BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO–LINGUISTICA

XXIII. évf.

A SZAKNYELV ÉS OKTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

1993

FOLIA PRACTICO - LINGUISTICA
XXIII. évf. 1993.

A SZAKNYELV ÉS OKTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

Szerkesztők

Aradi András
Dr. Estók Tivadarné
Hársné Kigyóssy Edit
Mohácsi János
Szőllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

A kiadvány a
Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap
támogatásával készült

ISSN 0134 – 0492

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

TARTALOMJEGYZÉK

A szaknyelv és oktatásának módszerei

SZAKNYELV

Pongrácz Judit:

SZAKSZÓKINCS, SZAKSZÖVEG, SZÖVEGÉRTÉS

A szaknyelvkutatás történetében viszontlátjuk az általános nyelvészet fejlődéstörténetének főbb szakaszait. Kezdetben a nyelvtudomány a filozófia, a logika és a nyelvtan elhatárolására törekedett. Meghatározta saját tárgyának elkülönítő jegyeit. Az újabb nyelvészet azon fáradozik, hogy a nyelvet, a gondolkodást és az embert körülvevő valóság összes szintjét a tudományos megismerés eszközeivel ismét összekapcsolja: a nyelvet funkciójában, az ember magatartását a kommunikációs aktusban érvényesülő társadalmi meghatározottságában szemlélje. Ez azt jelenti, hogy a nyelvészet ismét kapcsolatteremtő korszakát éli. Korunk nyelvészetére jellemző a szövegről mint szemantikai viszonyok kapcsolatától alkotott felfogás, amely két nyelvészeti irányzatban mutatkozik meg különösen. Ezek: a szövegnyelvészet és a beszédaktus-elmélet. A szaknyelvkutatás ennek a fejlődésnek a tükre. A szaknyelvek kutatóinak érdeklődése kezdetben az egyetlen megkülönböztető jegynek tekintett szakszókincsre, a szakterület fogalmi rendszerének hordozójára irányult. Így alakult ki a terminológia-elmélet. Ugyanakkor a szaknyelvi kutatások gyakorlatából adódott az a felismerés is, hogy a szaknyelveknek a szakszókincsen kívül más jellemzői is vannak. Ebben az összefüggésben azonban a szaknyelv terminus helyett a nyelvészeti munkák egyre gyakrabban használják a szakszöveg terminust, ami már önmagában is jelzi a szaknyelvi kutatások irányának megváltozását.

A szaknyelv lényegének a terminológiára való redukálásakor nem jutott kifejezésre, hogy a fogalmak rendszere nem azonos a nyelvi rendszerekkel. Másrészt a szaknyelvi és a mindennapi életre jellemző kommunikáció közös vonásai sem jutottak kifejezésre. Nem kapott hangsúlyt az a körülmény sem, hogy a nyelv nemcsak a fogalmakat és a valóság tárgyait, hanem azok egymáshoz és a nyelvet beszélőkhöz való viszonyát is jelöli. E tekintetben pedig nincsen különbség a szaknyelvi és a mindennapi kommunikáció között. A terminológia központú szaknyelvkutatás ezen hiányai miatt az utóbbi években egyre inkább érvényesül a szaknyelvkutatásban az a felfogás, hogy a

szaknyelv nem önállóan létező, rendszer jellegű entitás, hanem a nyelvi rendszer sajátos szerveződése: funkció.

Korunk szaknyelvi kutatásaira azonban még ma is jellemzők a korábbi rendszerelvűség egyes vonásai, amelyek a funkcionális szemlélet ellen hatnak. Egy elterjedt felfogás szerint a szaknyelv nyelvi korlátot jelent szakember és nem szakember között, és ez a nyelvi korlát ismét csak a szakterminológiában jut kifejezésre. Egy másik felfogás olyan értelemben állítja szembe a szaknyelvet a mindennapi nyelvvel, hogy az előbbire a fogalmak definiálhatósága, az egyértelműség, a precizitás, a tömörség jellemző, míg a mindennapi nyelv mindezeket a jegyeket nélkülözi. A terminológiában kifejezésre jutó, szakember és nem szakember közötti megértési nehézségeket előidéző nyelvi korlátok elméletében a terminológia szerepének a túlértékelése azt a látszatot ébreszti, hogy a nyelvet beszélők a szakszó megértésével magát a szakterületet is megérthetik, birtokba vehetik. A nyelvi korlátok megszüntetésére két utat szoktak javasolni. Az egyik: a tudós használja a mindennapi nyelvet, ha nem szakemberrel szakmai kommunikációt folytat. A másik: a nem szakember bővítse nyelvi kompetenciáját a szaknyelvek terén. A szakember és a nem szakember kommunikációjának a nyelvi jelenségek szintjére szűkített felfogása sem nyelvészetileg, sem ismeretelméletileg nem elfogadható, következésképpen a nyelvi korlátok leküzdésére javasolt utak sem tűnnek járhatóknak. Az első út nyelvészetileg problematikus, mert végigjárása a nem szaknyelvi, a tudományos-ismeretterjesztő és a szaknyelvi kommunikáció szokásos kifejezésmódjának, stílusának valamely más kifejezésmóddal, stílussal való elegyítéséhez vezetne. A másik út ismeretelméletileg lehetetlen, mert feltételezi, hogy a nyelvtudás a tárgyi tudással azonos. A szakember és a nem szakember közötti, a fenti értelemben vett nyelvi korlátok leküzdésének kísérlete csak arra a tételre alapulhatna, hogy kettőjük között létezhet a szakember munkaterületével kapcsolatos olyan szakmai jellegű kommunikáció, amelyben a partnerek ismeretei azonosak, csak különböző nyelvi eszközökkel jutnak kifejezésre. Nem a nyelvi korlátok tényét vonom kétségbe, hanem azt szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvi korlátok másodlagos jelenségek, csupán megnyilvánulásai az elsődleges, a megismerés eltéréseiből adódó korlátoknak. Mivel az elsődlegesen szakmai és műveltségbeli különbségek nyelvi különbségekben jutnak kifejezésre, csalóka módon úgy tűnik, hogy a megértés korlátait a nyelv emeli a kommunikációs partnerek közé.

Az irodalomtudomány vonatkozásában B. Spillner joggal állapítja meg, hogy aligha van olyan laikus, aki azért olvasott el egy költeményről szóló tanulmányt, hogy annak alapján értse meg a költeményt. Az irodalomtudományi tanulmányokat a szakmabeliek számára írják (Spillner 1982: 39). Ezt a megállapítást az egész érintett problémára általánosíthatjuk. A szakirodalom a szakembernek szól, a szakmai előadás, a szakmai dialógusban kifejtett nézetek szintén szakember partnert tételeznek fel. Ha szakember és nem szakember a szakember területéről kommunikál, akkor az oktatás vagy ahhoz kapcsolódó tevékenység, hiszen a tudományos ismeretterjesztés is az oktatás egy fajtája. Az oktatás és a tudományos ismeretterjesztés azonban nem szakmai kommunikáció, legfeljebb arra való felkészítés. E tény nem jelenthet hátrányos társadalmi megkülönböztetést a nem szakember számára, hiszen valamilyen más területen ő is szakember, ő is tud olyasmit, amit kommunikációs partnere nem tud. A maga területén egy háziasszony is többet tud, mint amennyit arról egy atomfizikus vagy egy filozófus tud, és beszélhet/írhat tudásáról oly módon, hogy azt a tudósok nem értik meg. A tudás korlátainak a nyelvi korlátokkal való azonosítása társadalmunkban nem indokolt. Senkit sem kell saját tudását illetően illúziókban ringatnunk. Ugyanakkor köztudott, hogy a szakkifejezések használatával sokan visszaélnek, hogy kommunikációs partnerüknek imponáljanak, hogy saját társadalmi presztizsüket növeljék. E jelenségek vizsgálata azonban inkább a szociolingvisztika, mint a szaknyelvkutatás feladata.

Azt, hogy a mindennapi nyelvre a szaknyelvekkel szemben a fent említett, akontextualitást implikáló tényezők jellemzők, empirikusan is cáfolni lehet. Éppen a legegyszerűbb élethelyzetekben, az úgynevezett szolgáltatási beszélgetésekben, gyakran szerepelnek erősen konvencionált nyelvi eszközök. Az eladó például így fordul a vásárlóhoz: "**Lehet tíz dekával több?**" Szokatlan, megdöbbentő, nevetséges lenne, ha ezt a kérdést másképpen, például udvariassági formulákkal teletűzdelve, az áru pontos megnevezésével tenné fel: "**Mondja kedves asszonyom, megengedné, hogy a szalámiból, amelyet vásárolni szándékozik, ne az Ön által kért húsz dekát, hanem harminc dekát adjak Önnek, mivel még kezdő bolti eladó vagyok, és nem sikerült a kívánt mennyiséget levágnom?**" Ez a kifejezésmód a szituációhoz éppen annyira kevéssé illene, mintha egy nem szakember egy kémiai kísérletet saját szavaival kommentálna, például elmondaná, hogy a lombikban valamilyen kékes színű folyadék bugyborékolt.

A szakszókincs, a szakszöveg és a szövegértés összefüggései a szaknyelvoktatásban sem mentesek bizonyos módszertani tévhitektől, amelyeknek az eloszlatásához a nyelvészet jelentős segítséget nyújthat. A szaknyelvet oktató tanár, de még a saját szakterületét anyanyelvén már jól ismerő diák is gyakran hiszi azt, hogy tudományága szaknyelvének elsajátításához az idegen nyelven eljut, ha a szakterminológiát megtanulja. A német gazdasági nyelv példáján szeretnék rámutatni arra, hogy ez nem egészen így van. A "gazdasági nyelv" hagyományos összefoglaló elnevezés a bel- és külkereskedelem szaknyelveinek összességére.[1] A német gazdasági nyelv az általános és a szakirányú németnyelv-oktatás közötti kapcsolat létezésének, illetve a zavartalan átmenet megteremtésének az illusztrálására különösen alkalmasnak látszik. Ez a szakterület szempontjából azzal magyarázható, hogy a gazdasági élet témáival kapcsolódó kommunikációra gyakorlati vagy a gyakorlattal szorosan összefüggő elméleti területeken kerül sor, például az alkalmazott és a műszaki tudományok, az anyagi termelés és a fogyasztás szféráiban. E szférák sokféleségéből adódik a szövegek változatossága, amely a nyelvtudomány érdeklődését a német gazdasági nyelv iránt már akkor felkeltette, amikor a szaknyelvkutatás mint önálló részdiszciplina még nem is létezett.

A gazdasági élet különböző területeiről származó német szövegek módszeres feldolgozása során az oktatásban a német gazdasági nyelv két fontos jellemzőjét állapíthatjuk meg: 1) A német gazdasági szövegek szókincsének nagy része, beleértve a szorosabb értelemben vett terminológiát is, a német nyelv alapszókincséhez tartozik, vagy annak elemeiből tevődik össze, vagy nemzetközi szó. (A német nyelv alapszókincsén a továbbiakban Kosaras István: **Grundwortschatz der deutschen Sprache**, Budapest - Berlin, 1980, című munkáját értem /Kosaras 1980/. E mű összeállításának szempontjaival kapcsolatos kérdések felvetését nem tekintem célomnak.) 2) Az első pontban foglaltakból következik, hogy a terminológia egyre fontosabb szerepe a magasabb absztrakciós szintek felé haladó szaknyelvoktatásban nem nehezíti meg a szövegértést, természetesen csak akkor nem, ha a hallgatók anyanyelvükön már megszerezték a szükséges szakmai ismereteket. Hogy a német gazdasági nyelv, illetve annak oktatása két fontos jellemzőjét illusztráljam, szúrópróbaszerű vizsgálatot végeztem

[1] A gazdasági nyelv horizontális tagolásával, amely lehetséges, és amely számos tudományos munkában már meg is történt, most nem foglalkozom.

szövegmintákon L. Hoffmann szövegfedési tesztjének módosított változatával (vö. "Textdeckungstest", Hoffmann 1984: 260). A szövegfedési teszt lényege bizonyos számú szóból álló szövegrészek egybevetése a gyakorisági szótárakkal. A gyakorisági szótárban szereplő lexikai egységet töröljük a szövegrészekből, ezek "fedik" a szöveget, tehát az alapszókincs ismeretében nem okozhatnak megértési nehézséget a szakszókinccsel kapcsolatban. A következő lépésben a képzett szavakat, majd a harmadikban a szóösszetételeket, a negyedikben a nemzetközi szavakat töröljük. Ezzel a módszerrel L. Hoffmann kimutatta, hogy a szakszövegek szövegfedése igen magas, általában 80-90 % körüli. Saját, szúrópróbának tekintett vizsgálatomban arra kerestem választ, hogy mekkora a német alapszókincs, illetve a nemzetközi szavak aránya néhány olyan szövegtípusban, amelyek a gazdasági nyelv oktatása során használatosak. A szövegpéldákat a következő forrásokból vettem: 1.) egy az NDK-ban megjelent politikai gazdaságtan tankönyv külkereskedelemmel foglalkozó fejezete (Politische Ökonomie 1983: 753-755), 2.) egy szintén az NDK-ban megjelenő közgazdaságtudományi szakfolyóirat külkereskedelmi tárgyú cikkének részlete (Wirtschaftswissenschaft 1984/12: 1804-1806), 3.) a szövetkezeti kereskedelem dolgozói számára megjelenő újság két cikke (Handelswoche 1985/1: 3), 4.) A három szakszövegrészlet mellé összehasonlításul az úgynevezett triviális irodalomból egy bűnügyi elbeszélés részletét állítottam (Siebe 1984: 3-5). A triviális irodalmat az írott köznyelv egyik megjelenési formájának tekintem, a publicisztika és a szépirodalom határterületének. Ezt a szövegtípust a haladó szintet elért nyelvtanulók gyakran használják receptív készségük fejlesztése céljából és a szakszövegeknél könnyebben érthetőnek tartják.

A szövegfedési tesztet két tekintetben módosítottam: 1.) Nem valamely gyakorisági szótár, hanem a GdS[2] alapján hajtottam végre. 2.) A szövegrészek mennyiségi meghatározásakor nem a szavak azonos számából indultam ki, mint L. Hoffmann, hanem azonos terjedelmű szövegeket, egyenként mintegy 7000 betűhelynyit, vettem alapul. A szöveghosszúság szerinti és nem a szavak száma alapján történő mennyiségi meghatározás mellett azért döntöttem, mert az általam vizsgált esetben az adott terjedelemre eső szavak száma (lásd a lenti

[2] Grundwortschatz der deutschen Sprache

táblázatban **n** alatt) szintén érdekes lehet. Ha a szavak számát előre megadnám, ezek a különbségek nem tűnnének ki.

A szövegrészeket a következő szempontok alapján vizsgáltam meg:

A: A szó a GdS-ben címszóként szerepel.
B: A szót a GdS egyik címszavából képezhetjük.
C: Összetett szóval van dolgunk, amelynek elemei a GdS címszavai, azokból képzett szavak vagy nemzetközi szavak.
D: Olyan összetett szó, amelynek elemei legalább fele részben a GdS címszavai, ezekből képzett szavak vagy nemzetközi szavak.
E: Nemzetközi szavak.
F: Földrajzi vagy személynevek.
G: A szó nem felel meg a fenti kritériumoknak. A "szövegfedést" a fent leírt, alkalmilag módosított értelemben használom.

A vizsgálat eredményét a következő táblázat szemlélteti, amelyben

n = a szavak száma,
A, B, C, D, E, F, G és a "**szövegfedés**" címszó alatt az értékek százalékban kifejezve szerepelnek,
$^{+}$ = százalékos arány **F** beszámítása nélkül.

	n	A	B	C	D	E	F	G	szövegfedés
1.	668	74,55	5,24	10,78	0,15	8,08	–	1,20	98,80
2.	815	68,96	5,77	13,25	1,35	8,59	–	2,08	97,92
3.	828	71,98	6,16	9,19	0,60	5,19	5,07	1,81	93,12^{+}
4.	1011	85,66	2,67	2,77	0,99	0,69	3,96	3,26	92,78^{+}

A szúrópróba-vizsgálat nem tartalmaz adatokat az egyes szavak előfordulásának gyakoriságáról, minden szót csak egyszer vettem figyelembe. **F** szempontot a szavak számlálásakor azért nem hanyagoltam el, mert a szöveghosszúság egyik tényezője, de a szövegfedés tekintetében mint irreleváns tényezőt figyelmen kívül hagytam.

Az **A** kategória a **4.** szövegrészben fordul elő a leggyakrabban. Az olyan főneveket, mint **Erde**, **Gefühl**, **Morgen**, **Wolke**, az olyan igéket, mint **besitzen**, **finden**, **nehmen** a diákok már a németoktatás kezdeti szakaszában megtanulták. Az **A** kategória aránya **1-4.**-ig kiegyenlítődik a **B**, **C** és az **E** kategóriák előfordulásának csökkenő mutatóiban. A **D** kategória alacsony százalékos arányával a teszt szempontjából irrelevánsnak bizonyult. A GdS szavaiból származó legtöbb képzett szó (**B**) az újságból vett szövegrészben (**3.**) fordul elő. Különösen magas e szövegrészben az igékből képzett főnevek aránya, főként az **-ung** deverbális főnévi képzővel, például: **Beratung**, **Gestaltung**, **Versorgung**. Ezt a **3.** szövegrészt képező egyik cikk alcíme magyarázza meg: "**Handelskollektive engagieren sich für den Kunden**", vagyis: "A kereskedő kollektívák **mindent megtesznek** a vevőért", és amelyben ennek megfelelően a cselekvés és a mozgás különböző megnyilvánulásai igen fontos szerepet játszanak.

Azoknak az összetett szavaknak az aránya, amelyeket a GdS címszavaiból képezhetünk, a folyóiratcikkben (**2.**) és a tankönyv szövegében (**1.**) a legmagasabb, a bűnügyi elbeszélés részletében a legalacsonyabb. A teszt csak illusztrálja azt a tapasztalati tényt, hogy az összetett szavak száma a szakszöveg absztrakciós szintjének emelkedésével egyenes arányban növekszik. Az **1.** és a **2.** szövegrészek összetett szavai, amelyek többségükben a szűkebb értelemben vett szakszavak közé tartoznak, a GdS elemeiből jöttek létre vagy pedig összetevőik nemzetközi szavak. A tankönyvszövegben (**1.**) ilyenek többek között: **Brennstoffressourcen**, **Großerien- und Massenproduktion**; **materiell-technisch**, **wissenschaftlich-technisch**. A folyóiratcikkben (**2.**) az összetett szavak által jelült fogalmak absztrakciós szintje még magasabb, például: **Außenhandelsintensität**, **Fondskreislauf**, **Internationalisierungsprozeß**, **Reproduktionszyklus**, **Vergesellschaftungsgrad**, **Wirtschafts- und Außernhandelsstrategie**; **exportorientiert**, **innerzweiglich**.

Az összetett szavak részaránya az újságszövegekben (**3.**) aránylag magas, de ezek a szavak általában nem tartoznak a szorosabb értelemben vett közgazdasági szakterminológiához, például: **Einkaufsvorbereitung**, **Hausspezialität**, **Kundeninteresse**, **Qualitätssymbol**. A többi szövegrészlethez hasonlítva kevés az összetett szó a **4.** szövegrészben, amely egy közlekedési bűntény leírása. Ez a kevés összetett szó a szövegfedés szempontjából a teszt segítségével szintén ismert elemekből álló szónak bizonyult. Ugyanakkor ezek

az összetett szavak olyan fogalmakat jelölnek, amelyeknek az ismerete nagy szakértelmet kíván meg a közlekedés terén. Ilyenek például: **Beifahrerplatz**, **Fahrerhaus**, **Frontscheibe**, **Kleintransporter**, **Sprechfunkverbindung**, **Wildberührung**. A **4.** szövegrész két szakzsargon kifejezést is tartalmaz, amelyeknek a megértéséhez a kívülálló részéről legalább olyan magas beavatottsági szint szükséges, mint a nem szakember részéről a szakszövegekben előforduló szakszókinccsel kapcsolatban. Az egyik szakzsargon kifejezésre a szövegben magyarázatot kapunk: "ein geschlossener Barkas, ein sogenannter **Koffer**": "egy zárt Barkas, egy úgynevezett koffer". A másikra nem kapunk magyarázatot: "bis die Einsatzgruppe der **K** eintraf": "amíg a bűnügyi rendőrség akciócsoportja meg nem érkezett". A tanítási tapasztalatok igazolják, hogy a **4.** szövegrészből példaként idézett szavak és a jelentésükben hozzájuk hasonlók a külkereskedelem szakos diákoknak a német társalgási nyelv oktatása során több megértési nehézséget okoznak, mint a külkereskedelmi szakterminológia. Míg a külkereskedelmi szakterminológiát illetően a szakmai beavatottság szintje magas, a mindennapi szövegekben előforduló, különböző szakterületekről származó terminusokat illetően a beavatottság szintje egyénileg változik, de semmiképpen sem egységesen magas.

Nem egyszer tapasztalhatjuk, hogy a célnyelvet anyanyelvükként beszélők figyelmen kívül hagyják a nemzetközi szavak érthetőségét, azt, hogy ezeket a külföldiek éppen úgy ismer(he)tik. Emögött a tény mögött is a "tudományos szó" fetisizálása rejlik. A valóságban azt tapasztalhatjuk, hogy a nemzetközi szavak, amelyek a német gazdasági nyelvben is nagy számban vannak jelen, emelik a szakszókincs megértésének esélyét. A tanár gyakran éppen az idegen szavak segítségével magyarázza meg a még ismeretlen német szinonímákat. A bemutatott teszt-vizsgálatban a nemzetközi szavak aránya **1.**-től **4.** szövegrész felé haladva erősen csökken. A tankönyvszöveg (**1.**) és a szakfolyóirat cikke (**2.**) sok olyan nemzetközi szót tartalmaz, amelyeket a magyar külkereskedőknek vagy a közgazdasági tanulmányokat folytató diákoknak nem kell megmagyaráznunk. Ilyenek például: **Export**, **Import**, **Integration**, **Niveau**, **Reproduktion**, **Typ**.

Szembetűnő, hogy a szövegfedési teszttel nem igazolható szavak aránya a bűnügyi elbeszélés részletében a legmagasabb: 3,26 % és a tankönyvszövegben a legalacsonyabb: 1,20 %. A bemutatott, szúrópróbán végzett teszt vizsgálati anyaga a reprezentativitásra nem tart igényt. De az

általános nyelvi szókincsnek a szakszókincsben elfoglalt részarányával már korábban, nagyobb korpuszokon végzett vizsgálatok alapján is foglalkoztam. Ezek arról tanúskodnak, hogy a német gazdasági nyelv két jellemzője, amelyekből cikkem elején kiindultam, és amelyeknek az illusztrálására a tesztet elvégeztem, az adott területre általánosan érvényesnek tekinthető. A kommunikáció legelső lépcsőfoka, a megértés szintjén sem ismeretelméleti, sem nyelvi szempontból nem tehetünk különbséget köznyelv és szaknyelv, a mindennapi élet köréből vett szöveg és szakszöveg között. Legyen az akár a legköznapibbnak tartott tevékenység és kommunikációs helyzet, e tevékenységet és e helyzetet sajátos szakszerűség jellemzi, amelynek nyelvi megjelenítése több tényező által meghatározott eszközökkel történik. Ha a mindennapinak nevezett kommunikációt megfosztjuk szakmai vonatkozásaitól, úgy végső fokon magát a kommunikáció tárgyát vesszük el.

A német gazdasági nyelv példáján folytatott fejtegetéseimmel és a bemutatottnál nagyobb korpuszon is elvégezhető, más szakterületekről vett szövegmintákra is alkalmazható teszttel a következők mellett foglalok állást:

1.) A szaknyelvek lexikája az alapszókincs elemeiből épül fel úgy, hogy kiegészül a nemzetközi szavakkal. A "mindennapinak" tartott élethelyzetek megismerése időben megelőzi a szakmai kommunikációs tárgyak és helyzetek megismerését. A nyelv vonatkozásában tehát a "mindennapi" idegennyelvi ismeretek a szaknyelvi ismeretek biztos alapjainak tekinthetők.

2.) A szaknyelv tudása minőségileg új tudás, amely azonban, mennyiségileg is igazolhatóan, a "mindennapi" nyelvtudásból alakul ki.

3.) A szakszöveg megértése csak a szókincs alapján éppen annyira lehetetlen, mint a mindennapi élet szituációját leíró szöveg megértéséé. A megértéshez szükséges a szöveg sajátos, a kommunikáció tárgya által meghatározott szervezettségének ismerete.

4.) Valamely terület szakembere és a laikus között a szakmai kommunikációban nem a nyelvtudásbeli, hanem a szaktudásbeli különbség az elsődleges. A nyelvtudásbeli különbség az alapszókincs ismeretét meghaladó szinten a szakmai-tudományos különbségek megnyilvánulása a szakember és a

laikus között folyó, a szakember által ismert, a laikus számára idegen kommunikációs tárgyról folytatott szóbeli vagy írásbeli eszmecsere esetében.

Felhasznált irodalom és szövegforrások

Handelswoche, Konsum, Genossenschafter, kéthetente megjelenő újság, Berlin, 1985 január 3., 3. old.

Hoffmann, Lothar, Kommunikationsmittel Fachsprache, második, teljesen átdolgozott kiadás, Akademie-Verlag, Berlin, 1984, 296. old.

Kosaras István, Grundwortschatz der deutschen Sprache, Budapest - Berlin, 1980.

Politische Ökonomie des Kapitalismus und des Sozialismus, szerzői kollektíva munkája, Dietz Verlag, Berlin, 1983, 753-755. old.

Siebe, Hans, Der Unfall Bilkauer Landstraße, Das neue Abentauer 458, Berlin, 1984, 3-5. old.

Spillner, Bernd, Formen und Funktionen wissenschaftlichen Sprechens und Schreibens: Loccumer Protokolle, szerk. Ermert, Karl, Evangelische Akademie, Loccum, 1982/6, 15-32. old.

Fachwortschatz, Fachtext, Textverstehen

Judit Pongrácz

Im ersten Teil ihrer Arbeit beschäftigt sich die Autorin mit einigen Annäherungsmethoden der Fachsprachenforschung, und deren Mängeln. Sie löst dann den vermeintlichen Verständigungskonflikt zwischen Fachleuten und Laien durch ein Zitat von Bernd Spillner.

In den weiteren Teilen der Arbeit macht Sie uns auf den Aberglauben der methodischen Zusammenhänge des Fachtextes und der Fachverständigung aufmerksam, und erst dann berichtet sie über die thematische Bearbeitung deutscher Wirtschaftstexte. Die charakteristischen Züge untersucht sie mit Hilfe des von ihr modifizierten, ursprünglich von Lothar Hoffmann gefertigten "Textdeckungstest". An einem konkreten Beispiel wird die Arbeit mit dem Text dargestellt und die Autorin bewertet die Ergebnisse. Ihre thesenartig zusammengefaßten Schlußbemerkungen beschließen die Arbeit.

T. Somogyi Magda:

NÉHÁNY GONDOLAT MŰSZAKI NYELVÜNK MORFOLÓGIÁJÁNAK SAJÁTOSSÁGAIRÓL

A műszaki nyelv jellemzőit kutatók számára nyilvánvaló, hogy nemcsak szókincsében, de szerkezetében is jelentősen eltér a köz- és irodalmi nyelvtől. A strukturális eltérések oka elsősorban a mondat- és jelentéssűrítő elemek nagy arányú előfordulásának köszönhető. Ezek feltárásához jelentősen hozzájárult a BME Magyar Nyelvi Csoportjában már hosszú ideje folyó kutatómunka. A csoport tagjai eredményeiket főleg a Folia Practico-Linguistica XIII. és XVII. számában megjelent tanulmányaikban közölték. Vizsgálataikban – a dolog természetéből adódóan – a mondatértékű szerkezetek elemzésére helyezték a hangsúlyt, és a felmerülő szóképzési-szóösszetételi kérdéseket is többnyire a mondategész, a szöveg szempontjai szerint tárgyalták. Ezzel együtt számos, a morfológia vizsgálati körébe tartozó részletkérdést is érintenek, mivel felismerték, hogy a szóban forgó alaktani jelenségek értelmezése nélkül a szintaktikai és lexikai sűrítő szerkezetek működési modellje sem írható le megfelelően.

Más vonatkozásban is nyilvánvalóvá vált, hogy az utóbbi évtizedekben háttérbe szorított morfológiai kutatásokat be kell illeszteni a nyelvleírás szintjei közé, enélkül kétséges a továbblépés. Kifejezetten a műszaki nyelvet feldolgozó tényleges alaktani elemzések hiányában egyelőre csupán a vizsgálatok várható irányát felvázolva teszem közzé a témával kapcsolatos gondolataimat.

Különösebb bizonyítás nélkül is elfogadhatjuk, hogy nemcsak mondattani, de szóalaktani szempontból is érdekes eltéréseket tapasztalhatunk, ha a műszaki nyelvet az irodalmi nyelvvel vetjük össze. Az eltérés nyilvánvalóan nem a szóalakok szerkezetében, hanem a képzett és összetett szavak arányában, a képzés- és összetételtípusok megoszlásában, az egyes képzők terheltségi mutatójában fog jelentkezni. Az ezeket megmutató tényszerű adatok feltárása csak egy elég nagy korpuszon végzett számítógépes elemzés segítségével lehetséges. Addig csupán becslésekre szorítkozhatunk.

Az egyes morfológiai csoportok előrejelzése egyértelmű, vannak tehát tőszavak, képzett és összetett szavak. A tőszavakkal (mivel nem akarunk etimológiai fejtegetésekbe bonyolódni) nem lesz sok dolgunk. A képzett szavak osztályozásakor több szempontot is érvényesíteni kell; vizsgálni kell az alap- és a származékszó szófaját, a képző(k) gyakoriságát, produktivitását először a műszaki nyelven belül, majd mindezt össze kell vetni a magyar nyelv egészére vonatkozó kutatási eredményekkel. Hasonló módon kell kutatni az összetett szavakat is; konkrétan jellemezni kell az összetételeket a meghatározó tag, vagyis a fej szófaja, szintaktikai jelöltsége szempontjából, és a fejjel nem rendelkező összetételekhez viszonyított arányukat számszerűsíteni, majd mindezt az irodalmi és köznyelvre vonatkozó kutatási eredményekkel összevetni.

Előre látható az is, hogy minden morfológiai csoportnál külön gondot fog jelenteni a félig-meddig meghonosodott idegen szavak tömege. Ezt a problémát nem tudjuk kikerülni, éppen ezért, mielőtt rátérnénk az egyes morfológiai csoportok részletes felsorolására, néhány mondat erejéig foglalkoznunk kell a műszaki szókincs eredetével.

A magyar műszaki nyelv kialakulása vagy inkább kialakítása a múlt század első negyedére, azaz a nyelvújítás korára tehető. Az ipari fejlődés megindulása, a technikai vívmányok, találmányok megjelenése, elterjedése, a felvilágosodás és a reformkor eszméinek térhódítása magával hozta, hogy az új dolgok, fogalmak megnevezésére magyar szavakat kell találni, és ha nincsenek, hát meg kell alkotni őket. A felvilágosult írók, tudósok, orvosok, mérnökök Kölcseyvel együtt vallották, hogy "Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohase". Ennek szellemében az addig használt latin, német, esetleg francia vagy angol kifejezések helyére tömegesen alkották az új szavakat, pl. a **matéria** helyett, annak mintájára megjelent az **anyag**, a **geometria** helyett a **mértan** (1827). A **mértudomány**, a **mértudalom** és a **tértan** ugyancsak 'geometria' értelemben kísérlet maradt. (A kiválasztódás oka ebben az esetben nyilvánvaló: győzedelmeskedik a rövidebb, tömörebb kifejezés, amelyet korabeli analógiák is támogatnak, vö. **vegytan**, **számtan**, stb.) A **lokomotív** helyét szinte teljesen elfoglalta a **mozdony**. Azt, hogy miért éppen ez, s nem a **moztony**, **mozvány**, **mozgony** avagy **műköny**, **vontató** vagy akár a **gőzszekér** – ezeket ugyanis mind javasolták –, aligha lehet megindokolni.

A **-tan** utótagú szócsoporthoz hasonlóan alakilag egységes csoportként kívánták magyarítani a különböző kémiai elemek neveit az e korszakban népszerű **-any/-eny** képző segítségével, amit ebben az esetben az **arany** végződése alapján adoptáltak. Így megalkották pl. az **éleny** 'oxigén', a **bűzeny** 'bróm', **iblany** 'jód', **szikeny** 'nátrium', **timany** 'alumínium', **sárgany** 'urán', **halvany** 'klór', **kékeny** 'kobalt' szavakat, amelyek közül egy sem élt meg, viszont az ugyanebbe a sorba tartozó **horgany** 'cink' szaknyelvi szóként ma is él, és mind a vegyészet nyelvében, mind a köznyelvben teljesen meghonosodott a **higany** 'hydrargyrum' elnevezés. Ezen a tényen az sem változtat, hogy létezik olyan feltevés is, mely szerint nem szóképzéssel van dolgunk ebben az esetben, hanem a **híg** és az **anyag** szócsonkítás összetételével. (Hasonló levezetéssel a **tanár** etimológiájánál találkozhatunk.)

