

These 1, wo Krumm auflistet, was für eine Funktion Schreiben im Prozeß des Deutschlernens hat. Schrift ist:

- a.) Hilfsmittel zum Festhalten flüchtiger Sprache
- b.) Ausweg bei Sprachhemmungen
- c.) Möglichkeit des Ausdrucks, des Wiederholens und Eingprägens
- d.) Lernhilfe und Gedächtnisstütze
- e.) psychomotorische Verstärkung des neuen Sprachsystems
- f.) Garanten sprachlicher Norm
- g.) Mittel zur Selbstüberprüfung
- h.) Medium freien Ausdrucks

These 2

Schreiben ist eine komplexe Fertigkeit, die daher nur im Verbund mit anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden kann.

These 3.

Krumm hebt die Bedeutung der schülereigenen Textproduktion hervor, und ermutigt dazu, sehr früh damit zu beginnen, anstatt an der Reihenfolge

1. Abschreiben, Diktat
2. Nacherzählen
3. freies Schreiben starr festzuhalten.

These 4.

In Zentrum der Schreibförderung sollten schülereigene Texte stehen.

These 5.

"Freies Schreiben kann und darf die systematische Spracharbeit nicht ausschließen – Lehrerkorrektur fördert Schreibangst nur, solange der Schülertext das vom Lehrer bewertete Endprodukt ist. Wird jedoch der Akzent auf das Schreiben als einen Prozeß gerichtet, in dem der Schülertext nicht Endprodukt, sondern ein erster Entwurf ist, an dem die Klasse dann gemeinsam weiterarbeitet, dann erhält auch die Lehrerkorrektur eine neue Aufgabe: sie ist eine Hilfe, die Divergenz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Ausdrucksfähigkeit zu überbrücken. Die Schüler zeigen mit ihren (noch fehlerhaften) Texten, was sie schreiben wollen – Lehrer und Mitschüler helfen dann, das Produkt so zu verbessern, daß es am Ende vorzeigbar ist." (Krumm S.8.)

III. Förderung der Schreibfertigkeit in Hinsicht auf die Prüfungsforderungen

a.) Schreibaufgaben in der Prüfung

Wenn wir die Schreibfertigkeit fördern, gehen wir notgedrungen davon aus, was für die Lerner in der bevorstehenden Prüfung relevant ist. Für unsere Studenten war das bis vor einigen Jahren die Fertigkeit des Übersetzens von Fachtexten aus dem Deutschen ins Ungarische. Für wenige waren das die Anforderungen der staatlich anerkannten Prüfungen – vor etwa 15 Jahren nur Übersetzen hin und zurück – dann wurden die Testaufgaben und das Übersetzen von grammatisch relevanten Beispielsätzen ins Deutsche eingeführt. Etwa seit zwei

Jahren besteht die Möglichkeit, die Zertifikatsprüfung im Goethe Institut abzulegen. Mit den 60 Testaufgaben, die sowohl auf Strukturen, als auch auf Wortschatz ausgerichtet sind, erreicht man nicht max.: 60 Punkte, sondern nur: 15. Die Zertifikatsprüfung und die anderen international anerkannten Prüfungen, Grundbaustein und Kontaktschwelle legen mehr Wert auf Hörverstehen und Sprechen; was den schriftlichen Ausdruck betrifft: "Inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit stehen vor Richtigkeit in Grammatik und Rechtschreibung." (Bernd Kast S.9.) Was jedoch in der Zertifikatsprüfung für uns neu ist, ist der sogenannte gelenkte Aufsatz, der aber gerade jetzt auch bei ITK Bestandteil der Prüfung wurde.

b.) Schriftlicher Ausdruck bei der Zertifikatsprüfung

Es werden fünf Leitpunkte gegeben, nach denen ein Brief mit einer Länge von ca. 100 Wörtern zu schreiben ist. Dazu stehen 30 Minuten zur Verfügung.

Es werden insgesamt maximal 15 Punkte vergeben. Für die kommunikative Angemessenheit max. 6 Punkte, und für die sprachliche Richtigkeit max. 9 Punkte. Für die Gesamtprüfung werden 120 Punkte vergeben. Die Prüfung gilt als bestanden, wenn in den beiden Teilprüfungen jeweils mindestens 60% der möglichen Punktzahl erreicht worden sind.

c.) Förderung des kreativen Schreibens

Um Texte schreiben zu können, muß die kreative Schreibfertigkeit gefördert werden. Bernd Kast ist der Meinung, daß Schreiben für die Entwicklung der anderen Fertigkeiten und der Persönlichkeitsentwicklung wichtig ist. (S.10.) Kreatives Schreiben kann nicht selbständig erlernt werden, aber "es fehlen geeignete Übungsmaterialien und methodisch-didaktische Hinweise." (S.10.)

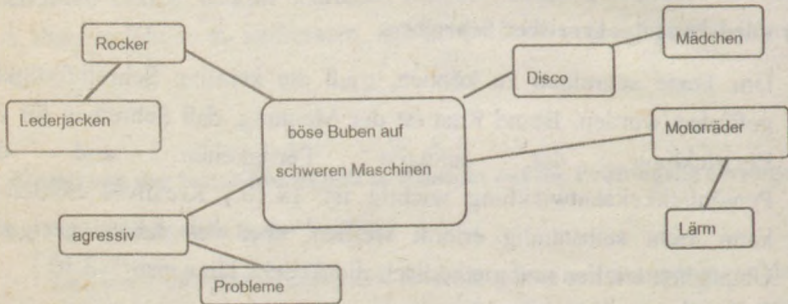
Bernd Kast erörtert einige Beispiele, wie "Schreiben im Anfängerunterricht schrittweise, handlungsorientiert und schülerzentriert entwickelt werden kann." (S.10.)

- 1.) Das erste Beispiel zeigt ein Modell zum Schreiblehrprozeß der typischsten Kommunikatororientierten Textsorte, nämlich wie ein Brief in der Fremdsprache konzipiert wird, (Das methodische Konzept stammt von Piepho).

- a.) Planung (Wem schreibe ich was, mit welchem Text?/auch weitere Detailfragen)
- b.) Assoziationen sammeln – dabei wird vorhandenes Wissen aktualisiert, spontane Ideen werden aufgelistet. Hier geht es darum, den benötigten Wortschatz und die benötigten Redemittel zu sammeln und zu erarbeiten. Man geht von einem Begriff, Kernsatz, Foto usw. aus, und daraus entwickelt sich ein Assoziogramm.
- c.) Aus Assoziationen Sätze formulieren, sie ordnen, damit eine inhaltliche Gliederung erkennbar wird.
- d.) Einen zusammenhängenden Text schreiben, kommunikative Absichten strukturieren
- e.) Revision – in allen Phasen möglich

So können sich unterschiedliche Lösungsstrategien entwickeln.

2. Ein anderes methodisch-didaktisches Konzept gibt den Lernenden Satzmodelle vor, in denen Wortstellung, Konjunktionen und Subjunktionen tabellenartig vorgegeben sind, die dann schrittweise ausgefüllt werden, und auf diese Weise kann ein Text zustande kommen.
3. Das dritte Beispiel geht von einem Reizwort aus, aus dem mit Hilfe eines Assoziogrammes ein Text gestaltet wird.



Aus den Begriffen werden in Partnerarbeit Sätze gebildet. Dann wird die Frage gestellt: Warum?

