

317482

27/1997

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO-LINGUISTICA

XXVII. évf.

NYELVEK A GLOBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓBAN



1997

1997

317482

NYELVEK A GLOBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓBAN

THE PROGRESS OF LINGUISTICS

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

Szerkesztőbizottság

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Hársné Kigyóssy Edit

Szöllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

A kötet kiadását a
PRO PROGRESSIO ALAPÍTVÁNY
támogatta.

ISSN 0134 – 0492

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

TARTALOM

Nyelvek a globális kommunikációban

In memoriam Dr. Füves Ödön 5

SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN András: Nyelv és kommunikáció
(Szerkesztői előszó)..... 8

Tanulmányok

ARADI András: Relevanciaelmélet és mondatközi viszonyok 17

KOLTAY Tibor: Mennyire újszerű az elektronikus kommunikáció? 34

STURCZ Zoltán: Megújuló stratégia és modellváltás a felsőfokú
nyelvoktatásban 47

FODOR Katalin: A hibaelemzés szerepe a fordítók oktatásában..... 57

Műhely

DOBOSNÉ SÁRVÁRI Judit: Teaching intercultural communication 71

BAKONYINÉ BERÉNYI Katalin - MAUTHNERNÉ FISTER Ilona: Írásbeli
kommunikációs készségfejlesztés 83

KELEMEN Éva: Az Internet oktatási alkalmazásáról 92

SZIKLAINÉ GOMBOS Zsuzsa - TÓTH Tamásné: Számítógép a nyelvi
könyvtárban 105

SZÚCS Andrea: NLP-aided communication skills development for interpreter
trainees 111

PRO PROGRESSIO ALAPÍTVÁNY (tájékoztató)..... 122

CONTENTS

Languages in Global Communication

<i>In memoriam Dr. Füves Ödön</i>	5
SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN, András: Editorial introduction: Language and communication	8
Studies	
ARADI, András: Relevance theory and intersentential relations	17
KOLTAY, Tibor: How new is electronic communication?	34
STURCZ, Zoltán: Renewing strategy and model for teaching languages in higher education	47
FODOR, Katalin: The role of error analysis in training translators	57
Workshop	
DOBOSNÉ SÁRVÁRI, Judit: Teaching intercultural communication.....	71
BAKONYINÉ BERÉNYI, Katalin - MAUTHNERNÉ FISTER, Ilona: Developing written communicative skills	83
KELEMEN, Éva: Using Internet in education	92
SZIKLAINÉ GOMBOS, Zsuzsa - TÓTH, Tamásné: Computer in the library of the Language Institute	105
SZÜCS, Andrea: NLP-aided communication skills development for interpreter trainees	111
PRO PROGRESSIO FOUNDATION	123

Sola nobilitas virtus.

Az erény az egyedüli nemesség.

In memoriam Dr. Füves Ödön

(1920-1997)

Dr. Füves Ödön egyetemi docens 1967 és 1980 között volt a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének igazgatója. Ahhoz a nyelvtanári generációhoz tartozott, amelyik a klasszikus nyelvek és kultúrák körében nőtt fel és így végezte tanulmányait. Ezzel megteremtette az alapot a nyelvi kultúrák teljes átlátására és rendszerező összevetésére.

A bölcsészettudományi karon latin-görög, majd orosz és történelem szakon szerzett diplomát. Erre építette további nyelvi műveltségét újjörög, német, angol nyelvből, de számtalan más nyelvvel is közeli ismeretségben volt. Tudós tanártípus volt: az oktató munkáját már fiatal korában összekötötte a kutató munkájával. Ezt bizonyítják publikációi, az 1957-ben szerzett bölcsészettudományi doktorátusa, majd az 1974-ben elért kandidátusi fokozata. Tudományos munkássága a klasszikus nyelvek, kultúrák és az élő nyelvek kapcsolatára terjedt ki, interdiszciplináris módon gondolkodott: a nyelv, az irodalom, a történelem és a társadalmi mozgások területén kereste a szakmai igazságokat, tanulságokat.

Végigjárta az oktatás minden fokozatát: az általános iskolát, a középiskolát, és így került az egyetemi katedrára: részfoglalkozású egyetemi docensként az ELTE Bölcsészettudományi Karán és főfoglalkozású nyelvtanárként, kari lektorátusvezetőként majd egyetemi docensként és kinevezett igazgatóként a BME Nyelvi Intézetében dolgozott. Személyében a Nyelvi Intézet első igazgatóját és alapítóját tisztelhetjük. Irányításával az 1969/70-es tanévben forrtak egy szervezeti és szakmai egységbe a karok szétszórt lektorátusai:

létrejöttek az Idegennyelvi Kari Csoportok, munkájukat az intézeti tanács, a nyelvi szakcsoportok irányító és koordináló tevékenysége alá vonta. A hat Idegennyelvi Kari Csoporton kívül még két – összegyvetemi jellegű – egysége jött létre a megalakuló intézetnek: az egyik a Magyar Nyelvi Csoport, amely a külföldi hallgatók magyar mint idegennyelvi és a magyar hallgatók anyanyelvi képzésére alakult, és hamarosan a szakma egyik elismert műhelyévé vált; a másik a nyelvi laboratórium, amely az audiovizuális oktatást volt hivatott szolgálni.

Az egységes szakmai és munkaszervezési elvek alapján működő Nyelvi Intézet az ország legnagyobb nyelvoktató egységévé, a magyar szaknyelvoktatást döntően befolyásoló és külföldön is jól ismert szakmai fórummá vált. A nyelvoktatás színvonala magas szintre emelkedett, a nyelvi választék már a hetvenes években jelentős volt mind a keleti, mind a nyugati nyelvek tekintetében. A hallgatók nyelvtudásuk okán gyakran nyertek el külföldi ösztöndíjakat, és jelentős számban tettek le állami nyelvvizsgát. A rendeletek és szabályozók sűrűjében mindig megkereste a szakmai munkát előrevivő pontokat, lehetőségeket.

Dr. Füves Ödön a színvonalas oktatómunka mellett jelentős figyelmet fordított az intézeti tudományos tevékenységre, főleg a nyelvészeti és a módszertani munkára. Kollégái ilyen törekvéseit messzemenően támogatta, létrehozta a *Folia Practico-Linguistica* című – és azóta is működő – alkalmazott nyelvészeti, módszertani folyóiratot, rendszeresen szervezett tudományos konferenciákat, segítette a jegyzet- és tananyagalkotó munkát, a publikációs tevékenységet.

Klasszika-filológusi tevékenysége meghatározta emberi és szellemi attitűdjét: mindenben és mindenkiben az értéket, a szépet, a humánusot kutatta. Az "arany középutat" kereste, hajlott a békés, a célszerű és az előrevivő kompromisszumokra, de erkölcsi és szakmai kérdésekben sosem alkudott meg. Szelleme és figyelme kiterjedt a kollégákat érintő apró kérdésekre is, igyekezett mindig, a szó szerinti értelemben emberközelben, lélekközelben maradni. Ez a szellemi, lelki kontaktus és odafigyelés tette egyéniségét a tudományos és

szakmai teljesítményen túl tiszteletreméltóvá és szeretetteljessé. Azok közé a vezetők közé tartozott, akik nem a hatalom és a jog erejével, hanem a személyes szakmai, emberi példával, az egyéniség erejével adták meg, illetve teremtették meg a vezető hitelét.

Igen népszerű és jól ismert egyénisége volt egyetemünknek. Ha jellegzetes magas alakja feltűnt az egyetem folyosóin vagy udvarán, szinte minden szembejövő üdvözölte, és néhány szóra megállíthatta, oktató és hallgató egyaránt. Közismerten családszerető ember volt, és egy kicsit a gyermekeit jól ismerő és megértő szülő szeretete sugárzott belőle hallgatói, fiatalabb kollégái felé is.

Oktatóként is a legjobbak közé tartozott. Hallgatói élvezték felkészültségét, széleskörű műveltségét, bölcs derűjét, szelleme játékos iróniáját, korrektségét. Az oktatásban is az ókori klasszikus, Seneca – általa gyakran idézett – szavai vezették: Tanítás közben az ember maga is tanul!

Amit igazgatóként tett a hetvenes években, az egyértelműen iskolateremtés volt és nyelvoktatástörténeti érték mind a műegyetem, mind a magyar oktatásügy életrajzában. Létrehozott egy olyan intézetet és olyan nyelvoktató gárdát, amely munkájával alapját adta a később kibontakozó többnyelvű egyetem gondolatának, számtalan nyelvigényes szaknak és iránynak. Az egyetemünkön végzett, három évtizedet átfogó munkájával nagy szolgálatot tett a magyar mérnökképzésnek és az alkalmazott nyelvészeti, a filológiai, a módszertani tudományoknak. Ezt bizonyították egyetemi, minisztériumi szakmai elismerései, közéleti és tudományos testületi tisztségei, tagságai, megbízásai. Szelleme és hatása benne él intézetünk és kollégáink mai teljesítményében is.