Nem lévén szakember, nem tudom megállapítani, hogy a **villamos**, **villamosság**, **villamosít** szócsalád kevésbé szaknyelvi-e, mint az **elektromos**, **elektromosság**, vagy akár maga az **áram** szó. Az 'electricus' illetve 'elektrisch' fogalmának magyarosítására több szó, illetve kifejezés is forgalomba került egészen a nyelvújítás korai szakaszától kezdve a múlt század végéig bezárólag. A legkülönfélébb szóalkotási módok megtalálhatók e szavak létrejöttében. A **vill-** tövű szócsalád teljesen magyar eredetű összefüggése a **villan**, **villog** igékkel és a **villám** főnévvel tudatos és rendkívül szellemes (electricum = lat. borostyán). A korabeli **villam** főnév ugyan elavult, kiszorította az azonos jelentésű **villany**, de érdekes módon a származékokból az előbbi elemezhető ki, vö. **villamos** stb.

Meg kell említeni, hogy végső soron az elektromos szó is magyarítás eredményeképpen jött létre, a szóvég a melléknévképző -s-sel azonos. A nehézkes **electromos folyamzat** helyét könnyen elfoglalta a valószínűleg Jedlik Ányos alkotta **áram**.

Sorolhatnánk még bőven a nyelvújításkori műszaki szavakat, de egyrészt így is hosszúra nyúlt a példák sora, másrészt az akkori szakszók nagy része ma már köznyelvinek számít, pl. **elem**, **tárcsa**, **tárna**, hiszen ahogy a technikai találmányok, a műszaki fejlődés vívmányai a mindennapi élet nélkülözhetetlen részeivé váltak, úgy lett a szakkifejezések jelentős hányada szakszóvá. Ez a tendencia napjainkban is megfigyelhető azzal a kevésbé szerencsés módosulással, hogy az újabb szavak legnagyobb része idegen

eredetű. Ez ugyan sajnálható, de igazságtalan dolog kárhoztatni, szembe kell nézni a tényekkel, és azokat kell leírni, elemezni.

A természettudományok, a technika századunkban végbemenő rohamos fejlődése, valamint az, hogy a hazai műszaki fejlesztésnek szüksége van a nemzetközivel való lépéstartásra (főleg a legutóbbi időben) nem enged időt arra, hogy magyarítsuk az óriási tömegben beáramló idegen, eleinte jobbára német, újabban inkább angol szavakat. Korábban megelégedhettünk azzal, hogy amelyiket lehetett, latinosítottuk, esetleg visszalatinosítottuk (pl. **nukleáris**, **szintetizál**), ma már ezt egyre ritkábban tehetjük.

A jelenség pozitívuma, hogy a technika, a műszaki kutatás mind inkább nemzetközivé válik, és az eredmények leírásának átültetése a nemzetközi szakszókincs használatával egyszerűbb, egyértelműbb. Ma már idegen nyelveket tudni főleg a műszaki szakembereknek nemcsak szép, hanem elengedhetetlen is. A kívánatos az lenne, ha a szaknyelv lecsapódása legalább a köznyelvi használat területén már magyarul menne végbe. Ez egyre inkább csak jámbor óhaj marad, és jó, ha legalább a magyar nyelv fonetikai, fonológiai szabályai érvényesülhetnek az átvett szavak meghonosodásakor.

E kérdéskör vissza is vezethet tulajdonképpeni tárgyunk, a morfológiai csoportok felvázolásához.

Könnyű belátni, hogy napjainkban – szemben a múlt századi nyelvújítás lázában gyökeresen magyarított csoportokkal – a műszaki nyelvben az a csoport van túlsúlyban, amely többnyire különböző, ún. beillesztő képzőkkel szolgálja a szó- vagy írásbeli kommunikációt. Tagjainak közös jellemzője az idegen, gyakran nemzetközi eredet (ez utóbbi esetekben az átadó nyelv sem határozható meg). Magyarításuk általában valamilyen szinten megtörtént vagy folyamatban van, ennek tükre lehet a helyesírás, pl. **lézer**, **videózik**, de **video-** . (Az utóbbi példa kettős arculata a **foto- ~fotó**, **rádio- ~rádió** típus analógiája alapján magyarázható.)

A kielemezhető képzőt nem tartalmazó szóalakok jelenlegi szempontunkból érdektelenek. Sőt, egyelőre nem térek ki részletesen a hardver~szoftver; hardveres~szoftveres még alkalminak tűnő származékaira, bár itt már a beilleszkedés felé mutató jegyekkel van dolgunk.

Az egyéb, világosan felismerhető képzőt tartalmazó derivátumokat tovább csoportosíthatjuk szófajuk és képzőik szerint. A legjellemzőbb összefüggő képzések, szócsaládok esetében a magyar nyelv szemszögéből nézve nem állapítható meg az alapszó szófaja, illetve csupán ún. fiktív tövüket elemezhetjük ki attól függetlenül, hogy mikor milyen alak került a nyelvünkbe. (Annak nincs jelentősége, ha a képző esetleg az átadó nyelvben is megvolt, a magyarban kimutatható szembeállíthatóság megléte a döntő.) Pl. **transzformátor, transzformál; rezonátor, rezonál; oszcillátor, oszcilláció, oszcillál; elektrifikáció, elektrifikál; indukció, indukál; elektrolízis, elektrolizál.**

A csoport tovább bontása a származékok szófaja, illetve a képzők funkciója szerint lehetséges. Jellemző főnévképzők a **-tor** és a **-ció**. Jelentésük jól elkülöníthető, a szócsalád tövéből képzett igével kifejezett cselekvést megvalósító szerkezet (ritkán személy), illetve az adott cselekvés folyamata. Az **-ál** igeképző általában tárgyas igéket képez. Mind a latin eredetű főnévképzők, mind a megmagyarosodott, eredetileg szintén latin vagy német igeképző beillesztő képzőként működik, vagyis alkalmassá teszik a velük alkotott származékokat arra, hogy szófajuknak megfelelően ragozhatók, jelezhetők legyenek. Általános érvényű megfigyelés az, hogy a magyarba beillesztő képző nélkül egyetlen ige sem kerülhet be, a főnevek, melléknevek esetében nem működik ilyen morfológiai "szűrés".

Természetesen az előzőekben említett szópárokon, szóhármasokon kívül is vannak olyanok, amelyeknek egymáshoz való alaktani viszonya nem mindig ítélhető meg egyértelműen, legalábbis a magyar nyelv szemszögéből nézve: **statika, statikus; hidraulika, hidraulikus; elektronika, elektronikus; kémia, kémikus; kalória, kalorikus**, stb. Kérdéses az **elektro-** összetételi előtag és az **elektromos** melléknév kapcsolatának leírása is.

Tudjuk, hogy a magyarban általában az **-izál**, **-ál**, ritkábban, illetve régebben az **-íroz**, **-éroz**, újabban pedig az egyszerű **-z**, vagy ikes változata a **-zik** és az **-l** tölti be az igésítő képző szerepét az idegen szavak mellett. Ez a műszaki nyelvre is igaz, bizonyíthatjuk az idevonatkozó korábbi példákkal, de olyanokkal is, amelyek vagy egyértelműen denominális vagy egyedi fiktív tövű képzésnek minősíthetők, pl. **kompjuterizál, atomizál, amalgámoz, fixál, fixíroz, galvánoz, galvanizál, dehidrál, eloxál, centíroz**. A kétféle képzővel előforduló esetek kapcsán érdekes megemlíteni, hogy a ma általános telefonál mellett létezett **telefonoz** és **telefoníroz** alak is. Ugyancsak kettősség figyelhető

meg a **faxol**, **faxoz(ik)** esetében. A két utolsó példa túlmutat a műszaki nyelv tárgykörén, mivel általánosan elterjedt használati eszközről van szó, hasonlóan a **televízió**, a **videó** és a **xerox** kifejezésekhez, illetve ezek származékaihoz. Az említett párhuzamosságon kívül egyébként alig találunk szinonim képzéseket. (A **fixál**, **fixíroz** szópár tagjai között meglévő köznyelvi jelentéskülönbség ebben a keretben figyelmen kívül hagyható.)

A felsorolt névszó-, illetve igeképzőkkel alakult származékok természetesen továbbképezhetők. Az **-ál** + **-ás** jelentése egybeesik az **-áció** végződésével, bár a gyakorlatban nem mindig cserélhető fel vele. Valószínűleg általános érvényű szabállyal nem határozható meg ennek oka. A kiinduló képzők termékenyek, igaz, nem azonos mértékben. Ez még további vizsgálatot igényel.

Határozott tendenciát mutat, esetleg szabályba is foglalható az **-áció** és **-ál**, illetve az **-izáció** és **-izál** képzőpárok előfordulása. Úgy tűnik, ha van **-izál** képzős alak, analogikusan megalkotható mellé az **-izációs** forma és viszont. Pl. **atomizál**, **atomizáció**; **vulkanizál**, **vulkanizáció**. Az **-ál** képzősöknél nagy valószínűséggel csak a fiktív tövű származékok esetében működik mindez, vagyis nincs **telefonáció**, **centrifugáció**, stb., de lehet pl. **dehidráció**.

A most felvetett problémák korántsem fedik le az egész bonyolult kérdéskört, említésükkel csupán arra igyekeztem rávilágítani, hogy milyen ingoványos, bár nem feltárhatatlan terület az idegen szavak alaktana. A gondok nagyságát növeli, hogy nemcsak műszaki nyelvi, de köznyelvi vonatkozásban sem igen foglalkoztak ilyen jellegű átfogó vizsgálattal. Általános szokás megelégedni azzal a figyelmeztetéssel, hogy lehetőleg ne használjunk idegen szavakat. Ezzel természetesen egyet kell értenünk, de ma már struccpolitikának látszik a magyar nyelv különböző rétegeibe beilleszkedett idegen, illetve nemzetközi eredetű szavakat kirekeszteni a morfológiai osztályozásokból. Az eddigi felületes áttekintés alapján megkockáztatható az a feltevés, hogy a nyelv egészét tekintve minden bizonnyal még tarkább a kép, bár a fő típusok valószínűleg a műszaki nyelvben is képviselve vannak.

Számarányát illetően kisebb jelentőségű, de nem kevésbé érdekes a műszaki nyelvben meglévő, azon származékszavakat magába foglaló csoport, amelyek magyar eredetű alapszava köznyelvi. E tövek többsége más, nem

egyszer a műszaki nyelvivel szinonim képzőkkel társulva, köznyelvi szóalakokban is megtalálható. Az idetartozó alakulatok számbavétele még szintén előttünk álló feladat, de a további csoportosítás az általános morfológia ismeretében előrejelezhető. A **tároz**, **tározó**, **tározás** szócsalád azt a típust képviseli, amelynél két szinonim igeképző szembenállása okoz egyfajta szóhasadást. (Az azonos jelentésű és funkciójú képzők köznyelvi megoszlásának vizsgálata is nagyrészt nyitott, főleg az igeképzők vonatkozásában.) A nyelvújítás korában feltűnt **körző** a **köröző** folyamatos melléknévi igenévhez való viszonyában analóg az **ebédlő~ebédelő** kettős esetével. A kötőhang hiányával együttjáró főnévi szerep ad lehetőséget egy tényleges szóhasadásra.

A **tartály** és a **tartány** szópár mindkét tagját 1843-ból adatolhatjuk először. A nyelvújítók hozták létre őket a műszaki szókincs bővítésére azonos jelentéssel. A **tartály** egyre inkább bekerült a köznyelvbe, a **tartány** már-már kihalt, de 'beépített nagy tartály' jelentéssel szakszóként újraéledt. Bizonyos mértékig ezzel a típussal rokon a **szabály~szabvány** szópár is.

Az könnyen belátható, hogy az ilyen kettősök keletkezése többnyire esetleges, éppen ezért e csoport tagjai elsősorban a szócsalád tövéhez való viszonyukban, vagyis a szóképzés szófaji meghatározottsága felől vizsgálandók.

Ugyanezt az elemzési módot kell szem előtt tartani a **hajtvány**, **öntvény**, **dugattyú**, **forgattyú**, **tolattyú**, **ácsolat**, **hegeszt**, **jöveszt** és minden más kielemezhető képzőt tartalmazó műszaki szó esetében. (Feltehető, hogy éppen a kielemzési nehézségek miatt pl. a **szelep** nem kerül a vizsgálandó származékok közé, és már csak a nyelvtörténészek tartják számon, hogy eredetileg képzett szó volt.) Egyébként az egész csoport közös jellemzője, hogy a képzők már nem vagy alig tekinthetők produktívnak, gyakoriságuk is az idegen eredetű szavak derivátorai mögött marad.

A csoportosítás, a besorolás elvégezhető a képzők felőli megközelítéssel is. Ilyen irányból kereshetünk választ arra a kérdésre, hogy a magyar nyelv mely képzői milyen arányban fordulnak elő a műszaki nyelvben.

Természetesen még számos kisebb-nagyobb morfológiai csoport képzelhető el az említetteken kívül. Tudatosan nem tértem ki a műszaki

szövegekre jellemző előfordulású, szintaktikai értékű **-ás/-és**, illetve **-ó/-ő** képzős származékokra. Egyrészt azért, mert ezek nem kizárólagosan műszaki jelentésű származékok, vagy ha igen, akkor is továbbképzés eredményei, másrészt ezt a kérdést inkább a műszaki nyelv szerkezete, mint a műszaki nyelv morfológiája szempontjából tartom fontosnak még akkor is, ha itt biztosan gyakori és produktív képzésekről van szó. Mindenesetre a problémakör tisztázása külön tanulmány tárgya lehet.

Ugyanígy külön tanulmányt érdemel a morfológia keretein belül tárgyalandó szóösszetételek osztályozása is. Az új szavak alkotásakor egyre gyakrabban alkalmazzuk az összetételi eljárásokat a legújabb megfigyelések szerint a szóképzés rovására. Ugyan a nyelvújításkoriak között is szép számmal akad összetett szó, napjainkra ezek aránya a képzettekéhez képest jelentősen megnőtt. Feltételezhető, hogy ez még inkább jellemző a műszaki nyelvre. Nagy tömegben állnak rendelkezésünkre a vizsgálandó egyedek, osztályozásukat azonban jelentősen megnehezíti, hogy igen sokféle típust képviselnek.

A hagyományos kereteken belül maradva vizsgálhatjuk, hogy alá- vagy mellérendelő szerkezetűek-e, az alárendeltek szintaktikailag jelöltek vagy jelöletlenek; csoportosíthatunk szófaji szempontok szerint is, vagy kereshetünk új utakat, abban biztosak lehetünk, hogy a legfőbb gondot egyrészt azoknak a felemás összetételeknek a besorolása fogja jelenteni, amelyeknek egyik, rendszerint előtagja idegen eredetű, pl. **elektro-**, **homo-**, **öko-**, **bio-**, **aero-**, **hydro-** . Másrészt problémát okoz a **galvánelem**, **dízelmozdony** típusúak elhelyezése, hiszen az előtag tulajdonnévi szerepe már elveszett, képzett formában megtalálható (**galvanizál**, **dízelesít**), de önállóan nincs meg a nyelvben. (A megőrzött személynév mint előtag kevesebb elemzési nehézséget okoz, pl. Bergman-cső = Bergman-féle cső.)

A fiktív tövek összetételbeli szerepe is új kérdéseket vet föl, pl. **fesztáv**, **feszmérő**, **gyúanyag**, **vegyjel**. Hasonló problémát rejt a **forrpont**, és bizonyos mértékig a **távirányítás**, **távközlés** szóalakulat is. (Analóg példák ez utóbbiakra a műszaki nyelven kívül is jócskán akadnak, pl. **gyógyszer**, **tévhit**, **látlelet**, **fekhely**, **kötszer**, **raktár**, **távirat**, **fegyház**.)

Mind a példák, mind a problémák sora hosszan folytatható. A legfontosabbnak – ugyanúgy, mint a képzésekkel kapcsolatban – azt tartom,

hogy tisztázni tudjuk a műszaki szókincs összetételekre vonatkozó sajátosságait, a magyar nyelv más rétegeitől, elsősorban a köznyelvtől való legalapvetőbb eltéréseit, természetesen megfelelően bemutatva az azonosságokat is. Ezek a vizsgálatok semmiképpen sem lehetnek öncélúak, nemcsak a nyelv egészének még jobb megismerését segíthetik elő, hanem az alkalmazott nyelvészeti kutatások különböző területeire is ösztönzőleg hathatnak, pl. a nyelvoktatás és a nyelvművelés vonatkozásában is.

A legfontosabb irodalom:

Berrár Jolán: Új szempontok és módszerek a szóképzés vizsgálatában. In: Rácz–Szathmári szerk. Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből. Bp., 1974. Tankönyvkiadó. 99-125.

Keszler Borbála: A szinkrónia és a diakrónia a képzők vizsgálatában. In: Horváth–Ladányi szerk. Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia a nyelvben. Bp., 1993. 99-105.

Kiss Jenő: Az igesítő képzők kérdéséhez. Magyar Nyelv 64: 445-448.

Nagy Ferenc: A képzőgyakoriság néhány jellemző vonása. Magyar Nyelv 63: 331-345.

Ruzsiczky Éva: Problémák a képzők szinkrón vizsgálatában. Magyar Nyelvőr 82: 200-208.

T. Somogyi Magda: A nyelvújítási képzések és a mai magyar nyelv szóképzési rendszere. Magyar Nyelv 80: 305-313.

Szóképzési kérdések a műszaki nyelvben. Magyar Nyelvőr 117: 554-557.

Szily Kálmán: A magyar nyelvújítás szótára a kedveltebb képzők és képzésmódok jegyzékével. I-II. Bp., 1902-1908.

T. Urbán Ilona: A prefixumok megelevenedése. Magyar Nyelvőr 117: 451-453.

On Morphological Characteristics of the Technological Language

Magda T. Somogyi

The author pays attention to the differences of the technological language and the everyday and standard language not only syntactically but morphologically, too. These differences appear not in the structure of word forms, but in the proportion of the derived and compound words, and in the distribution of the various derivatives and compound types.

In the next step bringing up the issue she indicates the directions of research in connection with certain morphological groups, and touches upon the most important questions appearing in these investigations.

Dobos Csilla

A KOMPENZÁTOROK SZEREPE A JOGI SZÖVEGEKBEN

Az orosz nyelvi újságokban a mindennapi életben gyakran találkozunk a következő mondattal: "Члены делегации выразили благодарность своим хозяевам за теплый и дружеский прием."

Ugyanez a mondat a következő formában is elhangozhat:
"Члены делегации поблагодарили своих хозяев за теплый и дружеский прием."

Mindkét variációt nap mint nap hallhatjuk a rádióban. televízióban, olvashatjuk az újságokban. **Ugyanannak a hírnek** két lehetséges megfogalmazása ez, melyek között látszólag nincs jelentős különbség. Bár az első forma inkább az írott, a hivatalos szóhasználatra jellemző, a második pedig elsősorban a beszélt nyelvben fordul elő.

Magyarul is inkább a hivatalos közleményekben szerepel a "köszönetét fejezte ki" megfogalmazás, a mindennapi beszédben az egyszerűbb alak, a "megköszönte" használatos. Az első esetben ige + főnév szószerkezettel, míg a második mondatban egyszerű igei alak segítségével fejeztük ki ugyanazt a cselekvést.

Jogi szövegeket vizsgálva megállapítható, hogy azokban csaknem kizárólag az ige + főnév szószerkezet (oroszul описательное выражение) szerepel, holott sok esetben az egyszerűbb igei alakkal is ki lehetne fejezni az adott gondolatot. Például:

1. "Суды должны осуществить контроль за выполнением частных определений."
2. Суды должны контролировать выполнение частных определений.
(ГК - РСФСР стр. 497)

1. "Постановление ... народного суда ... обжалованию ... не подлежит и приводится в исполнение немедленно."

2 Постановление народного суда обжалованию не подлежит и исполняется немедленно.

(УК - РСФСР стр. 312)

Az ige + főnév szerkezeteket tartalmazó mondatok az OSZSZSZK BTK-ból ill. PTK-ból idézett mondatok, amelyek használata jellemző **a tételes vagy pozitív jog** nyelvezetére. A jogi szaknyelv másik két területe, tehát a jogalkalmazás és a jogtudomány nyelve egyaránt táplálkozik a tételes jog nyelvéből, szóhasználatából, hiszen a tételes jog – a jogforrási hierarchiában elfoglalt helyének köszönhetően – az alsóbb szintű jogszabályoknak **nemcsak tartalmát**, hanem **nyelvezetét** is meghatározza.

Г.А. Золотова: Коммуникативные аспекты русского синтаксиса (Наука М. 1982) c. könyvében az igéknek a szintaxisban betöltött központi szerepéről szólva rámutat arra, hogy a modern nyelvtani elméletek többsége kevés figyelmet fordít az igei osztályok differenciáltságára, az igei jelentések jellege közötti különbségekre. A szerző az igéket **két nagy csoportra** osztja:

1. szemantikai szempontból teljes értékű igék
2. szemantikai szempontból nem teljes értékű igék, vagyis segédigék.

A segédigékhez sorolja a szerző a modális és fázis igékkel együtt az un. kompenzátorokat is. A kompenzátorok a mondatban nem töltenek be önálló funkciót, **feladatuk**: résztvesznek abban a folyamatban, amelynek során a közvetlen kifejezésmód nyelvi eszközei a közvetett kifejezésmód nyelvi eszközeivé tevődnek át;valamint az, hogy a jelentés hiányzó morfológiai-szintaktikai elemeit kompenzálják, vagyis kiegyenlítsék, pótolják: Pl. az igék helyett használhatunk egy kompenzátorból és főnévből álló kifejezést:

взыскивать – производить взыскание
красть – совершать кражу
наказывать – подвергать наказанию
расследовать – проводить расследование

s folytathatnánk a sort. (Az említett példákban a производить, совершать, подвергать, проводить igék segédigék, kompenzátorok. Tehát a közvetlen

nomináció* feladatát ellátó önálló igét kompenzátorral és elvont fogalmat jelentő főnévvel helyettesítettük.)

A kompenzátort tartalmazó szókapcsolatok grammatikai központját az **igei komponens** alkotja. Az igei komponens (a kompenzátor) rendelkezik azokkal a tulajdonságokkal, amelyek segítségével kifejezhetők az igére általában jellemző kategóriák: az igemód, az igeszemlélet, az igeidő, szám, személy kategóriái, s képezhető belőle a megfelelő határozói és melléknévi igenév. A **főnévi komponens** a szerkezet szintaktikai struktúrájának függő eleme, szemantikai szempontból azonban meghatározó szerepet tölt be a kifejezésben, s annak értelmi, jelentésbeli központját alkotja (tehát az igei komponens, vagyis adott esetben a kompenzátor a szószerkezet grammatikai, a főnévi komponens pedig a szószerkezet szemantikai központja.) A szókapcsolat által jelzett cselekvést, folyamatot vagy állapotot csaknem kizárólag a szintaktikai szempontból függő helyzetben levő főnévi komponens nevezi meg. Vagyis a főnévi komponens határozza meg a szerkezet nominatív funkcióját.

Meggyőzően bizonyítják ezt a megállapítást azok az esetek, amikor a kifejezések ugyanazt a kompenzátort tartalmazzák, a kifejezés **egészének** jelentése azonban a főnévi komponens jelentésétől függően változik:

производить продажу - продавать
взыскание - взыскивать
возмещение ущерба - возмещать ущерб
совершать кражу - красть
грабеж - грабить
нарушение - нарушить
убийство - убивать
осуществлять контроль - контролировать
надзор - надзирать
воспитание - воспитать

* Zolotovánál a közvetlen nomináció, a közvetlen kifejezésmód az, amikor pl. a tárgyat főnévvel, a cselekvést igével, a tulajdonságot melléknévvel fejezzük ki, közvetett pedig az, amikor ugyanezt más szófajjal tesszük, pl. **szép → szépség**.

A kifejezések főnévi komponensének fontosságát mutatja az is, hogy a kifejezéssel ekvivalens ige töve nem az igei, hanem a főnévi komponens szótövével egyezik meg:

проводить расследование - расследовать
предъявить обвинение - обвинять

A kifejezések igei komponensének jelentése megváltozik. A kompenzátorok elvesztik azt a konkrét /nominatív jelentést, amely az adott igét általában a szókapcsolatokban jellemzi, s helyette új, a főnévi komponens szemantikai tartalmától függő jelentésre tesznek szert. Pl. a jogi szaknyelvben gyakran szerepelnek kompenzátorként a наложить és выносить igék. A наложить штраф és наложить наказание kifejezések kompenzátorának jelentése eltér a наложить ige alapjelentésétől:

налагать
наложить } = I. valamit valamire felülről ráhelyezni

наложить выкройку на материю
наложить повязку

Vagy például a вынести приговор és a вынести постановление kifejezésekben szereplő kompenzátor jelentése is lényegesen különbözik a вынести alapjelentésétől:

выносить
вынести } = I. kivinni, kihordani, előrehozni

вынести вещи из вагона

A kifejezések jelentését nem a налагать – наложить és выносить – вынести igék alapjelentése, hanem a főnév által jelölt elvont fogalom határozza meg. A наложить és вынести igék alap/konkrét/nominatív jelentése háttérbe szorul, s a részleges vagy sok esetben a csaknem teljes **deszemantizáció** következtében az igék, azaz a kompenzátorok úgynevezett **indikatív jelentésre** tesznek szert, amely csupán rámutat a szószerkezet által jelölt cselekvésre, folyamatra, állapotra, illetve néhány esetben annak kiegészítő jellemzését adja, hangsúlyozva a cselekvés vagy attributum

kategórikus jelentését, azaz – legtöbb esetben – terminus voltát. A kompenzátorok indikatív jelentését egyrészt és elsősorban a hozzájuk kapcsolódó elvont főnév jelentése, másrészt az ige eredeti/alap jelentése határozza meg. A kompenzátorok főnévi komponens nélkül, önmagukban nem nevezik meg a cselekvést, nem töltenek be nominatív funkciót.

Igen érdekesek, de ugyanakkor igen nehezen elsajátíthatók a nyelvtanulók számára azok az esetek, amikor két különböző nyelvben két különböző ige (különböző alapjelentéssel) **azonos indikatív** jelentéssel rendelkezik. Pl. a már említett налагать штраф kifejezésben az ige alapjelentése: felülről rátesz, ráhelyez, rárak. A magyar megfelelő, tehát a"bírságot szab ki" szószerkezet igéjének alapjelentése a következő: szab/kiszab = meghatározott méretű és alakú darabokra vág, hogy valamit készíteni lehessen belőle. A főnévi komponensek, a штраф és a bírság szavak jelentése és a kompenzátorok indikatív jelentése azonos, tehát a két kifejezés ugyanazt a gondolatot fejezi ki.

Hasonló jelenséget figyelhetünk meg a "предъявить обвинение" és a "vádat emel" kifejezések összehasonlításakor is: a "предъявить" ige alapjelentése: bemutat, felmutat (предъявить билеты); az "emel" ige alapjelentése: fölfelé mozgat. A két ige indikatív jelentése, vagyis a kompenzátorok jelentése azonos, ezért a kifejezések is azonos gondolatot fejeznek ki abban az esetben, ha a mellettük álló szavak jelentése is megegyezik.

Mi az oka, mivel magyarázható a kompenzátor + főnév szerkezet és a vele ekvivalens ige párhuzamos létezése és használata a nyelvben, s azon belül a jogi szövegekben?

I. Elsőként talán a **stilisztikai** szempontra utalnék, hiszen a legtöbb esetben az említett lexikai egységek azonos jelentését lényeges stilisztikai különbségek kísérik. Másképp fogalmazva a szemantikai ekivalencia nem minden esetben jelent stilisztikai ekvivalenciát. A hivatalos stílus jellemzője az elvont főnevek gyakorisága, melyek használatát sok esetben a kompenzátorok jelenléte teszi lehetővé, így a kompenzátorok is részt vesznek a stílusárnyalat kialakításában. Stílushatás forrásává válhat egy-egy kompenzátor + főnév-szerkezet abban az

esetben is, ha a szerkezet komponensei önmagukban nem rendelkeznek stilisztikai jegyekkel: применять лечение
осуществлять воспитание
совершать действие

II. A stilisztikai különbségek mellett a kompenzátor + főnév körülíró szerkezet és a vele ekvivalens ige között **szintaktikai** téren is találunk különbséget.

A szavak összekapcsolhatósága sok egyéb tényező mellett szófajuktól is függ: a legszabadabban és legváltozatosabb formában a **főnevek** kapcsolhatók össze a mondat más elemeivel. Mindebből következik, hogy a cselekvés pontos jellemzésének eszközei és lehetőségei eltérnek a kompenzátor + főnév kifejezés és az ige esetében. A kompenzátor + főnév szerkezet lényeges sajátsága s egyben jelentős **előnye** az igével szemben, hogy a főnévi komponens jelenléte lehetővé teszi a jelző (jelzők) használatát.

Чижик Полейко А.Н. Стилистика русского языка. Воронеж, 1964. "Данная конструкция позволяет в нужних случаях точнее выразить мысль, так как она вычленяет объект из действия, который потом можно характеризовать".

Tehát a kompenzátor + főnév szerkezet az objektumot különválasztja, elhatárolja a cselekvéstől, ily módon lehetőség nyílik a tárgy jellemzésére, pontosabb meghatározására, ami jogi szövegek esetében rendkívül fontos tényező. A причинить тяжкий вред körülíró szószerkezet pontosan meghatározza a kár jellegét, a тяжко вредить kifejezés azonban sem stilisztikailag, sem nyelvhelyességi szempontból nem alkalmas erre. A причинить тяжкий вред és a причинить существенный вред szószerkezetek közötti különbség igen lényeges, hiszen a bűncselekmény elkövetéséért járó büntetés kiszabása a bűncselekménnyel okozott kár nagyságától függ. A melléknevekkel azonban nemcsak minősítő körülményeket, hanem egyes bűncselekményi tényállásokat is meghatároz a jog:

причинить повреждение
причинить умышленное тяжкое телесное повреждение
причинить умышленное менее тяжкое телесное повреждение
причинить умышленное легкое телесное повреждение
причинить неосторожное тяжкое телесное повреждение
причинить неосторожное менее тяжкое телесное повреждение

•

A cselekvés pontos jellemzése eredményesen oldható meg a kompenzátor + főnév kifejezés segítségével, míg az igék esetében nehezen vagy egyáltalán nem:Лицо, причинившее менее тяжкое телесное повреждение наказывается лишением свободы на срок до трех лет.

Лицо, повредившее менее тяжко телесно...

A mondat semmilyen szempontból nem állja meg a helyét.

A példák bizonyítják, hogy a melléknevek igen fontos szerepet töltenek be a főnév által kifejezett gondolat konkretizálásában, minőségi-mennyiségi értékelésében.

Ezzel kapcsolatban érdekes megemlíteni, hogy néhány esetben (ritkán!) a kompenzátor + melléknév + főnév-szerkezettel ekvivalens ige töve nem a főnévi komponens, hanem a melléknév szótövével egyezik meg.

вынести обвинительный приговор - обвинять
вынести оправдительный приговор - оправдать
придать законную силу - узаконить
привлечь к судебной ответственности - судить

III. A stilisztikai és szintaktikai okok mellett a kompenzátor + főnév-szerkezetek jogi szövegekben való hasznlatát az is indokolja, hogy a tételes jog absztrakt, hipotetikus törvényi tényállást fogalmaz meg. A szó jelentésében (több tényező mellett) tükröződik az a viszony is, amely az adott szót a nyelvtani rendszerhez, illetve más lexikai egységekhez fűzi, s ez a viszony bizonyos kötöttségeket eredményez. Számos ige rendelkezik ilyen kötöttségekkel, vagyis a kötelező szubjektum és objektum megenevezése nélkül nem képes adekvát szintaktikai szerkezet létrehozására. Ugyanakkor a két tagból álló kompenzátor + főnév-szerkezet lehetővé teszi a cselekvés megnevezését **anélkül**, hogy rámutatna, vagy megnevezné annak **tárgyát**:

1. Лицо, совершившее убийство, наказывается лишением свободы на срок до десяти лет.

2. Лицо, убившее... Ezt a mondatot csak abban az esetben tudjuk befejezni, ha meg tudjuk nevezni a tárgyat.

A kompenzátor + főnév-kifejezés lehetőséget nyújt tehát arra, hogy a cselekvés tárgyát ne nevezzük meg, s ily módon figyelmünket arra a cselekvésre, folyamatra vagy állapotra összpontosítsuk, amelyet az adott jogszabály megfogalmaz.