Die Sätze werden ergänzt, dann nehmen die Schüler das Schema mit den Konnektoren zu Hilfe, um die Sätze miteinander zu verknüpfen

und eine erste inhaltliche Gliederung anzustreben. So entsteht aus bekannten Bausteinen ein Text: "Rocker tragen oft Lederjacken, **denn** dadurch fühlen sie sich stark. **Auch** Motorräder geben ihnen Macht. Rocker brauchen dieses Gefühl der Macht, **weil** sie Probleme haben. Sie haben Probleme in der Schule, **oder** sie sind arbeitslos.

Piepho hat dabei auch darauf hingewiesen, daß Reizwort: "böse Buben ..." bewußt eine negative Stellungnahme zu den Rockern darstellte. Die ersten Assoziationen waren auch negativ, später zeigten die Schüler immer mehr Toleranz und schließlich sogar Verständnis für die Probleme der Rocker. Das Reizwort muß also problemorientiert sein, Emotionen auslösen, provozieren und zur Stellungnahme anregen. Sonst gibt es keine Motivation, die dazu verhilft, aus einem einzigen Wort – mit spärlichen sprachlichen Mitteln einen sinnvollen Text zu gestalten.

4. Das vierte Beispiel stellt eine Variation des Themas dar, wie man vom Dialog zur Erzählung kommt. Mit Hilfe von Rollenkarten wird ein Dialog geschrieben, der dann schrittweise ergänzt, schließlich zu einer Erzählung ausgebaut wird.
5. Im fünften Beispiel handelt es sich um eine Textumformung. Die Grundlage dazu ist eine kurze Erzählung, die aufgrund von Fragen in die wichtigsten, stichwortartigen Informationen zerlegt, dann tabellarisch dargestellt, schließlich wieder zu einem kurzen Text zusammengestellt wird. (Vgl. Bernd Kast S. 9-16.)

IV. Kreative Schreibaufgaben im Lehrwerk "Themen".

Möglichkeiten für das Üben des gelenkten Aufsatzes

Mit "Themen" kann man schnell sprechen lernen, aber die typischen schriftlichen Textsorten, die einer unmittelbaren schriftlichen Kommunikation dienen, kommen auch nicht zu kurz.

Themen bietet eine reiche Auswahl an Schreibaufgaben. Die Aufgaben sind wirklich abwechslungsreich und geben Anregungen weitere Übungen zu gestalten.

Ich möchte nur auf die Aufgaben eingehen, die die kreative Schreibfertigkeit fördern.

Schon in Lektion 1 haben wir eine Teilnehmerliste, man lernt Telefonnummer notieren und einen Scheck ausfüllen.

Lektion 2 bringt Anzeigen, in denen Briefpartner gesucht werden. Man kann die Anzeigen beantworten, oder nach dem Muster selbst eine Anzeige schreiben. Dabei werden gleich zwei Textsorten eingeübt. Lektion 2 bietet schon eine wichtige Stütze zum Notieren von Lesetexten (Name, Beruf, Wohnort, Familienstand, Kinder).

In Lektion 3 gibt es wieder Anzeigen (Wohnung) und einen Postkartengruß. Anzeigen gibt es noch ein drittes Mal in Lektion 6 (Hotels und Pensionen), hier ergibt sich die Möglichkeit aufgrund der Anzeigen Quartier brieflich zu reservieren, was bestimmt seinen praktischen Sinn hat. Weitere Briefe bzw. Postkarten gibt es übrigens noch in den Lektionen 5, 6, und 8.

Lektion 10 vermittelt weitere sehr wichtige kreative Schreibaufgaben: das sind ein kurzgefaßtes Tagebuch, ein tabellarischer Lebenslauf, und Notizenmachen von einem Interview. Zwischendurch ergeben sich immer wieder schriftliche Textsorten. Im Kursbuch gibt es als Leseverständnis einen Paß. Daran könnte auch eine Übung angeschlossen werden, wo man Formulare ausfüllt, dazu kann auch der C Teil (Herr Weiß aus Schwarz) verwendet werden. Es gibt Textsorten wie Terminkalender, Einkaufsliste bzw. eine Liste, was man gerade zu erledigen hat; in der Lektion 7 kann man die verschiedenen schriftlichen Stereotypen zur Gratulation üben lassen: auch Weihnachtsgrüße, Einladungen usw. (Gratulationen und Beileid ausdrücken kommen in Themen III. Lektion 6 wieder vor.)

Die Themenkreise, wie Tagesablauf, Eßgewohnheiten, Wohnung, Urlaubsreise, Krankheiten, gesundes Leben, oder Geschenke-kaufen eignen sich gut dafür, einen gelenkten Aufsatz darüber zu schreiben. 4-5 Fragen oder Leitpunkte bestimmen sowohl den Umfang, als auch den grammatischen Schwierigkeitsgrad des Aufsatzes. (Traumurlaub: "ich möchte ..." später Bericht über den Urlaub in Perfekt; Tagesablauf mit Uhrzeiten an einem Werktag, am Sonntag, im Urlaub, später das gleiche im Perfekt; eine Diät beschreiben, oder eine Schlankheitskur empfehlen, wo Modalverben benutzt werden, Eintragung ins Beschwerdebuch im Restaurant oder im Hotel, also Kritik oder Reklamation, Wunschliste oder Einkaufsliste zu Weihnachten, wo Causalsätze gebildet werden können, usw.) Hauptsache, daß das Gelernte geübt wird, und die Gedanken gleich

Deutsch formuliert werden, sonst kommt es zu Unmengen von Interferenzfehlern. Die Textsorten können vor allem Briefe sein, in Du-Form, oder Leserbriefe an eine Zeitung, bzw. Bestellungen, Reservierungen, die in der Sie-Form formuliert und in einem anderen Stil geschrieben werden müssen. Eine besondere Schreibaufgabe wäre, die aber nicht für alle in Frage kommt, aufgrund der Werbung Bilderstar rx3 eine ähnliche Werbung für ein anderes Gerät zu schreiben: (Walkman, Rasenmäher, usw. das kann ruhig etwas Verrücktes sein z.B.: die Kombination von Zahnbürste und Rasierapparat.)

Aufgrund des Lesestückes über Hamburg kann man auch über Budapest sprechen, später auch über die Probleme von Budapest, dann über die Probleme der Heimatstädte der Studenten. Der Wortschatz kann ohne weiteres durch Wörter, wie "umweltfeindlich, umweltfreundlich, Umweltschutz, Arbeitslosigkeit, Infrastruktur, Telefonnetz" ergänzt werden.

Eine originelle Textsorte stellt der Comic in Lektion 7 dar, wo die Sprechblasen ausgefüllt werden müssen. Man muß aber hinzufügen, daß die Aufgabe zwar kreativ und schriftlich ist, doch eigentlich der Gebrauch der gesprochenen Sprache verlangt wird.

(Das gleiche gilt für die Aufgaben, "Schreiben Sie einen Dialog!", wo man aus dem Satzsalat die richtige, logische Reihenfolge bestimmen muß.)