Szerkesztői előszó

A Folia Practico-Linguistica jelen számának témájául a nyelveknek a globális kommunikációban betöltött szerepét választottuk. Aki erre a címre rátekinthet, úgy vélheti, hogy ez nem is tematikus szám, hiszen a nyelv és a kommunikáció kapcsolata olyan közhely, amelynek értelmében valaki bármit mond egy nyelvről, a kommunikációról is beszél, és aki a kommunikációról (kiváltképp a globális kommunikációról) beszél, elkerülhetetlenül a nyelvekről is szól.

Ez azonban mégsem egészen így van. Egyfelől minden korszerű nyelvelmélet a nyelvnek és a beszédnek, mint a nyelv használatának az elvlasztásán alapszik, és a nyelvet – bármi legyen is az – minden lehetséges funkciójától elvonatkoztatva, mint „természeti jelenséget” igyekszik vizsgálni: leírni és okszerűen megmagyarázni; ami azt jelenti, hogy voltaképpen egyetlen, empirikusan is ellenőrizhető funkcióját ismeri el: azt, hogy értelmes mondatokat, s legfeljebb e mondatokat – ugyancsak értelmesen – összekapcsolva összefüggő szövegeket lehet vele előállítani. Az embert eszerint a grammatikaelméletek által leírt (de eredetét és materiális alapjait tekintve mind a mai napig rejtélyes) nyelvi képessége teszi alkalmassá arra, hogy beszéljen: nyelveket tanuljon és használja őket.

Hogy voltaképpen mire, az másik kérdés. A kommunikáció klasszikus modelljei antropomorfak: önmegfigyelésen, az emberek közötti nyelvi kommunikáció megfigyelésén és technikai leírásán alapulnak. E modellek számára további magyarázatra nem szoruló adottság, hogy az adó- és a vevőberendezés egyaránt és egyformán ismeri a kódot, és hogy azt semmi egyéb nem használja, mint üzenetek továbbítására illetve megfejtésére. És hogy a technikai feltételek meglétén kívül ehhez semmi egyébre nincs is szükség.

E két felfogás annyira jól harmonizál egymással, hogy az emberek közötti kommunikációt teljesen problémamentesnek tünteti fel, és sem a nyelvhasználat, sem a kommunikáció körében fölvetődő egyetlen gyakorlati, de még elméleti kérdésre sem segít válaszolni. Ezek a kérdések mind e két felfogás és az ember szociokulturális magatartása között észrevétlenül tátongó hézagokban merülnek föl, elsősorban ott, ahol a nyelv nem, vagy nem kifejezetten a kommunikáció céljait szolgálja, és ahol a kommunikáció nem kizárólag vagy egyáltalában nem a nyelv segítségével történik. Mert ahogy mondani szoktuk, már az ókori görögök is tudták, hogy az emberek nem csak a nyelv segítségével kommunikálnak, és a nyelv segítségével nem csak kommunikálnak.

Hogy valóban így gondolták-e, hogy egyáltalában megkülönböztették-e az emberi nyelvhasználatot az emberi kommunikációtól, az inkább filológiai kérdés. Minden bizonnyal igen, hiszen a szintaxis, logika, retorika és poétika – a kései utókor számára nem egészen világos, mégis egyértelmű – arisztotelészi elkülönítése még ennél is finomabb megkülönböztetéseket sejtet. Ha pedig így gondolták, akkor az emberi nyelvhasználat és az emberi kommunikáció *gyakorlatát* illetően kétségtelenül és messzemenően igazuk volt.

E kötet szerzői kivétel nélkül gyakorlati szakemberek, akik a nyelvhasználat és a kommunikáció különféle formáinak oktatásával foglalkoznak hivatásszerűen, e problémának tehát elsősorban nem a filológiai háttere és nem az elméleti konzekvenciái foglalkoztatják őket. E néhány soros bevezető célja mindössze az, hogy jelezze: azoknak a látszólag szerteágazó témáknak, melyekkel e kötetben közölt tanulmányaik foglalkoznak, közös problémátörténeti gyökere, filológiai háttere és fontos elméleti következményei vannak. Mindannyian annak a túlzás nélkül korszakalkotónak nevezhető tudományos vállalkozásnak szerény résztvevői, amely az utóbbi évtizedekben a klasszikus nyelvelméletek és a klasszikus kommunikációelméletek között és körül elterülő senki földjének a felderítésére irányul.

Az őket elsősorban foglalkoztató kérdések ugyanis csak e viszonylag zárt elméletek határain kívül vetődtek és vetődnek föl, s ezáltal a szó legjobb értelmében folyamatos kihívást jelentenek a számukra. Minden bizonnyal az

emberi kommunikáció fizikai, technikai és fogalmi határainak kiterjedése teszi őket aktuálissá, s hogy a létező, többé-kevésbé jól ismert nyelvek szerepe, felhasználási és megjelenési módja alapvetőnek látszó változásokon megy keresztül e beláthatatlannak tűnő határok között. Ha mi csak gyakorlati, netán oktatásmódszertani megoldást találunk egyik vagy másik kérdésre, az elméletalkotás számára az is minimum értékes adatnak vagy adaléknak tekinthető. Anélkül, hogy e kötet írásainak érdemben elébe vágnánk, említsük meg címszószerűen, hogy tartalmuk miféle elméleti kérdések megválaszolása szempontjából lehet releváns.

A nyelvelméletek értelmesen összekapcsolt, magukban is értelmes mondatokra hivatkoznak. De mitől lesz egy mondat értelmes, és hogyan kell őket összekapcsolni, hogy az általuk alkotott szöveg is értelmes legyen?

E tekintetben a nyelvelméletek az anyanyelvi beszélő intuíciójára támaszkodnak és azt állítják magukról, hogy erről adnak számot. Csakhogy még az idealizált anyanyelvi beszélő sem feltétlenül ugyanazokat a mondatokat tartja grammatikailag helyesnek és szemantikailag értelmesnek, ráadásul saját értékítéletei egyazon mondat tekintetében is eltérnek egymástól aszerint, hogy az milyen más mondatok környezetében fordul elő, az egyes beszélők közötti véleményeltérésekről már nem is szólva – arra vonatkozólag, hogy milyen értelmet tulajdonítanak egy szövegnek, és ahhoz képest e szöveg egyes szegmentumainak. Egy nyelvi megnyilatkozás értelmezése tehát (terjedelmétől függetlenül) nem csupán formájától, hanem az egész kommunikációs rendszertől és annak pillanatnyi állapotától, az aktuális kommunikációs helyzettől függ.

Annak ellenére, hogy egy zárt kommunikációs rendszerben – mint mondtuk – adóznak és vevőnek egyaránt rendelkezésére áll ugyanaz a kódrendszer. De honnan? Hogyan jön létre (ez a nyelv keletkezésének problémája) és a rendszer elemei hogy férnek hozzá és hogyan jutnak a birtokába (nyelvelsajátítás, nyelvtanulás)? Az ilyen fajta kérdésekre addig nem lehet válaszolni, amíg a kommunikációs rendszert és annak egyes elemeit, akár magát a nyelvet, környezetükből kiemelve, elszigetelten vizsgáljuk.

Ha viszont az emberek által alkotott kommunikációs rendszerek nem (egészen) zártak, akkor mi a biztosíték arra, hogy az emberek, egy kommunikációs közösség tagjai (pontosan) ugyanazt a nyelvet sajátítják el? Ha nem (pontosan) ugyanazt a nyelvet sajátítják el, akkor hol van az egyes nyelvek (és egyáltalában a nyelv) határa, és hogyan kommunikálnak egymással azok az emberek, akik – a szó valóságos vagy képletes értelmében – nem ugyanazon a nyelven beszélnek?

Ha nem csak a nyelv segítségével, akkor milyen más eszközei vannak az emberi kommunikációnak, és ezek között mi a szerepe, milyen megkülönböztető sajátosságai vannak a nyelvnek?

Egyáltalában kommunikáció-e az emberi kommunikáció, ha egyszer a technikailag hiánytalan jelátvitel sem biztosítja minden esetben annak eredményességét, ugyanakkor a technikai feltételek hiányára olyan kevésbé érzékeny, hogy még a telepatikus jelenségeket sem tudjuk egészen megnyugtatóan, minden szempontból meggyőzően kizárni a köréből?