Végezetül arra szeretnék utalni, hogy igen sok **támadás** éri a kompenzátor + főnév körülíró szerkezetet, amit a következő néhány rövid idézet is bizonyít:

"A fölösleges körülírások papirosízűvé, sablonszerűvé teszik beszédünket, emellett félreértést, kétértelműséget, zavart okoznak, de mindenekfelett idegenek, csúnyák, éktelenítik a stílust." (Prohászka János, Magyar Nyelvőr) A Magyar Nyelvőr több cikke foglalkozott ezzel a témával, ahol is a **terpeszkedő**, sőt **garázda** jelzővel illetik a körülíró szerkezetek igei komponenseit. "A terpeszkedő, terjengős kifejezéseket ki kell gyomlálni az akták szövegéből, s vissza kell helyezni jogos birtokukba az ok nélkül mellőzött igéket." (Hivatalos nyelvünk kézikönyve, Bíró Ágnes, Grétsy László, Kemény Gábor)

Распространение подобных оборотов производит отрицательное впечатление (Розенталь: Практическая стилистика русского языка)

Употребление таких конструкций (отглагольно именной конструкций) где возможно нормальная, глагольная, делает выражение более "ходосочным", "вялым". (Винокур: Глагол ими имя? 1928)

Teljes mértékben egyetérthetünk az idézett szerzők gondolataival, a fölösleges szószaporítás, cikornyás bőbeszédűség nem könnyíti a kommunikációt, adott esetben a jog alkalmazását, hanem éppen ellenkezőleg:

использовать применение

осуществлять оказание содействия (Закон об индивидуальной трудовой деятельности)

Azért is rosszak e szerkezetek, mert második tagjuk szintén kompenzátor, azaz kompenzátor-igéből képzett főnév, amely a kompenzátori funkciót főnévként is megtartotta, így kettős kompenzációról van szó.

Természetesen nem mondhatunk ki halálos ítéletet a segédige + főnév-szerkezetek fölött, hiszen igen sok esetben **nélkülözhetetlenek**. Használatuk helyességének eldöntésekor azonban több (stilisztikai, szemantikai, lexikai, stb.) szempontot is figyelembe kell venni, figyelembe kell továbbá venni a jogi szakszöveg sajátosságait, funkcióit. Amennyiben az említett kompenzátor + főnév körülíró szerkezet használata nem **öncélú**, hanem a pontosság, egyértelműség és közérthetőség elvét szolgálja, használata föltétlen indokolt, sokszor **szükségszerű**, mint ahogy azt az idézett példák is bizonyították.

Роль компензаторов в юридических текстах

Чилла Добош

Темой настоящей статьи является употребление описательных выражений в юридических текстах на русском языке. Данное явление считается одним из наиболее спорных почти во всех языках, в том числе и в русском.

В своей работе автор анализирует описательные конструкции, состоящие из так называемого глагола-компензатора (вспомогательного глагола) и имени существительного. Именная часть в них является семантическим центром данного описательного выражения, а глагольная имеет лишь грамматическую функцию. Употребление подобных конструкций оправдывается тем, что в специальных юридических текстах они функционируют терминами. Такие термины нужны для того, чтобы (с помощью именной части) точнее охарактеризовать объект - изолируя его от самого действия -, и таким образом эти термины станут способными для выразительного, точного описания данного действия, для точнейшей характеристики ситуации, представляющей собой объект юридического процесса.

Если взять синонимы данных конструкций, вспомогательный глагол (компензатор) отпадает, а именная часть превращается в глагол:

предъявить обвинение - обвинять

Такое явление осуществляется в речи при "переходе" с официального стиля (юридический текст) на повседневное общение (пересказ самого действия в каком-либо другом, неофициальном стиле).

Laczik Mária:

VONZANAK-E A SZÍNEK?

(Néhány megjegyzés a színnevek szintaktikai viselkedéséhez)

A melléknév mint a szemléltetés eszköze, egyike legkevésbé vitatott szófajunknak, ezen túl szintaktikai viselkedése is eléggé körülhatárolható. Szemantikai gazdagságával, azon stilisztikai értékével, hogy képes egyéniteni a személyeket, dolgokat egyes tulajdonságaiknak a kiemelésével (Fábián 1971, 194-197), sajátos szereppel bír bármely nyelvben.

I. A melléknevek elengedhetetlen elemei a köznyelvnek és a szépirodalmi stílusnak egyaránt. Ezt a megállapítást számszerű adatokkal is alátámaszthatjuk. Az 1977-ben kiadott Zaszorina szerkesztette szótár az orosz nyelvnek 250 ezer szövegszavát tette vizsgálata tárgyává, különböző műfajú szövegekben. A belőle összeállított gyakorisági listán a melléknevek (Russzkaja 1980, 540-545) meglehetősen elől állnak. Az első, tulajdonságot kifejező melléknév (прилагательное качественное) az 52. helyen álló большой 2066 előfordulással, majd követi a новый (1722 szövegszóval), a советский (1137 szóhasználattal). Ezen gyakorisági listán a színnevek közül csak alapszínekkel találkozunk az első 1000 lexéma között: a 243. sorban (473-as előfordulási mutatóval) a чёрный áll, szorosan mögötte a белый (245. hely 471 szóhasználattal); a красный (a 313. helyen) található (371-es gyakorisággal), a зеленый a 600. a csökkenő nagyságrendet felmutató listán (216-os mutatóval), majd a синый zárja a sort (180-as mutatóval), ha nem számítjuk a золотой szót (908. hely – 145-ös gyakorisági index). Statisztikai mutatók szerint a feldolgozott korpusz 9, 37%-át alkotják melléknevek, míg a magyar nyelvre vonatkoztatva ez a számadat 6,96%-ot tesz ki. "A teljes feldolgozott szépprózai anyag 508008 szövegszóból állt, ezek 33169 különböző lexémára voltak visszavezethetők" – olvashatjuk A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára (1989) c. most megjelent kiadvány előszavában. S nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényezőt, hogy minél

nagyobb a vizsgált korpusz, annál megbízhatóbbak a belőle levonható következtetések (különösen érvényes ez a mennyiségi mutatókra). Az orosz nyelvhez viszonyítva "színesebb" a magyar nyelv gyakorisági listája az első 1000 lexéma alapján. Több az ide sorolható melléknevek száma, s a gyakorisági mutatójuk szerint is eltérnek az orosz nyelvtől. Mi gyakrabban élünk a fehér jelzővel (224. hely a gyakorisági listán), s csak ezt követi a fekete (256.). Kisebb gyakorisággal használjuk a kék szót (583-as mutatója), amit kis lemaradással követ a vörös (603.) és a piros (665. helyen) színnév. A zöld (716.), barna (781.), a sárga (822.) és a szürke (834.) zárja ezt a színes képet. Csak érdekességként jegyzem meg, hogy az aranyos melléknév a 4335. helyen áll a csökkenő sorrendben, míg az orosz nyelvben beletartozik az első leggyakoribb 1000 lexéma közé. A leggyakrabban használt színnevek morfológiai szempontból nem vonják magukra a figyelmet. A melléknévre jellemző kategóriák érvényesek rájuk, paradigmájukban nem térnek el a tulajdonságot kifejező egyéb melléknevektől. Olyannyira nem, hogy a nyelvtanok egyetlen megjegyzés erejéig sem térnek ki rájuk (Tompa 1970, I. 225-28; Russzkaja 1980, I. 540-5).

II. A melléknevek mondattani szerepe köztudottan kettős. Ám míg a magyarban egy és ugyanazon alakban szerepelhet a melléknév jelzői és állítmányi alakban, az oroszban a rövid és a teljes alak korrelációjával megoszlik ez a funkció. A rövid alak állítmányi szerepre hivatott, de megléte nem zárja ki a teljes alak fellépését sem ebben a szintaktikai funkcióban. A melléknév mindkét esetben, rendelkezhet bővítménnyel, s attól függően, milyen szófajjal lép kapcsolatba, különböző típusú szókapcsolatokat hozhat létre. Közülük a vonzat az, amely a melléknevek viszonylatában kevésbé kidolgozott kérdés. Az oroszoktatás kezdeti szakaszában ezeket a szókapcsolatokat is csak lexikai egységként kezeljük. Budai László (1984) – aki valenciáról beszél minden szófaj esetében s eleve szélesebb értelmezést enged meg, mint a vonzat – úgy látja, hogy "a melléknevek valenciájának speciális problémái nincsenek. A tulajdonképpeni nehézségek a kapcsolódások szemantikai jellemzőire, valamint a vonzat körére szűkíthetők le" (76). Az idegennyelv-oktatásban ezt az álláspontot tartja érdemesnek szem előtt tartani.

Az adott "szó használati kötöttsége" (Fábián 1971, 67), mint a jelentés egyik komponense, nagy mértékben befolyásolja annak kifejező értékét. Sok tekintetben ez a szubjektív megítélésű érték csak szövegösszefüggésben

érvényesül igazán. Előfordulhat az is, hogy egyes szavak, ill. annak különböző jelentései csak korlátozott számú szóval alkotnak szókapcsolatot. A képezhető szerkezet tehát lehet produktív, ám a lexikai kapcsolódás (лексическая сочетаемость) lehetőségei nagyon is behatároltak. Különösen érvényes ez a színnevekre. Valószínű, hogy a kapcsolatok között találunk erős (сильное) és gyenge (слабое управление) vonzatot egyaránt és az is előfordul, hogy az adott színnév csak egyedi kapcsolatokra képes.

II. 1. 1. Melléknévi alaptagú okhatározós szerkezetek – amelyek eléggé gyakoriak a magyar nyelvben – egyes esetekben szinte végtelen számú -tól, -től ragos főnévvel kapcsolódhatnak. Mindennapi használatú a **fáradt vmitől**, ami után sorolható az állapotot kiváltó tevékenység, mint **pl. a kapálástól, ásástól, tanulástól**, stb. Már szűkebb a szókapcsolatba beválasztható (beleillő) főnevek köre az **ideges vmitől** esetében; a **zajtól, a témától, hőségtől.** (Ezen szókapcsolatok olykor felcserélhetők a **miatt** névutós főnévvel alkotott szerkezettel a kiváltó, indító ok megnevezésére.)

Az oroszban az от elöljáró kifejezhet több más viszony mellett oki eredetűt is. Vinogradov jegyzi meg erről: "Поскольку во всех этих случаях признак так или иначе уточняется, дополняется, в этих словосочетаниях присуствует оттенок ограничительного значения" (1960, 308). A fenti szerkezetek megfelelői az oroszban:

усталый от чего - н.; от мотыжения, копания, учёбы и т. п.,
нервный от чего - н.; от шума, темы, зноя.

Még nagyobb a lexikai megkötöttség a színneveknél. Olykor csak egyszeriek, csak az adott szituációban érvényesek ezek a szókapcsolatok, csak az a konkrét valóságrészlet nyelvi leképezése kívánja meg azok ilyetén megformálását. Az alábbiakban természetesen csak egyszerű színekkel alkotott szerkezetek következnek, bármely összetett szín (маренго, сероватоголубой, stb.) természetellenesen hatna.

vörös	vmitől:	красный	от чего-н.
	a hidegtől		от мороза
	a haragtól		от гнева
	a méregtől		от злости
	a szégyentől		от стыда
	az izgalomtól		от волнения

És bár elvileg bármely szín behelyettesíthető alaptagként, a gyakorlatban ez a produktív szerkezet lexikailag nagyon is behatárolt.

piros	a vértől	красный	от крови.(напр. лицо, рука, рубашка)
fekete	a koromtól	черный	от копоти
sárga	az irigységtől	желтый	от зависти
sápadt	a félelemtől	бледный	от боязни
szürke	a portól	серый	от пыли
kék	a tintától (pl. a gyerek keze írás közben; bár festés közben bárki bármilyen színt "felvehet")	синий	от чернил
fehér	az ijedtségtől	белый	от испуга
rózsaszín	a láztól	розовый	от жара
zöld	a hínártól (pl. folyó)	зеленый	от тины

Az is megfigyelhető, hogy az irodalmi, különösen az írott nyelv jóval gazdagabb, árnyaltabb és választékosabb az ilyen szókapcsolatokban a beszélt nyelvhez viszonyítva. Vinogradov (uo.) irodalmi példái is az egyszeriséget emelik ki:

Багровый от кухонной духоты
'tűzpiros a konyhai hőségtől'
розовый от лучей заката
'rózsaszín a lemenő nap sugaraitól'

голубоватый от бледности

'kékes a sápadtságtól'

Bár magyarra átültethetők egyszerű ragos névszói szerkezettel, de a szövegkörnyezet és stilisztikai érzékünk olykor megkívánja, hogy más (pl. igés) szerkezetté oldjuk fel. Néha a magyartól teljesen idegen lenne az egyszerű lefordításuk:

черный от загара	**fekete** a lesüléstől, a napbarnítottságtól (=úgy lebarnult, hogy szinte fekete)
коричневый от загара	**sötétbarna** a napozástól (=csokibarna a naptól; csokibarnára sült)

II. 1.2. A másik sajátos szerkezet, amelyben színnév az alaptag, fok- és mértékhatározói viszonyt fejez ki. '... зависимое слово указывает на степень качества, называемого прилагательным... " írja Vinogradov (1960, 313).

смуглый до черноты

'már a feketeségig barna'

sötétbarna (arc, test) – írja a Hadrovics-Gáldi szótár

бледен до синевы

'nem is sápadt, hanem szinte kék'

'már szinte kék a sápadtságtól'

'sápadt, már szinte kék'

до странности легкий чемодан

'olyan könnyű bőrönd, hogy az már különös/furcsa'

Ez a határozós szerkezet főleg az érzékszerveinkkel felfogható íz-, szín-, hangtulajdonságok fokát, mértékét érzékelteti, s azon belül is elég szűk a benne fellépő melléknevek köre. Rácz Endre (1982) csak igét említ alaptagként ebben az értelemben:

Egész(en) a száguldás**ig fokozza** a sebességet (76).

II. 2. A teljes, ill. rövid alakú melléknevek korrelációja jelent-e valamilyen kötöttséget a bővítmények (=valencia) használatában? Az a Jevszejeva-megállapítás, hogy "Почти любая конструкция – краткое прилагательное + управляемое существительное – в определенных синтаксических условиях может быть заменена конструкцией – полное прилагательное + управляемое существительное" (1962, 17), bár nem abszolut érvényű, de az esetek döntő többségében megvalósítható. A csak rövid alakkal alkotott szerkezetek, ilyen a болен неделю, ritkák és nem produktívak. Ennek okát két dologban látja Jevszejeva: "...круг кратких прилагательных, управляющих той или иной предложно-падежной формой существительного, не расширяется, с другой стороны, в качестве управляемого слова в отдельных конструкциях начинают употребляться полные формы имени прилагательного." (uo. 17).

Vannak viszont olyan tipikus szerkezetek, amelyekben az alaptag csak teljes alakban fordul elő, s ez az alaptag az illető dolog színbeli elidegeníthetetlen tulajdonságát fejezi ki. Jevszejeva (1962) négy csoportra osztja ezeket a szókapcsolatokat, s mindegyikükre ráillik, hogy állandó vonást konstatálnak. A

a) "малиновые с золотом обои"
(с + твор. пад.)

b) "желтое в клеточку платье"
(в + вин. пад.)

c) "белое в клеточках платье "
(в + предл. пад.)

d) "серый яблоками жеребец "
(0 + твор. пад.)

szerkezetek a magyarban nem melléknév + vonzat, hanem jelzős szókapcsolat formájában jelennek meg:

a) málnaszínű aranyos (mintás) tapéta
b) sárga kockás ruha
c) fehér kockás ruha
d) almásszürke, almásderes csikó

Gyakorisági mutatójuk eltérő és bár egyes szerkezetek felválthatók egymással (b. és c. csoport), nem ez az általános. Ugyancsak kétféle formában él az

utolsó típus is (pontosabban, a szótárak egy másik változatot adnak meg): серый в яблоках – mint lószín.

Végül, a színnevekkel, mint főtaggal alkotott vonzatos szerkezetek harmadik csoportjában felléphetnek rövid és hosszú alakok egyaránt, s hogy melyik válik jellemzővé, azt éppen a nyelvhasználat dönti el.

A fentiekből egyértelmű a következtetés, hogy a melléknévi – ezen belül színnévi – alaptagú szókapcsolatok közül a leggyakrabban előforduló és legproduktívabb az oki viszonyt kifejező szerkezet. Egyszerű logikai képezhetőségük, s az a tény, hogy az idegen ajkú beszélő, nyelvhasználó az anyanyelvi mintára automatikusan képezheti, ez tette őket produktívvá. Ez a magyarázata annak is, hogy produktivitásuk ellenére mégis kimaradtak a melléknévi vonzatszótárból (Laczik 1989). A sápadt, véres, vörös lexémák – amelyek színnévként bekerültek a szótári listába – lexikális kapcsolódási lehetősége kötött, ám mégis kevésbé az, mint más színek esetében. A kapcsolatba bevonható főnevek köre (= a kiváltó ok) egyben használatuk, gyakoriságuk fokmérője is.

Irodalom

1. Budai – Budai László: Az angol ige, melléknév és főnév valenciája. In: Anglisztikai napok '83. Tanulmányok az anglisztika tárgyköréből III. Szerk.: Korponay Béla. Debrecen, 1984. 69-79.

2. Fábián – Fábián Pál-Szathmári István-Terestyéni Ferenc: A magyar stilisztika vázlata. Bp., 1971. Tankönyvkiadó.

3. Gyakorisági – A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára (1965-1977). Szerk.: Füredi Mihály-Kelemen József. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

4. Jevszejeva – Л. Р. Евсеева: Управление при кратких и полных формах имени прилагательного в современном русском языке.Москва, 1962.Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.

5. Laczik – Laczik-Mihalovics-Szabó-Székely: Melléknévi vonzatok és mellékneves szószerkezetek öt nyelven. Bp., 1989. Tankönyvkiadó.

6. Rácz – Rácz Endre-Szemere Gyula: Mondattani elemzések. Bp., 1982. 61-161. Tankönyvkiadó.

7. Tompa – A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I. Szerk.: Tompa József. Bp., 1970. Akadémiai Kiadó.

8. Russzkaja – Русская грамматика I.II.Изд.: Наука.Москва,1980.

9. Vinogradov – Грамматика русского языка.Том II.Синтаксис.Часть первая. Под. ред.: В. В. Виноградовым. АН СССР Институт Русского языка. Москва,1960.

10. Zaszorina – Частотный словарь русского языка. Под ред.:Л.Н. Засориной.Москва,1977. Изд.: Русский язык.

Имеют-ли управление цвета?

Мария Лацик

В статье рассматривается употребление качественных прилагательных, выражающих разные цвета, и их грамматическое "поведение". В первой части своей работы автор сопоставляет употребление этих прилагательных в русском и венгерском языках (анализ ведётся на основе данных частотных словарей), а в во второй - она даёт грамматическую характеристику вышеупомянутых прилагательных: описываются их валентность, лексическая сочетаемость, синонимичность словосочетаний на основе прилагательных и употребление в них краткой и/или полной форм прилагательных.

Рассматривая круг употребления конструкций, состоящих из прилагательного и управляемого существительного, автор выделяет три группы:

1. Синтагмы с предлогом *от*, выражающие причинные отношения;
2. синтагмы с предлогом *до*, выражающие степень качества;
3. и синтагмы с разными предлогами, выражающие постоянный признак.

При выделении этих трёх групп автор подчёркивает важность изучения семантического фактора как в аспекте продуктивности употребления данного прилагательного, так и с точки зрения его сочетаемости с другими иметами существительными.

OKTATÁS – MÓDSZERTAN

Sturcz Zoltán:

NYELVOKTATÁS, NYELVI KÉPZÉS, NYELVI KULTÚRA
(Tendenciák és hangsúlyeltolódások a felsőfokú nyelvoktatásban a kilencvenes évek derekán)

I.

Bevezetőben néhány szót arról kívánok szólni, hogy a címben megadott kulcsszavak miért kerültek egymás mellé, és hogyan értelmezem őket a műegyetemen folyó nyelvoktatás, nyelvi képzés szempontjából: ez a fogalommagyarázat nem **minősítés**, csak **tagolás**.

A **nyelvoktatás** címszóba foglalható a nyelvi alapkészségek elsajátítására szolgáló 8 félév/4 órás keretben folyó **nyelvtanítás**, amely esetünkben az alapfokú és középfokú nyelvvizsgára készít fel, és amely **alapja** minden további, a nyelvvel kapcsolatos hallgatói és oktatói tevékenységnek.

A **nyelvi képzés** fogalomkörébe tartozó oktatás során az alapkészségeken túl a nyelvoktatás valamilyen **differenciált** vagy **specifikus** vagy **továbbképző** irányt és tartalmat kap: az alapoktatásban kidolgozott és megszerzett nyelvi készségek körén túllép, a készségekben és a tudástartalmakban különféle irányú **többleteket** takar.

A **nyelvi kultúra** magába foglalja az idegennyelvi és az anyanyelvi nyelvoktatás és nyelvi képzés elemeit, eredményeit, de nem szűkíthető le csupán a nyelvoktatásra, hanem szoros összefüggésben van a többtannyelvű egyetemi közeg, a hallgatói és oktatói mobilitás (a nyelvterületek közötti mozgás) hatásaival, ezek előremozdító és motivációs erejével. A nyelvoktatás, különösen pedig a nyelvi képzés és a többnyelvű oktatás **kölcsönhatásban** él egymással. Ez nálunk, a BME-n már a "**hely szellemévé**" vált; alapvetően befolyásolja az egyetem mentalitását, a magyar és külföldi hallgatók, a nyelvtanárok és a szakoktatók gondolkodását **nyelvi és szakmai ügyekben** egyaránt.

A Nyelvi Intézetre nézve a mentalitásváltás az egész szakmai munka, a szervezeti élet teljes **átrendeződését, színvonalemelését** hozta magával (nyelvi kritériumtágy, nyelvi csoportok átalakulása szakmai alapok szerint, az oktatás tartalmának átalakulása, stb.)

Megjegyzendő, hogy a nyelvoktatásra vonatkozó és az egyetemünkre érvényes megállapítások változó hangsúllyal, de a magyar felsőoktatási intézmények többségére vonatkoztathatók.

Az egyetemen folyó szakmai képzés, a többtannyelvű egyetem, a mobilitás hatásain és igényein túl természetesen számolni kell **az ipar és a piac** igényeivel és elvárásaival is, amikor a nyelvoktatás, a nyelvi képzés tartalmáról beszélünk. Az igényeket összegezve ***minőségi oldalról*** a következők fogalmazódnak meg a nyelvet használó mérnökkel (s vele együtt a nyelvoktatóval) szemben:

1. jó színvonalú általános kommunikációs készség;
2. a szakterületnek megfelelő alapvető szaknyelvi-ismeret;
3. bizonyos szintű menedzseri–gazdasági nyelvismeret.

Az nyilvánvaló, hogy e három igény közül az alapoktatás az elsőre koncentrál(hat), a többiből csak részelemeket emelhet át,míg a 2. és 3. pontban felsorolt ismeretek már a differenciált nyelvi képzés körében fejleszthetők ki.

Mennyiség oldalról az elvárások ma egy nyelv használható ismeretében fogalmazódnak meg, de egyre több impulzust és motivációt sugároz a szakoktatás és a piac a **második**, sőt a harmadik nyelv ismeretének megszerzésére. Ez **a tendencia** erősödő jelleget mutat, és már most is **formálja nyelvoktatásunkat**. A közoktatás nyelvi színvonalának folyamatos emelkedése az egész irányt tovább erősíti. Úgy tűnik, hogy a nyolcvanas években az Akadémia által megfogalmazott elvek, amelyek az ezredforduló nyelvi igényeit írták le, már ma is érvényesek. Ennek tartalma a következő: figyelembe véve geopolitikai helyzetünket, nyelvi elszigeteltségünket, minden magyar szakember számára – ideális esetben – **3 nyelv ismerete** szükséges a 2000. év küszöbén:

1. nyelv: teljeskörű és magasszintű használat szintjén;
2. nyelv: elfogadható kommunikációs készség szintjén;
3. nyelv: eligazodás a szakmai anyagokban legalább olvasási szinten.

Ez a koncepció egyébként egyértelműen a **nyelvi kultúra** egészében gondolkodott, mert az idegennyelvi tudás alapját és pillérét a magasfokú anyanyelvi ismeretek kiépítésében látta.

A minőség, a mennyiség, az adott szakma, a politika és a tudománypolitika szándékai és kombinatív összekapcsolása veti fel a **melyik nyelvet** vagy nyelveket kérdést.

Az előbbi koncepció által vázolt hármas igényben a nemzetközi életben, a szakmában elfoglalt **közvetítő nyelv** szerepe miatt nyilvánvalóan egy pont az angol nyelvé, további egy/vagy két pont a német és az újlatin nyelvek sorát érinti. Távlatokban nem hagyható ki a pontszerzésből az orosz: részben azért, mert világnyelv és a legnagyobb szláv nyelv; részben pedig, mert egy keleti "lingua franca" azaz **közvetítő nyelv**, feltéve, hogy Oroszország gazdasági, kulturális pozíciói megerősödnek és kapcsolatai rendeződnek az összes volt tagköztársasággal.

Hosszabb távon nem elhanyagolható pontszerző tényezőként szerepelhet még három térség: a szomszédos nyelvek világa, az arab világ, az ázsiai nyelvek régiója, természetesen ezek egy-egy szűkebb, speciális használati és felhasználói kört érintenének.

II.

A következő kérdés, hogy merre tart nyelvoktatásunk az előbb vázoltak figyelembevételével. Alapjában két tendencia befolyásolja munkánkat: először is a nyelvoktatás erőteljes **differenciálódása**, másodszor az **integrálódás**, a szerves beépülés az egyetemi szakképzésbe, a szakmai életbe. A két folyamat egymással összefügg, és mindkettő a nyelvoktatásból a **komplexebb nyelvi képzésbe** való átmenetet erősíti: azaz olyan nyelvoktatási formák teremtődnek meg, ahol a mérnökképzés és a nyelvi képzés közvetlenül egymásra van utalva. Mindez már ma is érezhető és a jövőben tovább fog erősödni. Vegyük közelebbről is szemügyre a dolgot!

A **differenciálódás** kiterjed a következőkre:

1. **a nyelvekre** (jelenleg 11 nyelv: angol, német, francia, orosz; spanyol, olasz, portugál, holland, japán, ukrán, magyar oktatása folyik;további igények várhatók a "**kisebb**" nyelvek iránt, s ezek arányeltolódásokat is okozhatnak);

2. **a szintek szerinti** megoszlásra: a kezdőtől a felsőfokig terjed a sor, beleértve a közbeeső szinteket és speciális alszinteket; a szintek teljes fenntartása lényeges a második és harmadik nyelvet választók szempontjából;

3. a **tartalmak szerinti változásokra**: a differenciálásban már benne foglaltatnak az integrálási tendenciák is és az ún. képzési jelleg is. Itt számtalan műfaj és forma működik. Ha sorra vesszük őket, akkor elsőként a **nyelvi speciális kollégiumokról** kell szót ejteni, egyrészt mert a hallgatók érdeklődése egyértelműen növekvő tendenciát mutat: 1990/91-ben 5 %, 1991/92-ben 20 %, 1992/93-ban 18 % volt a részvétel aránya; másrészt bizonyos szaktanszéki, idegennyelvű áthallgatási, mobilitási igények csak ezek működtetésével elégíthetők ki. Ezek általában a **szaknyelv - a nyelvi civilizációs ismeretek - a speciális készségfejlesztés** körét fogják át. (Jelenleg kredittárgyként 11 speciálkollégium is felvehető, ezek egy része idegen nyelvű, és más részük magyar nyelvű tanfolyam.) A jövőre nézve gyakorlatilag ez minden nyelvtanárt érint.

A következő oktatási forma, amely e körbe tartozik: a többtannyelvű egyetem **idegennyelvű** képzésében való részvétel. Jelen tanévben az angol nyelvű képzésben: 300, a német nyelvűben: 36, a francia nyelvűben: 40, az orosz nyelvű képzésben 25 hallgatót oktattunk nyelvórák és nyelvi speciálkollégiumok keretében, mintegy 40 nyelvoktatónk részvételével.

Intézetünk mind a négy idegennyelvű képzési forma kialakításában, működtetésében kezdettől fogva ott volt, szervezői, menedzselési, oktatási téren egyaránt. Jelenleg az angol nyelvű képzés nyelvi reformtantervén dolgozunk, amelyet a következő tanévben vezetünk be.

Ezzel szorosan összefüggő tevékenység a külföldi **cserehallgatók, részképzésre érkezők** nyelvi képzése: idegen nyelvből és magyar nyelvből; illetve saját hallgatóink előkészítése a részképzésben való részvételre. Külön kiemelendő, hogy az elmúlt három tanévben a Nyelvi Intézet az általa kezelt programok keretében, saját szervezésben 35 cserehallgatót küldött és fogadott.

A nyelvi képzés és az integrálódás jegyeit hordozzák magukon azok a nyelvórák vagy nyelvi speciálkollégiumok,amelyeket valamelyik szaktanszékkel **koprodukcióban** tartunk fenn, és amelyekben a szakoktató és a nyelvtanár **közvetlen együttműködés**, társszerzőség alapján dolgozik. Ilyen például saját karunkon belül: az Ipari Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszék

által vezetett MBA (Master of Business Administration) képzésben való részvétel; a Társadalom- és Gazdaságtudományi Intézeten belül a Tudományelméleti és Mérnöktörténeti, valamint a Társadalomtörténeti Osztállyal való együttműködés; a Közgazdaságtan Tanszékkel és a Tanárképző és Pszichológiai Intézettel való kapcsolat, vagy a Gépész- és Építőmérnöki Kar speciális közös szakmai és nyelvi programjai. Lényegében szintén egy ilyen koprodukciós elmélyülés felé tart a doktoranduszok nyelvi képzése kezdve a felvételtől a célirányos nyelvi képzésig, vagy a bevezetendő terméktervező szak.

A képzés és az integrálódás legfontosabb jegyeit magán viselő oktatási formánk a TTTK-ra alapított **szakfordító- és tolmácsképző szak**: amely az emelt szintű nyelvoktatás, az alkalmazott nyelvészeti tudományok, a kulturális ismeretek és a szakismeretek együttesén alapszik. Angol nyelvből már mind a három évfolyam, német nyelvből két évfolyam működik; a felvételi adatok ismeretében a jövő tanévben a francia és az orosz nyelvű képzés is beindul. Ez az oktatási forma jelenleg 52 hallgatót, 17 nyelvtanárt, 6 meghívott szakoktatót érint. Az érdeklődés növekedése tovább várható a hallgatók részéről, mivel a képesítő bizonyítvány gyakorlatilag egy újabb szakmát ad a diploma mellé.

A továbbiakban csak címszószerűen utalok azokra **az egyéb oktatási vagy kísérleti formákra**, amelyek a hagyományos nyelvoktatási formákat magukba foglalva, azok eredményeire támaszkodva működnek:

a.) különféle téli, nyári és évközi intenzív nyelvi kurzusok, speciális szakkurzusok, amelyek leginkább a nyári egyetem fogalmába sorolhatók (idegen és magyar nyelven: magyar és külföldi hallgatók részére).

b.) TDK tevékenység
- konzultatív szerep (8-10 fő/év)
- saját TDK tevékenység: 10-15 dolgozat/év (ezek alapja: a nyelvi speciálkollégiumok, a differenciált oktatás)

c.) konzultációs tevékenység – speciális igények kielégítése (szakcélú) – a mobilitás támogatása (ösztöndíj, csere, stb.)

d.) tanulószoba (self-study-center) működtetése, a hallgatói "önálló" nyelvi munka **irányítása, segítése**.

Tehát: 1.) összmunkánk 35-40 %-át teszik ki a **differenciált tevékenységek**; 2.) magyar hallgatókat és külföldi hallgatókat egyaránt oktatunk, így az átjárhatóságot biztosítjuk az idegen nyelvű és a magyar nyelvű képzés között; 3.) további erősödés, átrendeződés várható a nyelvi továbbképzés, a nyelvi kultúra irányába.

III.

A differenciált nyelvi képzést megvalósító **nyelvtanári személyiség** is átalakulóban van mind a szakmai, mind pedig a módszertani hozzáállás szempontjából. A Nyelvi Intézet szakmai átrendeződésével beinduló csoportszintű-, intézeti szintű-, valamint hazai és külföldi továbbképzések, szakmai programok ezt a célt szolgálják. Mi várható el a megújult tanári egyéniségtől, magatartástól?

1. **magas szintű**, naprakész, az élő nyelvvel "szinkronban" lévő nyelvismeret;
2. a célnyelvet érintő **országismeret**, kultúraismeret (beleértve a gazdaság, a történelem, az irodalom, a művészet világát is);
3. felújított vagy megújított **alkalmazott nyelvészeti ismeretek**;
4. **módszertani eszközváltás**, amelyben nemcsak a nyelvtanítás általános módszertana van jelen, hanem a megszerzett nyelvi eszközök, a megszerzett nyelvtudás felhasználásának módszertana, és/vagy az egyes nyelvi részkészségek elmélyült kimunkálásának módszertana, továbbá a célirányos ellenőrzési formák módszertana;
5. a **mérnöki szakma területéről alapvető** informatív és a tájékozódást célzó **ismeretek**;
6. a tanári **kreativitás** összes tartalékainak feltárása (retorika, színészet, lélektani ismeret, oktatástechnikai ismeretek, stb.).