Themen 2 ermöglicht schon wesentlich komplexere Schreibaufgaben. Heiratsanzeigen und Modeberatung kommen bei Jungen nicht so gut an, über den arbeitslosen Irokesen läßt sich schon etwas schreiben. Lektion 2 bringt eine sehr gute Übung als Grundlage zum gelenkten Aufsatz "Beschreiben Sie die Situation von Jörn!" und "Welche Schulen haben Sie besucht?" Diese Lektion enthält übrigens die allerwichtigsten schriftlichen Textsorten: wie man sich Notizen macht (Stellenangebote), wie ein Lebenslauf und eine Bewerbung zu schreiben sind. Hier kann der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache deutlich gemacht werden; Stil, typische Wendungen, Form müssen erklärt und geübt werden. Aufsätze zu den Themen "Fernsehen" und "Auto" lassen sich auch problemorientiert gestalten (Kritik am Fernsehprogramm, Programme empfehlen, Fernsehen für Kinder, bzw. technische Überprüfung eines Autos, Vorbereitung eines Autos auf eine Auslandsreise, den eigenen Traumwagen beschreiben, zwei Automarken

vergleichen usw.). Lektion 5 behandelt das Thema "Familie". Anstatt über Eheprobleme und Familienplanung zu sprechen, bietet das Lesestück sehr gute Möglichkeiten über die eigene Kindheit zu erzählen und über die Kindererziehung zu diskutieren. "Fünf Generationen auf dem Sofa" präsentiert einen breiten Wortschatz zum Thema, der in der Stunde gesammelt und mit dem schon vorhandenen Wortschatz ergänzt wird (streng, Selbständigkeit, Verständnis, schlagen, Strafe, usw.). Die Aufsätze werden schon in der Stunde vorbereitet, z.B.: "Was ist richtig, was ist falsch in der Kindererziehung?" Da werden Stichworte in zwei Spalten gesammelt und dann "Zu + Inf." – Sätze gebildet, was gerade zur Grammatik dieser Lektion paßt. Mit Satzmodellen, z.B.: "Man soll..., man muß..., man darf nicht,...", kann man auch vieles formulieren. Als Hausaufgabe gibt es immer mehrere Titel zur Wahl, die Studenten können sich frei entscheiden, aber ich forcieren, daß sie gleich eine Entscheidung treffen, damit ich ihnen sofort ein bißchen helfen kann. So hat jeder eine individuelle Aufgabe, die dann auch motiviert, wie z.B.: "Meine Kindheit," "Wie möchte ich meine Kinder erziehen?" "Probleme der Kinder" vielleicht auch "Warum gibt es so viele Scheidungen in Ungarn?" usw. Zum Thema "Großvater" lasse ich auch immer einen Aufsatz schreiben. Sie schlagen viele Wörter im Wörterbuch nach: z.B.: Kriegsgefangenschaft, aussiedeln, Rente, usw. Ich bin immer wieder fasziniert, wie gut diese Aufsätze gelingen. Die Studenten beschreiben ziemlich genau den Lebensweg des Großvaters und können auch ihre Gefühle sehr gut zum Ausdruck bringen. Umweltschutz ist wieder ein dankbares Thema für Aufsätze, z.B.: "Was kann ich für die saubere Umwelt tun?" "Umweltverschmutzung in Ungarn" usw. Lektion 7 ist gerade ideal für Aufsätze über Reiseerlebnisse und Reisevorbereitungen. Es ist aber interessanter, Probleme zum Thema der Aufsätze zu machen. Wie z.B.: "Warum gibt es so viele Gastarbeiter in Deutschland? Was erwarten sie in Deutschland? Was für Probleme haben sie? Wie leben die Gastarbeiterkinder? In welchem Land möchten Sie nicht Urlaub machen, warum? Was für Schwierigkeiten hat man, wenn man im Ausland arbeitet? Aus welchen Gründen wandern so viele Leute aus? Wie kann man Vorurteile abbauen? Was denken Ausländer über Ungarn? u.a. Lektion 8 wäre eine Goldgrube für journalistisch begabte Studenten. Einen Zeitungsartikel zu schreiben ist eine echte schriftliche Textsorte. Hier muß man die Stilmerkmale der Presse bewußt machen. Zum Lesetext

über die (ehemaligen) deutschen Staaten soll eine Zeitleiste erstellt werden. Weiterhin: "Schreiben Sie einen kleinen Text zur neueren politischen Geschichte Ihres Landes! Machen Sie zuerst eine Zeitleiste! Wählen Sie nur wenige wichtige Daten!" Daraus ist ersichtlich, daß das Schreiben einerseits als Hilfsmittel zum Lesen, andererseits als Unterrichtsziel funktioniert, und dadurch gleich zwei Fertigkeiten gefördert werden.

Grammatisch bringt diese Lektion fast nichts Neues (einige Präpositionen) aber der Fachwortschatz der Politik und der Stil der politischen Nachrichten sind eine echte Herausforderung.

Lektion 9 behandelt die alten Leute. Scheinbar ist das kein Thema für junge Leute, aber es kann auch wie eine Erweiterung und Wiederholung des Themas "'Familie" sein, wo wieder die Probleme herausgegriffen werden. Als kreative Schreibaufgabe könnte ein Brief geschrieben werden. Großvater schreibt Urlaubsgrüße an die Familie, und teilt ihnen mit, daß er ins Altersheim ziehen will. Im Antwortbrief soll der Großvater überzeugt werden, daß er es sich doch anders überlegen soll, weil er allen sehr fehlen würde, weil die ganze Familie ihn dringend braucht und sehr liebt. Hier kommt es darauf an, wie überzeugend Gefühle ausgedrückt werden können.

Lektion 10 bietet nicht nur die Möglichkeit sich in der Stunde mit Literatur zu beschäftigen, sondern auch selbst Gedichte zu schreiben. Der Reime-Baukasten ermutigt gerade dazu. Ingrid Mummert erläutert in einem Artikel "Freies Schreiben mit Poesie" ihr Konzept und das methodische Vorgehen, (S.18) wie man mit Schülern nach Vorlage, Muster oder Lückentext Gedichte schreibt.

Themen II bietet zahlreiche Möglichkeiten zum kreativen Schreiben. Jedes Thema eignet sich zum Aufsatz, mit einer zugespitzten Fragestellung können die Studenten angeregt werden die eigene Meinung und die eigenen Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Die Illustrierten "Jugendscala" und "Jugendmagazin" enthalten Unmengen von Artikeln, die zu diesen Themen passen und ihr Schwierigkeitsgrad entspricht auch dem gelernten Wortschatz und der Grammatik.

Themen III. ist kein leichtes Lehrwerk, weil es sehr viel Vorwissen, ein hohes Niveau an Allgemeinbildung und eine ganze Menge Sensibilität für die aktuellen Probleme der Welt voraussetzt. Es ist nur für Lerner und

Lehrer geeignet, die sich selbst mit den Problemen der Menschen in Ost und West und sogar in der Dritten Welt auseinander-setzen. Mit Themen III haben wir wenige Unterrichtserfahrungen. Auf den ersten Blick schreckt einen das bunte Durcheinander landeskundlicher Informationen zurück. Aber gerade das ermöglicht viele problemorientierte Schreibaufgaben, zum Beispiel: Vergleiche. Über die üblichen Schreibaufgaben, wie Brief, Anzeige hinaus gibt es Aufgaben die sich sowohl schriftlich als auch mündlich lösen lassen.

Das Lesestück "Würden Sie gern in einer Wohngemeinschaft leben?" ist zum Diskutieren da, aber man kann damit in Partnerarbeit schriftlich einen Dialog erstellen, auch schon deshalb, damit alle Studenten gleichzeitig arbeiten. Der Lehrer kann inzwischen herumgehen, und Hilfe leisten. Eine echte Schreibaufgabe ist, dem deutschen Briefpartner einen Brief über die ungarische Wohnungsverhältnisse, oder über ein fiktives Thema: "Wir heiraten ..." Im Buch gibt es übrigens auch eine Frage, die man schriftlich beantworten kann: "Was bedeutet Ihnen Ihre Wohnung oder Ihr Haus?"