Ide tartoznak az egyéni és a közösségi két- és többnyelvűség kérdései is, amelyek közül e kötet tanulmányai csak a különböző nyelvközösségek és tagjaik közötti kommunikáció problémáit érintik. Figyelemre méltó, hogy ezek egyformán felmerülnek akkor, ha egy közös (nemzetközi) nyelven próbálnak beszélni, vagy amikor a fordító akar közvetíteni közöttük illetve nyelveik között.

A napjainkban kialakuló globális kommunikáció szempontjából leglényegesebb problémakört bátran abból az állításból kiindulva vázolhatjuk fel, hogy a nyelvnek nem csak az egyes emberek közötti közvetlen kommunikációban van szerepe, hanem az egyes emberek és a szociokulturális csoportok, közösségek, szervezetek és intézmények közötti közvetlen és technikai eszközökkel közvetített kommunikációban is, melyben a „gondolkodó gépek” használatba vétele óta a technika is közvetítő eszközből egyre inkább a rendszer, ha nem is egyenjogú, de önálló szereplőjévé válik; s ennek nyilvánvaló, kutatásra méltó következményei vannak a nyelvek használatára, de talán magukra az egyes nyelvekre nézve is. Kicsit képletesen mondva is, egy adott nyelv közegében

megjelenő szöveg formájában olyan hatásokkal is számolni kell, amelyek a szöveg létrejöttében csak közvetve érintett, más nyelvekből származnak. A globális kommunikáció ezáltal nemcsak technikai, hanem kulturális értelemben is újfajta kommunikációs teret hozhat létre. Ezt talán ma még korai volna kiépült rendszernek tekinteni, hiszen még a komponenseit sem tudjuk egyértelműen azonosítani; sőt éppen csak most kezdjük fölfedezni, hogy a kommunikációs rendszerek klasszikus modelljeinek fogalmaival és funkcióival (mint adó, vevő, csatorna, visszacsatolás stb.) ezek már nem is megragadhatók. Ha egyszer a multimedialis szöveg nem egy szerző által létrehozott egyszersmindenkorra rögzített struktúra, hanem a többcsatornás kommunikációs térben mozgó összes szereplők által alakított dinamikus folyamat, akkor hogyan várhatnánk, hogy a háttérben álló nyelv vagy nyelvek változatlanul megőrizhetnék integritásukat?

Mielőtt azonban idáig jutnánk, szögezzük le, hogy a (ma még kétségtelenül jól megkülönböztethető) nyelvek használatának az egyre magasabb szinteken szerveződő emberi társadalomban már ma is érvényesülő legfontosabb sajátossága talán az, hogy a beszédet, a nyelvi megnyilatkozásokat nem csupán a szó hagyományos értelmében vett kommunikációra, tehát szemantikai információtartalom közvetítésére használjuk, hanem ezáltal szociális illetve kulturális érvényű, sőt a gépekkel való kommunikáció esetében technikai értelemben vett cselekvéseket hajtunk végre. A nyelvhasználatnak ezzel az aspektusával foglalkozik a beszédaktuselmélet, mely sok szempontból maga is továbbfejlesztésre vár. Például annak figyelembe vételével, hogy az ágens, a beszélő nem csak természetes személy, hanem kollektíva, absztrakt intézmény, azt megtestesítő hivatal vagy egy nagyon konkrét, de üzemeltetőjétől függetlenül működő automata (pl. egy telefonüzenetrögzítő vagy beszédsszintetizátor) is lehet, következőképpen a beszédaktus megtervezése és végrehajtása szempontjából a megnyilatkozás címzettje sem emberi személyiségként, hanem egy szociokulturális szerepnek egy sajátos tevékenységben érintett alanyaként azonosítható. Ez a beszédaktuselmélet kiterjesztéseként felfogott szövegpragmatika illetékességi területe; ahol kezdetben a tömegkommunikáció kialakulása, majd annak multimedializálódása, napjainkban pedig interaktívva

válása okoz alapvető változásokat. E fejleményeknek az elméleti feldolgozása nélkül aligha fogjuk kiismerni magunkat abban a globalizálódó társadalomban, amely már fizikai okoknál fogva is csak egy virtuális, kommunikációs térben valósulhat meg, s így legfontosabb eseményei is ott fognak lejátszódni.

Mondhatnánk, hogy mindez ma még távol esik a hétköznapi ember hétköznapi életétől, de ha idővel közelebb is kerül hozzá, akkor sem tartozik már a klasszikus kommunikációelmélet, és különösen nem a nyelvészet illetékességi körébe. De ha már a nyelv kommunikáción túli szerepéig jutottunk, arról sem szabad elfeledkezni, hogy ugyancsak az ókor óta tisztában vagyunk vele, hogy az emberi fajt egy olyan sajátos *gondolkodási* képesség emelte ki az állatvilágból, amely – bár mindmáig nem egészen tisztázott módon – ugyancsak a nyelv kialakulásán, illetve egy-egy nyelv elsajátításán és annak univerzális használatán alapszik; és ez tette lehetővé, hogy a társadalmi lét súlypontja a fizikai térből fokozatosan egy kulturális, spirituális, sőt virtuális térbe helyeződjék át. A gondolkodást mint kognitív tevékenységet sem szoktuk ugyan a kommunikatív viselkedés körébe sorolni, ám ha tekintetbe vesszük, hogy az ember egész életében e sajátos mentális tevékenység, a nyelvet használó gondolkodás közvetítésével tart kapcsolatot egész természeti, élettelen és élő, és társadalmi, kulturális és technikai környezetével (ez utóbbiakat egyenesen annak segítségével hozza létre), akkor a kommunikációnak egy olyan, az ember szempontjából parttalan fogalmához jutunk, melyre egy másik, átvitt értelemben ugyancsak ráillik a jelző: *globális kommunikáció*.

Persze ha így értelmezzük, a régi görögöknek mégsem volt igazuk abban, hogy az ember a nyelvet nem csak kommunikációra használja. Akkor inkább úgy áll a dolog, hogy az ember az állandó és megkerülhetetlen nyelvhasználat következtében mást sem csinál, csak kommunikál. És akkor az a kérdés merül fel, hogy egyáltalában mi különbözteti meg a kommunikatív viselkedést a nem kommunikatív viselkedéstől.

Ráadásul bejárhattunk volna egy a fentivel analóg gondolatmenetet a nyelv fogalmának kiterjesztésével is bármely kommunikációs rendszerben működő jelrendszerekre, amelynek eredményeképpen viszont a természetes emberi

nyelveknek a természeti, genetikai, biológiai és mesterséges, technikai és formális jelrendszerekkel szemben specifikus, megkülönböztető sajátosságait veszítettük volna szem elől, sőt a jel fogalmát, amelyet egy klasszikusan zárt kommunikációs rendszerben nem lehetne megkülönböztetni egy meghatározott okok által kiváltott, legalább statisztikusan meghatározott okozatokat kiváltó fizikai jelenségtől. Azért nem ezt az utat választottuk, mert bennünket mégiscsak ezek a megkülönböztető sajátosságok érdekelnek, és mindössze azt akartuk demonstrálni, hogy végsősoron ezeknek az alapfogalmaknak, mindenek előtt a nyelvnek és a kommunikációnak a megfelelő értelmezésén múlik, hogy a tudományos kutatás eszközeivel hozzájuk férhetünk-e.

Természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy a miénk az egyetlen lehetséges, vagy akár csak az egyetlen helyes értelmezés, de abban a biztos tudatban ajánlom a tisztelt olvasó figyelmébe e kötet tanulmányait, hogy szerzőik egységesen, alapjában véve közös céljainknak megfelelően alkalmazzák ezeket a fogalmakat, s ez a szemlélet meggyőződésünk szerint olyan egységes keretbe foglalja a kötet tematikai sokszínűségét, amely az általuk felkínált gyakorlati megoldásokon túl is érdekes lehet.

Szóllósy-Sebestyén András

KÖZLEKEDÉSTUDIUMOK ÉS MŰKÖDÉSI SZABÁLYOK

TANULMÁNYOK

"A közlekedési rendszerek lényegében a közlekedési folyamatok szabályozása, a közlekedési eszközök közötti kapcsolatok kialakítása és az ezzel kapcsolatos szabványok megalkotása."

1.1. A közlekedési rendszerek lényegében a közlekedési folyamatok szabályozása, a közlekedési eszközök közötti kapcsolatok kialakítása és az ezzel kapcsolatos szabványok megalkotása. A közlekedési rendszerek lényegében a közlekedési folyamatok szabályozása, a közlekedési eszközök közötti kapcsolatok kialakítása és az ezzel kapcsolatos szabványok megalkotása.