Összegezve elmondhatjuk, hogy az új oktatási formákban egyre nagyobb szerep jut a hagyományos bölcsészismereteknek és az elemi szakismeretnek, illetve ezek kombinációjának.

IV.

Munkánk megújulását segítő tényezők közül kiemelem **szakmai kapcsolatainkat** és az **intézeti mobilitást** (azaz külföldi egyetemeken, kurzusokon, konferenciákon való részvételt), amit néhány adattal kívánok érzékeltetni (az 1991, 1992, 1993. évre vonatkoztatva).

Közvetlen szakmai kapcsolataink száma (tartalma):

belső egyetemi tanszékekkel: 18; hazai társintézményekkel: 27; külföldi intézményekkel: 24.

Szakmai szervezetben való részvétel (tagság, funkció):

hazai: 20; külföldi: 12.

Külföldi részképzésben való részvétel (3 napnál hosszabb):

98 fő + rövid munkalátogatások

Pályázatok száma:

40 – TEMPUS, FEFA I., II., III. stb.

Ezt a megújulási folyamatot segíti a könyvtári és a technikai háttér jelentős bővülése.

V.

Gondolatmenetemet azzal zárom, hogy az **idegen nyelv a mérnöki szakmához szükséges tudás része lett,** és a mérnöki szaktárgyakat kiegészítő humán tárgyak körében mind a szakma gyakorlásában, mind pedig a világ élvonalához való csatlakozásban elengedhetetlen, sőt egyre fontosabb eszközzé alakult; a differenciálódó és integrálódó **nyelvoktatás pedig értelmiség- és szakemberképző tantárggyá vált.**

Hogy ez mennyire így van, abban a hallgatók megítélése, véleménye a döntő. E véleményekből idézek néhányat összefoglaló jelleggel és szemléltetésül. 1.) Az ún. Műegyetemi állásbörze '93 során a Jövő Mérnökében és más fórumokon megnyilatkozó hallgatók kivétel nélkül hangsúlyozták, hogy a megfelelő alapképzésen kívül a nyelv a jó állásszerzés, illetve a szakmai érvényesülés legfontosabb eszköze. 2.) A Jövő Mérnökében a "Túlélési stratégiák" című hallgatói nyilatkozatsorozatból szintén ez derült ki,

kiegészítve annyival, hogy az egyetemi tanulmányokból kiemelt helyre tették a nyelvet és preferálták a nyelvi képzés, továbbképzés kategóriába eső tárgyakat. 3.) A Der Spiegel c. német lapnak a német egyetemekről szóló felmérésében (1993) a hallgatók megítélésében azok az intézmények járnak elől, amelyek: jó humán oktatással és ezen belül fejlett nyelvoktatással rendelkeznek. 4.) Ezt a véleményt látszik megalapozni az a program, amelyet a Passaui Egyetem dolgozott ki az elmúlt időszakban: létrehozták Európa egyik legnagyobb nyelvi intézetét, nyelvoktatási centrumát, de oly módon, hogy az eleget tud tenni a nyelvi alapképzés és a differenciált továbbképzés számtalan formájának. Az egyik kísérleti program egész témánk, illetve egyetemünk, sőt felsőoktatásunk felől nézve egyaránt elgondolkodtató és irányadó, akár zárógondolatként is elfogadható. E program szerkezete három elemből áll: a.) szakmai alapképzés (műszaki, természettudományi, jogi, stb. irány) b.) nyelvi képzés (2 nyelv a diploma része) c.) kulturális régiók tana (a nyelvtudásra alapozott és idegen nyelven előadott társadalmi, gazdasági, kulturális, stb. ismeretek). A program sikere és népszerűsége törölte a "kísérleti" jelzőt: minden évfolyamra és formára kitehették a "megtelt" táblát.

Обучение иностранным языкам, языковая подготовка будущих инженеров, культура речи

Золтан Штурц

Автор в своей статье даёт обзор о работе Института иностранных языков Факультета естественных и гуманитарных наук БТУ.Просматривая изменения, которые произошли в работе института иностранных языков в последнее время, автор утверждает, что обучение иностранным языкам (в том числе и венгерскому языку как иностранному) получил совершенно новый характер: ведь иностранные языки стали необходимым средством для приобретения новых знаний не только во время учёбы, но и после окончания университета.

Существенно изменилась деятельность преподавателей института и потому, что со стороны студентов появились новые потребности в сфере обучнеия иностранным языкам: стало необходимым введение более точной дифференциации учебного манериала на уроках иностранного языка. Наряду с модификациями в языковой подготовке

будущих инженеров, в БТУ появились новые формы обучения иностранным языкам (например начались курсы по подготовке будущих технических переводчиков).

На основе вышеописанных изменений, уже хорошо очерчиваются тенденции, характеризующие преподавательскую деятельность Института иностранных языков БТУ в следующие годы: цель обучения иностранным языкам изменяется, поскольку изменилась сама подготовка будущих инженеров. В связи с формированием более открытого университетского обучения, с распространением его так называемой мобилизацией, в работе института важной задачей считается заботиться о языковой культуре студентов в целом, подразумевая под ней комплексное формирование речевых навыков с целью правильного употребления как родного так и иностранного языков в разных ситуациях.

Language Teaching, Language Training, Language Culture

(Tendencies and shifts of stresses in the language teaching of higher education in the mid-nineties)

Zoltán Sturcz

The author states his view on the theme by explicating the contents of the key words given in the title of his article.

Accordingly **language teaching** refers to general language courses of 8 semesters (4 class-hours/week). Taking these courses the students can acquire the basic language skills, and are prepared for the lower and intermediate examinations of the university. (To possess a medium level language certificate is one of the conditions of the students' receiving their degrees.) These courses also provide a knowledge of languages necessary in language training on more advanced levels and in various specific fields.

So the term **language training** covers any forms of teaching and mastering languages in which students – having proficiency in both the spoken and the written language – study for specific (scientific, academic etc.) purposes or for taking international language examinations. All those language courses can be mentioned here that offer some kind of "differentiation" in language tuition on an advanced level.

Language culture –as meant here by the author – includes the elements and results of both the foreign language teaching and education in the mother-tongue. But this concept cannot be restricted only to language teaching; it is also closely related to the chances, expectations and endeavours belonging to the life and character of a multilingual university in general. Here at the Technical University language tuition and multilingual teaching of professional subjects are in an increased interaction.

Sziklainé dr. Gombos Zsuzsa:

AZ IDEGENNYELV-TANULÁS ÉS ELŐADÓKÉPESSÉG KIFEJLESZTÉSÉNEK GYAKORLATÁBÓL

Az egyetemi nyelvoktatásban a hangsúly az alapoktatásról mindinkább a speciális nyelvi készségek kialakítását és magas szintű alkalmazását célzó tanfolyamokra tevődik át. Ennek oka, hogy a hallgatók mind nagyobb hányada rendelkezik középfokú állami vagy valamilyen nemzetközi nyelvvizsgával már egyetemi tanulmányai megkezdésekor. E hallgatók döntő része azonban igényli, hogy megszerezze új tevékenységi területéhez szükséges kommunikatív készségeket a már ismert idegen nyelven. Hiszen más jellegű kommunikatív tevékenységekben vesz részt egy középiskolás tanuló, mint egy egyetemi hallgató vagy egy végzett mérnök.

A mérnök-hallgatói, ill. a későbbi mérnöki tevékenységhez szükséges kommunikatív jártasságok kialakítása érdekében a Nyelvi Intézet különböző tanfolyamokat indított be az elmúlt félévek során: pl. szaknyelvi ismeretek, speciális szaknyelvi ismeretek, kommunikációs készségfejlesztés, menedzser-kommunikáció, civilizációs háttérismeretek, stb.

A különböző tárgyak programjának, tanmenetének kialakítását meg kell hogy előzze a kommunikációs helyzetben előforduló nyelvi és extralingvisztikai tényezők feltérképezése. A tantárgyprogramok kialakítása előtt el kell gondolkoznunk azon, hogy milyen tevékenységeket fog végezni a hallgató (vagy végez a mérnök) munkája során, és melyek e tevékenység kommunikatív összetevőjének domináló és fakultatív elemei.

A fenti tantárgyak meghirdetését ilyen helyzetelemzés előzte meg.

Az egyetemi élet során az egyik legjellemzőbb tevékenység, természetesen, a tanulás. A nemzetközi kapcsolatok szélesedésével egyre növekvő igény az idegen nyelven való tanulás készségének elsajátítása.

A "study-skills" tanulási készségek elsajátítása nem egyértelműen nyelvi tantárgy. Az amerikai iskolarendszerben a tanulmányok kezdetén szerepel a hallgatók anyanyelvétől függetlenül a fenti tárgy, amelynek célja a

felsőoktatásban való eredményes részvételhez szükséges készségek megalapozása (pl. tanulási módszerek, könyvtárhasználat, vizsgastílus kialakítása).

A készségek sora bővül, illetve sajátos tartalommal telik meg , amikor a hallgatókat idegen nyelven folytatandó tanulmányokra kell felkészítenünk.

E tanfolyamok hallgatói két döntően különböző csoportból kerülnek ki, és ennek függvényében módosul az oktatandó tárgy programja. Magyar anyanyelvű hallgatóknak külföldi részképzésre, termelési gyakorlatra utazás előtt feltétlenül hasznos egy ilyen tanfolyamon részvétel. Az idegen nyelven tanuláshoz szükséges készségek kialakításához itt szorosan kapcsolódik a célnyelvi ország civilizációs kulturális hátterének bemutatása. A hallgató számára szükséges új ismeretek között döntő fontosságúak a vendéglátó ország oktatási rendszerére, felsőoktatási rendszerében kialakult szokásokra vonatkozók. A tanulással kapcsolatos készségek egyetemes jellemzőin túl (pl. jegyzetelési technika kialakítása), az egyes országokba utazó hallgatók döntően az otthonitól eltérő oktatási helyzetről, viselkedési formákról és az ezekhez kapcsolódó kommunikációs követelményekről kívánnak képet kapni. Szakmai ismereteik megalapozottsága folytán az idegennyelvi kurzus már elsajátított ismeretek idegennyelvű megfogalmazásához nyújt kulcsot. E tanfolyamok döntő témái: a terminológiai kérdések, a terminológiai képzés szabályai, valamint az adott szakmai témakörhöz kapcsolódó különféle műfajok (kérdőív, folyamat-leírás, következtetési eljárás) formai, nyelvtani, stilisztikai jellegzetességei.

Az idegennyelven felsőfokú tanulmányokra készülő hallgatók motiváltsága eltér az előző csoportétól. A BME idegennyelvű képzési formáin évente többszáz külföldi hallgató tanul, tanulmányaik megkezdése előtt előkészítő kurzuson vesznek részt. Az előkészítő kurzus feladata: nyelvi alapkészségek magas szintre hozása (hiszen e hallgatók anyanyelvüktől eltérő nyelven fognak felsőoktatásban résztvenni), tanulási készségek kialakítása (a hallgatók most kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat és így nem rendelkeznek a középiskolában való tanulástól eltérő tanulási jártasságokkal), szakmai alapismeretek nyújtása idegen nyelven.

Külföldi hallgatók felsőfokú tanulmányokra felkészítésekor a nyelvi és szakmai képzés szorosan összekapcsolódik; szaktanár és nyelvtanár munkája állandó egységben kell, hogy folyjék. A soknemzetségű tankörökbe a hallgatók a világ különböző tájairól más szakmai előképzettséggel érkeztek.

Így a szaktanár egyben nyelvtanár, amikor a tanfolyam valamennyi hallgatójának azonos szintre hozása érdekében az adott szakterület fő fogalmait pontosan bevezeti, az ismertnek feltételezett fogalmakat is definiálja, műveleteket végeztet, következtetési eljárásokat vezet be, akkor is, ha ezek szakmailag nem jelenthetnek gondot, de pontos nyelvi megformáltságuk nélkül a magasabb szintű problémához való átmenet együttesen az egész csoport számára aligha elképzelhető.

A nyelvtanárnak is bővebb ismeretekkel kell rendelkeznie a hallgatók szakterületéről. A szakterület ismerete nélkül elképzelhetetlen, hogy annak fogalomkörén belül, szabályait tükrözően tudjon oktatási célból kommunikációs helyzeteket teremteni.

A szaknyelvi nyelvtanfolyam megtervezésekor a nyelvtanárnak fel kell mérnie az adott szakterület alapszókincsét, ismernie kell a terminológia képzésének általános és az adott szakterület meghatározta speciális szabályait; valamint az adott tudományágban való gondolkodáshoz és tevékenységhez szükséges nyelvi-logikai-kommunikációs formák szerepét és fontossági sorrendjét.

Így a szaktárgy jellege határozza meg a fentiek szerepét a kialakítandó tantárgyprogramokban. Így pl. műszaki egyetemi nyelvi tárgyprogramokban döntő szerepet kapnak a következő kategóriák: definíció, ok-okozat-viszony, folyamat leírása, rész-egész.

A kategóriák fontossága azonban témafüggő. pl. geodéta hallgatóknál a lokális viszonyok nyelvi kifejezésmódjainak bemutatás már az első órákon szükséges. Elméleti tudományágakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációban az igeidők és módok viszonylag kisebb jelentőséget kapnak, hiszen általában időtől független szabályszerűségekkel, ténymegállapításokkal van dolgunk. Mérnöki tárgyú szakszövegekben az igeidő fokozott jelentőséget kap, amikor az egyidejűség, előidejűség folyamatok-technológiák párhuzamos voltát, egymástól függését tükrözi.

Az idegen nyelven történő tanulásra történő felkészítésnél feltétlenül ki kell lépni a mondatból a szövegközpontúság felé. A szövegértési és szövegalkotási feladatok (jegyzetelés, a szöveg rekonstruálása, irányított fogalmazások, beszámolók) oktatásakor fokozott figyelmet kapnak a szövegalkotás elemei, a logikai vázat tükröző szemantikai jelölők, a

szövegben előforduló állítások valóságértékét tükröző modalitást kifejező nyelvi elemek (tény⇔lehetőség⇔szükségszerűség).

A fenti szempontokat figyelembe véve az alábbi ábra egy készségkialakítási tervezetet mutat be mérnökhallgatók idegen nyelven történő tanulásához.

	KÉSZSÉGFEJLESZTÉS	GYAKORLATOK, FELADATOK
1.	Szótárhasználat (Lexikai, grammatikai információk)	Szóképzési feladatok
2.	Általános szóképzési szabályok, műszaki terminológia képzési sajátosságai	Szóképzési feladatok (Műszaki terminológia)
3.	Szövegértési technikák (Könyvtárhasználati alapok)	Szöveg lehetséges tartalma cím alapján
4.	Gyorsolvasási alapkészségek (Információ keresése a szövegben: "Scanning and skimming")	TOEFL szövegértési gyakorlatok
5.	Folyamat leírása	Igeidők használata. Folyamatábrák szöveges megfogalmazása
6.	Érvelés, következtetés megfogalmazása, nyelvtani jellemzői	Grafikonok interpretálása (Ok - okozat - következmény)
7.	Objektív ⇔ szubjektív megnyilatkozás a szakszövegben. Lehetőség és törvényszerűség	Modalitás felismerése és kifejezése szakszövegben
8.	Jegyzetelési technikák (Olvasott szöveg alapján)	Referencia-szavak szövegbeli funkciójának megállapítása. Grafikus interpretáció
9.	Jegyzetelés hallás után	Szöveg - vázlat készítése a szemantikai jelölők felismerésével
10.	Szóbeli és írásbeli megnyilatkozások fajtái	Szövegtípusok összevetése, stílusrétegek közötti transzponálás
11.	Szövegtípusok és szerkezetük	Irányított fogalmazás, írásbeli beszámoló
12.	Szóbeli érvelési technikák	Vélemény kifejtése, vita megadott témáról
13.	Szóbeli kommunikáció különböző helyzetekben	Előadás meghatározott témáról, érvelés, vita, következtetés szóbeli megfogalmazása

On Developing Both Study and Lecturing Skills in a Foreign Language

Zsuzsa Sziklainé Gombos Ph.D.

In contemporary language teaching in higher education emphasis has been shifted from courses to highly specialized ones. Among these, courses preparing for professional studies abroad are of special importance.

"Development of study skills" has become a principal part of language courses. Courses aiming at the developing of the above mentioned skills are based on a preliminary survey of the excepted communicative situations the student is likely to participate in while studying abroad.

Teaching scientific English will obtain entirely new aspects. Even at a proficiency level, teaching ESP will not concentrate merely on teaching terminology, but students will reach such a high level of professional communicate competence, that this high level of spontaneity will result in the acquisition of the skills necessary for the skills necessary for thinking in a foreign language.

Varga Lídia:

IDEGENNYELV–OKTATÁS A BME FRANCIA TAGOZATÁN

A Budapesti Műszaki Egyetem az elsők között volt a felsőoktatási intézmények között, amely új képzési formával jelentkezett, mintegy megteremtve a gimnáziumi francia kéttannyelvű képzés folytatását a műszaki tudományok területén.

Egy TEMPUS program keretében, 16 francia, illetve belga egyetem együttműködésével az 1991-1992-es tanévben beindult a francia nyelvű mérnökképzés a Budapesti Műszaki Egyetemen. A 2 éves képzés nagyrészt a francia felsőoktatási rendszernek megfelelő első ciklus programját követi, ahol a hallgatók egyetemi tanulmányaik első két évében természettudományos alapozó képzésben részesülnek külön e célra kidolgozott tanterv szerint. A program tartalmaz egy közös természettudományos alapozó blokkot, egy-két választható tárgyat az egyes karok sajátos tárgyaiból, és heti 4 óra nyelvórát. A két éves képzés után a hallgatók a kari magyar tantervekhez visszatérve folytathatják tanulmányaikat harmadéven. A felsőbb éveken, a kari beosztásnak megfelelően, a hallgatók az óraszám 20-30%-ban hallgatnak francia nyelvű előadásokat. E képzést elsősorban magyar hallgatóknak ajánlják, s nagyrészt magyar hallgatók vesznek részt benne, de a térítéses képzés keretében külföldi hallgatók is bekapcsolódhatnak az oktatásba, amennyiben a felvételi kritériumoknak megfelelnek.

A francia nyelvű képzés célkitűzései

A képzés fő céljai között szerepel a hallgatók nyelvtudásának fejlesztése, a BME európai felsőoktatási folyamatokhoz való csatlakoztatásának elősegítése, a magyar hallgatók francia nyelvű képzésével közös francia-magyar diploma kiadása. A Francia Tagozat célja továbbá, hogy

a hallgatók olyan szakmai képzésben részesüljenek, amely mind a magyar, mind a fejlett nyugati országok egyetemi rendszereinek és követelményeinek megfelelni tudó szakembereket képez, hogy a hallgatók nyelvi és szakmai nehézségek nélkül részt tudjanak venni külföldi termelési gyakorlatokon, féléváthallgatásokon, ill. diplomatervezésen, hogy a hallgatóink megfeleljenek a mai munkaerő-piac igényeinek, s elsősorban a hazai iparban, az új műszaki kihívásokra dinamikusan válaszolni tudó, sokoldalú, megfelelő nemzetközi kitekintéssel bíró, dolgozni és két nyelven tökéletesen tárgyalni tudó mérnökök, mérnök-managerek legyenek.

Nyelvi és szakmai célkitűzések viszonya

Az előzőekből következik, hogy nemcsak mérnökképzésről, s nemcsak nyelvoktatásról van szó, hanem a célnyelv kultúrái iránt is nyitott mérnökök neveléséről is. E képzési formában az idegen nyelv a műszaki tantárgyak elsajátításának eszköze, így az idegen nyelv mint kommunikációs eszköz automatikusan megtalálja a helyét ebben az oktatási formában és kevesebb mesterséges nyelvi szituációt igényel a nyelv elsajátítása. Ugyanakkor éppen a képzés jellegéből következik, hogy a célnyelvi oktatás is bizonyos interdiszciplinaritást követel.Ebben az összefüggésben merül fel a szaknyelvoktatás és az idegennyelv-oktatás állandó, gyakorlatilag feloldhatatlan vitája és ellentmondása, amihez még kapcsolódik az idegen nyelven történő szaktárgyoktatás nehézsége is.

A képzés célkitűzéseinek teljesítéséhez a fő problémát a nyelvi szint, illetve előrehaladás, és a szaktárgyakban történő előrehaladás megfelelő ritmusának megtalálása jelenti. A Francia Tagozat két éves alapképzése után a hallgatók saját karukon folytathatják tanulmányaikat, így valóban nyomon kell követniük saját karuk munkáját, de bekapcsolódásuk a magyar képzésbe nem jelenthet számukra nagy akadályt, hiszen más oldalról nyitott, dinamikus, az akadályokat könnyebben leküzdő mérnökök kerülnek ki ebből a képzésből. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a hallgatók a Tagozat tananyagát olyan tempóban sajátítsák el, mintha az anyanyelvükön hallgatnák az órákat. (A kéttannyelvű gimnáziumokban, ahol hasonlóan kettős a cél, az első érettségi

tapasztalok egyértelműen igazolják, hogy a diákok meg tudnak felelni a magyar érettségi követelményeinek is).

A képzés eredményességéhez a nyelvi és szakmai célkitűzések együttes megvalósítása szükséges, ez azonban az ehhez szükséges eszközök, módszerek (programegyeztetés, vizsgaszempontok egyeztetése és súlyozása, a hallgatók felkészítése egyes feladatok nyelvi és szakmai megoldására, stb.) állandó finomítását igényli. Valójában ez azt jelenti, hogy az oktatási folyamat során törvényszerűen kialakuló időbeli és tartalmi eltolódásokat egy adott, előre nem teljesen tervezhető ponton összhangba kell hozni, meg kell teremteni a nyelvi és a szakmai képzés dialektikus összekapcsolódását biztosítva egyben időbeli és tartalmi egyensúlyukat. Ehhez az szükséges, hogy a szaktanár és a nyelvtanár kölcsönösen kiegészítsék egymást. A nyelvtanárnak nagy érzékenységet kell tanúsítania egyes szaktárgyak, szakoktatási módszerek iránt (pl. egy nyelvtanárnak alapképzettsége szerint nem kell tudnia, hogyan folyik egy mérési laborgyakorlat, de a megfelelő nyelvi segítségnyújtáshoz ismernie kell, hogy milyen típusú feladatokat oldanak meg ott a hallgatók). A szaktanárnak figyelnie kell arra, hogy a hallgatók bizonyos nyelvi szerkezetek ismeretének hiányában képtelenek bonyolult szakmai kérdésekről tárgyalni, s ilyenkor a szaktanárnak célszerűbb egyszerűbb nyelvezetet használnia, ami természetesen csak átmeneti lehet, viszont kérheti a nyelvtanár gyors segítségét. (Ez sajnos érvényes a magyar nyelvű oktatásra is, ahol vannak diákok, akik nyelvi segítségre szorulnának.) Az idegennyelvű szakképzést tehát végigkíséri az e célkitűzésekből adódó kettősség, az interdiszciplináris jelleg, ami több tudományágra nyitott tanárokat igényel, de ami egyben a munka szépségét is adja. Ez az együttműködés csak úgy valósítható meg, ha a nyitottság azt is jelenti, hogy tiszteletben tartjuk más szakterület munkáját, s magunkat csak egy szak szakértőjének tekintjük csupán, beleértve a nyelvtanárt is. E nyitottság nyilván több készülést is igényel, s ennek megfelelő díjazást is érdemelne.

A célnyelvi oktatás programja:

A Nyelvi Intézet Újlatin Nyelvi Csoportja dolgozta ki a francia nyelvi képzés programját és biztosítja a nyelvoktatást a Francia Tagozat hallgatói számára.

A Francia Tagozaton folyó francianyelv-oktatás célját a hallgatók nyelvi tudása és a tagozat speciális célkitűzése alapján határoztuk meg. A Tagozatra jelentkező hallgatóknak középfokú nyelvvizsgával vagy legalább annak megfelelő szintű francia nyelvtudással kell rendelkezniük, amit nyelvi meghallgatással mérünk. Évfolyamonként 20 hallgató kezdheti meg tanulmányait; nyelvi képzésüket két csoportban biztosítjuk heti 4 órában, 4 féléven keresztül. Egyszerre két évfolyamon folyik francia nyelvű mérnök-képzés.

A két fő cél, nevezetesen, hogy a hallgatóknak általános nyelvi továbbképzését biztosítsuk, és ezzel egyidőben az első félévtől kezdődően a tárgyak 90%-át francia nyelven hallgathassák, azokból eredményesen tudjanak vizsgázni francia nyelven, felveti a kérdést, hogy szaknyelvoktatás vagy csak nyelvoktatás legyen a kétéves nyelvi képzésben.

Ahhoz, hogy a hallgatók vizsgakötelezettségüknek meg tudjanak felelni a célnyelven is, el kell sajátítaniuk a középiskolai nyelvórákon nem tanított, általában a műszaki gondolkodáshoz szükséges gondolatmeneteket, elemzéseket, érveléseket, definíciók megadását, levezetések technikáját a célnyelven is. A nyelvtanárnak ehhez minimális szakszókinccsel is kell rendelkeznie, ilyen értelemben van szaknyelvoktatás a francia tagozaton. Bizonyos témákat az általános műszaki életből választunk, de konkrétan egy szaktárgyban sem mélyedünk el.

A nyelvoktatás általános nyelvi részében a célnyelv országainak mindennapi kultúrája, civilizációs témák is szerepelnek. A hallgatók nyelvtani hiányosságainak a kiküszöbölésére egy – két évre egyenletesen lebontott –, az anyanyelvi szint megközelítését célul tűző nyelvtani programot követünk.

A jelentkező hallgatók, attól függően, hogy külföldön, kéttannyelvű gimnáziumban, vagy sima középiskolában tanulták a franciát, kommunikációs, nyelvtani vagy alapszókincs-problémákkal küzdenek inkább. Ami mindannyiuknál közös, hogy az egyetemen szükséges gyors jegyzetelés, lényegkiemelés, előadástartás, érvelés szakmai témában nincs birtokukban, mint ahogy általában az elsőéves egyetemi hallgatóknak sem.

Az előzőek figyelembevételével az alábbi készségek fejlesztését jelöltük meg fő célul:

I. fázis

1. Szövegtömörítés általános témájú szövegek alapján.
2. Hallás utáni értés fejlesztése (a gyors jegyzetelés elsajátításához) felolvasott anyag, hanganyag, vagy videofilm- részlet alapján jegyzetelés, összefoglalás készítése, kérdésekre válaszolás írásban, illetve szóban.
3. Érvelés, vitakészség fejlesztése általános, mindennapi témákban.
4. Önéletrajzírás.
5. 10-15 perces előadás tartása szabadon választott (általános) témából.
6. Általános témájú cikkek fordítása.

II. fázis

1. Szövegtömörítés műszaki témájú szövegekből.
2. Hallás utáni értés általános szakmai anyagok alapján, lényegkiemelés írásban és szóban.
3. Érvelés, véleménynyilvánítás, vitakészség fejlesztése műszaki, illetve tudományos kérdésekben.
4. Hivatalos levelek fogalmazása.
5. Egyszerű készülék leírása és működésének magyarázata (logikus érvelés, folyamatok leírása, ok-okozati összefüggések világos ismertetése).
6. 10–15 perces előadás tartása általános szakmai témában.
7. Általános műszaki szövegek fordítása.

A készségfejlesztések közül nagy hangsúlyt fektettünk az első félévben arra, hogy a hallgatók mielőbb otthonosan mozogjanak a jegyzetelésben, és hogy a hallás utáni értés (előadások hallgatása, gyakorlatokon és laborokon a tanár magyarázata) ne jelentsen problémát.

Előadás tartása a legtöbb hallgatónak gondot okoz, az ehhez szükséges technikák elsajátítása (témakiválasztás, anyagok válogatása, tömörítés, az

időtényező figyelembevétele, stb.) fontos része a kulturált, meggyőző, lényegretörő kommunikációkészség kialakításának anyanyelven ugyanúgy, mint idegen nyelven, s előkészíti a hallgatókat TDK-n, illetve egyéb konferenciákon való részvételre is.

Sok nyelvtanárban és szaktanárban felvetődik a kérdés, hogy egy készülék működésének leírása inkább a szaktárgy feladatai közé tartozik-e. E probléma vizsgálatakor látnunk kell azonban, hogy a szaktanár a magyarázat tartalmára tud csak koncentrálni, és kevés ideje jut nyelvi és stílushibák javítására, ami elsősorban a nyelvtanár feladata, ugyanakkor a nyelvtanár nem kérheti gépek működésének részletes magyarázatát, ami szakmai kompetenciáját meghaladja. És itt visszakanyarodunk a szaktanár és a nyelvtanár együttműködésének fontosságához.

A hallgatók az első év után egy hónapos termelési gyakorlatukat Franciaországban töltik, ami nemcsak egyszerűen nyelvgyakorlási lehetőséget nyújt a számukra, hanem komolyan helyt kell állniuk teljesítménycentrikus cégeknél, a gyakorlatról kb.10 oldalas szakmai jelentést kell készíteniük franciául a cég és saját tevékenységükről.

Az utazáshoz szükséges levelezés lebonyolításához, a személyi dossziék összeállításához elengedhetetlen, hogy a hallgatók ismerjék a hivatalos levelezés formuláit, hiszen az anyag egy részét saját maguknak kell összeállítaniuk, s ettől is függ, hogy mely külföldi vállalat fogadókészségét nyerik el.

Az első két év és az első termelési gyakorlatok tapasztalatai igazolták a nyelvi képzés helyes irányválasztását, hiszen azok a hallgatók is jól el tudtak igazodni francia nyelvterületen, akik először jártak külföldön, s figyelemre méltó eredménynek tartjuk, hogy mindegyikük teljesítette vizsgakötelezettségét.

Az első kísérleti évfolyam 1993 júniusában végzett sikerrel. A Filière-ben végzett hallgatók mindannyian a BME különböző karain folytatták tanulmányaikat. Többen félév-áthallgatási lehetőséget kapnak francia vagy belga egyetemre.

Tanárok továbbképzése

A Tagozat beindításának és működésének egyik alapfeltétele az volt, hogy megfelelő számú, franciául jól beszélő szaktanár álljon rendelkezésre. Ennek biztosítására már a képzést megelőző évben, az előkészítő időszakban, gondoltunk az egyetem szaktanárainak célnyelvi tréningjére, s tanfolyamot indítottunk a képzés szempontjából megfelelő nyelvi felkészültséggel rendelkező magyar szaktanárok számára, és jelenleg is folyamatos nyelvi képzést biztosítunk a számukra, heti 2 x 2 órában.

A programban oktató szaktanárok nyelvi felkészültség szempontjából változatos képet mutatnak. Némelyikük majdnem anyanyelvi szinten beszél franciául, másoknak – bár több évet töltöttek francia nyelvterületen, s így jó kommunikációs készséggel rendelkeznek – nyelvi tudásuk csiszolására szükség van. És vannak olyan oktatók is akik nyelvvizsgával és nagy lexikai tudással rendelkeznek, de kommunikatív készségük állandó fejlesztést igényel. A tanároknak szervezett tanfolyam eredménye, hogy nyelvi szintjük a felsőfokú nyelvvizsga szintjénél jóval magasabb lett, és, hogy érzékenységük a célnyelv iránt fokozódott, s így a hallgatók kezdeti nyelvi nehézségeit könnyebben észrevették. A szakoktatók továbbképzése során, az órákon kialakított szoros kapcsolat elősegíti a jobb információcserét, igy a nyelvtanár is teljesebb képet kap a hallgatók szakórákon tapasztalt nyelvi nehézségeiről. Elmondhatjuk tehát, hogy a tanárok továbbképzése a szaktanár és a nyelvtanár szoros együttműködését nagymértékben elősegíti.

Az állandó nyelvi továbbképzéshez hozzájárulnak természetesen a Tempus program keretében megvalósuló szakmai cserék is.

A Francia tagozat első végzős hallgatói az 1992-93 tanévben végezték el az első ciklust.A 93-94-es tanévben lényegesen több jelentkező közül válogathattunk, mind az első évben . Azt hiszem, hogy azt megállapíthatjuk, hogy a tagozaton színvonalas képzés folyik, ami mind a tanárok , mind a hallgatók számára szakmai kiteljesedést ad, és a BME nemzetközi hírnevéhez is nagymértékben hozzájárul.

Enseignement du français FLE dans la Filière Francophone de l'Université Technique de Budapest

Lidia Varga

Dans le cadre d'un project TEMPUS, en 1991 L'Université Technique de Budapest a mis en place une filière francophone technologique en collaboration avec plusieurs universités françaises et belges. Dans le premier cycle, la filière technologique assure une formation de base qui est en accord avec les programmes d'enseignement technique des pays francophones et de la Hongrie. Dans le 2e cycle les étudiants continuent leurs études dans le système hongrois tout en ayant la possibilités de suivre quelques cours en français.