Das Lesestück "Freizeit in der Kleinstadt" läßt auch Vergleiche in der Form eines Aufsatzes zu. Das Lesestück "Steile Berge, alte Burgen" enthält sehr wichtige Ausdrücke zur Lokalbestimmung: (am Rhein, die Mosel abwärts, auf der Brücke über die Mosel, den Berg hinunter, hinauf zur Marksburg usw.). Um diese zu üben, wurden sie aus dem Text gesammelt, und zu einem Aufsatz, der wieder in Partnerarbeit gemacht wurde, mit dem Titel "Mit dem Rad an der Donau entlang" verwendet. In diesem Lehrstück geht es außerdem noch um die Reiselust der Deutschen, und um Vorurteile, die durch persönliche Kontakte abgebaut werden.

Die Lektionen "Arbeitsleben", "Lernen" sowie "Konsum und Lebensstandard" regen auch dazu an, die eigenen Ansichten zu erläutern. Als Vorlage können Texte und Bilder dienen; Texte: z.B.: "München, Magnet für Studenten", Bilder, wie: "Berufsarbeit: damals und heute", Hörtexte mit Fragen und Aufgaben, Dialoge, die zu einem Aufsatz verwendet werden, Sätzeansammlung zu einem Problem usw.

All das kann individuell zu einem Aufsatz verwendet werden. Hier geht es schon um anspruchsvollere Texte, man sollte darauf achten, daß man nicht einfach ins blaue hinein schreibt, sondern die Satzmodelle der Textvorlage bewußt verwendet.

Die Lektionen 6-7-8-9 sind thematisch eine echte Herausforderung für Lehrer und Lerner. Es gibt sehr interessante, informative Texte mit sehr anregenden Aufgaben. Die Texte werden immer länger, und es gibt eine systematische Förderung des Leseverstehens mit Fragen und Stichworten, die genauso gut als Stütze zum Schreiben verwendet werden können. Lektion 10, die von Prüfungen handelt, ist ein echter Spaß, als Abschluß eines Semesters, auch dann, wenn man sich nicht auf die Zertifikatsprüfung vorbereitet.

Zum Schluß möchte ich zwei Schreibaufgaben vorstellen, die nicht nur kreativ, sondern auch spielerisch sind. "Erfinden Sie mit Ihrem Nachbarn ein Gerät, das die Arbeit in der Fabrik, im Büro oder im Haushalt leichter macht!" "Machen Sie eine Zeichnung und schreiben Sie eine Gebrauchsanweisung! ..." "Denken Sie zum Beispiel an folgende: Fragen: Welche Maße hat Ihr Gerät (Länge, Breite, Höhe)? Aus welchen Teilen ist das Gerät gebaut? Wie schaltet man es ein und aus? In welcher Reihenfolge wird das Gerät bedient? Welche Sicherheitsvorschriften muß man beachten?" "Hier ist es sehr wichtig, Satz-schemata vorzulegen, oder die Sätze des Musterbeispiels (Käsebrotmachine) als Grundlage zu nehmen, sonst wäre die Aufgabe eine Zumutung. Diese Aufgabe ist übrigens immer ein großer Erfolg.

Die andere kreative Schreibaufgabe ist eigentlich ein Gesellschaftspiel. Es gibt 9 Wortlisten mit je 11 Wörtern, die von 2 bis 12 durchnummeriert sind. Für jede Liste muß man einmal mit beiden Würfeln würfeln. Man erhält dann eine Zahl zwischen 2 und 12 und je nach der Zahl nimmt man das entsprechende Wort aus jeder Liste. Aus diesen Wörtern muß man zuerst nur die Grundidee für eine spannende Handlung in ein paar Sätzen zusammenfassen, dann kann in Gruppen oder zu Hause eine vollständige Geschichte daraus geschrieben werden. Aus den Wörtern: "neugierig, Lehrerin, Brille, Gras, Ring, finden, Konferenz, Chef, erschießen" – entstand folgender Satz: "Meine Geschichte handelt von einer neugierigen Lehrerin mit Brille, die im Gras einen Ring findet und auf einer Konferenz ihren Chef erschießt."

Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Auch leistungsschwächere Lerner können mit einfacheren Satzkonstruktionen eine tolle Story ausbauen.

Zusammenfassend kann man wohl sagen:

Das Lehrwerk Themen fördert systematisch die kreative Schreibfertigkeit, und ermöglicht es auch weitere kreative Schreibaufgaben zu gestalten.

Zusammenfassung

- I.
 1. Schreibfertigkeit muß mit den anderen Fertigkeiten zusammen entwickelt werden.
 2. Schreibfertigkeit muß systematisch gefördert werden.
 3. Zuerst muß Schreiben als Kommunikationsmedium begriffen werden.
 4. Assoziatives, freies Schreiben (schülereigene Texte) ist dem an sprachlicher Korrektheit orientierten Schreiben vorzuschalten.
 5. Sprachliche Form d.h. grammatische Korrektheit und soziale (kommunikative) Funktion sind beim Schreiben zugleich wichtig.
 6. Schreibangst muß abgebaut werden; statt der Lehrerkorrektur am Endprodukt, empfiehlt sich, gemeinsam an den Texten zu arbeiten, bis ein korrekter Text entsteht.
- II.
 1. Kreative Schreibaufgaben lassen sich in der Stunde in Partnerarbeit sehr gut lösen.
 2. Aufsätze müssen ein interessantes, problemorientiertes, motivierendes Thema haben. Man sollte immer mehrere Titel zur Wahl zur Verfügung stellen, dann hat fast jeder eine individuelle Aufgabe.
 3. Die Aufsätze müssen thematisch und grammatisch gut vorbereitet werden. Fragen oder Leitpunkte müssen besprochen werden. Satzmodelle müssen als Vorlage dienen. (Normalerweise ergibt sich das Alles aus der Arbeit in der Stunde und bedeutet keine zusätzliche Arbeit.)
- III.
 1. Aufsätze fördern das selbständige Lernen, was in unserer Situation (zwei Doppelstunden während etwa 14 Unterrichtswochen pro Semester) von großer Bedeutung ist.

2. Versäumte Aufsätze können jederzeit nachträglich eingereicht werden, man kann sie nicht voneinander abschreiben, sie verlieren nicht an Aktualität, wie etwa Übersetzungen, nachdem sie schon einmal besprochen und gemeinsam verbessert worden sind. Anstatt gleich mit einer Strafe zu drohen, kann man tolerant und großzügig abwarten, bis der Aufsatz, vielleicht erst Wochen später, aber doch fertig gemacht wird.
3. Wenn die Aufsätze sorgfältig aufbewahrt werden, können sie unmittelbar vor der Prüfung auch die mündliche Vorbereitung erleichtern.
4. Aufsätze mit Noten zu bewerten, ist allerdings problematisch. Flotter Aufsatz, gute Ideen, interessant, informativ, aber Unmengen von morphologischen Fehlern. Oder: eine brave, lange Arbeit, alles in Wörterbuch nachgeschlagen, aber keine Ahnung von Satzkonstruktionen. Oder: korrekt, aber zu kurz, nichtssagend, phantasielos. Ich schreibe am liebsten kurz meine Meinung über den Aufsatz. (Wenn es zu viele Fehler gibt, verlange ich, daß der Aufsatz wieder ins Reine geschrieben wird.)