A közlekedési rendszerek lényegében a közlekedési folyamatok szabályozása, a közlekedési eszközök közötti kapcsolatok kialakítása és az ezzel kapcsolatos szabványok megalkotása. A közlekedési rendszerek lényegében a közlekedési folyamatok szabályozása, a közlekedési eszközök közötti kapcsolatok kialakítása és az ezzel kapcsolatos szabványok megalkotása.

RELEVANCIAELMÉLET ÉS MONDATKÖZI VISZONYOK

“Az emberi megismerési folyamatok a legkisebb feldolgozási erőfeszítéssel ... a legnagyobb lehetséges kognitív hatást akarják elérni. E célból az egyénnek arra kell összpontosítania, ami a rendelkezésre álló legrelevánsabb információnak tűnik. A kommunikáció igénybejelentés valakinek a figyelmére; ezért a kommunikáció annak sugallata, hogy az információ releváns.”

1.1. A fenti pár mondat Dan Sperbernek és Deirdre Wilsonnak, a relevanciaelmélet megalkotóinak munkájából való (Sperber and Wilson 1986), és R. Wardhaugh *Szociolingvisztika* c. könyve idézi a *Cselekvés és társalgás* fejezetben (Wardhaugh 1995:262), közvetlenül utalva arra, hogy az elmélet más keretben a nyelvi kommunikáció azon lényeges kérdéseit próbálja kezelni, amelyeket a J. Austin-féle beszédaktuselmélet is felvet. A kommunikáció mint “igénybejelentés valakinek a figyelmére” és az elért “kognitív hatás” fogalma valóban könnyen párhuzamba állítható a beszédaktusok illokúciós (“ráhatóerőt” képviselő) oldalával és a kiváltott hatást tükröző perlokúciós aktussal.

1.2. Ugyanakkor látnunk kell, hogy – miként az idézett mondatok is jelzik – a relevanciaelmélet (a beszédaktuselmülethez képest) a verbális kommunikációnak egy átfogóbb modelljét kívánja adni, a pragmatika és a kognitív tudomány szempontjait és eredményeit érvényesítve. A következőkben a nálunk kevésbé ismert és idézett relevanciaelmélet főbb vonásait igyekszem bemutatni, körvonalazva az elmélet előzményeként, háttereként felfogható nézeteket is. Végül utalni fogok az elmélet alkalmazott nyelvészeti vonatkozásaira, s egy-két gyakorlati példán próbálom bemutatni az elmélet “működését”, használhatóságát a mondatkapcsolatok értelmezésében, a szövegértést irányító megfontolások magyarázatában.

2.1. A relevanciaelmélet megalkotásában ösztönző szerepe volt H. Paul Grice amerikai nyelvfilozófus nézeteinek, amelyek a kommunikáció szereplőinek magatartását jellemzik és a társalgás során követett alapelveket írják le. Mielőtt a relevanciaelmélet fő vonásait ismertetnénk, idézzük fel röviden Grice-nak a társalgásról vallott, nálunk is eléggé jól ismert felfogását, amely a beszélőpartnerek között megnyilvánuló együttműködésre, az adott kommunikációs helyzetben felismert és elfogadott közös célokra irányította a figyelmet. Véleménye szerint a társalgás legfontosabb elve az *együttműködési elv*. Ezt követve: "Társalgási hozzájárulásodat tedd olyanná, amilyenek abban a szakaszban, ahol előfordul, lennie kell, annak a beszédcserének az elfogadott célja vagy iránya értelmében, amelyben részt veszel." (Grice 1975:54; magyar fordítás /Pap Mária/: in Wardhaugh 1995:263.) Tehát a társalgásban ahhoz az általános elvhez igazítjuk magatartásunkat, hogy a partnerrel/partnerekkel együtt olyan cselekvés részesei vagyunk, amely közös hasznot hoz a résztvevők számára: a kölcsönös megértést.

2.2. Az együttműködési elvből kiindulva Grice pragmatikai természetű szabályokat állít fel, négy *társalgási maximát* fogalmaz meg: a mennyiség, a minőség, a kapcsolat/viszony és a mód/modor követelményét.

2.2.1. A *mennyiség* maximája arra hív fel, hogy az ember hozzájárulása a társalgáshoz annyira legyen informatív, amennyire szükséges. Vagyis tartalmazza mindazt az információt, amelyet az adott kommunikációs cél, a társalgás pillanatnyi állása megkíván, de ne közödjön ennél többet. (Ez utóbbi megszorítás áthágása, a túlzott informativitás – Grice szerint – nem igazán megsértése az együttműködési alapelvnek, hanem inkább csak idővesztéséget jelent, ugyanakkor magában hordozza azt a veszélyt is, hogy mellékvágányra terelheti a beszélgetést.)

2.2.2. A *minőség* maximájának tartalma, hogy ne mondjunk olyasmit, amiről úgy hisszük, hogy hamis, vagy amire nézve nincs megfelelő/elégéges bizonyítékunk. E kategória fő elvárása: "Próbáld hozzájárulásodat igazzá tenni!"

2.2.3. A *kapcsolat* maximája tömör parancs: "Légy releváns!", azaz a társalgás folyamán maradjunk a tárgynál. (Grice megjegyzi, hogy ezen tömör követelmény mögött számos, általa sem részletezett probléma rejlik, pl. a társalgás témáinak természetes és indokolható váltakozása.)

2.2.4. A *mód* maximájának alapelve: "Légy érthető/világos!" Ez a kategória már nem a *mit mondunk*, hanem a *hogyan mondjuk* kérdésével kapcsolatos, és alapvetően a stílusra irányuló követelmény. Megkívánja, hogy kerüljük a kifejezés homályosságát és többértelműségét, hogy fogalmazzunk tömören és beszéljünk rendezetten.

2.3. Az együttműködési elv és a felsorolt maximák betartása természetesen az ideális (vagy idealizált) társalgást jellemzi. Grice felhívja a figyelmet arra, hogy a beszélők eltérhetnek (vagy esetleg szándékosan el is térnek) az általa megfogalmazott társalgási szabályoktól, s ennek következtében olyan feltételezések/implikációk alakulhatnak ki, amelyek különböznek a ténylegesen közölni akart dolgoktól.

Grice nézeteit tekintve témánk szempontjából ezen a ponton a leglényegesebb (vagy a 3. maxima szellemében: legrelevánsabb) következtetés az, hogy a kommunikáció szereplői a szorosabban vett nyelvi/grammatikai szabályokon és normákon túl általánosabb pragmatikai természetű előírásokat is figyelembe vesznek, s a nyelvi *viselkedés* bizonyos szabályaihoz igazodnak a társalgás folyamán.

(Grice nézeteinek ismertetésében felhasznált fő források: H. Grice: *Logic and conversation* 1975, magyarul: in Pléh et al. szerk. 1997:213-227; Wardhaugh 1995:263-268; Terestyéni 1981:92-110.)

3.1. Visszatérve a relevanciaelmélethez, idézzük azt a megállapítást, amely szerint Sperber és Wilson elgondolása megegyezik Grice felfogásával abban, hogy a verbális kommunikációt nem pusztán nyelvi kódolás és dekódolás folyamatának tekintik, hanem alapvető jelentőséget tulajdonítanak benne a következtetések levonásának és feldolgozásának, amit döntően a kontextusra támaszkodó, a kontextusból kiinduló feltevések irányítanak. Újdonság azonban az

elmélet azon állítása, hogy a kommunikáció során alkalmazott következtetéseket irányító alapelvek forrása az emberi megismerés, a megismerő tevékenység (human cognition) bizonyos tényezőiben keresendő. (Az elmélet rövid bemutatásában elsősorban T. Matsui összefoglaló tanulmányára támaszkodom, Matsui 1993.)

3.2. Fontos kiindulópontjuk: az emberek törekvése az, hogy a látókörükbe került *jelenségek, információk* közül azokra fordítsák figyelmüket, amelyek számukra az adott helyzetben a legfontosabbak, leginkább relevánsak. Egyszerűsítve ezen jelenségek lehető legrelevánsabb *értelmezését* (tudati leképezését) kísérelik meg, s ezen értelmezéseket olyan *kontextusban* dolgozzák fel/alkalmazzák, amelyben maximálisan érvényesül, igazolódik értelmezéseik relevanciája (a tárgynak megfelelő, a tárgyhoz illő volta).

Mindennek fontos következménye van a kommunikációelmélet számára. A beszélő, mivel igényli a hallgató figyelmét, oly módon kommunikál, hogy a közölt információ kellően releváns legyen ahhoz, hogy "kiérdemelje" a hallgató figyelmét. Vagyis kijelentéseink automatikusan releváns információkat helyeznek kilátásba.