L'enseignement du français fait partie intégrante du programme de la Filière.

Le programme de l'enseignement du français FLE a été élaboré par l'Institut de Langue de l'UTB en tenant compte des spécificités de ce type de formation.

Dans mon article je présenterai les principaux aspects du programme, j'étudierai la relation particulière qui existe entre l'enseignement des différentes disciplines, l'enseignement de la langue de spécialité et de l'enseignement de la langue étrangère dans l'optique des expériences acquises jusqu'à présent.

Koltay Tibor:

A REFERÁTUMKÉSZÍTÉS OKTATÁSÁNAK HELYE A SZAKFORDÍTÓKÉPZÉSBEN

A referátumkészítés lényege valamely szöveg legfontosabb tartalmának előre meghatározott szempontok szerinti visszatükrözése egy másik, az előzőnél rövidebb terjedelmű szövegben. A referátumkészítés eredményét, a referátumot a szakirodalmi tájékoztatás (dokumentáció) széles körben használja, mivel a referátum és a vele rokon műfajok magának a tudományos és műszaki publikációs tevékenységnek is fontos részei. Referátumok készülhetnek intellektuálisan, referálók közreműködésével, vagy gépi úton, számítógép segítségével. Mindkét forma megjelenhet mind papírhordozón, mind géppel olvasható, elektronikus alakban.

Ez azonban nem változtat azon, hogy a közlemények szerzőinek, szerkesztőinek, a nyomtatott referáló kiadványok és a referátumokat (is) tartalmazó adatbázisok előállításában résztvevő különféle szakembereknek ismeretekkel kell rendelkezniük a referátumkészítésről. A referátumkészítés igen sok esetben – idehaza szinte kizárólagosan – idegen nyelvű szöveg legfontosabb tartalmának visszatükröztetése anyanyelvi szövegben. Ilyen módon szakfordítók igen gyakran találkozhatnak ezzel a feladattal.

A Budapesti Műszaki Egyetem Társadalomtudományi Karán a Nyelvi Intézetben az 1992/93-as tanévben került először sor a "Szakmai dokumentáció" elnevezésű tárgy oktatására a harmadéves angol szakfordító szakos hallgatók számára. Ez a tárgy azokra az – elsősorban írásbeli – feladatokra készíti fel a jövendő szakfordítókat, amelyeket a fordításon és a tolmácsoláson kívül várhatóan el kell végezniük szakmai tevékenységük során. Ezek közé tartozik a referátumkészítés is. Új tárgyról lévén szó, sem a tárgy egésze, sem a referátumkészítés szempontjából nem beszélhetünk még végleges metodikáról, de az elméleti hátteret adó problémák közül több már felvázolható.

A referátumkészítés oktatása sokféle szintéren történhet. Az Egyesült Államok egyetemein oktatott "Technical Writing (TW)" elnevezésű tárgy keretében a műszaki és tudományos írásművek létrehozásának alapjaival ismerkedhetnek a műszaki pályára vagy a professzionális írónak készülő hallgatók. A TW könyvek többsége tartalmaz a referátumkészítéssel kapcsolatos ismereteket. Van aki hiányolja ezeket az ismereteket a TW-t általában megelőző kereskedelmi levelezés és egyéb írásbeli műfajok oktatásának keretet adó Business Writing tantervéből és tankönyveiből. Ezekben az esetekben szinte kivétel nélkül a referálás egynyelvű változatáról (angol nyelvű szövegeknek angol anyanyelvűek által történő referálásáról) beszélnek.

Ha fordításos referálásról van szó, megemlíthetjük, hogy a Zágrábi Egyetem Erdészeti karán is fontosnak érezték, hogy a hallgatókat beavassák a referátumkészítés titkaiba. Az egykori Szovjetunióban a tudományos ösztöndíjasok idegen nyelvi képzésének volt része a referátumkészítés oktatása. Kifejezetten fordító-referálók képzésére is sor került szovjet egyetemeken, angol szakon.

A referátumkészítés oktatása során motiváció és egyúttal a realitással való szembesítés is lehet, ha a hallgatók tudják: a referátumkészítés kis kihívások sorozata. Nincs két egyforma feladat, de a munkát határidőre el kell végezni, pontosnak, következetesnek kell lennie a referálónak. A referálóval szemben támasztott követelmény, hogy világosan és tömören tudjon írni. Élveznie kell azt a kihívást, hogy a legfontosabbra redukálja más írását, amihez gyakran nyomozói képességek is kellenek, ha a referálandó írás terjengős, stílusa rossz.

A referátumkészítés oktatása során jól mozgósíthatók a hallgatóknak a szakfordítóképzésben szerzett ismeretei és készségei, és az oktatást arra alapozhatjuk, hogy a referátumkészítés minden olyan műfajjal és folyamattal rokon, amely a tömörítés valamely formáját igényli. Ezek a folyamatok és műfajok végső soron a lényeglátás képességét követelik meg és egyúttal annak fejlesztését is szolgálják.

A referátumkészítés alapműveletei pedig a szövegértés alapműveleteivel azonosak, azaz a referálás folyamata speciális igények vezérelte sűrítés. Ehhez a négy ismert makrooperációt, a kihagyást, a

válogatást, az általánosítást és az újraszerkesztést alkalmazzuk. A makrooperációra alapozva, a referálás gyakorlatában eddig is részben ismert, alapvetően a referátumkészítésben alkalmazható, kevésbé átfogó és általános, konkretizált műveleteket is megfogalmazhatunk.

A redukció szabályai:

- Az eredményről tudósítson, nem létrejöttének módjáról!
- A már említett tények mellől elhagyhatók a példák, a bizonyítás, a definíciók, a (kiegészítő) magyarázatok és specifikációk.
- A semmitmondó jelzők törölhetők.
- Grafikonok, táblázatok, hivatkozások ne legyenek a referátumban!
- Kihagyható, amit a szerző maga is kevésbé fontosnak ítél, ami magától értetődik, ami marginális, amit nem végeztek el, nem vizsgáltak.
- Az osztályt, csoportot vegyük, ne egyedi összetevőit!

A kondenzáció szabályai:

- Használjon az eredeti helyett annál rövidebb, tömörebb rokon értelmű szót, kifejezést!
- Ne mondja el ugyanazt kétszer!
- Ne ismételje azt sem, amit már tartalmaz egy fogalom meghatározása!
- Hagyja el a retorikus fordulatokat! – Használjon a tények megnevezésére rövid közös jellemzőket!

A tisztázás szabályai:

- Találjon az eredeti helyett precízebb kifejezést!
- Definiálja a súlyponti fogalmakat, ha szükséges!
- Ha (az eredetiben) nem található valaminek a világos megfogalmazása, kihagyható!
- Ha egy rövidítés nem eléggé közismert, meg kell adni a feloldást!
- Használjon szabványos terminológiát!

Látható, hogy a fentiek nem minden esetben jelentenek kötelezően elvégzendő műveleteket. Néhány esetben eleve is tartalmaznak feltételeket, de megfogalmazásukat több esetben a következővel egészíthetnénk ki: "...ha szükséges...".

Tisztán kell látnunk az informatív és az indikatív referátumok közötti különbségeket, amelyeket többféleképpen közelíthetünk meg. A dokumentációs megközelítési módok a tartalmat helyezik előtérbe és lényegük a következőképpen foglalható össze: az indikatív referátum azt fejti ki, miről van szó a közleményben, míg az informatív azt is közli, mi ez a mondanivaló.

Ha az informativitás dokumentációs értelmezésétől sem akarunk teljesen elszakadni, de jól körülhatárolható nyelvészeti szempontokat is figyelembe kívánunk venni, azt mondhatjuk, hogy az indikatív típusú referátum kizárólag indikatív, az informatív típusú referátum kizárólag informatív nyilatkozatokból (megnyilatkozásokból) áll, míg a vegyes típusú referátumok ezek keverékét jelentik.

Az indikatív nyilatkozat lényege, hogy az elsődleges dokumentumra való hivatkozást (referenciát) tartalmaz. Mindez azt is jelenti, hogy az informatív referátum szövege önmagában, bibliográfiai leírás, szakjelzetek, stb. nélkül egy elsődleges szöveg mellé állítva, ahhoz nagyon hasonlít, míg az indikatív referátum inkább tartalomjegyzék-szerű felsorolás.

Tudatosítanunk kell a hallgatókban azt is, hogy a referátumkészítés folyamatát nagy mértékben meghatározza, szánnak-e a referátumnak helyettesítési funkciót, azaz a referátum képes-e feleslegessé tenni az elsődleges dokumentum elolvasását. Az ezzel kapcsolatos viták tanulsága, hogy elméletileg ugyan kizárhatjuk azt a funkciót, hogy a referátum helyettesítőként lépjen fel, a gyakorlatban azonban sokszor ez jelenik meg célkitűzésként.

Ismerniük kell a hallgatóknak a referálás gyakorlati megvalósulási folyamatát, amelynek során a referáló először elolvassa az elsődleges szöveget, majd újabb olvasás után jegyzeteket készít tartalmi csomópontjairól. Ebben nagy segítségére vannak azok a konvencionalizált sémák, amelyeket szuperstruktúráknak is nevezhetünk és amelyek a szöveg globális formáját adják meg.

Az elsődleges dokumentum szuperstruktúrái nemcsak a tájékozódást szolgálják, hanem meghatározzák a referátumszöveg szuperstruktúráit is. Többek között azért, mert jelentős részük átkerül a referátumba.

Ez után következik a referátum vázlatos megfogalmazása. Ha a referátum ebben a formájában túl hosszú, törölni kell a referálás szempontjából lényegtelen információkat. Ezt követi a végleges megfogalmazás.

Az olvasással kapcsolatban, általánosságban azt mondhatjuk, hogy a referálónak a szöveg egyes részeit elmélyülten kell tanulmányoznia, míg a kevésbé értékes információt hordozó részeket csak átfutja.

A referátumkészítés első fázisában a tájékozódó olvasás játssza a főszerepet. Ennek feladata felderíteni, van-e a szövegben fontosnak tekinthető információ. Ha nincs, az olvasási folyamat befejeződik, mert nem kerül sor referátum készítésére.

Ha van fontos információ, akkor számolnunk kell meghatározott adatok meglétének vagy hiányának felderítésére szolgáló, továbbá a lényegi információnak a lényegtelentől való elkülönítését segítő olvasással is. Speciális olvasási típus segíti az implicit mondanivaló felderítését.

A szuperstruktúrák, keret-jellegüknél fogva, csak az információ azonosításában segítenek, szükség van a fent említett makrostruktúrák, azaz a keretet kitöltő globális jelentés felderítésére is.

Az elméleti tisztánlátás szempontjából fontos tudnunk, hogy különbséget kell tennünk a szövegalkotó képesség és egy-egy nyelv tudása között. A kettő ugyanis nem azonos és egységes kompetencián alapul. A magyar, angol vagy más nyelven való beszélés képessége történeti meghatározottságú és nem azonos a világos, koherens beszélés-írás képességével. A beszéd általános szintje autonóm. Minden nyelven történő beszélésnek (szóbeli és írásbeli közlés képességének) vannak közös vonásai. Ezek mindenekelőtt a nyelven kívüli valóságra való vonatkozás, amellyel mindenképpen számolnunk kell. A másik lényeges kérdés a beszélni tudás általános, nyelvektől független képessége. Ez utóbbi is kétfelé bontható. Egyrészt léteznek a gondolkodás általános elvei (pl. ellentmondás-mentesség), másrészt bizonyos előismeretek is feltételezhetők mind a feladó, mind a befogadó részéről. Ahogy a fordításnál feltételezhető a különböző nyelvek ellenére is egy közös, nyelven kívüli tartalom, fordításos referálás esetében is fennáll az ekvivalencia az összes lényeges információként kiemelt tartalomra.

A referálás képessége is általános szövegalkotó képesség, azzal a különbséggel, hogy a meglevő, feltételezhetően veleszületett képességek felhasználásával, de csak tanulással alakítható ki. A fordításos referáláshoz természetesen szükséges az egyes nyelveken való beszélés képessége is.

A referálás egynyelvű formájában is nyilvánvalóan csak e két képesség egységében magyarázható, de ez esetben a beszélés általános képessége mellett az egyes nyelveken való beszélés képessége az anyanyelvre szorítkozik. Ugyanakkor e két képesség megkülönböztetése természetesen nem jelenti, hogy ezeket egymástól elszakítva kellene kezelnünk.

Irodalom:

1. Beaugrande R.A., Dressler W.U.: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981.

2. Coseriu E.T.: Textlinguistik: Eine Einführrung. Tübingen: Narr, 1981.

3. van Dijk T.: Macrostructures. Hillsdale: Erlbaum, 1980.

4. Endes-Niggemeyer B.: Content analysis – a special case of text comprehension. = 44th FID Conference and Congress, August 28 – 1 September, 1988. Pt.1. s.1., s.n., 1988. p.207-216.

5. Fedosuk M.U.: O lingvističeskih kriteriah razgraničeniâ informativnyh i indikativnih referatov. = Naučno-tehniceskaâ informaciâ s.2., 9.sz. 1978. p.11-17.

6. Farrow J.F.: A cognitive model of document indexing. Journal of Documentation 47.évf., 2.sz., 1991., p.149-166.

7. Jacko V.A.: O logiko-lingvističeskih kriteriah razgraničenia referativnyh i annotativnyih vyskazyvanij. = Naučno-tehniceskaâ informaciâ. s.2., 12.sz., 1989., p.21-23.

8. Klejmenova E.P.O referirovanii kak o sposobe kondensirovaniâ naučnovo teksta. = Voprosy lingvistiki i prepodavaniâ inostrannyh âzykov. Vyp. 6., Moskva: MGU, 1982., p.157-164.

9. Neufeld M.L., Cornog M.: Abstracting and Indexing: A career guide. Philadelphia, PA: NFAIS, 1983.

10. Novikov A.I., Nesterova N.M.: Referativnyi perevod naučno-tehničeskih tekstov. Moskva, 1991.

11. Root-Bernstein, Robert S.: Teaching abstracting in an integrated art and science curriculum. Roeper Review v13 n2 Jan 1991 85-90.

12. Rowley J.E.: Abstracting and indexing. 2nd edition. Clive Bingley, London, 1989.

13. Sinev R.G.: Annotirovanie i referirovanie v âzykovoj podgotovke nauchnyh kadrov. Funkcional'nye stili i prepodavanie inostrannyh âzykov. Moskva: Nauka, 1982. p.353-357.

14. Vejze A.A.: Ctenie, referirovanie i annotirovanie inostrannovo teksta. Moskva: Vyssaa skola, 1985.

15. Vejze A.A.: Cirkova N.V. Referirovanie tehniceskih tekstov. Minsk: Vysejsaa skola, 1983.

16. Waters M.L.: Abstracts – an overlooked management writing skill. ABCA Buletin. v45 n2 1982 19-21.

The Importance of Teaching Abstracting for Students of Translation

Tibor Koltay

The most important skills characterizing "Professional Documentation", a final year class for students of English translation, are finding substantial information and reflecting it by writing economically. Among different genres of non-traditional translation abstracts get the main attention. Students get acquainted with the functions and types of abstracts. They exercise in goal-oriented reading of English texts and summarizing their content in Hungarian.

Bassola Péterné:

ORSZÁGISMERETI RÖVIDFILMEK A NÉMETÓRÁN

A Deutschlandspiegel videofilmjeinek felhasználási lehetőségei

A Nyelvi Intézet a Goethe Intézet ajándékaként országismereti filmsorozatot kapott videokazettán.
A filmek a legváltozatosabb témakörökben nyújtanak országismereti információkat! Igen sok film mutat be technikai és tudományos újdonságokat, a gazdaság, közlekedés, természet- és környezetvédelem, stb. legújabb híreit, vagyis olyan aktualitásokat, amelyek a mérnökhallgatók szakmai érdeklődésére számíthatnak.

Az első videokazetták 1988-ban érkeztek. Eleinte csak alkalomszerűen dolgoztunk ezekkel az órán, majd kísérletképpen egy gépészkari csoport szaknyelvi óráin használtunk fel belőlük néhány érdekes filmet, elsősorban a szakmai társalgási témakörök aktualizálásához, felfrissítéséhez.
Amikor már három évfolyam (1988-89-90) filmjei rendelkezésre álltak, érdemesnek tűnt a technikai-tudományos témájú filmekből egy olyan válogatást összeállítani, amelyekkel egy-egy kísérleti csoportban a szaknyelvtanítás keretein belül dolgozhatunk.

40 filmet választottunk ki, és ezeket 10 témakör köré csoportosítottuk. Az első 5 film ősi mesterségeket (acélkovács, harangöntő), iparművészeket (ékszerész, üvegfúvó), és a Németországban olyan népszerű, a mi búcsúnkhoz hasonlítható vásárok egyikét mutatja be, amely egyúttal szintén az ősi "kihalófélben" levő mesterségek seregszemléje.

4 film ad ízelítőt a méltán világhíres német iparról: a berlini BMW motorkerékpárgyárról, egy nyomdagépeket és egy szerszámgépeket előállító gyárról, továbbá bepillanthatunk a vidámparkok attrakcióinak gyártási titkaiba. 6 film modern közlekedési eszközökkel (repülőgép, hajógyártás, Inter-City-Express, autóipar) ismertet meg, majd igen érdekes filmeket láthatunk híres németországi ipari és szakvásárokról, különféle kiállításokról (Hannover,

Lipcse, stb.). 2 film foglalkozik a nehézipar válságával, és ennek kapcsán a munkanélküliséggel és az átképzési lehetőségekkel.

A környezetvédelemmel foglalkozó filmek többek között azokkal az új technológiákkal ismertetnek meg, amelyek a hulladék újrahasznosítása révén "járulnak hozzá" a környezetvédelemhez. Két film a napenergia felhasználási lehetőségeit tárgyalja. Néhány film a computerekkel, ipari anyagokkal, növényvédőszerekkel foglalkozik.

Az ipari formatervezés, az építészet (Jugendstil), művészettörténet, városépítés és várostörténet szerepel az utolsó témakör filmjeiben.
A válogatás minden kar hallgatói számára nyújt speciális szakmai érdeklődésüknek megfelelő filmet, de bármelyik film érdekes lehet bármilyen technikai-tudományos érdeklődésű nyelvtanulónak, hiszen ezek az információk ma már mind a tömegkommunikáció, mind az igényesebb általános társalgás rendszeres témáivá váltak.

A kisfilmek felhasználásának tapasztalatai a szaknyelvoktatásban

Két gépészkari IV. évfolyamos haladó csoportban dolgoztam – kísérletképpen – a kisfilmválogatással. A kisfilmeket a szóbeli vizsgatételek kidolgozásához használtam fel. A 40 filmből 28-at néztünk meg, néhányat nagyon alaposan feldolgoztunk, másokat csak a hallás utáni értés fejlesztéséhez használtam fel. A filmek mellett természetesen írott szövegekkel is dolgoztunk minden órán, mert a filmek szövege sem mennyiségileg, sem a stílusát és nehézségi fokát illetően nem lett volna elégséges a szaknyelv tanulásához. Mindenkinek minden tételt egyénileg ki kellett dolgoznia, és a félév során minden órán meghallgattunk 2-3 ilyen referátumot. A sok hiányzás és a változó intenzitású évközi munka lelassította ugyan a vizsgára való felkészülést, azt azonban mégis elértem, hogy mindenki látott minden filmet és mindenki önállóan dolgozta fel az egyes tételeket. Eleinte csak felolvasták fogalmazásaikat, de később egyre jobban megbirkóztak a szabad előadás nehézségeivel. A referátum közben az írásvetítőn "jegyzeteltem", hogy megkönnyítsem a többiek számára a referátum megértését.

A hallgatókat motiválta az a lehetőség, hogy a tételeket saját elképzelésük szerint állíthatták össze aszerint, hogy mely filmek, ill. szövegek tetszettek nekik a legjobban, és saját ismereteiket is beépíthették a referátumba. Soha semmit nem másoltak egymásról, és ezt fontos eredményként tartom számon. A filmek nemigen késztetnek vitára, társalgásra pedig végképp nem. Mégis hozzájárultak közvetett módon a szaknyelv használatában igen fontos készségek fejlesztéséhez. Hallott, látott, olvasott anyagokat kellett önállóan feldolgozni, tartalmilag megszerkeszteni, megfelelő nyelvi formába önteni. A vizsgán nyelvileg és tartalmilag egyaránt igen igényes referátumokat adtak elő a hallgatók, és éppen a tartalmi igényesség miatt igazi kommunikáció jöhetett létre.

Mindkét csoportot megkértem egy kérdőív kitöltésére. Az 1991-ben tanított csoport nyelvileg és szorgalmát illetően gyengébb volt, mint az 1992-es csoport. Mégis nagyon hasonlóan ítélték meg a videofilmekkel végzett munkát.

Kivétel nélkül úgy vélték, hogy a videózás színesítette az órát, és mind általános nyelvi, mind szaknyelvi beszédkészségüket fejlesztette. Egyetértenek abban is, hogy a filmek megkönnyítették az új szavak megtanulását, fejlesztették a hallás utáni értést, könnyebb volt olyasmiről beszélni, amit látni lehetett, hasznosabb volt, mint a hagyományos tananyag. A filmek elnyerték tetszésüket, és szívesen dolgoztak velük. A döntő többség jónak tartotta, hogy az egyes vizsgatételeket önállóan kellett kidolgozni. A videózást hatékony módszernek érezték, nem tartották fárasztónak, és nem érezték irreálisan magasnak a követelményeket.

A filmekkel azóta számos más csoportban is dolgoztam. Egyes filmek jól egészítik ki a Themen II. témaköreit, a szövegek nehézségi foka lehetővé teszi, hogy már középhaladó fokon is dolgozzunk a filmekkel. A filmek alkalmasak az általános nyelv oktatásához is, de különféle speciális szemináriumokon is feldolgozhatunk egy-egy filmet kiegészítésképpen. A filmek legnagyobb értéke, hogy autentikus nyelvi és képi anyagot mutatnak be, élményszerű és hiteles országismereti információkat közvetítenek.

Az órán feldolgozott filmekhez kérdéseket, munkalapokat, különböző kiegészítő feladatokat kellett készíteni. A kazetta 40 filmjének szövege és ezek

a kiegészítő feladatlapok 1993-ban egy külön "Módszertani füzetben" jelennek meg. Munkámat a Klebelsberg Kunó Alapítvány támogatta.

Einsatz von Videofilmen aus der Serie "Deutschlandspiegel" im Deutschunterricht

Maria Bassola

Das Institut für Fremdsprachen erhielt vor einigen Jahren mehrere Videokassetten mit den Kurzfilmen des Deutschlands-spiegels vom Goethe-Institut zur Förderung des Deutschunterrichtes. Die Filme vermitteln populärwissenschaftliche Informationen mit landeskundlichem Charakter. Aus den Jahrgängen 1988-89-90 wurden 40 Filme ausgewählt, die aktuelle Informationen aus den Bereichen Technik und Wissenschaft enthalten und dadurch den fachlichen Interessen der Ingenieurstudenten entsprechen. Die 40 Filme wurden um 10 Themenkreise gruppiert: Handwerk, Industrie, Verkehrsmittel, Messen, Berufsfortbildung und Umschulung, Umweltschutz, Alternative Energiequellen, Computer, Werkstoffe und chemische Stoffe, Design und Architektur. Am Anfang sollte damit die mündliche Kommunikation im Rahmen des Fachsprachenunterrichtes attraktiver gestaltet werden. Die Filmtexte regen an sich nicht zum Sprechen an, sie bilden aber die Grundlage der selbständigen Arbeit, wobei die Studenten zu jedem Thema auch noch durch dir Bearbeitung von zusätzlichen Lesetexten individuell ein eigenes Referat erstellten. Mit Hilfe dieser Videofilme wurden mehrere Fertigkeiten, wie Hörverstehen, Leseverstehen, kreative Schreibfertigkeit sowie Sprechen in der Form von Referattechnik gefördert. Die Filme können schon auf dem Schwierigkeitsgrad des Lehrwerkes Themen 2 eingesetzt werden, auch schon deshalb, weil viele Filme die dort behandelten Themenkreise gut illustrieren bzw. ergänzen. Die Transkriptionen der Filme und die dazu erstellten Arbeitsblätter sind 1993 in der Reihe "Methodische Hefte" des Institutes für Fremdsprachen erschienen. Die Einleitung enthält Hinweise und Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit den Videofilmen.

Die Arbeit wurde von der Kuno-Klebelsberg-Stiftung unterstützt.

Dr. Élthes Ágnes:

NÉHÁNY TAPASZTALAT AZ IRODALMI SZÖVEGEK FELHASZNÁLÁSÁRÓL A FRANCIA NYELVÓRÁKON. NYELVVIZSGAELŐKÉSZÍTŐ CSOPORTOKBAN

A hallgatók nyelvi készségeinek sokirányú fejlesztéséhez alapvető fontosságú a nyelvórán felhasznált szövegek megfelelő kiválasztása, a szövegfeldolgozási módszerek váltakoztatása a célkitűzésnek megfelelően, egyszerűbben fogalmazva a nyelvet tanuló motiválása a szöveg által. A nyelvvizsgára felkészítés során a nyelvtani ismeretek rendszerezése és elmélyítése mellett az írásbeli és szóbeli kifejezőképesség alakítása, árnyaltabbá tétele áll a nyelvi képzés középpontjában, az órán hallott, illetve olvasott szövegek kombinatív gyakorlatok segítségével történő megközelítésével. Így remélhető leginkább a négy nyelvi készség az olvasásértés, a hallás utáni értés, az írásbeli kifejezőkészség és a szóbeli kifejezőkészség lemérhető fejlődése.

A **Sans Frontières** c. tankönyv II. kötetének befejezését követően a francia órákon alkalmazott írásbeli dokumentumok – az újságcikkeken kívül – a IV. éves vizsgaelőkészítő építész, építő, közlekedés és a villamos-gépész kari hallgatókból álló csoportokban, három fő típusba sorolhatók.

1.) Országismereti szövegek a francia civilizáció különböző témaköreiből; pl. a franciák és a szabadidő, a munkanélküliség Franciaországban, a nők helyzete a francia társadalomban, a családi élet, munkavállalási lehetőségek, a vendégmunkások, stb. A leginkább bevált módszer e témakörök kifejtésénél a hallgatói kreativitásra épült. Az önként vállalkozó hallgatók otthon előre felkészültek és kb. 5-10 perces kiselőadást tartottak az órán, táblára felírt vázlattal és az általuk lényegesnek vélt szószedettel, évszámokkal, szükség esetén számadatokkal. Előadásaik alapját adták az 1992-es Vaulx-en Velin-i szaknyelvi továbbképzésről magammal hazahozott civilizációs anyagok, amelyeket hallgatóim rendelkezésére bocsátottam, egyéni érdeklődési körüknek megfelelően.

2.) Általános jellegű műszaki szövegek; pl. francia vasút, vonattípusok, áru- és személyszállítás, a telefonkészülék működésének részletes műszaki leírása, a telefon fejlődésének rövid története, stb. Ezeket a szövegeket otthon fordították le a hallgatók, a terminológiai pontosításra az órán kerül sor. Az általános műszaki szövegek órai feldolgozásakor gyakran szakmai vita bontakozik ki az eltérő szakterületeket képviselő mérnökhallgatók között, ami a magyar nyelv irányába tereli a társalgást, ellentétben az országismereti témákkal, amelyekről francia nyelven fejtik ki véleményüket. A szakmai és nyelvi kompetencia, mint ezt Galisson, jeles francia nyelvész elméleti síkon megállapítja, szétválik. Az itt említett szövegek részben a Machine c. francia műszaki tankönyvből kerültek ki, részben olyan kiadványokból, amelyeket néhány nagy francia vállalat (Électricité de France, Poste et Télécommunications, S.N.C.F.) oktatási célokra bocsátanak közre a francia nyelv tanárai számára.

3.) **Irodalmi szövegek** nyelvórai felhasználásaira első ízben az 1992/93-as tanév első félévében került sor, a IV. éves, nyelvvizsgára készülő csoportokban, kísérleti jelleggel. A szövegek nem öncélúan, hanem szervesen épültek a nyelvórák menetébe, s mindenkor számíthattak a hallgatók érdeklődésére. Az elsődleges célkitűzés a nyelvtanulás e szakaszában nem a szépirodalmi mű olvasása volt, hanem az, hogy az irodalmi szövegrészleteken keresztül a nyelvvizsga társalgási tematikáját követve, a gyakorlatban jól hasznosítható, **választékos** szókincs birtokába juthassanak a hallgatók, az irodalmi stílus iránti fogékonyság pedig szinte észrevétlenül, indirekt módon alakuljon ki. Bármely irodalmi szövegrészlet önálló, koherens szövegként is felhasználható a nyelvórán, tágabb értelemben pedig extenzív ismeretek közvetítésére is alkalmas. Jelen esetben ez utóbbi funkció kisebb szerephez jutott, vagyis nem az írói életmű és nem a szemelvény lelőhelyének, a szóban forgó irodalmi műalkotás egészének a méltatásán volt a hangsúly. A szövegnek ez a "láthatatlan réteg"-e kisérőinformációként hangzott el. A szövegrészletek kapcsán a társalgási tematika lexikai elmélyítése, az elsajátított szókincs irányított társalgásban való kreatív alkalmazása, a szövegértés, a fordítás gyakoroltatása volt a közvetlen cél. Ebből következik, hogy a kiválasztott irodalmi szövegrészletet a.) az általános társalgást, b.) az országismereti, publicisztikai jellegű dokumentum elolvasását és c.) a témához felvezető új szókincs megtanulását követően dolgoztuk fel, mintegy koncentrikus körökhöz hasonlóan, körüljárva ugyanazt a témakört, többféle

irányból. Az irodalmi szövegek tárgyalása az alábbiakban felsorolt módszerek alkalmazásával történt, váltakoztatva vagy együttesen, a szöveg tartalmától, hosszúságától s szintaktikai nehézségi szintjétől függően.

Az olvasandó szöveg lexikai előkészítése, szómagyarázatok egynyelvű szemantizációval, szinonimákkal (pl. la cohue = la foule = a tömeg), ritkábban a szó magyar megfelelőjének megadásával;

– szöveghallgatás lexikai előkészítés nélkül magnóról, a globális értést ellenőrző kérdések segítségével, beszélgetés a hallottakról frontális csoportmunka vagy pármunka keretében;

– szövegolvasás és pontos fordítás;

– francia nyelvű tömörítés, rezümé készítése írásban vagy szóban;

– az olvasott szöveg értékelése, a jellemző stilisztikai eszközök megbeszélése, a szöveg szerkezetének megállapítása;

– az adott társalgási témához kapcsolódó, általános érvényű kifejezések, szavak kigyűjtése a szövegből;

– magyarról-franciára fordítás a szövegek alapján elsajátított szókincs visszacsatolásának gyakorlására;

– a szókincs elsajátításának feleletválasztós teszttel történő ellenőrzése;

– megadott szavak, kifejezések jelentésének pontosítása szinonimák, illetve definíciók útján;

– szituációs játékok a szövegből kiindulva.

A nyelvórákon felhasznált irodalmi szövegrészleteket a **Le Moulin à Paroles** (Paris Hachette, 1974) c. könyv gyűjteményéből válogattam ki. Ez a kiadvány haladó szintű hallgatók számára készült a fogalmazási készség (írásban, szóban egyaránt!) fejlesztésére. A könyv tizennégy, három részre tagolt egységből áll: 1.) elméleti francia leíró nyelvtan 2.) tematikus lexika 3.) két irodalmi szemelvény, végül gyakorlatok zárják az anyagrészeket. A **Le Moulin à Paroles** az alábbi témaköröket öleli fel: **La Rue** (Az utca), **Dans les magasins** (Az üzletekben), **Hôtel et restaurant** (Szálloda és étterem), **La Maison** (A ház), **Les Distractions** (Szórakozás), **Transports et communications** (Közlekedés és tömegkommunikáció), **Les Voyages** (Utazás), **La Campagne** (A vidék), **Politique et économie** (Politika és gazdaság), **La Famille** (A család), **Santé et maladie** (Egészség és betegség), **Les Études françaises** (Francia nyelvi

tanulmányok), **Sports et loisirs** (Sport és szabadidő), **Les Arts** (A művészetek). A szöveghez kapcsolódó nyelvtani és lexikai gyakorlatok támpontot és módszertani ötleteket nyújtanak, de nem tekinthetők kizárólagos megoldásoknak. A hallgatók nyelvi szintje – s nem utolsósorban humorérzéke – néha szükségessé teszi a könyvben szereplő gyakorlatoktól eltérő feladatok kidolgozását.

A továbbiakban négy szövegrészlet rövid bemutatása következik, a szöveg címének, írójának, az érintett társalgási témának és a lehetséges, szélesebb körű országismereti "kitekintés"-nek a megjelölésével, s néhány célszerűnek tűnő gyakorlat vázlatos leírásával.