Zitierte Literatur:

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

1 Schreiben

Juni 1989

Klett Verlag Edition Deutsch

Goethe Institut

Hans-Jürgen Krumm: Thema: "Schreiben" (S.5-8)

Bernd Kast: Vom Wort Satz zum Text (S.9-16)

Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit (im Anfängerunterricht)

Ingrid Mummert: Freies Schreiben mit Poesie (S. 17-22)

Literarisches Schreiben im Deutschunterricht

AZ ÍRÁS SZEREPE A NÉMET NYELVOKTATÁSBAN A KREATÍV ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE

Bassola Mária

Az egymást váltó nyelvoktatási módszertani elméletek során az írás szerepe gyakran háttérbe szorult, a kommunikatív módszer is a beszédkézségre és az írott, ill. a hallott szöveg értésére helyezi a nagyobb hangsúlyt. Az oktatás napi gyakorlatában azonban – az elméletektől függetlenül is – mindig nagy szerep jut az írásnak. Az íráskészség fejlesztését a kommunikatív módszer nem határozza meg egyértelműen, holott az írásnak egyre fontosabb kommunikációs funkciója van. Az íráskészség fejlesztésénél elsősorban ezt kell szem előtt tartani.

Az új állami nyelvvizsga az irányított fogalmazást is bevette a vizsgafeladatok sorába, így az oktatási folyamatban is megnőtt a kreatív íráskészség fejlesztésének fontossága.

A Themen I. II. III. tananyag igen sok kreatív írásbeli feladatot kínál, felvonultatva az írásbeli kommunikáció legtipikusabb szövegfajtaíát: apróhirdetés, levél, gratuláció, pályázat, életrajz, olvasói levelek, reklám stb. Ezeket számtalan újabb kreatív írásbeli feladathoz felhasználhatjuk. A tankönyv alapkoncepciója, – hogy vitára készítet, meghökkent, sőt provokál, – lehetővé teszi, hogy egy-egy témához a lehető legkülönbözőbb fogalmazások készülhessenek. Kreatív írásbeli feladatok készülhetnek az órán, partnernmunka formájában is, vagy házi feladatként. Fontos, hogy témájuk motiváljon, problémaorientált, és érdeklődésükhöz közelálló legyen. A hallgatók választhatnak a témához kapcsolódó 5-6 cím között, így mindenki egyéni, testre szabott feladatot kap. A fogalmazás mindig az órán tanult téma, szókinés és nyelvtan lezárását és egyben "individualizálását" szolgálja. A hallgatók félevenként általában 5-6 témában írnak fogalmazást, ami elég sok önálló munkát feltételez.

Az íráskészség egy komplex készség, amit kezdettől fogva szisztematikusan fejleszteni kell. Az idézett irodalom kiemeli annak fontosságát, hogy az írásfejlesztés középpontjában a hallgatók saját szövegalkotásának kell állnia, ahol a korrekt nyelvi megfogalmazás a tanulók és a tanár közös munkájának eredménye.

KOMMUNIKATIVER UNTERRICHT UND PRÜFEN

Die Literatur steht auch in Ungarn seit Jahrhunderten im Dienste des Sprachunterrichts. Der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur ist im Jahre 1784 an der Universität in Pest gegründet worden. Seit dieser Zeit wurde die deutschsprachige Literatur zu Zwecken des Sprachenlernens benutzt.

Das Studium der sogenannten "toten" Sprachen war überhaupt nicht anders möglich, als daß die Schüler Schriften von Cicero, Horatius, Werke von Homer lesen, übersetzen und erläutern mußten.

Auch heute gibt es eine Tendenz, diese Methode auf die lebendigen Sprachen zu übertragen. Eine bekannte Museologin in London lernte vor ein paar Jahren so Russisch, daß im Sprachkurs Erzählungen von Dostojewski, Gorkij usw. gelesen und übersetzt wurden. Das Ziel solcher praktischen Anwendung von literarischen Texten ist, daß die Kursteilnehmer befähigt werden sollen, die klassischen Autoren in der Originalsprache zu lesen. Ilona Lekitátig an der Universität in Tennessee, USA – nennt noch einen anderen extremen Standpunkt: nämlich den, daß literarische Texte ausschließlich zur Darstellung verschiedener grammatischer Erscheinungen erniedrigt werden.

Seit den 70-er Jahren unseres Jahrhunderts haben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewonnen, ihre Einsatzmöglichkeiten sind beinahe unbegrenzt. Ich möchte in meinem Beitrag auf einen Aspekt die Aufmerksamkeit lenken, der bisher noch kaum oder überhaupt nicht diskutiert worden ist – nämlich:

"Könnte man die sprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch literarische Texte nicht nur fördern sondern auch ermitteln?"

Zu dieser Überlegung haben mich folgende Erkenntnisse veranlaßt:

1. Heutzutage nährt sich die Neigung zum Fremdsprachenerwerb nicht so sehr aus Vorliebe zur Literatur, sondern viel mehr aus der erkannten Notwendigkeit, daß man in der Welt herumreisend mit seiner Muttersprache weder beim Einkaufen noch bei Museumsbesuchen zurechtkommt. Höher

qualifizierte Arbeitnehmer sind außerdem auch beruflich (beim Studium der Fachliteratur, beim Erfahrungsaustausch, in den internationalen Beziehungen der Firmen) auf eigene Fremdsprachenkenntnisse angewiesen.

Infolgedessen steht die Kommunikation im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts an unserer Universität. Es gibt Lehrbücher, audiovisuelles Lehrmaterial, didaktische Hinweise, durch die der kommunikative Sprachgebrauch bei den Studenten entwickelt werden kann. In der Erfolgskontrolle sind aber die alten Methoden geblieben: Die Studenten müssen in jedem Semester eine komplexe Kontrollarbeit schreiben – grammatische oder/und lexikalische Tests, Übersetzungen in die oder aus der Muttersprache, grammatische oder lexikalische Textergänzungen, selten Aufsätze über ein bestimmtes Thema. Das direkte Abfragen von Vokabeln erfolgt meist zweisprachig – der Student soll die Bedeutung der gefragten Wörter in der Fremdsprache oder in der Muttersprache danebenscriben, manchmal Synonyme oder Antonyme angeben. Erst bei der Abschlußprüfung wird die mündliche Sprechfähigkeit geprüft, wobei das Hauptgewicht wiederum auf der Qualität und Quantität der sprachlichen Fehler liegt – Verstöße gegen die Norm werden registriert, gezählt – also nur einzelne Elemente der Sprache werden gewertet, dem Inhalt, der Verständlichkeit wird weniger Aufmerksamkeit gewidmet. Von der Beurteilung der komplexen sprachlichen Leistung kann nicht die Rede sein.

Als erstes Problem hat sich also erwiesen, daß die alten Bewertungsmethoden dem neuen Lernziel nicht angepaßt werden können.

2. Als zweites Problem kann betrachtet werden, daß die Studenten diese Aufgaben beinahe mechanisch lösen – sie können Aktivsätze in den Passiv oder umgekehrt transformieren, ohne den Inhalt der Sätze überhaupt verstanden zu haben! Und wenn schon, dann vergessen sie die Sätze sofort nach der Stunde. Bei der Verbesserung halten sie die Wiederholung der Aufgaben für langweilig, notieren die einzig richtige Lösung wieder nur mechanisch, ohne tiefer nachzudenken.

3. Als drittes Problem tritt ein psychischer Druck in der Kontrollsituation sehr häufig auf, was die Leistung der Studenten eher negativ als positiv beeinflußt.

Da ich im Deutschunterricht oft literarische Texte verwende, schien es mir selbstverständlich, die aus der Fachliteratur des Fremdsprachenunterrichts

bereits bekannten Vorteile solcher Art von Texten in einem neuen Kontext zu sehen.