3.3. Szükségesnek látszik itt kitérni az elmélet bemutatásában alkalmazott terminológia, a terminusként használt magyar kifejezések, szókapcsolatok kérdéseire, mindenekelőtt a főfogalomként megjelenő *relevancia* tartalmára. A relevancia szó megtartását a magyar szövegben terminus volta kellően indokolja, ugyanakkor ettől függetlenül elkerülhetetlenné is teszi az a tény, hogy olyan idegen szó, amelyet magyar szóval vagy kifejezéssel csak nehézkesen és pontatlanul tudnánk helyettesíteni. A gondot tulajdonképpen az okozza, hogy egyrészt a *relevancia* a magyar nyelvészeti/kommunikációs szakirodalomban terminusként (még) nem igen használatos (igaz – tudomásom szerint – az angol nyelvű szakirodalomban is csak a relevanciaelmélet vezette be szakszóként a kommunikációelmélet és a kognitív nyelvészet területén), másrészt – akár terminusként, akár "közszóként" használva – nem biztos, hogy egyértelműen és kellő mélységben felidézi az olvasóban a (magyarul történő) értelmezéséhez szükséges képzeteket és jelentéseket: tehát a szóban forgó "releváns dolog"

fontosságát, lényegszerűségét, a tárgyhoz tartozását vagy a "releváns információ" témához illő voltát. E terminológiai kitérő alól, azt hiszem, az a nagyvonalú magyarázat és lényegében igaz vélekedés sem adhat felmentést, hogy a jelen összefüggésben a relevancia fogalmát az elmélet egészének bemutatása kell hogy definiálja, illetve a részletek kifejtése együtt jár a szükséges definíciók megadásával.

A szakkifejezések körében nehézkesnek tűnhet továbbá pl. (a később előforduló) *feldolgozási erőfeszítés* szókapcsolat (a "processing effort" kifejezés fordítása), de ha az elmélet tartalmát pontosan és részleteiben kívánjuk bemutatni e szakkifejezés használata is elkerülhetetlen, (s az adott szakterületen talán meggyökereztetése is kívánatos). Szintén nincs használható terminusszerű magyar megfelelő az "inferential communication" kifejezésre, amelyet – némi körülményeskedéssel – "következtetéseket magába foglaló, lazább következtetésekre épülő kommunikáció"-ként írhatunk körül.

3.4. Sperber és Wilson szerint az információ akkor releváns a hallgató számára, ha valamilyen módon kölcsönhatásba lép a világra vonatkozó már létező feltevéseivel, és befolyásolja ezeket. E befolyásolás eredményét/következményeit "kontextuális hatásnak" (contextual effect) nevezik. A kontextuális hatásokat három csoportba soroljuk aszerint, hogy az újonnan közölt információk és a meglévő feltevések közötti interakciónak mi az eredménye:

- (1) az új információ megerősítheti a hallgató feltevéseit;
- (2) az új információ ellentmondhat e feltevéseknek, és érvényteleníti őket;
- (3) az új információ beépülhet a kontextusba oly módon, hogy új feltevésekhez vezet a szövegösszefüggés alapján, a kontextusra épülő implikációkat vonva maga után.

3.5. A létrejövő kontextuális hatások és a felismerésükhöz szükséges *feldolgozási erőfeszítések* együtt határozzák meg a feldolgozott információ teljes relevanciáját. Milyen fokú relevancia várható el egy kijelentéstől, ill. megnyilatkozástól? A relevanciaelmélet szerint, ha létrejönnek a megfelelő kontextuális hatások, és a hallgató nem kényszerül indokolatlan erőfeszítésekre e

hatások kialakulása során, akkor a megnyilatkozás *“optimálisan relevánsnak”* (optimally relevant) tekinthető. Az *optimális relevancia* meghatározása (adott interpretáció esetén) tehát a következő: egy megnyilatkozás optimálisan releváns, ha

- a) elegendő olyan kontextuális hatást tartalmaz, amelyek érdekesítik a hallgató figyelmére;
- b) nem teszi ki a hallgatót indokolatlan erőfeszítésnek ezen hatások elérésében.

3.6. A relevanciaelméletben a Grice-féle társalgási maximákat a *“relevancia alapelve”* (principle of relevance) helyettesíti, és így egyetlen átfogó fogalom körébe vonja őket. Ez az alapelv kimondja, hogy minden (következtetéseket magába foglaló) kommunikációs aktusban benne van az optimális relevancia előfeltételezése, ígérete.

4.1. A relevanciaelmélet, megalkotói szándéka szerint és elemzői, alkalmazói értelmezésében is, a kommunikáció átfogó elmélete kíván lenni. A *következtetéseken alapuló kommunikáció* fontosságát hangsúlyozza a kommunikáció egésze szempontjából, s ebből kiindulva a megismerésben alapvető szerepet játszó következtetési mechanizmusok (*inferencia* formák) tulajdonságainak, működésének megértéséhez kínál általános magyarázó elveket. Ez az átfogó jelleg a nyelvi kommunikáció számos (igen eltérő) területén ad ösztönzést az elmélet gyakorlati alkalmazásához, s modellszerűségéből következően magyarázó elveinek fonalára fűz megjelenésükben eltérő, de az elmélet szempontjából lényegi hasonlóságot hordozó – korábban külön kezelt – jelenségeket. Alkalmazói a nyelvi közlés eddig is vizsgált problémáinak új, meggyőzőbb leírásához és elfogadhatóbb megoldásához találnak használható keretet benne.

4.2.1. Ahogy a beszédaktuselmélet, úgy a relevanciaelmélet is bekerült az irodalmi szövegek nyelvi-poétikai elemzésének eszköztárába, s megjelent, pl. a (kompetens) versolvasó szövegértelmezésének magyarázataként is (Green 1993).

4.2.2. Számunkra fontos lehet az elmélet – korábban jelzett – alkalmazott nyelvészeti felhasználhatósága. E területen – többek között – a nyelvoktatásban, az anyanyelvi és idegen nyelvű szövegek feldolgozásában, a szövegértés tanításában kaphatnak szerepet az elmélet megállapításából levonható következtetések, a rájuk alapozott megfontolások. Ezek ráirányíthatják figyelmünket annak fontosságára, hogy világosan lássuk: milyen ismereteket kell, és hogyan lehet őket mozgósítani ahhoz, hogy képesek legyünk (legyenek a nyelvtanulók) adott szöveg helyes értelmezésére; milyen tudati háttér megléte és műveletsor elvégzése biztosítja az olvasóban vagy hallgatóban a megfelelő kontextuális hatások létrejöttét, amikor adott – a közlő szándéka szerint relevánsnak szánt – szövegrészekkel szembesül.

4.2.3. A szakszövegértésnek a relevanciaelmélet szempontjait felhasználó elemzésére ad tanulságos példát Alistair Wood a *Folia Practico-Linguistica* XXIV. évfolyamában. Angol nyelvű ismeretterjesztő szövegen mutatja be, és az elmélet fogalmaival értelmezi azokat a műveleteket, a következtetéseink háttérben lejátszódó tudati folyamatokat (s a felhasznált – enciklopédikus jellegű – tudást), amelyek nélkülözhetetlenek a szövegen belüli referenciaviszonyok pontos felfejtéséhez, az elliptikus mondatok helyes kiegészítéséhez, a többértelmű kifejezések világos azonosításához stb. (Wood 1994). A szerző határozottan utal arra is, hogy amennyiben az elméletnek a kommunikáció természetére vonatkozó “igen erős állításai” (very strong claims) helyesek, ezeknek szükségszerűen erőteljes hatásuk lesz az alkalmazott nyelvészeti kutatásokra, ill. a nyelvoktatásra is.

(Itt jegyzem meg, hogy mivel cikkem célja az elmélet vázlatos bemutatása és egy-két általa értelmezhető kérdés felvillantása, nem is kíséreltem meg esetleges ellentmondásainak bíráló szemrevételezését.)

5.1. A továbbiakban a relevanciaelmélet gyakorlati alkalmazását a mondatkapcsolatok, a mondatközi viszonyok értelmezésének területén mutatom be. Azt vizsgálom, hogy a koherencia létrejötte, az értelmi összefüggés

megvalósulása miként magyarázható egy sajátos, jól elkülöníthető mondatkapcsolat típusban. Ez a mondatkapcsolódás, melyet legegyszerűbben két mondatból álló mondatsorokkal illusztrálhatunk, azok közé a kapcsolatfajták közé tartozik, amelyekben a két mondat közötti tartalmi összefüggést asszociáció útján kialakuló közvetett utalások teremtik meg, s az altípusokat az előzménymondatból származó asszociáció "erősségének", elvárhatóságának mértéke szerint lehet elkülöníteni – az alapvetően pszicholingvisztikai megközelítés szerint (Clark 1997 in Pléh et.al. 1997).