1.sz. szöveg

Cím: Un Nègre à Paris **Szerző**: Bernard Dadié

Társalgási témakör: városi közlekedés

"Kitekintés": a franciák viselkedése a közlekedésben, a külföldiek közérzete francia környezetben

A szöveg kétszeri meghallgatását követően a globális értést ellenőrző kérdésekre válaszoltak a hallgatók. Sikerült elhelyezniük a történést, megértették, hogy a párizsi – nem mindig felhőtlen – élménysort egy külföldi szemszögéből rögzíti az író, s töredékesen bár, de egy-egy konkrét részletet is le tudtak jegyzetelni a magnó hallgatása közben. A szövegrészlet elolvasását és lefordítását a szókészlet – nagyrészt egynyelvű – magyarázata előzte meg. A pontos szövegértés aztán lehetővé tette a stílus, az írói irónia eszközeinek értékelését. A **"Un Nègre à Paris"** (Egy néger Párizsban) kiválóan alkalmat ad néhány hallgatónak személyes franciaországi, azon belül is párizsi élményeinek felidézésére az órán, párbeszédek rögtönzésére, a tapasztalatok egybevetésére a szövegben foglalt információkkal. Célravezető otthoni írásbeli feladatnak bizonyult a szókincs osztályozása az itt következő szempontok szerint:

A hallgatók kigyűjtötték a szövegből 1.) az általában a közlekedésre vonatkozó szavakat és kifejezéseket 2.) a párizsiak közúti közlekedésében megnyilvánuló gesztusait, mentalitását, magát a rohanó sietést megjelenítő szavakat 3.) végül az elbeszélő szubjektív vonatkozású megjegyzéseit. Álljon itt néhány konkrét példa a hallgatók által lényegesnek tartott kifejezések

közül, amelyeket felhasználhatónak ítéltek meg a "közlekedés" témaköréhez: pl. "incessant tourbillon" = végtelen forgatag, "se faufiler à travers les voitures" = átsurranni az autók közt, "une ville qui vous met au pas" = egy város, amely magával sodor, "on ne fait pas de stage" = kb. itt: nem lehet teketóriázni, azonnal indulni kell, stb.

2.sz. szöveg

Cím: Les Grands magasins **Szerző**: Jean Cayrol

Társalgási témakör: bevásárlás, áruházi osztályok, kereskedelem

"Kitekintés": a francia üzleti hálózat bemutatása, a magyartól eltérő szolgáltatások kiemelése

A félév során olvasott leghosszabb és szintaktikai, lexikai szempontból egyaránt legigényesebb szöveg volt Jean Cayrol leírása a nagy áruházak forgatagáról, a vevők viselkedéséről, a leárazások alatti tolongásról, sajátos kapkodásról. Ez indokolta a hosszasabb lexikai előkészítést, néhány mondat elemzését. A nyelvórán szelektív fordítás útján került megtárgyalásra ez a szöveg. Hatékonyabbnak bizonyult a frontális csoportmunka helyett az egyes (2-3 bekezdésnyi) részek pármunkában történő tömörítése. Az ily módon összefoglalt, leegyszerűsített vázlatokat magyarázatokkal látták el a hallgatók és bemutatták a csoport többi tagjának, akik más-más részeket dolgoztak fel hasonló módon. (Ezt a megosztott szövegolvasási módszert az általános országismereti szövegeknél is több ízben alkalmaztuk, s a hallgatók szívesen dolgoztak így.)

Az irányított fogalmazás, tehát az írásbeli kifejezőkészség gyakoroltatására s némiképp az irodalmi elemzőképesség kipróbálására a hallgatók az alábbi négy szempont szerint foglalkoztak otthon a szöveggel:

1.) A szövegrészlet szerkezeti egységei, hány részre osztaná a szöveget?

2.) A szöveg kapcsán milyen személyes élményei jutnak eszébe? Írja le őket!

3.) Melyek az írói véleményt hordozó szövegrészek, ezekkel azonosul-e vagy ellenvéleményen van?

4.) Írja ki a szövegből azokat a szavakat, mondatokat, kifejezéseket, amelyeket fontosnak ítél meg, hogy a vásárlás témaköréről választékosan tudjon beszélni.

A feladatot a hallgatók egyéniségüknek, nyelvi felkészültségüknek megfelelően, változatos skálán mozogva készítették el. A legtöbb azonosságot a negyedik pontra adott válaszok mutatták, hiszen ez a legobjektívebb kérdés. Ez a típusú feladat, amellyel már az **"Un Nègre à Paris"** olvasása során is találkoztak, közel áll a hallgatókhoz. A saját válogatású szavakat általában könnyebben rögzítik a nyelvtanulók, mint a készen kapott szószedeteket, ami az irodalmi szöveg konnotatív jellegéből adódik. A kontextusból kiemelt szavak visszautalnak egy tágabb jelentésrétegre, s általuk az alkalmazás, az önálló beszéd során egész mondatok vagy szituációk felidéződhetnek. A fenti szövegből a hallgatók többsége az alábbi szókincset írta ki, mint leghasznosíthatóbbat az érintett témakörhöz: pl. la solde (leárazás), un étalage (kirakott áru), la livraison (kikézbesítés, házhoz szállítás), stb.

Néhány érdekes példa a mondatrészletek közül:

"nos vêtements reflètent nos goûts" (ruházatunk tükrözi ízlésünket);
"la continuelle rénovation vestimentaire" (ruhatárunk állandó felfrissítése);
"lente et paresseuse déambulation devant les comptoirs" (lassú és kényelmes jövés-menés a pultok előtt), stb.

A szöveg szerkezetére, a személyes élményekre, az írói véleményre (túlzás, irónia, lelkesedés) vonatkozó szubjektív válaszok egybevetése az órán vitákat tett lehetővé, kommunikációra serkentette a hallgatókat.

3.sz. szöveg

Cím: Dans le métro* **Szerző**: Jacques Perret

Társalgási témakör: a forgalom, közlekedés a metróval

"Kitekintés": a metróállomások elnevezései Párizsban, mint kultúrtörténeti, történelmi, művészeti, stb. kitérők; a francia és magyar társadalmi szokások, viselkedési formák összehasonlítása.

Ez a Perret-szöveg pillanatfelvételszerűen vetíti elénk a párizsi metróban hömpölygő tömeget és humorral ábrázolja az utcán, metróban, tereken ölelkező párokat.

* Ld. Melléklet

A szövegfeldolgozás sorrendje a lexikai előkészítéssel indult, ezt követte a szöveg meghallgatása és a fordítás, majd a stíluseszközök megvitatása. A hallgatók felfigyeltek az idő múlását érzékeltető, néha humoros nyelvi fordulatokra, a felsorolások, szófajhalmozások fokozó hatására. A szövegben előforduló metróállomásnevek, pl. Edgar Quinet, Vaugirard, Concorde, illetve további állomásnevek eredetének felkutatása lexikonokból, a Larousse-ból műveltségelmélyítő feladat.

A hallgatók által kiemelt példák az időmúlás érzékeltetésére, a fokozásra és az iróniára a szövegből: "Un baiser qui a **pris un bon départ** ... **fera** aisement **longue** et **radieuse carrière** ... **se confirmera** ... **changera de ligne** ... **reprendra son élan**." (Az itt kiemelt, idő haladását kifejező igei szerkezetek ironikus hatásúak, mert egy-egy metrómegálló neve áll utánuk, ami nyomatékosítja a nagy távolságokon keresztül kitartó csókot.: "Egy csók, amely elindult, hosszú és fényes pályát fut be ... megerősítést kap, ill. "elmélyül" ... másik vonalra száll át ... újra erőre kap ... "nekilendül".

A szóhalmozás fokozó hatása a legszembetűnőbb egy hét soros mondatban volt, a hallgatók észrevétele szerint: ... **dans les coins, sur les bancs, dans les gares, à l' ombre des monuments vénérables**, etc. (a sarkokon, padokon, állomásokon, a tiszteletre méltó műemlékek árnyékában, stb., ... s még sorokon át tart a felsorolás azokról a helyekről, ahol az ifjú franciák leginkább szeretnek ölelkezni).

4.sz. szöveg

Cím: Une Gare **Szerző**: Michel Butor

Társalgási témakör: utazás, vasút

"Kitekintés": francia vasúti közlekedés, a TGV, vasútállomások nevei

A francia "nouveau-roman" jelentős képviselőjétől, Michel Butortól vett rövid szövegrészletet otthonra megadott szempontok szerint dolgozták fel a hallgatók. A szöveget nehéznek, de érdekesnek találták. Az első bekezdést át kellett írniuk a szerintük reális idő kronológiai sorrendje szerint, egy hosszú, nyolc és fél soros bekezdést pedig "műfordítói" próbaként lefordítaniuk. A nehézség a végeláthatatlanul hosszúnak tűnő, nominális stílusú felsorolásfüzérből adódott. Az első bekezdés kronológiai "átírása" nem okozott gondot a hallgatóknak. Rá tudtak világítani a valós és képzeletbeli

idősíkok különbözőségére és olvasottabb hallgatók irodalmi párhuzamokat is említettek olvasmányélményeik alapján: elhangzott Proust, Joyce, Krudy neve. A fordítással nem mindenki birkózott meg sikerrel, de egy-két hallgató kifogástalanul s gördülékenyen adta vissza magyar nyelven Butor szövegét. A nyelvórán a hallgatók közösen gyűjtötték ki a szövegrészletből pl. az utazótáska súlyosságát megjelenítő kifejezéseket, amelyeket aztán képzelt szituációkba helyezve párbeszédben vagy rövid monológban alkalmaztak is. Az utazási témakörhöz tartozó lexikán túlmutatóan talán ez a szöveg vitt a legközelebb egy irodalmi mű és stílusirányzat elhelyezéséhez az irodalomtörténetben.

Az irodalmi szövegek olvasása fejlesztette a nyelvórákon és az otthoni írásbeli feladatok elkészítésekor a nyelvi kreativitást, az írásbeli és szóbeli kifejezőképességet, gazdagította az aktív szókincset, lehetővé vált a nyelvvizsga társalgási tematikája szerinti haladás, a kitekintés a francia civilizáció egyes területeire, néhány író nevének, s a legfontosabb francia irodalmi díjak megismerésére (Goncourt, Renaudot).

E néhány tapasztalat bátorítást jelent ahhoz, hogy a cikk elején felsorolt dokumentum-típusok sorában szilárd helyet kapjanak az irodalmi szövegek is. A nyelvvizsga társalgási tematikájához kiválogatott szövegek felhasználása a nyelvórákon csak egyike a lehetséges irányvonalaknak. A műszaki kultúra elemeinek megjelenése az egyes írók műveiben, még inkább a különböző nyelvtani anyagrészek gyakoroltatása legalább ily mértékben támaszkodhat a szépirodalom francia nyelven író klasszikusaitól vett szövegrészletekre.

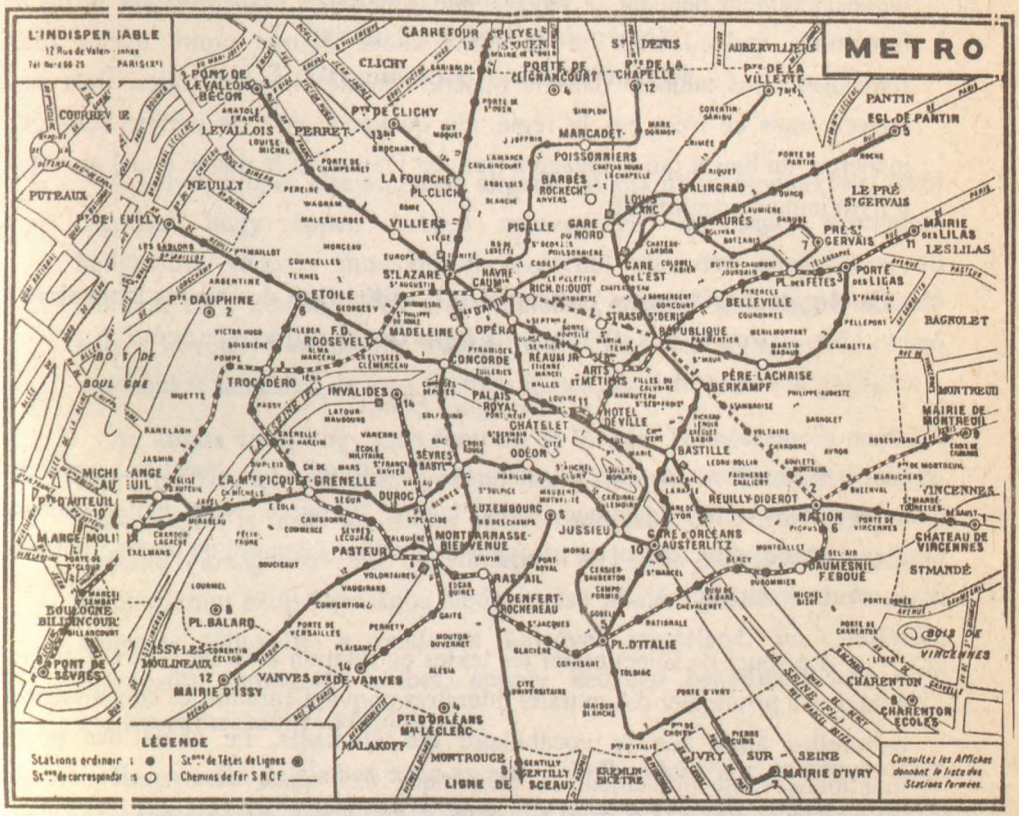
Melléklet

Dans le Métro

Jaques Perret. Né en 1901. Auteur de nombreux romans et nouvelles d'une très vive bouffonnerie comique. (*Le Caporal épinglé*, 1947.)

C'est justement dans le métro, en dépit du caractère anonyme et uniformément barbare des cohues, qu'on peut noter un trait particulièrement original de l'usage français. Le métro de Paris est le seul au monde à vous donner en si gracieux spectacle, autant d'amoureux merveilleusement seuls dans la foule et

préoccupés de leurs effusions avec une aussi fière ignorance du public, lequel, au demeurant, s'en attendrit quelquefois et, plus généralement, s'en fiche. Un baiser qui a pris un bon départ à la Porte de la Chapelle fera aisément longue et radieuse carrière jusqu' à Vaugirard, aux heures creuses comme aux heures pleines. Et s'il commence à la Porte Vincennes, non seulement il résistera aux remous du Châtelet mais se confirmera sous les étouffements de la Concorde,



changera de ligne à l'Étoile et reprendra son élan jusqu'à Edgar Quinet sous la protection de mille témoins qui, tous, plus ou moins, en ont fait autant. Ce n'est pas de l'impudeur, c'est de la gentillesse collective, et le témoignage d'une saine ignorance des refoulements freudiens. La France est par bonheur un pays pauvre en complexes et voilà une des clefs de son savoir-vivre. On s'embrasse beaucoup à Paris, et pas plus dans les coins que sur les bancs, dans

les gares, à l'ombre des monuments vénérables, sur la plate-forme de l'autobus, place de l'Opéra, au soleil et sous la pluie, au bistrot, sous les réverbères et même sur le passage clouté pour peu que l'envie vous en prenne; non seulement vous ne risquez pas de contravention mais, si l'agent est dans un bon jour, il suspendra quelques secondes le flot des voitures pour vous encourager à prendre votre temps. Il n'est pas interdit à l'hôte étranger de profiter de ces bienheureuses latitudes. Mais il en rêve parfois inconsidérément pendant le voyage qui l'amène en France et, dur la foi de littératures malveillantes ou de films idiots, pourait croire queles filles francaises vous tambent dans la bouche comme alouettes rôties. Cela peut arriver, mais ce n'est pas la règie. En quelques pays on préfère échanger, inaperçu, un baiser qui n'engage à rien; en France on le donne à ciel ouvert et il n'est jamais insignifiant.

Quelques expériences concernant l' utilisation des textes littéraires aux cours de français dans des groupes avancés

Dr Ágnes Élthes

Apprendre la langue par la littérature? La question concerne évidemment toute didactique d' une langue étrangère. Nous entreprendrons d' y répondre directement en essayant de justifier l' emploi de textes littéraires en cours de langue.

Le souci de sélectionner les textes en relation avec un centre d' intérêt concourt à privilégier des extraits littéraires pouvant enrichir les connaissances culturelles ainsi que le vocabulaire des étudiants. Le choix des textes mentionnés suit fidèlement la thématique des sujets de conversation qui figurent à l' examen d' État de langue (transports urbains, voyages, achats, etc.). Ces documents sont introduits après une phase préparatoire de civilisation et/ou lexicale. – Par les exercices divers appelant en réponse des fragments du texte à reconstituer, le professeur arrive à provoquer de multiples réemplois du lexique en question.

Le présent article indique, comme illustrations concrètes, quelques pistes d' analyse et d' utilisation de textes littéraires en soulignant leur importance incontestable dans l' enseignement du FLE.

Heverdlené Laborc Júlia:

JÁTÉKOS GYAKORLATOK A KÜLFÖLDIEK MAGYARTANÍTÁSÁBAN

Játékos
1. **Kiejtési Gyakorlatok**
2. **Szituációs Beszédgyakorlatok**
3. **Grammatikai Transzformációk**

1. A helyes kiejtés elsajátíttatása állandó gondja mindannyiunknak. Attól függően, hogy éppen milyen nemzetiségű, adottságú, szorgalmú hallgatóink vannak, munkánk tervezésénél más-más intenzitással áll előttünk ez a kérdés. Néha drámai módon, sürgető szükséggel, állandó helyet követelve óráinkon; máskor meg csak vissza-visszatérő, oktató munkánkat színesítő, de nem égetően fontos, előtérbe tolakodó gondként.

Az aligha vitás, hogy igen fontos a jó kiejtés. Természetesen nemcsak azért, mert ez el nem hanyagolható része bármely nyelv elsajátításának. Fontos azért is, mert az idegen nyelven megszólalót – néha ugyan nem egészen igazságosan – első benyomásként úgy ítélik meg csupán a kiejtése alapján, mint az új társaságba lépőt az első felmérő pillantással. Amilyen kellemes többnyire a rendezett külsővel megjelenő, ún. "jólfésült, jólöltözött, jómodorú" ember, éppoly kedvező benyomást kelt a jó kiejtéssel megszólaló külföldi.

Szerencsére az életben ezen az első, merőben külsődleges benyomáson gyakran finomít, vagy épp a lényegre terel a későbbi megismerés; ám sajnos nem ritkán a mélyebb megismerésre esetleg már sor sem kerül, teszem azt egy amúgy is nehéz vizsgán, egy alig közepes szakmai tudású külföldi hallgató csak hellyel-közzel érthető beszédét netán növekvő türelmetlenséggel figyelő oktató esetében.

Az életben néha bizony lényegesek a "taktikai", "pszichológiai" szempontok. Ez a gondolat legtöbbször meglepi, elgondolkodtatja a hallgatókat, és többnyire jó motiváció.

Természetesen jól ismerem Farkas Judit és Fodor Katalin népszerű könyvét[3], melyet jó eredménnyel szoktam használni mostohább viszonyok között, labor híján is. Kiegészítőül azonban gyakran fordulok ihletért Montágh Imre méltán népszerű könyvéhez[4]. Mivel más célra készült, egészében nem használható a mi munkánkban, nincs is szükségünk rá. De azok a gyakorlatok, amelyek a mi anyagainkhoz kapcsolódóan használhatónak bizonyulnak, véleményem szerint a maguk nemében kiválóak, s egyúttal inspirálók is a gyakorlat-kiötlés fáradságos munkájába hamar belefásuló tanár számára.

Kimeríthetetlen kincsesbányának bizonyult pl. a Szómagyarázatok c. két oldalas példaanyag, mert ötletes lehetőséget ad szinte az összes magánhangzó és mássalhangzó akár egyidejű gyakoroltatására.

Felépítésében a mássalhangzóknak mint szókezdőknek van szerepük. A példaanyagban 16 különböző mássalhangzóval kezdődő szóoszlop sorakozik egymás mellett. Külön, más szempontú lehetőséget ad a gyakorlásra a szavak vízszintes olvasata. Anélkül természetesen, hogy részletekbe bocsátkoznék, a lényeg érzékeltetésére kiragadok egy lehetőséget.

Egy-egy oszlopban növekvő szótagszámú, de csak ugyanazt a magánhangzót tartalmazó szavak követik egymást. Az imént említett 16 oszlopból érzékeltetésül álljon itt pl. teljes terjedelmében kettő: a "b"-vel kezdődő, és a "p" hanggal induló:

a)	begy	b)	per
	bor		por
	bér		pék
	bőr		pör
	bíz		pír
	búr		pult
	bábát		pápát
	badar		panasz

[3] Farkas - Fodor: Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára Tankönyvkiadó Bp. 1974.

[4] Montágh Imre: Tiszta beszéd. Beszédtechnikai gyakorlatok Bp. 1978. Népművelési Propaganda Iroda (142. old.)

berek	perek
borok	porok
bélés	pénzét
bőrök	pörög
bízik	pirít
búsul	puhul
bábáját	pápáját
babahaj	parazsat
bereked	pereket
torokból	póroktól
bélését	pénzénél
bőrökből	pörökről
bízik is	pirít is
bábájánál	pápájánál
babahajat	parazsakat
berekesztett	perelgetett
bába	pápa
babám	papám
bábatál	pávaláb
babával	papával

A szósorokat sokoldalúságuk teszi jól felhasználhatókká. Az oszlopok szavai vízszintes összeolvasással is alkalmasak a gyakorlásra, Ilyenkor ugyanaz a magánhangzó ismétlődik más-más mássalhangzóval, növekvő szótagszámmal. A táblázatban van nyolc egyszótagú sor más-más magánhangzóval. Legyen itt példaként néhány:

már bár vár fáj zár szár pár cár nád láb rág dán táj sár csáp
mar baj var faj zab szab pad cakk nap lap rag dal tag sakk csap
mór bor pór von Fót zord szór comb no lomb ront domb toll zsong sor csont
mögött bőrök pörög vörös főzök zörög szőlő cölöp növök lövök rönkök
döngök tönkök sörök csöngök,

majd három-, négyszótagú sorok követik egymást így tovább.

Játékos voltukkal általában tetszést aratnak az így "összehordott" sorok, a figyelem lankadásakor kiosztott stencilpéldányok élénkítők, inspirálók. Szuggesztív, sulykoló voltukkal, otthoni gyakorlással is erősítve néha ugrásszerű fejlődést eredményeznek a szorgalmas és figyelmes diákoknál.

Természetesen akadnak itt is jócskán ismeretlen szavak, de a szavak jelentésével ilyenkor általában nem foglalkozunk. Néha azonban megmegállunk "mazsolázgatni", mert fölkelti a hallgatók érdeklődését, és mi tagadás, üdítő dolognak látszik megtudniok, mit is jelentenek az olyan furcsán hangzó szavak, mint pl. zörömböl, badar, parazsát, cégérét, lópokróc, stb. És persze merőben új dolog új szavak megismerésénél a forma felől közelíteni a tartalomhoz. Ezek magyarázatára nem gyakran kerül sor, s ha igen, csak perceket fordítunk a sajátos szempontú szókincsbővítésre. Montágh szóoszlopai és -sorai sajátságos elrendezésük folytán képet festenek a hallgatók előtt a magyar nyelv zeneiségéről is, melyre amúgy, csupán a tananyagok kapcsán ritkábban találunk időt.

Montágh könyvében egyébként nemcsak ilyen összefoglaló szógyakorlatok vannak, hanem egy-egy mássalhangzó kiejtését gyakoroltató ugyancsak igen ötletes feladatok is, melyeket szükség esetén szintén fel szoktam használni. Ilyenkor szemléltetésül a Magyar beszédhangok atlaszát is használjuk.

Egy-egy mássalhangzó kiejtésének gyakorlása alkalmat kínál versenyszerű, ill. játékos feladatok beiktatására, melyek a kiejtés csiszolásán kívül grammatikai, lexikai ismeretek felelevenítésére, bevésésére is módot adnak.

Az általam alkalmazott elsősorban szógyűjtéses feladatok a következők:

1. Szógyűjtés meghatározott idő alatt megadott hanggal, amely bárhol előfordulhat a szóban.
2. Szógyűjtés hasonló feltételek mellett, de az illető hang csak a szó kezdetén fordulhat elő.
3. Szógyűjtés az adott hanggal bizonyos idő alatt, szófaji megszorításokkal (pl. csak igét, főnevet, stb.).

4. Szerkezetek, ill. mondat alkotása az illető hangot tartalmazó szóval:

pl. az "**sz**" hang esetében:
kötött szavak: Gu**sz**ti ..... e**sz**ik
gyűjtendő: mit? (**sz**őlőt, té**sz**tát, stb.)
vagy: kö**sz**ön a ..... (vadá**sz**, színé**sz**, szülő...)
ki?
ho**sz**szú ..... vi**sz**tek (**sz**alagot, me**sz**előt, ve**sz**őt...)
mit?
szép a ..... (**sz**oba, **sz**őnyeg.....)
mi?

5. A sziszegő hangok (réshangok és affrikáták) komplex gyakorlására is csinálunk ilyen versenyszerű gyűjtéseket. Ezek visszaolvasása jó olvasási gyakorlat, külön nyereség.

pl. **S**ok ..... (**sz**ő**l**ő, **sz**ilva, **sz**ó.....)
Zsuzsi, **Zs**óka, **Zs**olt .....(**sz**itál, **sz**alad, **sz**őke.....)
Csendes ..... (**cs**incogás, **cs**iripelés, ka**cs**agás.....)

Ezekben az esetekben fontos szempont a mondat ill. szókapcsolat értelmes, élőbeszédben is használható volta.

6. Több időt, fejtörést igényel komplett mondatok alkotása azonos hangokkal vagy hangcsoporttal, ezért ilyen feladatot időkímélés céljából házi feladatul adok csak, hébe-hóba.

2. Játékra, játékos megoldásokra más alkalommal is sor szokott kerülni óráimon. Néha – mint gondolom, mindannyian – a szakszókincs növelése, az olvasási készség és szóbeli kifejezőképesség fejlesztése céljából kis cikkecskék , közlemények önálló elolvasását és órai ismertetését adom házi feladatul. A feladat számonkérését aztán olykor játékos formában oldjuk meg: egy képzeletbeli műszaki-természettudományos-közgazdasági ismeretterjesztő lap szerkesztőségét játsszuk. Az elolvasott cikkeket mindenki vázlatosan ismerteti, próbálja úgymond "eladni" a "főszerkesztőnek" a lap számára. Ehhez jó, lényeglató vázlat készítésére van szükség.

Ezen kívül azonban még egy érdekes kérdéssel is szembe kellett néznünk ezen alkalmakkor: a vonzó, egyszersmind találó, figyelemfelkeltő cím kérdésével. Magam sem gondoltam volna, mennyi előzetes magyarázatra szorulnak – az ilyen ún. "színes" cikkecskék címei:

pl."A parti ára" c. cikk két kisebb vállalat egyesüléséről,

a "Pálfordulások egymás után" a termékszerkezet- és profilváltásról,

a "Kisértetfuvarok" a szállítás gazdaságosságáról,

a "Csak egy pillanatig üli meg a lovat" a szakszervezeti bizalmi jogköréről szól,

hogy csak egy párat említsek. Tucatjával lehetne sorolni az igen jó, tekintetet vonzó, frappáns címeket, amelyeknek a mi szempontunkból csak az a bajuk, hogy hallgatóink néha egy szót sem értenek belőlük. Így aztán, "magánemberként" olvasgatván, talán bele sem kezdenek a cikkbe. Ezért került sor arra, hogy címgyűjtést is adok néha házi feladatul, és a magyarázat, meg a vele kapcsolatos eszmecsere igen hasznosnak bizonyul. A cél az, hogy megértve a címeket, jobb tempóban, könnyebben értve olvassák a cikkeket.

Konkrét szituációs játékokat, kommunikációs helyzetgyakorlatokat elsősorban kiegészítésként, a beszédkészség fejlesztése, a köznyelv jobb, gördülékenyebb használata érdekében iktatok be olykor az órai munkába. Többnyire igen népszerűek ezek a pár perces kis kitérők. Néha nehezítésképp, és a jó hangulat érdekében nem csak egyszerű, szokványos párbeszédet folytatnak a hallgatók elképzelve az ismert, gyakori beszédhelyzeteket (bár erre is nagy szükség van!). Egyik jó csoportomban közmegegyezéssel kitaláltunk egy szívós, makacs, elképzeléseihez ragaszkodó figurát, aki problémáit próbálja megoldani, a maga módján elsimítani. A cédulákon kiosztott alaphelyzetek így aztán mellékutalásokat is tartalmaznak. Pl. néhány téma:

1. A mozipénztár előtt (le akarja adni késve érkező partnere számára a jegyet a pénztárban, de a pénztáros mérsékelten lelkesedik...);
2. Telefonon szeretne színházjegyet rendelni (de ez épp ott és akkor nem megy...);
3. Könyvtárban (elvesztette a kölcsönkönyvet);
4. Be akar jutni jegy nélkül egy koncertre (otthonhagyta a jegyét);

5. Étteremben (számtalan kifogásolnivalót talál), stb.

Ezek a helyzetek nemcsak mulatságosak, de hasznosak, és nehezek is. Így aztán egy-egy ilyen témát otthoni átgondolásra adok föl, és csak a legjobbak kapják órai meglepetésül.

Leggyakrabban a következő variációkkal élünk:

1. Egy vagy két pár eljátssza az instrukciós cédulán vázolt szituációt; közösen javítjuk, bíráljuk.
2. Egy pár órán kap lehetőséget a téma átdolgozására, miközben a többiek más feladatot kapnak, aztán az előbbiek szerint járunk el.
3. A dialógus után néha egy vagy több hallgató mintegy kívülállóként összefoglalja az elhangzottakat, az elbeszélés-készség fejlesztése céljából, pl. a következő kötött fordulatokkal:

   az ember ilyenkor elmegy..... (E. 3. személy)
   ilyenkor elmegyünk..... (T. 1. személy)
   elmegyek..... (E. 1. személy)

Néha egy-egy témával kapcsolatos szógyűjtés a házi feladat. Sajnos, általában kevés idő jut az ilyen gyakorlatokra, pedig igen hasznosak, szókincsükben hézagpótlók, és remekül "összehozzák" a csoportot – ami szintén nem lebecsülendő következmény. Őszintén meg kell mondanom azt is, hogy igen gyenge csoportokban sokat kell egyszerűsítenem az ilyenféle feladatokon.

3. A következőkben néhány játékos kiegészítő grammatikai készségfejlesztő gyakorlatról ejtek néhány szót.

Hallgatóink nagyrészt a Nemzetközi Előkészítő Intézetből érkezvén, az alap-nyelvtannal ott természetesen megismerkedtek, de nem egyforma tudatossággal és főleg nem készségszinten használják még. Legalábbis nem mindegyikük. Ez több-kevesebb gondot okoz nyelvtani anyagunk tanításánál, ill. érezhetően kihat a hallgatók beszédének helyességére, tempójára.

Ezért főleg az I. évfolyamon, annak I. félévében pedig minden órán pár perces automatizáló készségfejlesztő nyelvtani gyakorlatot szoktam beiktatni. Ez a problémának tartott, vagy az első tapasztalatok során annak talált nyelvtani anyagokra terjed ki. Példaként csak néhányat sorolok fel:

külső és belső helyviszonyragok, az időhatározó kifejezése, a kétszeres tagadás, határozós szerkezetek jelzőssé alakítása, birtokos személyragok, igemódok, -idők, igeragozás, stb.

Ezek többnyire transzformációs gyakorlatok, és semmi különös újdonság nincs bennük. Lényegük, hogy köznyelvi szöveganyagon, szóban, gyorsan, játékosan sok hasonló példát oldatok meg, automatizálási céllal. Jelenlegi említésükkel, és avval, hogy bár alkalmanként csak pár percig, de igen rendszeresen beiktatom őket az órai munkába, csupán fontosságukra szeretném felhívni a figyelmet. A tanítási gyakorlatban néhány reménytelennek tűnő esetben számottevő javulást sikerült elérnem éppen ezzel a néha kicsit gyerekes, sulykolós módszerrel. Mivel ezek is játékos feladatok, tét nélküli, de jóleső izgalmuk élénkítő hatású is. Gyakorlati felépítésük nagy általánosságban a következő:

A kérdést vagy a megoldási mintamondatot felírom a táblára. A válaszszavakat szótári alakban én mondom egyenként vagy fejből vagy jegyzeteimből, a hallgatók pedig a megoldást mondják gyors egymásutánban.

pl.	**a táblán:**	**mondom'én:**	**megoldás:** (mondja a hallgató:)
	honnan?	meleg konyha	-ból
	(miből?)	hideg folyosó	-ról
	(melyikből?)	ez a ház	-ből a ...-ból
		rokonaim	-tól
		vásárlás	-ból
		könyvtár	-ból
		Déli Pályaudvar	-ról
		a Déli	-ből
		kirándulás	-ról
		a sarki fűszeres	-től
		Székesfehérvár	-ról
		stb. stb.	