Ich bin überzeugt davon, daß den Studenten keine mechanisch lösbaren Aufgaben gestellt werden dürfen bzw. sollen, sondern solche, in denen sie ein ziemlich kompliziertes Problem lösen, die Aufgabe gründlich überlegen sollen. Dafür sind literarische Texte geeignet:

- Sie bauen die psychische Spannung ab. Diese Kontrollform wird von den Studenten nicht als traditionelle Kontrolle aufgenommen.
- Sie sind keine Routine-Aufgaben, ein jeder soll eine individuelle Lösung finden – die Studenten können also bei der Kontrolle nicht schummeln, die Lösungen einfach voneinander abschreiben. (Siehe das Lied von Marlene Dietrich: Wer will denn weinen ... – Die Aufgabe war, den Inhalt zurückzugeben und die Frau, von der das Lied erzählt, aufgrund der Musik und des Textes zu charakterisieren.)
- Sie widerspiegeln ein objektiveres Bild vom Sprachkönnen in dem sie einen starken Stimulus zum Sprechen und Schreiben über eigene Gedanken, Meinung geben. Das ist der Fall zum Beispiel bei der thematischen Fortsetzung einer Erzählung. Hier drücken sich die Lerner tatsächlich frei aus, mit ihrem wirklich lebendigen, aktiven Wortschatz. Den Unterschied der Sprachfertigkeiten sieht man klar an den drei Varianten der Fabel Fortsetzung. (Franz Hohler: Die ungleichen Regenwürmer, Thema: Reise, Urlaub)
- Die grammatische Form prägt sich durch die Bildhaftigkeit tiefer ins Gedächtnis ein.
(R.O. Wiemer: starke und schwache Verben – es gibt zwei Spalten, rechts die schwachen, links die starken Verben, die Studenten mußten die richtigen Imperfekt- und Perfektformen darunterschreiben. Peter Handke: Der Rand der Wörter – die Studenten merken schnell, daß die Wörter symmetrisch angeordnet sind – sie werden dadurch auch auf Nuancen achten, ob das Substantiv auf "s" oder "es" im Genitiv endet, und sie vergessen es nie wieder.)
- Die Aufgaben erwecken bei den Studenten Neugierde, es macht Spaß, sie zu lösen.

(Siehe: R. Schneider Kundendienst – die Aufgabe war, mit richtigen deutschen Wörtern den Inhalt zurückzugeben. Das Ziel ist die Wortschatzkontrolle, die Satzstrukturen bleiben unverändert. So wird die Aufgabe nicht zu schwer, was falsch wäre, sondern eher leichter.)

- Ausgehend davon, daß in diesen Fällen nicht eine einzige Lösung richtig sein kann, werden die Lösungsvarianten nach dem Schriftlichen auch mündlich miteinander konfrontiert – jetzt kann ein jeder Student für seine Lösung argumentieren, seine Meinung verteidigen. Dadurch kann der Lehrer die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in einer natürlichen Situation kontrollieren. (Vergleichen wir dieses spontane Gespräch, diese intelligente Diskussion mit unserer mündlichen Abschlußprüfung, wo der Prüfungskandidat ein Thema zieht und oft gar nicht weiß, was er darüber sagen, wie er anfangen sollte.

Anhand gut ausgewählter literarischer Texte kann also die Sprachfähigkeit des Einzelnen unter natürlichen Umständen gemessen, kontrolliert werden, und zwar vielseitig, auf eine komplexe Weise.

Siehe: Jo Schulz: Assoziation – Leseverständnis, Wortschatz, Hörverständnis, Grad der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und mündliche Kommunikationsfähigkeit sind zusammen kontrolliert worden.

Meiner Erfahrung nach sehen die Studenten erwartungsvoll solchen Aufgaben entgegen. Statt des Angstgefühls erleben sie eine gesunde Aufregung, was sich sehr fruchtbar auf das Ergebnis auswirken kann. Die Aufgaben lösen bei ihnen kreative Handlungen aus, wecken die schlafende Phantasie. Durch eine solche Aufgabenstellung kann nicht nur der Prozeß des Spracherwerbs, sondern auch die Prüfungsmethode die positivsten Eigenschaften, die Kreativität der Intelligenz hervorrufen, entwickeln helfen. Den Studenten bleibt das Erfolgserlebnis, die Freude über die erfolgreiche Lösung einer komplexen Aufgabe – und natürlich die Möglichkeit, sich weiter mit dem betreffenden literarischen Text zu beschäftigen.

Sporadische Versuche mit literarischen Texten hat es z.B. auch an der Ökonomischen Universität bei Semesterarbeiten gegeben, ähnliche Ansätze sind bei uns, in Ungarn neulich bei der offiziellen Sprachprüfung von Hochschul- und Universitätsstudenten landesweit zu beobachten.

COMMUNICATIVE TEACHING AND TESTING

Klára Csernovics

The traditional methods of testing and assessing students are, due to the changes of learning purposes, no longer relevant. Therefore the different steps, stages (characterized by communicative language teaching) of achieving a foreign language can't be measured in the traditional way.

In addition to the unsuitability of testing methods, from the point of view of learning purposes, there are psychological effects on the students, the strains the testing puts them under.

As I use literary texts in teaching, I consider it's quite logical to think about the ways I could exploit the advantages of such texts in testing as well.

I was thinking about:

- what to measure through literary texts and how to do it
- what advantages these methods would have for both students and teachers
- what results can be expected

On the basis of the above mentioned considerations I set my experiences out for discussion.

KOMMUNIKATÍV NYELVTANÍTÁS ÉS VIZSGA

Szabóné Csernovics Klára

A hagyományos ellenőrzési módszerek a tanítási célok változása miatt többé nem megfelelőek. A kommunikációs készség mérésére a megszokott feladatok (nyelvtan-, ill. szókinccs-teszt, fordítások) kevésbé alkalmasak.

Ehhez a problémához járul még az a pszichikai nyomás, ami a vizsgahelyzet természetes velejárója.

Mivel már hosszú idő óta használok irodalmi szövegeket a német nyelv tanításában, számomra magától értetődően felvetődött a kérdés:

Vajon nem lehet-e az irodalmi szövegek szakirodalomból és tapasztalatból jól ismert előnyeit nyelvi készségek ellenőrzése során is hasznosítani?

Végiggondoltam:

- Mit lehetne mérni és hogyan az irodalmi szövegek segítségével?
- Milyen előnyöket kínál az ilyen szövegek alkalmazása a tanár és a diák számára?
- Milyen eredmények várhatók?

Ezen megfontolások alapján ismertetem tapasztalataimat és vállalom a vitát.

SZEMLE

Somos Edit:

SPRACHSENSIBILISIERUNG UND/ODER PRÜFUNGSSENSIBILISIERUNG?

Wie aus dem Titel dieses Beitrags hervorgeht, besteht ein gewisser Zweifel daran, **ob** und **wie** Sprachsensibilisierung, also Praxisbezogenheit des Spracherwerbs mit Prüfungsbezogenheit im Einklang zu bringen ist – oder anders ausgedrückt: läßt sich die "Papier /Dokument/-bezogenheit" unserer gesellschaftlich bedingten Betrachtung aufhaben; in diesem Falle geht es darum, ob "Sichtwechsel" geeignet ist – als kurstragendes Lehrwerk-Lernende für diese oder jene Prüfungsform vorzubereiten.