Kis kitérővel utalnunk kell még arra, hogy a mondatkapcsolatok értelmezésében – s ez már szövegtani, pragmatikai szempont – jelentőséget kaphat a mondatok kommunikatív (aktuális) tagolása. Ez felveti azt a további elemzéseket igénylő kérdést, hogy a mondattagolás típusa (hangsúlyos vagy neutrális szórend, továbbá a hangsúlytalan mondatösszetevőknek a témában vagy az ige utáni "leszálló ágban" való elhelyezkedése) mennyire és hogyan determinálja a szöveg folytatását, milyen elvárás(oka)t ébreszt a hallgatóban a következő mondatot, a folytatást tekintve, és milyen (ehhez képest valószínűleg tágabb) lehetőségeket ad a beszélő számára, így a megvalósult folytatással esetleg elvárásai felülbírálására készítette a hallgatót (vö. Aradi 1997).

5.2. A vizsgálandó mondatkapcsolat-típus fő jellemzőjeként azt emelhetjük ki, hogy – összhangban az 5.1-ben adott rövid jellemzéssel – a két mondatot nem köti össze semmilyen szöveggrammatikai kapcsoló elem, s "a szövegkoherencia jelentéstani mutatói" sem jelennek meg bennük közvetlenül. Tekintsük példaként (1) és (2) mondatpárokat:

(1) a. Tina Turner koncertet adott Budapesten.

b. A plakátok igazán figyelemfelkeltők voltak.

(2) a. A vonat 6 óra 20-kor futott be az állomásra.

b. A késést türelemmel fogadták a várakozók.

A b. mondatokban semmilyen *anaforikus kifejezés* (névmás, szinonímia, alá- fölérendelés) nem utal vissza az a. mondatok valamely elemére (az *anafóra* terminust itt a visszautalások összefoglaló jelölésére használjuk). Ugyanakkor a

b. mondatok kiváltják a hallgatóban – az érezhetően jelen levő koherencia indokaként vagy a koherenciateremtés érdekében – valamilyen antecedens, azonosítható előzmény keresését, ill. megalkotásának szándékát. Hogy mindez megvalósulhasson, valamilyen *implikációs viszony* felismerésére, kialakítására van szükség, azaz meg kell teremteni az *áthidalást* (bridging) a két mondat között. Az *áthidalás* tehát az implikáció létrehozását jelenti a visszautalási rendszerek működésének pszicholingvisztikai leírásában.

5.3. Pléh Csaba *Mondatközi viszonyok feldolgozása...* c. tanulmányában (Pléh 1994), bemutatva az anaforikus kifejezések rendszerét, megjegyzi, hogy bár vannak triviális referenciák, sokszor az anaforikus visszautalások esetén is aktív erőfeszítést kívánhat a referencia felismerése. Ilyenkor valódi “következtetési munka” szükséges a koreferencia viszonyok visszakereséséhez (az áthidalásról és visszautalásról: Clark 1997). Fokozottan így van ez kiinduló példáinkban, ahol még az a fajta anaforikus utalás sem működik, amelyet egy előzménymondat igei esetkeretének üresen maradt helyét, rejtett vonzatát betöltve valósíthatunk meg. Erre kaphatunk példát (1) a. mondatának megfelelő kicserélésével:

(3) a. Tina Turner koncertjét az egész városban hirdették.

b. A plakátok igazán figyelemfelkeltők voltak.

(3)-ban a hirdetés igéhez tartozó esetkeret, tematikus szereprács (Kömlösy, 1993) már az előzménymondatból kiinduló implikációt is lehetővé teszi: *hirdet vmit vhogyan/vmivel* → *plakátokon/plakátokkal*. Méréses kísérletek igazolják, hogy a (3) típusú mondatkapcsolatok megértése, feldolgozása gyorsabb, mint az (1) mondatpáré (Pléh 1994 : 292).

6.1. Az 5.1 - 3.-ban mondottak alapján két összefoglaló állítást tehetünk a vizsgált mondatkapcsolatok természetéről:

1. E megnyilatkozásokban a mondatok közötti viszony feldolgozása “aktív erőfeszítést” kíván: egy implikációs viszony megteremtésével értelmezzük a mondatkapcsolatot;

2. Az ilyen megnyilatkozások mondatkapcsolataiban következtetésen alapuló koherencia jön létre, ehhez a későbbi, a következmény-mondat szolgál kiindulásként.

6.2. Nézzük ezek után, hogyan ad keretet a jellemzett viszonyok értelmezéséhez a relevanciaelmélet, milyen *kognitív irányítású műveleteket*, milyen *pragmatikai következtetéseket* tart számon a viszonyok feldolgozásában. (A kiemelt kifejezések tulajdonképpen már az elmélet állításai témánkkal kapcsolatban.) Annak bemutatásában, hogy mit mond az elmélet a fenti mondatkapcsolatok megértéséről (mindenekelőtt a közvetlen emberi kommunikáció során) – a már említett szerző –, T. Matsui *Bridging reference and the notions of 'topic' and 'focus'* c. tanulmányára támaszkodom, mely a *Lingua* folyóirat referenciaelmélet-kötetében jelent meg (Matsui 1993).

A tanulmány címében szereplő *bridging reference* terminust az “áthidaló/áthidalásos utalás” kifejezéssel adhatjuk vissza, a konkrét nyelvi elemek tekintetében hiányos referencia-típust értve rajta, és szembeállíthatjuk az anaforikus, nyelvi konnektorokon alapuló “kapcsoló/kapcsolásos utalás”-sal, amelyben a koreferencia két eleme a mondatok szintaktikai szerkezetében pontosan azonosítható. A jelen használatban ugyanis az *áthidalásos utalás* egy mondat olyan határozott főnévi kifejezésére (ill. az általa képviselt viszonyra) vonatkozik, amelynek – a szemantikai, pragmatikai azonosításához szükséges – antecedensét, előzményét csak akkor találhatjuk (pontosabban: “teremthetjük”) meg, ha előzmény-mondatának értelmezésébe új (a mondatban eredetileg nem szereplő) elemeket és feltételezéseket vezetünk be. Valójában ez a folyamat játszódik le az általunk vizsgált mondatkapcsolat típusban is.

6.3. Az egyszerűség kedvéért ismétljük meg példáinkat:

- (1) a. Tina Turner koncertet adott Budapesten. b. A plakátok igazán figyelemfelkeltők voltak.

(2) a. A vonat 6 óra 20-kor futott be az állomásra. b. A késést türelemmel fogadták a várakozók.

Nézzük a megnyilatkozások (laza) interpretációját. Bár (1)-ben nincs explicit módon megfogalmazva, hogy a koncertet plakátok hirdették, ezt természetes feltételezésnek tekinthetjük; továbbá azt is, hogy a mondatkapcsolat második tagjában az említett plakátok azok, amelyek Tina Turner koncertjét hirdették. Hasonló módon: (2)-ben nincs nyíltan kimondva, hogy a vonat késett, de a vonatközlekedéssel kapcsolatos jogos feltételezés lehet a késés (ez, noha nem szükségszerű feltételezés, része a vonatközlekedés asszociációs körébe tartozó lehetőségeknek); továbbá indokolt feltételezés az is, hogy a b. mondatban említett késés az a. mondatban szereplő – 6.20-kor befutó – vonatnak a késése volt, illetve, hogy menetrend szerint előbb kellett volna érkeznie.

A megnyilatkozások ilyen típusú interpretációja nem csupán grammatikai és szintaktikai információk értelmezésére épül, hanem alapvetően pragmatikai következtetéseket is tartalmaz, éppen a b. mondatokat bevezető (topic szerepű) határozott főnévi kifejezés keresett/szándékolt antecedensének azonosítására (az előzmény-mondatban). A következtetések nélkülözhetetlen része tehát “egy új kontextuális feltételezés” (tulajdonképpen az eredeti, a. mondatból önként nem adódó proposíció), ez szükséges a keresett/szándékolt antecedens bevezetéséhez.

(1)-ben “a plakátok” azonosítható előzménye nem jelenik meg kimondva, ehelyett az antecedens létezésére az első kijelentés (a. mondat) explicit tartalmából (kimondott elemeiből) kell következtetnünk. Vagyis (1)-ben a koncert említése teszi “hozzáférhetővé” a hallgató számára a feltételezést, hogy ‘a koncertet plakátokon hirdették’. Az így bevezetett új elemnek tulajdoníthatunk antecedens szerepet (referencia-adás), jelen esetben “a plakátok” antecedensének szerepét. A következmény-mondatból kiinduló implikáció “hídja” így találja meg másik “hídfőjét” az előzmény-mondatban.