A lényeg: – az általam összeállítandó gyakorlandó szócsokor változatos vagy éppen problémás, néha "ravasz" volta,
– az eléggé gyors, flott válaszadás mint követelmény
– és minden hiba kijavítása!

Игровые задания в целях обучения иностранных студентов венгерскому языку

Хевердленэ Йлия Лаборц

Играть хорошо.По мнению автора игра может быть и полезна. На своих уроках венгерского языка для студентов-иностранцев она с успехом употребляет разные игровые задания, в круг которых входят упражнения по произношению, а также ситуативные упражнения для развития навыков устной речи и трансформационные грамматические задания.

SZEMLE

Nyulászné dr. Alpári Ágnes:

AZ ELSŐ, MAGYARORSZÁGON MEGJELENT OROSZ TANKÖNYVEKRŐL

Magyarországon az első orosz tankönyv "Rövid gyakorlati orosz nyelvtan" címmel 1888-ban jelent meg, szerzője dr. Asbóth Oszkár, az ismert szlavista és a magyarországi orosz nyelvoktatás megalapítója.

Az Asbóth család Angliából származott, evangelikus papi dinasztia volt. De Asbóth János, a tudós apja, már világi emberként foglalkozott teológiával és természettudománnyokkal. Volt líceumi tanár, iskolaigazgató, majd állami hivatalnok. A haladó gondolkodású ember az 1848-as forradalom alatt az oktatási minisztériumban dolgozott. Idősebb fiai – Lajos és Sándor – részt vettek az 1848-49-es szabadságharcban.

Asbóth Lajos – a szabadságharc tábornoka – annak leverése után 18 évig ült börtönben, de ott is dolgozott: hadtörténeti tanulmányokat írt. Tudós volt és író, 1863-ban a Magyar Akadémia levelező tagja lett. Testvére, Asbóth Sándor, a szabadságharc bukása után Észak-Amerikába emigrált, ahol tábornokként harcolt Lincoln hadseregében, majd élete végéig az Egyesült Államok Buenos Aires-i követe volt.

A legkisebb Asbóth fiú, Oszkár, már a szabadságharc leverése után, 1853-ban született. Már ifjú korában a nyelvek érdekelték. A berlini egyetemen szanszkrit nyelvekkel foglalkozott és itt kapott ösztönzést a szlavisztika, a szláv filológia iránt. Az 1880-as években többször járt Oroszországban. A budapesti bölcsészkaron 1881-től tanított, 1885-ben rendkívüli, majd 1892 óta rendes tanára a szláv filológiának. Az MTA rendes tagja, a pétervári és a zágrábi akadémia levelező tagja. A Magyar Tanácsköztársaság ideje alatt a bölcsészkar dékánja volt. A tanácsköztársaság leverése után meghurcolják, kizárják az Akadémiából. A zaklatások kikezdték egészségét. 1920-ban meghalt.

Asbóth Oszkár tudományos munkássága elsősorban a magyar-szláv nyelvi kapcsolatokra irányult. "A szláv jövevényszavak a magyar nyelvben" volt kutatási témája, de "sokat tett Asbóth az orosz nyelv szakszerű és alapos oktatásának érdekében is". (Angyal, 1952: 417.o.) Ő volt az első magyar tudós, aki orosz nyelvi tankönyvet írt. A könyve először németül, Németországban jelent meg, ahol négy kiadást ért meg. 1888-ban "Rövid gyakorlati orosz nyelvtan" címmel adták ki Budapesten. Ez a könyv inkább mint nyelvtörténeti dokumentum érdekes számunkra, hiszen grammatikai, lexikai és módszertani szempontból már természetesen elavult. A vékonyka könyvecske nem is tűzte ki célul, hogy az orosz nyelvtan minden kérdésével és részleteivel foglalkozzék, inkább kedvet szeretett volna csinálni az orosz nyelv tanulásához. Ez kiderül a szerző előszavából is:

"Az orosz nyelv nem 'könnyű' nyelv – de hát van-e egyáltalán nyelv, amelynek szellemébe könnyű volna teljesen behatolni?... a kezdeti nehézségek az orosz nyelvnél valamivel nagyobbak, mintsem más nyelvnél..., mert egészen más hangtani tüneményekkel, az igéknek egészen elütő használatával kell itt megismerkednünk. ...Az idegenszerű írás ijesztgeti a be nem avatottat, pedig két-három nap alatt elsajátítható..." (Asbóth, 1888: 1.o.) A továbbiakban meghatározza tankönyve célját: "Ez a nyelvtan természetesen csakis az orosz nyelv legfontosabb alakjaiba és fordulataiba akarja a kezdőt bevezetni, mégpedig a lehető legrövidebb úton." (Asbóth, 1888: 2.o.)

A tankönyv először is az orosz ABC-vel ismerteti meg a tanulókat, természetesen az akkor használt ABC-nek megfelelően, tehát szerepel benne a "ѣ" és a "ѳ" betű is. A könyv egész terjedelméhez képest aránylag sokat foglalkozik Asbóth a hangtani szabályokkal, a kiejtéssel, a hangsúllyal, amiből egyértelmű, hogy az alapfokú **társalgás** tanulásához kíván segítséget nyújtani.

Az alaktan áll a nyelvtan középpontjában, és az alaktant a "быть" ige részletes bemutatásával kezdi, úgy véli, hogy a beszéd szempontjából ez a szó a legfontosabb. A hímnemű főnévragozás ismertetése után a "быть" ige segítségével rövid mondatokban írja le az esetek használatát, elsősorban a birtokos esetet, a legfontosabb elöljárók jelentését.

Asbóth tudja, hogy az orosz nyelv kezdő fokon nehéz, és ezért bátorít: "Az, aki e nyelvtant a kezébe vette abban a reményben, hogy gyorsan, nagyobb nehézségek nélkül az orosz nyelv legfőbb alakjaival megismerkedik,

ne ijedjen meg... a rendesektől eltérő alakoktól. Nagy tévedés volne, ha a kezdő azt hinné, hogy mindezt egyszerre meg kellene, meg lehetne tanulni." (Asbóth, 1888: 11.o.)

A három főnévragozást – eltérően a mai szemlélettől – a nemek szerint csoportosítja. A ragozás ismertetésének módszere a következő: Az esteket (latin nevüket használva) táblázatban, majd mondatokban mutatja be, fokozatosan bővítve a lexikát. Az újonnan leírt ragozást összehasonlítja a már ismerttel.

Tárgyalja a "-мя", az "-онок","-енок" végűeket; itt írja le, hogy a "дитя" helyett ma már a társalgási nyelv inkább a "ребенок – ребята" alakot használja, kitér az "отчество" az ún. "apai" név használatának szokására. Tehát ez a könyv az akkori idők modern orosz szókincsét tartalmazza, és a szerző nem mulasztja el az új nyelvtani jelenségek és szavak bemutatásakor az országismereti tudnivalókat is elmondani, például azt, hogy a "масло" szó a vajat is, az étolajat is jelenti, hogy a borravaló helyett az orosz "teáravalót" ad, hogy a "вино" szó alatt "a nép rendesen pálinkát ért, a bort nem ismeri, illetve "виноградное вино"-nak mondja. A magyar pálinkának a "водка" szó felel meg, ami a "víz" szóból ered: "водочка, водичка " (37 p.). És talán a mai tanulónak is érdekes lehet, amit a mutató névmásokról ír. "Régebben az 'ez, emez' kifejezésére (ma: этоть, эта, это) egy másik szó szolgált: "сей", magyarul: ez, németül: dieser. Ez már csak kifejezésekben szerepel: "по сю сторону" és azt jelenti, hogy "по ту сторону" (azon, nem ezen az oldalon). A "сей" szóból ered a "сейчас", a "сей день" genitivusából a "сегодня". A "все" nemcsak annyit jelent, mint a német "alles" (mind, minden, mindent), hanem egyúttal időhatározó is lehet és akkor a "всегда" (mindig) szóval rokonértelmű: "он всё говорит" = ő egyre beszél. (Asbóth, 1888: 44.o.)

A nyelvtan ~~további~~ fejezeteit csak felsorolom: a tulajdonnevek ragozása, a melléknév ragozása és fokozása, a tőszámnév ragozása. Tehát kimaradtak igen fontos témák, mint például: a melléknév szerepe a mondatban, a számnév és jelzős főnév kapcsolata, stb.

Az igék szerepét láthatóan alábecsüli: aránylag keveset foglalkozik velük. Hat csoportba osztja – a végződések szerint – , és táblázat segítségével mutatja be a ragozásukat, a felszólító módot, a hangváltozást. A legnehezebb fogalommal, a mozgást jelentő igékkel kezdi a fejezetet, azután magyarázza el

az igeszemléletet. Kitér a hangsúlyváltozásra is és egyes ragozási kivételekre. ("дать", "есть" /adni, enni/).

A könyv utolsó fejezetében a szerző nagyon pontosan írja le a prepozíciók jelentését és esethasználatát.

Asbóth kis nyelvtana egyáltalán nem törekedett a beszéd tanítására. Ezért a lexikai anyaga pusztán csak tematikus szó- és kifejezésgyűjtemény: társalgási témák szerint. Maguk a témák a beszélt nyelv fontos részei:

1. Falu és város 2. A ház 3. A lakás 4. Tájékozódás a szabadban 5. Az év 6. A hónapok 7. A hét 8. A nap 9. Az óra 10. Az időjárás 11. A vendéglőben 12. A boltban 13. Az ember 14. Az utazás 15. A katonaság

A témához tartozó szavak és kifejezések az alaptársalgás elemei lehetnek. Például az "Utazás" címszó alatt a következő lexika szerepel:

(Bér)kocsis a pályaudvarhoz!	Извозчикъ к станции!
Negyven kopek.	Сорок копеекъ.
Harminc!	Тридцать!
Tessék!	Извольте!
Adjon nekem egy II. osztályú jegyet Varsóig.	Дайте мне билетъ второго класса до Варшавы.
Hordár, vegye a kofferemet!	Артельщик, возьмите мой чемодан!

Végül Asbóth bemutatja az irodalmi orosz nyelv szépségét Turgenyev prózai verseinek segítségével. Ezeket a költeményeket – saját fordításában – magyarul is közli.

Összefoglalva: Asbóth Oszkár "Rövid gyakorlati orosz nyelvtan" tankönyvének vitathatatlanul nagy érdeme az, hogy elsőnek ismertette meg a magyar közönséget az orosz grammatikával és jelentősége nem csökken

amiatt, hogy először német nyelven íródott. A nyelvtankönyv nem tért ki az orosz nyelvtan részleteire és bonyolultabb fogalmaira, egy általános, de nem felületes nyelvtani rendszert mutatott be annak minden lényeges elemével. A grammatizálási módszer és a fordításoktatás – mint fő célkitűzés – idején Asbóth az orosz grammatika olyan területét is hangsúlyozza, amely az alapfokú társalgás szempontjából fontos, ez feltétlenül a könyv érdeme. A szerző szeretné felkelteni az érdeklődést az orosz nyelv iránt azzal,hogy néhány dolgot elmond a távoli ország mindennapjairól.

A németül megírt tankönyv nemcsak Németországban (ahol négy kiadást ért meg) és itthon, hanem más országokban is megjelent. Például a híres szlavista, a finn Mikkola, Asbóth Oszkár barátja és tisztelője ezt a könyvet finn nyelvre dolgozta át.

Asbóth nemcsak teoretikusa volt az orosz nyelvnek, hanem gyakorlati szakember is: az egyetemen tanította ezt a nyelvet és az orosz irodalmat, szakkört vezetett, Puskin, Turgenyev, Gogol, Krilov írásait fordította. A tanítványai úgy emlékeznek rá, mint kedves, de igényes tanárra.

Nálunk Asbóth tankönyve csak egy kiadást ért meg, majd a tankönyvet is, Asbóth személyét is méltatlanul elfelejtették,annak ellenére, hogy ő volt a magyarországi orosz nyelvoktatás alapítója.

Azután mintegy harminc évig nem jelent meg Magyarországon orosz nyelvi tankönyv, míg 1920-ban látta meg a világot a második, amelynek szerzője Boghen György volt.

Boghen szülei a múlt század végén kerültek ki Pétervárra. Itt 1888-ban született fiuk, György, aki 16 éves volt, amikor az egész család visszatért Magyarországra. Boghen György anyanyelve orosz volt, de kitűnően beszélt németül és ezen a nyelven írta meg az orosz grammatikáját, amelyet Fónagy Béla könyvtáros fordított le magyarra "Gyakorlati orosz nyelvtan" (1920) címmel. Ugyanebben az évben, ugyancsak Fónagy Béla könyvtáros fordításában jelent meg Boghen "Az orosz irodalom vázlatos története". 1945-ben Wolkow Ivánnal együtt írta meg a "Tanuljunk könnyen gyorsan oroszul!" című könyvét, amely első tankönyvének átdolgozott kiadása volt, majd 1950-ben jelentette meg az "Orosz-magyar építőkari szakszótár"-t és több építőipari könyvet fordított orosz és magyar nyelvre. Boghen György foglalkozása

építőmester volt, de a fő munkája mellett nyelvkönyvírással és orosztanítással is foglalkozott. 1958–ban halt meg.

Boghen itt bemutatott és elemzett műve, a "Gyakorlati orosz nyelvtan" (1920) bevezetésből és nyelvtanból áll, az utóbbi két részre oszlik. Az első rész 20 leckét tartalmaz a kezdők számára, a második 30 leckét a haladóknak.

A szerző az előszóban megindokolja könyve megírását. Az első oka: "...hogy már közel 30 éve nem jelent meg gyakorlati orosz nyelvtan magyar nyelven", a második, a növekvő "érdeklődés Oroszország és az ott kínálkozó munkalehetőség iránt". (Boghen, 1920a: 1.o.) A szerző a "gyakorlati szükségletekhez" (a kifejezés tőle) próbált alkalmazkodni. Elmondja: "A példákat és a gyakorlatokat a mindennapi életből merítettem... minden igyekezetem arra irányult, hogy könyvemnek tiszta orosz jelleget adjak, hogy a tanuló ... nemcsak az orosz nyelvvel, hanem az orosz szellemmel is megismerkedjék." (Boghen, 1920a: 1.o.)

Ez a nyelvtan már az 1917-ben megkezdődött helyesírási reform eredményét tükrözi, például elhagyja a "ъ"-t, a kemény kiejtés jelét, "i" helyett "и"-t, "ѳ" helyett "ф" betűket használ. A bevezetőben a szerző részletesen foglalkozik az ukrán és a belorusz nyelvvel is, amelyeket az akkori tudományos nézetek alapján az orosz nyelv nyelvjárásainak nevez, összehasonlítja a három szláv nyelv nyelvtanát, megjelöli használatuk földrajzi területeit. Majd rövid áttekintést ad az orosz irodalom fejlődéséről Lomonoszovtól Puskinig.

A nyelvtan első része tartalmában hasonlít Asbóth nyelvtanához, a tárgya fonetika: a hangtani változások szabályai és a kiejtés.

Az első 20 lecke szinte kizárólag a főnévragozást és az igék ragozását mutatja be, táblázatokban, kevés magyarázattal. A lexikai részben az alapvető orosz szavak szerepelnek. A kezdők számára írt leckék felépítése a következő:

1. A nyelvtani szabály ismertetése;
2. Az új szavak felsorolása;
3. Egy 8-9 soros szöveg, amelyben az új szavak mondatokban fordulnak elő.

Itt a cirillbetűs szavakat latin betűkkel is leírja, szó szerint lefordítja magyarra, az orosz mondat szórendjét követve.

Például: Ötödik lecke

1. A "быть" (lenni) ige kérdő alakja (három ideje, ragozása)
2. Цвета" Színek (10 szín felsorolása)
3. В саду - A kertben.

   Nyolcsoros szöveg.

   Видели ли вы зелёные кусты и коричневые стволы деревьев?
   Vidjeli li vy zeljonyje kuszty i koricsenyevyje sztvoly djerevjev?
   Látta-e ön a zöld bokrokat és a barna törzseit a fáknak?... stb.
4. Feladat: "A nap színképe"

   Fogalmazás megadott szavakkal
   Szavak: "napszínkép" слектр солнца
   "állni valamiből" состоять из... stb.

A következő rész ,a haladóknak szóló 30 lecke, még egyszer tárgyalja a főnevet és az igét, de már mélyebben és részletesebben. Kiemeli a kivételeket, leírja a melléknév ragozását, fokozását, rövid alakját, a névmások fajtáit, a tő- és a sorszámneveket, az elöljárókat, sorra veszi a határozószavakat, a kötőszavakat és az indulatszókat. Már a felsorolásból is kitűnik, hogy a Boghen-féle nyelvtan sokkal több témát tárgyal meg, mint az Asbóth-féle első magyarországi orosz nyelvtankönyv.

Boghennél a haladó leckék felépítése is eltér a kezdő leckékétől.

Így:

1. A nyelvtani szabály;
2. Lexika: összefüggő, igényesebb szöveg;(az utolsó leckékben már adaptált Gogol -írások)
3. A szöveg párbeszédben való feldolgozása;(беседа)
4. A szótár (24-27 szó és kifejezés);
5. Feladat (fogalmazás)

Tehát ez a nyelvtankönyv módszertanilag spirálszerűen tárgyalja az anyagot: az alapismeretektől a bonyolultabb fogalmakig. A nyelvtanból azt

emeli ki, ami a társalgás szempontjából fontos. Lexikája is, országismereti anyaga is sokkal bővebb, mint Asbóth tankönyvéé. Számunkra érdekesebbek talán e tankönyv azon – ma már főleg nyelvtörténeti vonatkozású – részei, amelyek eltérnek a mai tankönyvektől.

Az igék felosztásában követi az Asbóth-féle rendszert, amennyiben szabályosnak csak az -ать, -ять, -ить, -еть és -оть, -уть végűeket tekinti. Külön kategóriaként tárgyalja a gyakorító igéket. Egyes igéknek a vonzata más volt, mint ma. Például: "любуется природе". A század eleji nyelvi alapot tükrözik a könyvben felsorolt határozói igenév múlt idejű képzői, a -ши,-вши (умерши, делавши).

A melléknév többes számának végződése "-ыя, -ия", a hímneműek egyes szám birtokos esetének végződése "-ого" helyett "-аго", "-яго". Érdekes még, hogy a melléknév középfokának "-ее" képzője mellett az "-ейший" is a középfok képzője volt. A szerző megjegyzi, hogy a köznyelv az "-ейший", "-айший" -végű alakokat felsőfoknak használja.(Ma már ez az alak az általános, tehát ebben az esetben a köznyelv hatott az irodalmira.)

A főnév ragozási csoportját ugyanúgy, mint az első tankönyv, a főnevek neme szerint határozza meg: "Háromféle névragozás van: hímnemű, nőnemű és semlegesnemű, mert az oroszban a főnevek nem szerint három csoportra oszlanak." (Boghen, 1920a: 60.o.) Boghen idejében a hat eset mellett megkülönböztettek egy hetediket is, amely az egyházi nyelvből került át. "Ez az úgynevezett 'szólító eset' (звательный падеж), amely felszólításra, vagy ünnepélyes megszólításként használatos: Боже! (Istenem!)" (Boghen, 1920a: 98.o.)

A névmások felosztása a maihoz hasonló, de létezett egy "определительныя" (meghatározó) kategória, ahová a "сам, самый" (ugyanaz) mellett szerepelt az "один" (egyedül) öt alakja (a többesszám "одни" és "одне", a nőneműek többesszáma) is. Az "она" többesszáma "оне" volt, ugyanakkor a tagadó névmásoknak nem volt külön csoportjuk.

A számnevek témában az eltérés a "полтора" (másfél) ragozásában figyelhető meg: полтора, полутора, полутору, полтора, полуторым, о полуторе. A gyűjtőszámnevekhez tartoztak a ma már főnévként használt "пара", "дюжина", "тройка", stb. szavak.

Néhány, a maitól eltérő helyesírási szabály is figyelemre méltó. Például a "двести", "триста" fajta számnevet ragozva külön írták: "двух сот", "двумя стами". A "з"-re végződő előképzők esetében nem volt részleges hasonulás (разсказать, безпокойный). Néhány szó alakja századunk végére megváltozott(a mai "шкаф" "шкап" volt, a "кухонный" "кухольный"); illetve eltűnt:("отец дряхлел").

Boghen György nagy érdeme, hogy igyekszik, ahogy már a bevezetőben is utaltam erre, könyvének "tiszta orosz jelleget" adni. Ezért megjegyzéseiben több országismeretei jelenségre utal. Például elmagyarázza a "форточка" szó jelentését, felsorolja a pénzérmék elnevezését: пятачек, гривенник(10 коп.), пятиалтынный (15 коп.), полтинник (50 коп.); elmondja, hogy az orosz iskolában az ötös a legjobb osztályzat, hogy a "швейцар" (portás) a "svájci" szóból ered, "mert régente főleg bevándorolt svájciak vállaltak, nyelvismeretük folytán, a szállodákban portási alkalmazást. Később minden portást így neveztek." (Boghen, 1920a: 73.o.) A szerzőnek a nyelvtan szabályokat illusztráló szövegei is, amelyek a haladóknak írt leckékben találhatóak, legtöbbször az oroszok szokásait, valamint jellemző tulajdonságaikat tükrözik. Például az ige és a melléknév tárgyalása kapcsán az étkezési szokásokat írja le: "О кушании. Истинно русский человек пьет чай из блюдечка и с прикуской. Ужин своим составом похож на обед. В России ужинают поздно вечером. Зато люди позже дожатся спать, чем на западе." (Boghen, 1920a: 48.o.) "В России чай очень распространен. Но к русскому чаю необходима прикуска. Кофе редок на русском столе. Он и дорог и вреден, а чай и дешев и здоров... из всех напитков более всего распространено бывшее казенное вино или так называемая водка: как бы не коротка и узка улица, как ни мал переулок, он непременно имел винную лавку." (Boghen, 1920a: 108.o.) Az orosz nép fő csemegéjének, a napraforgómagnak az élvezetét így írja le: "Подсолнуха. Невозможно ехать в Россию не зная полного значения подсолнухи, то есть семечек. Русская подсолнуха не имеет ничего общего с заграничной. Она горда, потому что необходима. Она холошо знает, что она важнейшая принадлежность "истинного русского человека".И утром и вечером и на извозчике и на коне и в действительности и во сне "истинно русский человек" непременно грызет семечки." (Boghen, 1920a: 173.o.) Elmeséli, mi a gyerekek és a férfiak kedvenc játéka (игра в бабки, жмурки, винт) és azt,

hogyan udvarolnak és pletykálnak a bálokon. A következő humoros szöveg a **határozatlan névmások** használatát illusztrálja:

- Как вы великолепно танцуете!
- Горовят.Но разве можно вам поверить хотя бы чего-нибудь?
- Безопаснее не верить. Впрочем я расскажу вам нечто забавное: Вера Николаевна весь вальс просидела.
- Изо всего общества никто не имеет такой злой язык как вы.
- Изо всего общества никто не имеет такую очаровательную ручку, как именно вы.
- Перестаньте, ради Бога, ведь нас каждую минуту кто-нибудь может услышать. (Boghen, 1920a: 147.o.)

Nem maradt ki a történelemi ismereteket bővítő szemelvény sem. A **névmás** használatát Boghen György I. Péter leírása segítségével mutatja be:

"Петр Великий представлял собой человека необыкновенно интересной внешности. Между внешностью и характером его мы видим полную гармонию. Петр был высокого роста, стройный и широкоплечный мужчина. Густые волосы его доходили до самых плеч.Разсматривая лицо Петра мы замечаем твердость выражения и нас беспокоят серые глаза, смотрящие сурово из-под густых его ресниц. Нос был ровен, но рот имел черту, знаменательную для личности Петра: он был велик, груб и бесформен, как вырубленный из гранита. Вся фигура Петра, его огромное туловище и грубая одежда вполне соответствовали твердости и безпощадности его натуры." (Boghen, 1920a: 133.o.)

Az **elöljárók**ról és használatukról pedig az orosz vígjátékról szóló rövid ismertetés keretében szól:

"До середины 19. века русский театр не имел достойного ему значения.Существующие комедии между прочим "Недоросль" Фонвизина, "Горе от ума" Грибоедова, "Ревизор" Гоголя и другие не имели необходимой для них почвы и на сцене ставились преимущественно переводы из французского". (Boghen, 1920a: 166.o.)

Vitathatatlan, hogy ezek az élvezetes, tartalmas, nemegyszer humoros szemelvények, amelyek az orosz valóságot ábrázolták, a maguk nemében

sokkal vonzóbbak voltak az orosz nyelvet tanulók számára, mint a későbbiekben írt magyarországi orosz nyelvkönyvek szöveganyagai.

A "Gyakorlati orosz nyelvtan" felépítésében követi Asbóth nyelvtanát, amennyiben az első leckékben csak leírja, de nem magyarázza meg az orosz nyelvtan alapszabályait, majd a további, a haladóknak szánt anyagban már árnyaltan, részletesebben tárgyalja ugyanezeket a témákat. Kevés nyelvtani gyakorlatot közöl, de feladatai között igen ötletes is akad. Például az eszközhatározóval álló helyhatározói elöljárók gyakorlását ily módon javasolja:

A——O——Y Hol van az A betű? Az A az O előtt van.
Hol van az Y? Az Y az O után van.

Ugyanakkor nem szerencsés, hogy az első leckékben az orosz szavakat latin betűkkel is leírja, mégpedig az orosz mondat szórendje szerint, és ezzel vét a magyar szórend ellen.

Összefoglalva: Boghen György 1920-ban jelentette meg "Gyakorlati orosz nyelvtan" című könyvét, közvetlenül a Magyar Tanácsköztársaság leverése után, nem törődve az akkori politikai helyzettel, mert tudta, hogy az idegen nyelv tudására végülis mindig szükség van.

Tankönyve a beszélt nyelv oktatását tűzte ki célul, mégpedig a már modernizált, az 1917 utáni helyesírási reformokat is tükröző nyelvtan alapján. Habár Boghen könyvének szerkezetében és az alapvető nyelvtani szabályok ismertetésében az első magyarországi orosz tankönyvből indult ki, és annak több elemét át is mentette, de műve mégis jelentősen továbbfejlesztette Abóth koncepcióját, és megfelelt saját kora követelményeinek. A leckék felépítése logikus, a fokozatosság elvét követi, bennük a nyelvtan és a lexika egységet alkot. A könyv aránylag kis terjedelméhez képest sokoldalú információt ad a célországról, és ez is érdeme az első tankönyvvel szemben.

A szerző igyekszik érdekesen tálalni az anyagot, nagy gonddal válogatva ki a lexikai szemelvényeket. Figyelmezteti a tanulót az orosz nyelv elsajátításának kisebb-nagyobb buktatóira is. (Például a hímnemű melléknévnél "vigyázzunk, hogy az eszközhatározó eset '-им' végződését ne tévesszük össze az elöljárós eset hasonló hangzású "-ем" végződésével. (Boghen, 1920a: 113.o.)

A könyv erős bíztatás az orosz nyelv tanulására: "Русский язык очень хорош собой и стоит в полной гармонии с широкой душой русского человека...Никто, научившись русскому языку не пожалел этого: русская литература одна из самых лучших в мире и понимание ея есть цель, заслуживающая труда учения." (Boghen, 1920a: 99.o.) Ez a mondat egyben tükrözi a szerző nagy szeretetét és elkötelezettségét az anyanyelve iránt.

Bibliográfia és felhasznált irodalom

1. Asbóth Oszkár, 1988: Rövid gyakorlati orosz nyelvtan, Budapest, Singer és Wolfner Kiadása

2. Angyal Endre: Asbóth Oszkár. Magyar Nyelvőr, Budapest, 1952. 6. szám

3. Boghen György 1920a: Gyakorlati orosz nyelvtan, Budapest, Athenaeum Rt.

4. Boghen György 1920b: Az orosz irodalom vázlatos története, Budapest

5. Wolkow Iván – Boghen György, 1945: Tanuljunk könnyen gyorsan oroszul! Budapest

6. Magyar Életrajzi Lexikon, 1967. Budapest, Akadémiai Kiadó

О первых учебниках русского языка, изданных в Венгрии

Нюласнэ др. Агнеш Алтари

Автор делает подробное описание первых, изданных в Венгрии, учебников русского язвка.

Известный славист Оскар Ашбот - автор первого учебника - опубликовал свою работу в 1888 году под заглавием "Краткий курс практической русской грамматики", в которой ознакомил венгров с системой русской грамматики. Он не вникает в подробности и сложности русского языка, а описывает лишь его главные элементы в аспекте разговорной речи, как, например, спряжение глаголов, роль падежей и предлогов в русском языке и т.д., и, помимо этого дает некотрые страноведческие указания.

Автор второго учебника по русскому языку, Дьердь Боген, издал его в 1920 году. Его работа гораздо современнее и подробнее первого русского учебника. Этот учебник состоит из двух основных частей: введения и грамматики (для начинающих и для студентов продвинутого этапа).Темы учебника: морфология, склонение существительных и прилагательных, спряжение, местоимения и числительные. Дьердь Боген преследует практические цели изучения языка, так как внимание к России в эти годы сильно возрасло. Поэтому он дает много страноведческих объяснений, а лексические упражнения и примеры отражают разговонрую речь того времени.

Оба автора обращают внимание учащихся не только на трудности, но и на красоту русского языка.

Kovács Ilma:

TÁVOKTATÁS FRANCIAORSZÁGBAN

Multimédia, nyelvoktatás

Bevezetés

Jól emlékszem arra, amikor az audio-vizuális nyelvoktatási módszer ismertté vált a szakmában a 60-as évek végén és a 70-es évek elején Magyarországon. Én diákként, majd nyelvtanárként, akkoriban találkoztam először a **multi-média** elnevezéssel. Szokatlan és újszerű volt a nyelvoktatásban az audio-vizuális módszer, de túl a módszer lényegén, nem volt könnyű hozzászokni ahhoz, hogy **nem csak könyvből tanítjuk** a nyelvet, hanem **egyszerre több eszközt használunk,** azaz multi-médiát (akkor többnyire kötőjellel írtuk!) alkalmazunk. Egyszerre vetítünk diafilmet és működtetjük hozzá a szalagos magnetofont, stb.

Néhány évvel később, de még mindig a 70-es évek első felében, egy másik szakterület is elkezdte használni a multi-média kifejezést. Ez a terület pedig a **távoktatás területe volt.** Nemzetközi kitekintésben ez az évtized nemcsak a távoktatási központok és rendszerek elterjedésének az évtizede, hanem ekkor kapott nagy lendületet a távoktatás elméleti kérdéseinek kidolgozása is. Hatása Magyarországon is érződött. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont munkatársaként (kezdetben a távoktatási kutatócsoport tagja, később vezetője) magam is részt vettem az első Távoktatási Konferenciákon (Tihany 1974, Sopron 1976, Budapest 1978). Pl. Tihanyban került sor a távoktatás meghatározásának első hazai megfogalmazására. Senki előtt nem volt kérdéses, mennyire fontos a **multimédia a távoktatásban.** Arra is találunk példát e kor szakirodalmában, hogy egyesek megpróbálják "magyarítani" a kifejezést, s cikkeikben "sokeszközös" tanulásról írnak, amikor arról beszélnek, hogy "...vissza kell vezetni a tanulni szándékozó dolgozót a tanuláshoz, de most már a "sokeszközös" tanuláshoz. Rádióval, televízióval, sokféle könyvvel, magnóval, lemezzel, diapozitívvel kell tanulni..." A távoktatás nemzetközi szaktekintélye, Dohmen is így ír

akkoriban: "A távstúdium multi-média rendszerének célja a megfelelő tanulmányi egységekben, a mindenkori tanulmányi célok, az oktatási tartalmak, a közvetítésre kerülő struktúrák és a címzettek szerinti specifikusan differenciált munkamegosztásos eszköz-kombinációk létrehozása. Ebben az esetben az oktatási tartalmak összes hordozóit és az oktatási és tanulási folyamatok minden közvetítőjét eszköznek, médiának tekintjük. Ilyen értelemben az oktató személyes beszéde is eszköz, média, mert oktatási tartalmakat, tanulmányi impulzusokat stb. közvetít."

A fenti visszapillantás után egyetlen ugrással térjünk vissza a mához, ahol lépten nyomon halljuk a multimédia kifejezést. Nem célom és nem is vállalkoznék sem a magyar, sem a más nyelveken hasonlóan ejtett kifejezés mai tartalmának az elemzésére. Mondanivalóm szempontjából mégis kölcsönzök néhány körülírást: "A multimédia kifejezést a számítógépes világ tette népszerűvé, ahol a lassan nem is olyan új fejlemények a szöveges megjelenítés mellett grafika, animáció, hang, zene, videokép stb. használatát is lehetővé tették. Általában ha valamelyik számítógép által előállított megjelenítés (pl. szöveg) mellé legalább egyfajta, más forrásból származó megjelenítés (pl. fénykép) szerepel, akkor már multimédiáról szokás beszélni."* *

Egy angol meghatározás szerint a multimédia olyan **számítógépes környezet , amely audio, állóképi és video információk interaktív feldolgozására alkalmas.**

Húsz évvel ezelőtt is azt mondták(-tuk) amit a számítástechnika mai - oktatással foglalkozó - szakemberei is mondanak, nevezetesen: ha több csatornán közöljük az információt, az egyrészt sokkal érdekesebb, másrészt pedig sokkal jobban rögzül. Ez így van, senki nem vitatja és senki nem vitatta régebben sem. De **micsoda különbség van a 20-30 év előtti és a mostani *multimédia* elnevezés tartalma között!** (A költségek különbségéről nem is beszélve!)