Was bedeutet eigentlich, die Sicht zu wechseln? Es gilt wohl oft für Lerner und Lehrer gleichermaßen, daß die Lerninhalte durch die eigene Brille betrachtet werden und auf dieser eigenkulturellen Grundlage bewertet werden. Mathematik hat feste Lern- Vorerfahrungen und eingefahrene Unterrichtsmethoden – mit "Sichtwechsel" geht es aber nicht anders, als die Lern- und Lehrmotivation **als Ganzes** zu verändern. Die Wahrnehmungskriterien als primäre Sinneserfahrungen können ja die zielsprachlichen Situationen **verformen** – "Sichtwechsel" dient in der Zielsetzung und Ausführung dazu, die Sinneswahrnehmung und das Entstehen von Begriffsvorstellungen als **Prozeß** darzustellen – durch die Ungewohntheit der Darbietung des Lehrmaterials wird Neugierde erweckt, Emotionen werden gefördert und die kommunikative Aufgeschlossenheit wird primär angeregt.

Die neuen Lernbereiche sind also: Beobachten und Verändern der eigenen Wahrnehmungshaltung, kooperatives Lernen, Beobachten des Sprachverhaltens, Rekonstruktion kulturspezifischer Inhalte. So entsteht eine kognitive Progression, ein dichtes Geflecht vielfältiger Bezüge und Wechselwirkungen, die die Grundmuster des Fremdspracherwerbs (die sonst unbewußt ablaufen) zum Thema des Unterrichts machen.

"Sichtwechsel" besteht als Lehrwerk aus einem Kursbuch, aus einem begleitenden Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch (das wirklich lehrerbezogen

geschrieben wurde, mit vielseitigen praktischen Hinweisen) und aus einem unkonventionell zusammengestellten Hörmaterial.

Vom Aufbau her läßt sich das Buch nach drei größeren Einheiten gliedern: 1. Wahrnehmungshaltung (Rezeption als aktive Interpretation) Kapitel 1-3; 2. Bedeutungsentwicklung Kapitel 4-5; 3. Kommunikationsanalyse: Kapitel 6-11. Während in den Kapiteln 1-3 Selbsterfahrung und Reflexion über das eigene Wahrnehmungsverhalten im Vordergrund stehen, soll ab Kapitel 4 eine verstärkt produktive, eigenständige Lernhaltung erarbeitet werden. In Kapitel 4 steht die Bedeutungsentwicklung beim Mutterspracherwerb im Vordergrund der Betrachtung. Die Bedeutung von Begriffen und Sprechhandlungen hängt von der Funktion ab, die sie in einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis haben; kein Begriff, kein Sprechhandlung kann also isoliert vom kulturspezifischen Kontext des Zielsprachenlandes bestimmt werden.

Jetzt möchte ich darauf eingehen, unter welchen Umständen "Sichtwechsel" erprobt wurde: in zwei Semestern, im Rahmen eines fakultativen Vorbereitungskurses für die Oberstufe/Ungarn. Es handelte sich um Studenten aller Fakultäten, Jahrgänge ab eins bis fünf. In zwei Wochenstunden haben die Studenten mitgearbeitet; die anderen zwei dienten zur Einzel – oder Gruppenbesprechung der Übersetzungen und jeder Art schriftlicher Leistungen, die sich nach Bedarf und Unterrichtsstoff richteten.

Die Veränderung der Lernmotivation als Ganzes ist – nach ihren Äußerungen zu schließen – vollzogen worden. Es wurde hervorgehoben, daß die Arbeit mit "Sichtwechsel" nicht leicht ist, aus folgenden Gründen:

- die Konfrontation mit dem eigenen Ich, die Bewußtmachung, Verbalisierung der eigenen Wahrnehmung ist ein komplexer, schwieriger Prozeß (sie haben nicht einmal eine "muttersprachliche Brille")
- 1. es bestehen gewisse Kommunikationsstörungen bei den von dem Buch bevorzugten Sozialformen des kooperativen Lernens. (Partnerarbeit, Teamarbeit) Die vereinfachten oft verarmten Kommunikationsmuster der Studenten **in der Muttersprache** haben dazu beigetragen, daß die Behandlung der ersten zwei Kapitel das gesamte erste Semester umfaßte. Die gruppendynamischen Prozesse müssen genauestens erarbeitet werden, die von einem Lehrer einen hundertprozentigen Einsatz von

Einfühlungsvermögen fordern – obwohl der Lehrer eigentlich selten zu Wort kommt – die Animation ist seine wichtigste Rolle.

- bei den Kapiteln 4-5 fehlte es an einer Übertragung logischen Denkens, die bei Technikern oft als positives Vorurteil vermutet wird; (Zuordnung von Begriffen zu einem Oberbegriff z.B.)
- das Inventar der Argumentation bei Diskussionen mußte erarbeitet werden (hier gibt das Arbeitsbuch eine wesentliche Hilfe)
- bei der Erfassung der Bedeutung von Begriffen und Sprechhandlungen fehlte es an der Bewußtmachung der Verflochtenheit der Begriffe und Sprachhandlungen mit dem kulturspezifischen Kontext – d.h. die deutsche Sprache existierte als **Lernstoff** in ihrem Bewußtsein und nicht als gesellschaftsbezogene Realität.

Es läßt sich aber doch schlußfolgern, daß die Arbeit mit Sichtwechsel" tatsächlich zu Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber der Sprach- und Praxisbetrachtung geführt hat, und zwar in einem Maße, das bisher sowohl für die Studenten als auch für ihren Lehrer in einer Unterrichtssituation unbekannt war. Die kognitiven Ziele dieser Methode können sozusagen "von sich selbst" erreicht werden, ohne daß diese explicit verbalisiert werden. Es kann eine umfassende Verstehenskompetenz geschaffen werden, die die Anpassung an jegliche Prüfungsanforderungen eigentlich **aufhebt**.

Damit komme ich wieder zum Titel des Referats zurück (siehe Tabelle) – zu den Überlegungen, inwieweit Zweck und Sinn des Spracherwerbs mit den gegebenen Prüfungen im In – und Ausland korrelieren (in wechselseitiger Beziehung stehen).

Wie aus der angeführten Tabelle hervorgeht, ist das Lehrwerk "Sichtwechsel" den verschiedenen Teilforderungen bestens angepaßt. Es gibt Abzweigungen sowohl zur Ungarischen Oberstufe als auch zu ZMP oder ZOP beim Heranziehen gewisser Ergänzungsmaterialien (Zeitungen z.B.) kann dieses Lehrwerk kurstragend bleiben, bei aller Prüfungsorientiertheit unserer Studentenschaft oder Gesellschaft. Damit erübrigt sich die ursprüngliche Fragestellung, auch wenn Sprachsensibilisierung in den Augen des Autors den Vorrang hat.

Nyelvi fogékonyság és/vagy vizsgaközpontúság

Somos Edit

A "Sichtwechsel" (Klett, 1987) c. tankönyv alapján hogyan lehetséges e fenti két szempontot összeegyeztetni? A cikk bemutatja, hogy a BME hallgatóinak tartott felsőfokú nyelvvizsgaelőkészítő fakultatív órán milyen tapasztalatok adódtak a nyelvelsajátítás folyamatában.

A tankönyv (alapkönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, kazetta) kiválóan alkalmas arra, hogy a hallgatók a nyelv elsajátítása közben a célnyelvi valóságba is beilleszkedjenek, annak kulturspecifikus vonásaiban aktív szinten is eligazodjanak.

A 11 fejezet három nagy részre tagolódik: 1. Valóságérzékelés, 2. Jelentéselemzés, 3. Kommunikációanalízis.

A tanulás-tanítás szociális formái, mindenekelőtt a pár- és csoportmunka lehetővé teszik, hogy a nyelvi érzékenység növeléséből adódóan a vizsgacél/ok/ mintegy "maguktól" valósuljanak meg. A cikk bemutatja a magyar felsőfokú vizsga, valamint a Goethe-ZMP (középfok) és a Goethe-ZOP (felsőfok) követelményeit a "Sichtwechsel"-lel összehangolva.