Mindez azt is jelenti, hogy példáinkban a megértést biztosító új kontextuális feltételezést, kiegészítő proposíciót *csak* az antecedens keresése, szükségessége hívja életre. H. Clark alapján úgy is fogalmazhatunk, hogy a T.T.

koncertet adott Budapesten mondatot hallva/olvasva nem valószínű, hogy az esemény plakátokon való hirdetése “magunktól” eszünkbe jutna (Clark 1979). Erre következtetnünk kell, és fel kell idéznünk vagy tudomásul kell vennünk ezt a tényt a beszélő szándékának megfelelően. A talán túlságosan részletező bemutatás lezárásaként jelezzük, hogy példáinkban a következtetések az alábbi implikációkkal jártak együtt, megvalósítva a referencia-adást.

(1') Az említett koncertről *plakátok* (is) tájékoztattak; ezek a plakátok antecedensei.

(2') Az említett vonat *késve/késéssel* érkezett; ez a késés(t) antecedense.

7.1. Mint látható, 6.1-3.-ban valójában csak a referencia-adás lépéseit “vezettük le”, bemutatva ennek szételemezhető részmozzanatait, s alapvetően logikai-pszicholingvisztikai fogalmakkal írtuk le egy sajátos mondatközi viszony feldolgozásának feltételezett útját. Az így felrajzolt keretet megtartva, nézzük most már a referenciaelmélet elveinek tényleges alkalmazását az “áthidalásos utalás” esetén történő referencia-adás értelmezésében.

7.2. Említett tanulmányában Matsui a megfelelő azonosítható előzmény (antecedens) kiválasztásához – a referencia-adás folyamatában – a *kontextust* tartja az alapvető tényezőnek, (melynek szerepét érintőlegesen már jeleztük), s a kontextusra vonatkozó kérdések megválaszolásán keresztül mutatja be, igazolja a referenciaelmélet alkalmazhatóságát az “áthidalásos utalások” (bridging reference) működésének modelleszerű leírásában.

Kérdései a következők:

- 1) Milyen fajta kontextusok állnak a hallgatók, a címzett rendelkezésére?
- 2) Hogyan lehet hozzáférni ezekhez?
- 3) Hogyan tudja kiválasztani a hallgató a helyes kontextust, amelyben a megfelelő antecedens található?

7.3. Tekintsük át röviden – és kissé leegyszerűsítve – a kérdésekre adható válaszokat.

7.3.1. A relevanciaelmélet szerint a kontextusra vonatkozó feltevéseknek több különböző forrásuk van, így a hosszú távú emlékezet, rövid távú emlékezet és az érzékelés/észlelés. Elfogadva, hogy az emberek nem “üres emlékezettel” fognak az új információ feldolgozásához, feltételezhetjük, hogy rendelkeznek valamilyen rövid távú memóriatárral, amelynek tartalmát a leginkább hozzáférhető kontextusnak tekinthetjük.

Ha a hallgató értelmezett egy kijelentést, és a rákövetkező feldolgozására készül, igen valószínű, hogy rövid távú emlékezete tartalmazni fogja az előző kijelentés interpretációjában felhasznált és interpretációjából nyert feltevéseket. Ezek a feltevések alakítják ki a *közvetlen kontextust* (immediate context). A verbális megértéshez azonban bizonyos esetekben a közvetlen kontextus nem elegendő. Ez a helyzet az “áthidalásos utalás” esetében is, ami kiinduló példáink felidézésével könnyen belátható. Mikor e megnyilatkozások második mondatának feldolgozásához kezd a hallgató, az első mondatok interpretációjában felhasznált és a belőle elvont feltevésekkel rendelkezik mint közvetlen kontextussal (vagyis: *T.T. koncertet adott Budapesten; A vonat 6 óra 20-kor futott be az állomásra*). De mivel bennük (explicit módon) nem említődik “plakát” és “késés”, a második mondatok értelmezéséhez a hallgatónak valami másra kell támaszkodnia, mint amit pusztán az első mondatok interpretációja kínál: az “áthidalásos utalások”-hoz áthidaló feltételezéseket alkot az előzmény/antecedens bevezetésére. Példáinkkal kapcsolatban:

(1') Plakátokon hirdették a koncertet, amelyet T.T. adott Budapesten.

(2') A vonat, amely 6 óra 20-kor futott be az állomásra, késett.

7.3.2. Hogyan hozza létre ezeket az áthidaló feltételezéseket a hallgató? A válasz valójában felelet a 2. kérdésre, amely a kontextusokhoz való hozzáférésre vonatkozott. Az ilyen feltevések megalkotásában (és a rájuk épülő kontextusok kialakításában) már enciklopédikus ismereteire támaszkodik a hallgató (jelen esetben: a koncertekkel és a vonatközlekedéssel kapcsolatos ismeretekre). Az így

aktivizált/megalkotott kontextus az *enciklopédikus tudás által kiterjesztett kontextusnak* nevezhető (context extended by encyclopaedic knowledge).

Általános feltételezés, hogy az enciklopédikus ismereteket a hosszú távú emlékezet tárolja, s így léteznie kell egy útvonalnak (vagy eljárásnak), amelyen keresztül hozzáférünk a hosszú távú emlékezet meghatározott részletéhez. A relevanciaelméletben fontos szerepet kap az az elgondolás, hogy feltevéseink kisebb alkotóelemekből tevődnek össze. Ezek az alkotóelemek a *fogalmak*, amelyek megjelennek – egyfelől – a rövid távú emlékezetben, így a példáink első mondatainak interpretációja során kialakított feltevések részleteiként is ('koncert', 'ad'; 'vonat', 'időpont', 'befut', 'állomás'). Másfelől jelen vannak hosszú távú emlékezetünkben ismereteink révén és részeként, igen sok asszociációs kapcsolattal kötődve más fogalmakhoz.

A hosszú távú emlékezetben minden fogalom hármas tagoltságú: logikai, enciklopédikus és lexikai bemenete van. A számunkra most érdekes enciklopédikus bemeneten át megkapjuk a fogalom terjedelmére és/vagy tartalmi elemeire vonatkozó információkat. Ezek olyan tárgyakhoz/dolgokhoz, eseményekhez vagy tulajdonságokhoz (konceptuális elemekhez) tartoznak, amelyek képesek életre hívni, felidézni a fogalmat. A hosszú távú emlékezetben az enciklopédikus tudás részeként tárolt 'koncert' fogalom például magába foglalhat olyan képzeteket, feltevéseket, emlékképeket mint: 'a koncert zeneműveket bemutató műsor', 'a koncertet előadótermekben vagy szabadtéren rendezik', 'a koncertet reklámozzák, plakátokon hirdetik', 'a Rolling Stones-koncerteken hatalmas tömeg gyűlt össze' stb.. (Hasonló feltevések tehetők a 'plakát' fogalmával kapcsolatban is.) A fogalmakról (és kapcsolódásaikról) mondottakat figyelembe véve az áthidalás, az értelmezéshez szükséges implikáció a következőképpen valósul meg az (1) mondatkapcsolatban: az enciklopédikus ismerettár részeként tárolt "koncert" és "plakát" fogalmakon keresztül előhívjuk azt az általános feltevést, hogy "egy koncertet plakátokon szoktak/lehet hirdetni". Ez a mozzanat lehetővé teszi a hallgató számára, hogy megtegye az adott esetre vonatkozó, egyszerű hipotézisét: T.T. budapesti koncertjét plakátokon hirdették.

Az így alkalmazott feltevések egyben biztosítják a helyes referencia-adást a feltételezéseket indukáló mondatkapcsolatokban.

7.3.3. Ez utóbbi megállapítás átvezet 3. kérdésünkhöz: hogyan tudja a hallgató kiválasztani a helyes kontextust, vagyis azt, amelyik a referencia-kapcsolat megfelelő előzménytagját, antecedensét tartalmazza a vizsgált megnyilatkozásokban. A mondatok interpretációjából természetes módon származó (7.3.1-ben megadott) áthidaló feltételezések, (1') és (2'), részét képezik annak a kontextusnak, amelyben "a plakátok" és "a késés" főnévi kifejezés szándékolt/keresett előzménye található. Elvileg azonban lehetséges lenne, hogy a hallgató más kontextusokat hívjon elő enciklopédikus ismereteiből. Például "a plakátok" hallatán valamilyen más általános információt mozgósítson a plakátokról: "a bankok figyelemfelkeltő plakátokon csalogatják leendő ügyfeleiket". A kérdés: miért nem teszi ezt mégsem a hallgató?