I. A számítógépes multimédia - oktatásban történő - alkalmazása igazi forradalmat jelent...majd. Elterjedéséhez a technikai felszereltségen és a megfelelő programokon kívül olyan **hallgatói réteg** is szükségeltetik, amelyik

*Kovács Ferenc - Kunszenti Ágnes: Interaktív média az oktatásban = AV Kommunikáció 29. évf. 1992. 1-2-3. szám 46.p.

már **ilyen eszközökkel is tud tanulni.** A színes fényképekkel, mozgóképekkel és hanganyaggal ellátott alkalmazások **nemcsak a hagyományos oktatásban** könnyítik meg az **oktató** munkáját, teszik változatossá a **hallgató** felkészülését, **hanem** soha nem látott **távlatokat nyitnak az *egyéni tanulás* előtt** általában. E technológia és az általa indukált módszerek segítségével **olyan párbeszédes környezet alakítható ki, ahol *az irányító rendszer*** - az oktató vagy egy egész oktatói team - **mindig csak a hallgatóra, a tanulóra** - mint a rendszer irányított elemére - **figyel. Éspedig úgy, hogy térben és időben *távol* van a tanulótól.** A távoktatásról köztudott, hogy döntő mértékben épít az egyéni tanulásra. A számítógépes multimédia segítségével pedig mindenki olyan sebességgel haladhat előre a tanulásban , amilyennel tud. Olyan ütemet szab magának, amit egyéni felkészültsége, tanulásra szánt ideje, családi és egyéb körülményei lehetővé tesznek. Ideális eszközök esetén a hallgató maga alakítja ki a tanulás útját, maga választja ki a neki leginkább megfelelő módszereket.

A mai értelemben használt számítógépes multimédia nagyon jól hasznosítható a nyelvtanulásnál, de a szakmai alap- és továbbképzés területein is. A számítógépes rendszerek összekapcsolása, az adatbázisokhoz történő hozzájutás lehetővé teszik **az oktatás és a képzés nemzetközivé válását.** Ehhez nyújtanak komoly segítséget pl.az Európa Unió különböző projektjei, amelyekbe Magyarország is igen gyakran bekapcsolódik .

A fenti gondolatsor nagyon kikívánkozott belőlem, mert nemrégiben jöttem haza egy három hónapos **Franciaországban** tett ösztöndíjas körútról, ahová a **mai távoktatási rendszerek és a távoktatás pedagógiai kérdéseinek** tanulmányozása céljából utaztam. Hazaérkezésem után sokan érdeklődtek kinti tapasztalataim iránt, s a kérdések egy része ébresztett rá arra, hogy sok pontatlan elképzelés uralkodik nálunk - a címben jelzett területeken - a fejlett "Nyugati Világot" illetően. *

Itthon sokan azt képzelik, hogy attól, hogy pl. Franciaország gazdag és gazdaságilag fejlett, az oktatás is a legfejlettebb eszközökkel és módszerekkel történik mindenütt. Természetesen megtalálhatók - egyik másik egyetemen, vagy a felnőttoktatás u.n. "eszköz-forrás központ"-jaiban mindazok a modern oktatástechnológiák, amelyekről a folyóiratok cikkei révén mi itthon is

* Fontosnak tartom megjegyezni, hogy bár a francia nyelv oktatásával foglalkozom főhivatású egyetemi oktatóként a BKE-en, kutatásaim - kereken 20 év óta - a távoktatás pedagógiájának általános kérdéseire irányulnak. Az utóbbi években a frankofon országok távoktatását kutatom.

tájékozódhatunk, és ezek megismerése - főleg működés közben - igen tanulságos is. Még tanulságosabb annak felismerése, milyen helyet foglal el mindez pl. Franciaország hétköznapi oktatási, nevezetesen távoktatási gyakorlatában, azaz milyen arányban jellemzi pl. a multimédia a jelenlegi francia távoktatási rendszerek működését a gyakorlatban és hogyan.

Úgy gondolom, hogy egy rövid hozzászólás is segíthet abban, hogy tisztábban lássuk a - magyarországi gyakorlatban egyesek számára "fantomként" megjelenő - **távoktatás és a multimédia** helyét és szerepét a gyakorlatban, azaz közelebb férkőzhessünk valós jelenlétükhöz.
A fentiek érdekében a CNED* által jelenleg alkalmazott idegennyelv-oktatási anyagokat szeretném bemutatni igen vázlatosan.

II. A **CNED - Európa legnagyobb távoktatási központja** - a Közoktatási Minisztérium felügyelete alá tartozik, 350.000 beiratkozott hallgatója van a világ 150 országából. 1939 óta állami **levelező oktatási intézmény**ként működik. Vizsgáztatási joggal nem rendelkezik, csak felkészít rájuk. Központjai, melyek szintenként és szakterületenként specializálódtak, 8 városban találhatók. A példámhoz választott középiskolai képzést Rennes irányítja. Vizsgára mindenki a lakóhelyéhez legközelebb eső gimnáziumba jelentkezhet. A gimnáziumi nyelvoktatásban 5 nyelvi szintet különítenek el, ahol az 5. szint az érettségi évét jelenti. A kötelező és a szabadon választott nyelvek közül a leggyakoribb az angol, a német és a spanyol. További választható nyelvek: arab, görög, kínai, latin, olasz, portugál, héber.
Milyen **tananyagok** állnak rendelkezésére a CNED-be beiratkozott "távtanulónak" 1993-ban az idegennyelv elsajátítása során?
A könyvesboltban megvásárolandó tankönyvön kívül postán kapja meg a tanuló a következőket (mint a CNED kiadványait): 1./ 1db, az egyéni tanulás alapdokumentumát jelentő írásos anyagot, 2./ 1db, az egyéni tanulást segítő írásos segédanyagot (amely általános tanácsokat és 10 darab beküldendő feladatot tartalmaz), 3./ 2db auditív kazettát (amelyeken idegen nyelvű szövegek és önellenőrzéses gyakorlatok találhatók), 4./ egyesek, akik külön befizettek rá, további 3db auditív kazettát is kapnak (amelyeken hangosított feladatok találhatók, s melyek megoldása esetén, a tanuló "kiválthat" egy-egy írásos feladatot). 5./ ajánlott videokazettákat - melyeknek illusztráló és

---

* Le Centre National d' Enseignement á Distance = le CNED
Országos Távoktatási Központ

kiegészítő funkciójuk van - minden tanuló külön katalógus alapján megrendelhet.

Az egyéni tanulás alapdokumentumát jelentő írásos anyag 10 egységből áll. Mindegyik egység azonos módon strukturálódik: 2 írásos és legalább egy hangosított dokumentum, 1 nyelvtani áttekintés, 1 nyelvi és módszertani problémák megoldását megkönnyítő módszertani oldal, 2-3 oldal önellenőrzéses gyakorlatmegoldásokkal, rengeteg fekete-fehér fotó és 1 oldal kiegészítés, ami további - a témához tartozó nyelvi információkat - tartalmaz, vagy egyszerűen csak szórakoztat.

A könyvesboltban beszerezhető tankönyvön kívül **minden távoktatásra szolgáló tananyag és segédanyag "Ön"-höz, a tanulóhoz szól közvetlenül.** Az általános tanácsokat tartalmazó segédanyagból például mint tanuló megtudhatom: hogy az egyes egységek megtanulása után 1-1 feladatot kell beküldenem a CNED-be írásban; hogy önálló és alapos munkát várnak tőlem, s ha mégis segítséggel oldottam volna meg feladatomat kérik, hogy jelezzem a tanáromnak; továbbá felszólítanak arra, hogy csak a tanegység elsajátítása után készítsem el feladataimat, hiszen minden egymásra épül az anyagban, s a 10 beküldendő feladat mindegyike az előtte található tanegység alkalmazását kívánja meg; és felhívják a figyelmemet arra, hogy mit gyakorolhatok a hangkazetták segítségével és, hogy bátran kérjek tanácsot dolgozatjavító oktatómtól, magyaráztassam meg vele, ha nem értek valamit, stb. Vegyem igénybe az órarendbeli **tanári telefonügyeletet,** olvassak hangosan, de pl. hangos olvasás közben ne fordítsak anyanyelvemre, stb.,stb.

Gondolom sok magyar kolléga számára hasznos lenne egy távoktatásra alkalmas teljes nyelvi tananyag elméleti leírása, de én - most és itt - nem erre vállalkoztam. Azt szerettem volna érzékeltetni, hogy az a Franciaország, ahol a világ egyik legfejletteb telefonhálózata teljesen magától érthetődően biztosítja MINITEL-en keresztül - sok egyéb mellett - a beíratkozást az egyetemekre, a konzultációt bizonyos tantárgyakból és pl. a CNED adatbankjába történő bejutást, ahol 1993 októbere óta rendszeresek az "interaktív televíziós oktatási gyakorlatok" stb., a világ legtermészetesebb módján **használja továbbra is a ma már hagyományosnak tekinthető nyelvoktatási eszközöket és módszereket** (hangkazetta, videokazetta, rádió, telefon, stb). A már nálunk is sokfelé bemutatott és fokozatosan elterjedő modern CD-ROM, a "számítógéppel támogatott video" (Video Assisté par

Ordinateur), vagy ahogyan szintén nevezik, **a multimédia fokozatosan és lépésről lépésre terjed el Franciaországban is.**

Multimédia, enseignement des langues, enseignement à distance

Ilma Kovács

Dans la première partie de l'article, l'auteur parle du mot "multimédia" dont l'utilisation est devenue à la mode en Hongrie d'abord par la diffusion de la méthode audio-visuelle de l'enseignement des langues à la fin des années 60, puis dans l'enseignement à distance surtout au début des années 70. Après cette première grande "vague" où l'on pensait à des médias physiquement indépendants, depuis une bonne dizaine d'années, en parlant du multimédia, on pense surtout à des outils reliés à l'ordinateur. A la fin du siècle, le multimédia représentera une révolution dans l'enseignement en général y compris l'enseignement à distance.

Dans la deuxième partie de l'article, l'auteur, qui vient de passer 3 mois en France pour y étudier la pédagogie de l'enseignement à distance, présente les supports traditionnels utilisés dans l'enseignement des langues en 1993 par le Centre National d'Enseignement à Distance, le plus grand centre d'Europe. Cet exemple montre bien aux lecteurs hongrois, que bien que la France soit un pays développé et riche, le multimédia - ce support moderne de l'enseignement - ne s'y répend que lentement et très progressivement dans la pratique.

Somos Edit:

A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ CSOPORTTRÉNING SZEREPE A TANÁRI MUNKÁBAN ÉS A KÖZÖSSÉG ALAKÍTÁSÁBAN

1991-92-ben a BME Nyelvi Intézet Német Csoportjának nyelvtanárai (12 fő) öt, ill. három napos tréningen vettek részt Dobogókőn. Mindkét alkalommal dr. Gazdag Miklós docens és dr. Szentimrey Tamás adjunktus (Pedagógiai és Tanárképző Intézet, BME) voltak konzultánsaink, akiknek mindjárt ezúton is köszönetet mondunk.

A TTTK által szervezett "Műszaki fejlődés és modernizáció" c. konferencián (BME 1992.) – dr. Gazdag Miklóssal közösen – előadás is hangzott el erről a tréningről. Az alábbiakban közreadjuk ennek egy részét, mely reflexióinkat tartalmazza és két kollegánk szubjektív élménybeszámolóját a tréning hatásáról.

Szívből kívánjuk minden olvasónknak, hogy az itt felvetett gondolatok tovább munkálkodjanak bennük – hiszen a tanári pályán és a privát életben is kommunikációs nyitottságunk karbantartását szolgálják.

Az összesen nyolc dobogókői tréningnapot (I.-II. fokozat) mindig nyitókör vezette be:

"Mit várok? Mitől tartok?"

Akkor, másfél évvel ezelőtt azzal az igénnyel és **várakozással** tekintettünk a tréning elé, hogy a Nyelvi Intézet újjászervezése nyomán kialakított Német Nyelvi Csoportot olyan szakmai közösséggé tegyük, amely erőforrásként szolgálhat mind az egyén, mind a csoport és tágabb értelemben a velünk együttműködő és kölcsönhatásban lévő összes résztvevő (hallgatók, kollegák, a Nyelvi Intézet egésze) számára. Az "emberi tényező", a személyiség erőforrásainak a kimunkálása egy ilyen helyzetben még fontosabbá válik, mint "bejáratott működés" esetén.

Az azóta eltelt időfolyamba beszüremkedett a bennünket körülvevő, a szűkebb egyetemi környezetet is erősen befolyásoló történelmi és szociális valóság és változás, amely a "**mitől tartok?**" kérdést nyomatékosítja és magasabb szintre emeli.

Most, másfél év után tartunk attól, hogy a társadalom jelenlegi állapota, a mi esetünkben az objektív tárgyi, oktatási körülmények rosszabbodása, az oktatási reformok át nem gondoltsága, másrészt a kapitalizálódás folyamatai, a vállalkozások, nyelviskolák, stúdiók szaporodása, a keresleti piac növekedése olyan versenyhelyzetet teremt, mely elszívó hatású az egyetemi környezetre nézve.

A pénz mint értékmérő, jószerivel az egyetlenné váló értékmérő, a megélés, a túlélés középpontba kerülése, az egzisztenciális peremfeltételek biztosítása mind ellenható tényező, mely – reméljük, csak átmenetileg – háttérbe szorítja azokat a minőségi kérdéseket, melyek körül ez a két tréning forgott, mind az egyén belső strukturáltsága, pszichológiai kultúrája és individuális létminősége, mind a szakmai minőség és a csoportlétezés milyensége tekintetében.

Előadásom célja azonban nem ennek az értékváltozásnak az elemzése – különösen nem ennek minősítése; hanem – a tréning utóéletének beágyázásával a zajló folyamatokba – annak a bemutatása, hogyan érvényesül és érvényesült ez **mégis** mindennapi életünkben, annak a relativitásnak a tudatában, hogy ... "ugyanazt nézzük (érzékeljük), de másképp látjuk". Ennek az élményszintű megfogalmazása minden résztvevőben él; ez az előadás kísérlet arra, hogy a racionálisan megfogalmazható, közös tendenciákat összefoglaljuk. Az első fokozat után meg is született egy írásbeli élménybeszámoló, amely – kiegészítve a 2. fokozat utáni reflexiókkal – a jelen előadás kiindulási alapja.

Elöljáróban a tréning előéletéről; mely röviden a tréning vállalását jelenti. Ez önmagában is történés; ki az, aki felvállalja a "nyitást", az ismeretlent, hiszen a pszichológiával kevés kivétellel nem kerültünk eddig – sajnos – közvetlen, szervezett, élményszerű érintkezésbe. Ki indul el a számára járatlan úton, vállalja a többismeretlenes egyenlet megoldását, amelyben a legfőbb ismeretlen ő maga?

"Ki vagyok én"?
identitás-gyakorlat

Csoportunk akkori létszámának a harmada szembekerült ezzel – csak az első megközelítésre egyszerű – kérdéssel, vállalva, hogy a játékhelyzetekben átvilágítódjon és mások átvilágítódjanak a számára.

Mivel a tréning résztvevői a középgenerációhoz tartoznak, akiknek neveltetési körülményei hasonlók és megközelítőleg azonos élettapasztalattal rendelkeznek, két problémát lehetett érzékelni az erre a kérdésre adott asszociációs sorozat széles skáláján: ki, hogyan rangsorolja belsőleg nemi és tanári szerepét; ki, mennyire tartja fontosnak egyedi és szociális létének különböző minőségeit.

A tréning egyik alapszabályának értelmében itt is szeretném hangsúlyozni, hogy feladatomnak nem az értékelő **minősítést** tekintem, hanem a jelenségek egymás melletti bemutatását – némi szubjektív szelekcióval.

A tréning egyik személyes eredménye ez, mely tulajdonképpen minden szinten megjelenik a tréning utóélete folyamán; az egyén, a partnerkapcsolatok és a csoportos interakciók szintjén. A csoport tagjai kevésbé hajlanak verbális megnyilatkozásaik során a **minősítésre**, a kölcsönös megértés és elfogadás, a visszacsatolások adása és vétele érzékenyebben, kifinomultabban zajlik. A másikra-figyelés, az odafordulás intenzívebb és befolyásolja a nemcsoporttagokkal való interakciókat is. Megállapítható, hogy a csoportnak, mint bizonyos magnak **van** kisugárzása, amely azonban **nem** a kirekesztés vagy kirekesztődés irányába tolódik.

A 2. fokozatban mutatott rutin, a bejáratott kommunikációs pályák sokunkban azt az érzetet keltették, hogy a második kör már csak könnyed ujjgyakorlat – ezt talán a művészi zongorajátékhoz tudnám hasonlítani, amelyet akkor érzünk művészinek, ha nem látszik mögötte a sok, izzadságos gyakorlás. Egy könnyed, "spontán" óravezetést is említhettem volna, mely talán a tanári munkában a legnehezebb műfaj.

Itt térek ki az odafigyelés, a **figyelem** problémájára, mely minden emberi megnyilvánulásban lényeges, de különösen lényegessé válik a közösen végzett feladat-megoldásban, akár kollegákkal, akár hallgatókkal dolgozunk együtt.

A tréninggyakorlatban kiderült, hogy a konzultáns szavait a feladatkitűzés négyszeri ismétlése után sem tudtuk pontosan visszaadni – ki-ki a maga

módján "szelektálta" a feladat rá vonatkozó részét. Tekintve, hogy nyelvileg érzékeny résztvevőkről van szó, ennek a ténynek a **megélése**, az élmény hatása döbbenetes volt; – amikor megkérdeztem a kollegákat, tanári munkájukra melyik élmény hatott primér módon – mindenki említette ezt.

A **minősítés kerülése** a viselkedések reflexiós és videós elemzése során ahhoz vezetett, hogy azok, akik **önértékelési** problémákkal küzdöttek, bizonyos mélypontok után szilárdabban kerültek ki az önmagukkal vívott csatából és ez hosszútávú nyereségnek bizonyult az egyén és a csoport számára egyaránt. Bonyolultabb, összetettebb volt ugyanez a problematika a dominancia, a vezetés, a hatalomhoz való viszony és ennek gyakorlása során; a kompetitív (versenyző) és kooperatív (együttműködő) játékok és ezek kombinációjában. Fontosnak tartom itt is az **élmény** jelentőségét; ezek a problémák racionális úton gyakorta nem oldhatók meg. A tudatosítási folyamat azonban egyértelműen haszonnal járt; az "életben" – azaz a munkahelyünkön a csoportos szinteken, különösen a konfliktusok kezelésében bebizonyosodott, hogy a csoport tagjai nagyobb érzékenységet, feszültségoldó készséget, a másság mélyebb elfogadását tudják nyújtani, mint azok a kollegák, akik nem élték meg, nem gyakorolták ezeket a helyzeteket a játékszituációkban. A videofelvételek és ezek közös értékelése a tréningen, közvetlenül az élmény után, jelentősen hozzájárultak a felismerések racionalizálásához, tudati "beemeléséhez".

A negyedik problémakör, a hatalomhoz és vezetéshez való viszony mindenkor, minden korban aktuális, az adott "vezetők és beosztottak" játék, a "börtönkooperációs" játék esszenciáját nyújtotta mindannak, amit folyamatosan és rendszerint fájdalmasan vagy feszültségekkel telítetten élünk meg. Ezekben a játékokban megéltük, hogy a hatalom viszketése a tenyerünkben feltétlen reflex, függetlenül attól, milyen szinten zajlik a történés. És ha már a működésébe belepillanthattunk és némely elemét utólag tudatosíthattuk, komoly lépést tettünk a megismerésben, a bennünket és másokat mozgató erők, motivációk felismerésében, az ezzel járó feszültségek kezelésében – és ha időnként sikerül is feloldani ezeket, elérni, hogy nem győztesként és vesztesként hagyjuk el a színteret, hanem a konszenzus kölcsönös nyereségével, akkor jobb lehet a közérzetünk az alapvetően kompetitívre beállított és kondicionált világunkban – tehát a kooperáció, az együttműködés terén "magasabb osztályba" léptünk.

Összefoglalás

A TRÉNING	– **közvetett** hatása:	az élményalapú tanulás beépülése a személyiségbe "Dobogókő előtt" - "Dobogókő után"
	– **közvetlen** hatása:	
	4 SZINTEN:	
	1. EGYÉN:	önmegismerés, a személyiség adott állapotának teljesebb felmérése, az élményben tudatosulás (mint egyéni erőforrásfejlesztés)
	2. PARTNER:	a kommunikációs készségek fejlesztése, a "másik" elfogadása (= szeretet) **általában** "én olyannak látlak, mint aki ..." ("POSTA" – zárókör)
	3. CSOPORT: a)	az interakciós történések iránti nagyobb fogékonyság, a konszenzus és a kooperáció magasabb foka
	b) TANÁRI MUNKA:	A módszertani hatékonyság elemei (a tréningben átéltekre korlátozva) – a figyelem (önmagam zárójelezése) – a feladatkiszabás pontossága – a problémaszintek világosabb elhatárolása – a problémamegoldás lehetséges irányai a csoport és önmagam ismeretében – váratlan történések empatikus és nem minősítő elemzése – az interakciók hatékony szervezése – az óra, a tanulás mint örömforrás
	4. MUNKAKÖR; VEZETÉS:	– helyem a többiek között; az előző három szint integrálódása – dominancia és hatalom – a vezető és én, a vezető és mi – problémamegoldás: "ami nem tilos, az szabad" – demokratikus működés milyensége (toronygyakorlat, "nyerj, amennyit tudsz")

II. Két kísérleti személy beszámolója

1. kísérleti személy

Igyekezvén számba venni az elmúlt öt nap számomra fontos eseményeit, rá kellett jönnöm, valójában még mily kevéssé dolgoztam fel, rendeztem, értékeltem az engem ért benyomásokat. Holott néhány területen alighanem nem csak értékelnem kell, sokkal inkább átértékelnem szükséges a felfogásomat.

Az első kérdés önmagamhoz az volt, hogy miért is vettem részt ezen a foglalkozáson, hiszen a pszichológiához fűződő – finoman szólva – laza viszonyomat az az elképzelésem határozta meg, hogy a lélekbúvárlásnak ez a válfaja a "betegek" számára bizonyára hasznos lehet, a többi inkább szemfényvesztés. Mindebből következik, hogy a "cicológusokról" sem feltétlenül pozitív kép alakult ki bennem, s ezt erősíteni látszott néhány korábbi – kétségkívül felületes, ám az elképzelésembe jól illeszkedő – negatív élményem is.

A mindannyiunkban meglévő kíváncsiságot és a pihenés, kikapcsolódás vágyát messze meghaladóan munkált bennem a többiek megismerésének igénye, hisz alig négy hónapja dolgozom új munkahelyemen. Úgy hiszem, hogy ebből a szempontból teljes sikerként értékelhetem ezt a rövid időt, mert igen sok érdekes, értékes benyomással lettem gazdagabb. Olyanokkal, amelyeket talán csak évek múltán tudhattam, sejthettem volna meg a környezetemben lévőkről. S talán az sem mellékes, hogy most már a pszichológiát és annak művelőit is sokkal inkább képes vagyok elfogadni, értékelni.

Hogy ezen túl mit adott nekem ez az öt nap? A teljesség igénye nélkül a leglényegesebbnek érzettekről:

1. Bár tudjuk, hogy az ember – Kosztolányival szólva – "egyedüli példány", mégis újra és újra meglepő, ám igen hasznos ezzel az egyediséggel való testközeli szembesülés. Hajlamos lévén – saját nézőpontomat, érzéseimet, reakcióimat és ítéleteimet természetesnek és így helyesnek elfogadni, igen lényeges gyakorlat volt ez számomra.

2. Példaértékűnek tartom a beszélgetések vezetésének egy vonását: a másik türelmes meghallgatását. Hadd beszélje ki magát úgy, ahogy szeretné, tudja. Az elhallgatás csendjét nem feltétlenül kell kérdéssel "kitölteni". A túl

gyors kérdés nemcsak irányíthat, hanem eltéríthet. A jó vezetéshez le kell győzni néha a kíváncsiságot, s bizony a türelmet is gyakorolni kell.

3. Ám a visszajelzés a társas kapcsolatokban, csoportmunkában – úgy érzem – néha fontosabb külső "iránytű", mint maga a mérhető végeredmény. Ezért is tartom igen hasznosnak a tényleges foglalkozások utáni, néha késő éjszakába nyúló "második műszakot", mikor kötetlen formában megbeszéltük, elsírtuk, nevettük "a minket ért hatásokat magunkról, másokról". A visszajelzés terén ismét volt (lesz) mit tanulnom: a "ne ítélkezz" közösen elfogadott szabálya segít(het) a túlzott magabiztosság levetkezésében. Ráadásul az érvekkel alátámasztott (ellen)véleménynek mint egy – és nem egyetlen – lehetséges megoldásnak nagyobb lehet az esélye az elfogadásra már csak azért is, mert a partner nyitottságot, megegyezési készséget feltételezhet részünkről. A siker a formán, a megfogalmazáson múlhat.

4. Ám ezen a ponton, úgy érzem, feladatainknak, ill. az egész helyzetnek volt egy számomra zavaró vonása: már az első feladat után rájöhettünk (a vezetők maguk is többször hangsúlyozták az értékelések során), hogy most nem az eredmény a lényeges, hanem a megoldásig vezető úton mutatott magatartásunk. Így valószínű, hogy "viselkedni" kezdünk. Nem úgy és nem azt adjuk, ahogy és amit az eredményességre törekedve egyébként mutatnánk magunkból. Ezt a "színészkedést" erősíthette az utólagos közös értékelés, megbeszélés miatt egyébként igen hasznos videokamera jelenléte is.

5. Rám különös erővel két feladat hatott, pontosabban az e kettőből nekem szóló üzenetek. Mindkettő igen plasztikusan, világosan, tényleg pofon egyszerűen, és egyszerűségében is meggyőzően világított meg több tételt is. Az egyik a fakockákból bekötött szemmel történő toronyépítés volt. Ez a gyakorlat értette meg velem igazán, milyen fontos szerepünk mint embernek, tanárnak, hogy elhitessük a másikkal: képes sikerrel megbirkózni a feladattal. Önbizalmat kölcsönözhetünk neki, jelentős belső erőhöz segítve ezzel. Erre a belső erőre sokkal inkább igyekszem építeni majd.

6. Az ún. billenő kép több szempontból is lényeges tényeket erősített meg bennem. Egyrészt meghökkentően tisztán bizonyította, hogy bár ugyanazt nézzük (érzékeljük), mégis sokszor egész mást látunk, mást olvasunk ki a vonalakból (reakciókból, szavakból). Másrészt ez a kettős kép azt is példázta számomra, hogy az első "szemrevételezés", felmérés után mennyire beszű-

külve, rugalmatlanul látunk, s mennyire meghökkenünk, ha valaki valami egészen mást olvas ki a vonalakból. Az először meglátott arc (az elsőre kialakított kép/zet) csak nehezen enged egy másikat, egy újat a maga helyébe. S ezzel nem csak a tanítás során kell állandóan tisztában lennünk.

7. Ez az öt nap újólag megerősített abbéli hitemben, hogy a humor, a nevetés hatékony segítséget nyújthat a nehéz helyzetek, mások és önmagam elviseléséhez. De egy másik kérdéssel is szembesített: a humor – még ha öniróniára épül is – nem csupán elfed, nem palástol-e? Egy vicces "kézlegyintéssel" nem siklom-e át esetleg fontos dolgok felett? Nem kerülöm-e el az esetleg kínos önértékelést? Egyértelmű válaszom mindenesetre nincs.

8. Azt hiszem, összességében elmondható (és ez már önmagában siker!), hogy – időleges bezárkózásokat leszámítva – érvényesült a "szeretném magam megmutatni / Hogy látva lássanak" szándéka a csoport tagjainak magatartásában.

Az együttlétünket részben lezáró "vizsga", az egymásnak írott üzenetek gondolatai, jó értelemben vett "hízelgő" megállapításai mögött ott bújhatott a régi vágy: "Szeretném, hogyha szeretnének" (Ady). És ez így is van jól. Hinni szeretném, hogy ezen túl talán más is magyarázza a "fényes" képeket: hisz tálcán kínálta nekünk az együttlét a másokban levő értékek felismerésének, valódi kapcsolatok kialakításának lehetőségét.

2. kísérleti személy

Élményeim összefoglalásaként itt és most elmondom, az ötnapos együttlét jól sikerült, hála a hivatásos és nem hivatásos közreműködőknek, s később is kamatozó tapasztalatokkal gazdagított mindenkit.

Magam még soha nem vettem részt ilyesfajta szellemi összeboruláson, így aztán vajmi kevés elképzelésem volt a dolgok menetét illetően. Némi fenntartásaim azért tudat alatt voltak a tekintetben, hogy valamiféle irányított együttgondolkozásról lesz szó, amiből az elmúlt időkben kényszerűen kivettem már a részemet.

Így aztán kellemes meglepetésként ért, hogy erről itt szó sincs, és az életben szokatlan módon védett-védtelen helyzetben lehet átélni folyamatos próbatételeink ismert fordulatait.

Való igaz, hogy az életben önfenntartó ösztöneink hatására rákényszerülünk egyfajta szerep folyamatos eljátszására, s ez a szerep kényelmessé tesz bennünket, s feledteti velünk annak fontosságát, miszerint a szerepet saját és közös érdekből is ajánlatos időnként fölülvizsgálni, s önmagunkkal és másokkal szigorúan szembenézve megújítani.

Nos, itt alkalmam nyílott összevetnem az eddig tett dolgaim igazságát a valóval, és őszinte megkönnyebbülésemre állapíthattam meg, nem szakadtam el még vészesen a valóságtól.

Ez az a pont, ahol az ilyesfajta együttlétek fontosságának igazolását látom. A mi – mármint tanárok – foglalkozásának örök buktatója az, hogy a cél érdekében felvett szerep, mármint az én tudok többet, én tanítok neked valamit, óhatatlanul letompítja bennünk azt az örök szükségszerűséget, miszerint folyamatosan önvizsgálatot kellene tartanunk, de nemcsak szakmai, hanem emberi és közösségi szempontból is.

Együttélünk tehát önmagunkkal, és sokszor nem tudjuk, nem lenne-e mindenki számára hasznosabb, ha időnként kitennénk magunkat annak a katarzisérzésnek, ami elégeti a fölöslegessé vált salakot, és új medret szabhatna tiszta és újat, jobbat kereső akaratunknak.

Ehhez adhatnak az ilyen – lehetőleg minél oldottabb – összejövetelek kiváló lehetőséget a maguk csalafinta feladataival. Mert való igaz, a legegyszerűbb feladatnak is több és mélyebb értelme és értéke van, mint azt az ember első látásra hinné. Itt mondom el, hogy a feladatok igen jó lehetőséget nyújtottak a felszíni, s a mélyebb összefüggések hatásainak és értelmének változatos megközelítésére. Szívem szerint még több ilyen feladatot alkalmaznék, kihasználva ezzel az ilyenkor szokásosan felgyorsuló elme- és érzelembeli folyamatos megnyilvánulások adta lehetőségeket.

Nem lehet megfeledkezni az öt nap jövőbe mutató hatásairól sem. A következő napokban érdekes módon azon vettem észre magamat, hogy ösztönösen az ott tapasztalt elemzések szellemében igyekszem nézni önmagamat és

környezetemet, igyekszem az ott meg- és felismert és jónak bizonyult szempontok szerint viselkedni és cselekedni.

Összegzésül elmondhatom, hogy igencsak szükség van az ilyesfajta önmegmérettetésekre, mert önvizsgálat, közösségteremtés szempontjából mindenki számára hasznos útmutatókat és ösztönzést adnak, valahol erőt kölcsönöznek az eljövendő feladatok, a mindenkori élethelyzetek reális és igaz átéléséhez.

The Place of Skill – Developing Team – Training in The Teacher's Work and in Forming Community Spirit

Edit Somos

I. Follow-up on 2nd stage of the training session

The changes of the team's power relations around the centre of behaviour and personal efficiency: the team interactions the level of problem and conflict handling of teaching situations show that developing resources is one of the most efficient means of cooperation: this is the pre-condition guarantee of success and result to be achieved together, a considerable factor of stabilizing values in a social and professional environment becoming day by day more unsteady.

II. Report of two members of the group.

CONTENTS

Language for Specific Purposes and Teaching Methodology

Special Languages

Teaching Methodology

Review