A kognitív haladás az anyagban egyben azt is jelenti, hogy a célorientáció elemei nem válnak külön, az alapvető nyitottság, érzékenység és a nyelvelsajátítás tudatosítása egymást erősítik. Ezek a folyamatok azonban diáktól és tanártól egyaránt megkívánják, hogy a hagyományos nyelvkönyvek feldolgozási módjától gyökeresen különböző megközelítési formákban működjenek együtt.

M Ü N D L I C H E R A U S D R U C K

UNGARISCHE OBERSTUFE	GOETHE - ZMP	GOETHE- ZOP	SICHTWECHSEL
Dialog (anhand eines Bildes)	A vorbereitetes Gespräch anhand einer Fotovorlage	A Gelenktes Gespräch ü. wirtschaftl./berufl. relevante Fragen	Sensibilisierungsblatt FOTO Kapitel 1.-3. Wahrnehmungshaltung
ROLLENSPIEL	B ROLLENSPIEL (nach vorgegebenen Sprechintentionen)	REFERAT	TEXTE KAPITEL 4.-5. Bedeutungsentwicklung
HV inhaltliche Wiedergabe Ung.-Deutsch (400-500 n)		C Gespräch ü. Thema aus d. pers./Berufsbereich des Kandidaten	Kommunikations analyse Kapitel 6.-11.

Sprachunterricht mit «Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung» – Eine Übersicht

Materialien

TEXTE zum Lesen
zum Hören
zum Arbeiten
zum Nachdenken
zum Schmunzeln
zum Lachen

Gedichte, Lieder, Geschichten, Erzählungen und Romane (Auszüge), Berichte, Zeitungstexte, Sachtexte, dumme und gescheite Sprüche, Rundfunksendungen, Ansprachen, Witze, Alltagsgespräche

literarisch, politisch, historisch, aktuell, ökonomisch, soziologisch, informativ, dokumentarisch, witzig, humorvoll, phantastisch, kurz, lang, didaktisch, repräsentativ

BILDER zum Arbeiten
zum Anschauen
zum Lachen
zum Träumen
zum Staunen

Fotos, Zeichnungen, Cartoons, Grafiken, Bildgeschichten

AUFGABEN zum Lernen
zum Arbeiten
zum Spaß
zur Anregung
zum Inhalt
zur Form
für Drinnen und Draußen

SPIELE zum Spaß
zum Lernen

LIEDER zum Singen und Zuhören

Kapitelaufbau

- Sensibilisierungsblatt
- Basisteile A, B, C ...
- Übung(en)
- Diskussion
- Projekt
- Hausaufgabe
- Spiel
- Lied
- Bedeutungscollage
- Lesetexte und Bilder

Fähigkeiten und Fertigkeiten

- lernen lernen
 - gemeinsam lernen lernen
 - Reflexion von Fremdheitserfahrung und Selbsterfahrung
 - eine fremde Kultur verstehen lernen
 - die eigene Kultur besser verstehen lernen
 - Toleranz gegenüber dem Fremden lernen
 - die eigene Kultur erklären lernen
 - die eigenen Reaktionen beobachten lernen
 - fragen lernen
 - Hypothesen aufstellen und überprüfen lernen
- deutsch hören und verstehen, deutsch sprechen / erzählen / argumentieren / diskutieren, deutsch lesen und verstehen, deutsch schreiben

Content

Language Certificate and Examination Standards

Preface from the Editor

State Certificates and University Examinations

Opening address by the Dean of the Faculty of Natural and Social Sciences at TUB, Prof. dr. Gyula CSOM

STURCZ, Zoltán: University Language Examinations and State Certificates

GOMBOS, Zsuzsa: Language examinations and standards

HELTAI, Pál: Standards for State Language Certificates – New features in the state foreign language examinations

Preparation for the new language examinations

DAMOKOS, Katalin: Preparation of new type Dutch testing materials for the State Certificate

FODOR, Katalin: Compulsory university examination in Hungarian for foreign students

BRODSZKY, Éva: Teaching English for Specific Purposes at the Technical University of Budapest

JAKABFI, Anna: British civilization at two Hungarian universities

ERDŐS, József: A type of directed composition

PILLER, Kátya: Minimizing stress during examinations

KISS, István: The role of translation and evaluation of translation tasks

MOLNÁR, István: Problems of interaction of objective and subjective factors in the process of oral examination

LUKÁCS, Gillike: Some ways of developing skills tested at state language examinations

REVICZKY, Györgyi: Problems of teaching correct usage

BASSOLA, Mária: The role of writing in teaching German. Developing skills of creative writing

CSERNOVICS, Klára: Communicative language teaching and examination

Review

SOMOS, Edit: Receptivity towards language vs. orientation towards examination

Inhalt

Sprachprüfungen und Forderungen

Vorwort

Staatliche Sprachprüfung – Sprachprüfung an der Universität

Gyula Csom: Eröffnungsrede

Zoltán Sturcz: Sprachprüfung an der Uni – staatliche Sprachprüfung

Zsuzsa Gombos: Sprachprüfungen und Normativen

Pál Heltai: Normativen der staatlichen Sprachprüfung (Die neuen Merkmale und die ersten Erfahrungen der neuen Sprachprüfung.)

Die neue Sprachprüfung und Wege der Vorbereitung

Katalin Damokos: Zusammenstellung der Materialien der staatlichen Sprachprüfung für Holländisch

Katalin Fodor: Rigorosum der ausländischen Studenten in Ungarisch

Éva Brodszky: ESP oder der kommunikative Sprachunterricht an der Budapester TU

Anna Jakabfi: Landeskunde von England an zwei ungarischen Universitäten

József Erdős: Über einen Typ des gelenkten Aufsatzes

Kátya Piller: Wie können die Stresswirkungen während der Abfragung minimiert werden?

István Kiss: Stelle und Rolle der Übersetzung und Bewertung der Übersetzungsaufgaben

István Molnár: Einige Fragen der Wechselwirkung von Subjektiven und Objektiven Elementen im Prozess der mündlichen Prüfung

Gillike Lukács: Vorbereitung auf die Staatliche Mittelstufenprüfung

Györgyi Reviczky: Probleme der Vermittlung von richtigem Sprachgebrauch

Maria Bassola: Schreiben im Deutschunterricht. Förderung der kreativen Schreibfertigkeit

Klára Csernovics: Kommunikativer Unterricht und Prüfen

Bücherschau

Edit Somos: Sprachsensibilisierung und/oder Prüfungssensibilisierung?

E számunk szerzői:

Dr. Bassola Péterné tanársegéd BME

Brodsky Éva nyelvtanár BME

Dr. Csom Gyula egyetemi tanár, dékán BME TTK

Dr. Damokos Katalin adjunktus BME

Erdős József nyelvtanár BME

Fodor Katalin nyelvtanár BME

Dr. Gyöngyössyné dr. Lukács Gillike adjunktus BME

Heltai Pál igazgatóhelyettes ITK

Dr. Jakabfi Anna docens BME

Kiss István nyelvtanár BME

Dr. Molnár István adjunktus BME

Dr. Piller Györgyné nyelvtanár BME

Reviczky Béláné nyelvtanár BME

Somos Edit csoportvezető nyelvtanár BME

Dr. Sturcz Zoltán docens, a Nyelvi Intézet igazgatója BME

Szabóné Csernovics Klára nyelvtanár BME

Sziklainé dr. Gombos Zsuzsanna docens, a Nyelvi Intézet igazgatóhelyettese BME