A relevanciaelmélet szellemében a válasz a relevancia alapelvéből és az optimális relevancia meghatározásából következik (Matsui 1993:65). A kontextusok előhívása erőfeszítést igényel, energiát emészt fel. Ennél fogva a hallgató, akinek elvárása szerint a hallott közlés optimálisan releváns, joggal választ úgy, hogy választásának révén a leggazdaságosabban jusson adekvát kontextuális hatásokhoz. Esetünkben mivel a beszélő meghatározott plakátokra utal, a hallgató feltételezi, hogy azok egy meghatározott koncerthez tartoztak – és innen a magától értetődő feltételezés az, hogy a beszélő által éppen említett koncerthez tartoztak. Így a helyes referenciaadás összekapcsolódik a hallgató azon törekvéssel, hogy olyan interpretációt találjon, amely összhangban van az optimális relevancia elvével: a vizsgált megnyilatkozásokhoz (1') és (2') tartalmazzák azokat a feltevéseket, amelyek a megfelelő kontextuális hatásokat szolgáltatják, és nem késztetik indokolatlan erőfeszítésre a hallgatót e hatások befogadása, feldolgozása során.

8. Cikkemben – mint láhattuk – egy nyelvi-kommunikációs probléma aprólékos bemutatása során a hagyományos vagy akár a modern nyelvészet

fogalmi nem jelentek meg olyan mértékben, mint ahogy a téma alapján elvárható lett volna. A relevanciaelméletben – melyet a mondatközi viszonyok egy típusának értelmezéséhez használtunk – a megértési-megismerési tevékenységünkben folyton jelen lévő *pragmatikai következtetések* aktusai (pragmatic inferencing) kapnak alapvető jelentőséget (a pragmatikai következtetésekről: Komlósi 1997). Maga az elmélet pedig a kognitív tudomány szemléletére és fogalmaira alapozva, a verbális kommunikáció átfogó elméletének szerepét kívánja betölteni.

Ez a – lényegében ismertető jellegű – írás abból a megfontolásból indult ki, hogy a kommunikáció vizsgálatában csak az érintkező szakterületek, társtudományok együttműködése és tevékenységük kölcsönös megismerése hozott és hozhat eredményeket. Így, azt gondolom, a relevanciaelmélet kognitív szemléletű megközelítési módja és fogalomrendszere érdekes és tanulságos lehet az alapvetően nyelvészeti érdeklődésű olvasó számára, különösen, ha a kommunikáció kérdéseivel is foglalkozik vagy kommunikációs ismereteket tanít.

Irodalom

- Aradi András (1997): Word order and sentence articulation: Hungarian -English contrastive aspects. *Periodica Polytechnica* (megjelenés alatt).
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh et. al. (szerk.) 380-390.
- Green, K. (1993): Relevance Theory and Literary Text. *Journal of Literary Semantics*, XXII./3. 207-217.
- Grice, H. P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, P. and J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Volume 3., New York, 41-57.
- Grice, H. P. (1997): A társalgás logikája. In: Pléh et. al. (szerk.) 213-227.
- Kiss Szabolcs (1997): Relevanciaelmélet és metareprezentáció. In: Balogh T., Pléh Cs. (szerk.), *Mindennapi tudat: etológia, filozófia, pszichológia*. Szeged, 59-67.
- Komlósi, L. I. (1997): *Inferential Pragmatics and Cognitive Structures*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komlósy András (1992): Régensek és vonzatok. In: Kiefer F. (szerk.), *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 299-527.

- Matsui, T. (1993): Bridging reference and the notions of 'topic' and 'focus'. *Lingua*, 90. 49-68.
- Pléh Csaba (1994): Mondatközi viszonyok feldolgozása: Az anafora megértése a magyarban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, L. (34.), 5-6. 287-320.
- Pléh, Cs., Siklaki I., Terestyéni T. (szerk. 1997): *Nyelv - kommunikáció - cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Terestyéni Tamás (1981): *Konvencionális jelentés - kommunikációs jelentés*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég, Budapest
- Wood, A. (1994): Relevance theory and popular science texts. *Folia Practico-Linguistica*, XXIV. I. 382-387.

Relevance theory and intersentential relations

Aradi András

In the first part the paper gives a review of *relevance theory*, which can be considered a theory of verbal communication having its bases in the more general theory of cognition. The paper also touches upon the relation of relevance theory to Grice's maxims of conversation and some questions of speech act theory as well. In the main part of the paper the author illustrates (with Hungarian mini-discourses) how relevance theory can provide proper means and explanation in analysing a special type of related sentences. In this special case the intersentential relations in the discourse can be described with the notion of *bridging reference*, the most important characteristic of which is the lack of an explicitly mentioned antecedent in the previous part of the discourse.

Koltay Tibor:

MENNYIRE ÚJSZERŰ AZ ELEKTRONIKUS KOMMUNIKÁCIÓ?

A számítógép-hálózatok egyre többek életének válnak részévé. Segítségükkel a kommunikáció korábban nem látott hatókörű és hatékonyságú csatornán folyik.

A számítógép-hálózatokon való kommunikációnak több olyan sajátossága van, amely megkülönbözteti az élőbeszédétől, a telefonálástól, az írásban való kommunikációtól, vagy az elektronikus sajtótól.

Lényeges vonása ugyanakkor, hogy a vizuális alapokra épülő kultúrákkal szemben ismét a szöveget állítja a középpontba. A nyelv és a szöveg tehát a hálózatos kultúrában is létkérdés marad. A nyelv iránti érdeklődés igen nagy, ami érvényes a hazai "networkerekre" is. (Bakonyi G. 1995)

A szövegszerkesztő

A változások már a hálózatba még be nem kötött szövegszerkesztő megjelenésével megindultak.

Legfőbb tulajdonságául a gyorsaságot szokták kiemelni és hasznossága tekintetében gyakran csapnak össze az újdonságokat kritikátlanul üdvözlő és a konzervatív nézetek. (L. von Werder 1993.)

A szövegszerkesztő előnye, hogy tetszés szerint javíthatjuk szövegeinket.

A szövegszerkesztővel írott szövegekben könnyen mozgathatjuk a mondatokat, bekezdéseket. A mondatok, bekezdések figyelmetlen mozgatása aztán értelmetlen részeket, főlöszlegesen ismételt bekezdéseket eredményezhet.

A szövegek összehasonlítását a képernyő nagysága a korlátozza, ilyen módon igaz lehetne a feltételezés, hogy szövegszerkesztőkben kevésbé koherens szövegeket hozunk létre, mint hagyományosan írott formában

Ez azonban csak akkor érvényes, ha kizárjuk a szövegek kinyomtatásának lehetőségét. Márpedig a nyomtatás lehetősége adva van.

Az elektronikus levelezés

A kizárólagosan elektronikus eszközöket használó és annak következtében pongyolaságra hajlamos kommunikációhoz legfeljebb az elektronikus levelezés (e-mail) közelít, amennyiben a levelező rendszerekben rendelkezésre álló szövegszerkesztők általában egyszerűek, a nyomtatás lehetőségével a szokásosnál ritkábban élünk. Ugyanakkor technikailag itt sem kizárható előre megszerkesztett, jól átgondolt szövegek elküldése, legfeljebb ritkán vesszük ehhez a fáradságot, hiszen az elektronikus levelezés jobban tűri a pontatlanságokat és hibákat is, különös tekintettel arra, hogy a levelek gyorsan továbbíthatók és könnyen ismételhetők.

Az e-mail üzenetek többsége hirtelen megírt rövid szövegeket jelent, amelyek formálisabbak, mint a szóbeli közlés, de a szokásos leveleknél általában kevésbé formálisak, ezért sokan bizonytalanok is a levelek nyitó- és záróformuláinak alkalmazásában. A képernyő formátuma uniformizál, ami az informális jelleget erősíti. Nem szabad viszont elfelejtenünk, hogy az e-mail üzenetek megőrizhetők, amiben tehát az íráshoz hasonlítanak a formális jelleg tekintetében is.

A kifejtés jellege nem annyira elgondolt szerkezetekhez igazodik, mint a témák felmerülésének sorrendjét követi, ami különösen igaz a válaszlevelekben. (C.Spinuzzi 1994)

Etikett

Az elektronikus levelezéshez kapcsolódói etikett szövegszervező tényező is. (R.B.Horowitz, M.G.Barchilon 1994)

A papíralapú levelezésnek közismertek a szabályai. Ezeket lényegében az elektronikus levelezés során is célszerű betartanunk és ki-ki maga kell, hogy megítélje, milyen mértékben él a médium adta szabadsággal. Magyar nyelven például gyakoribb a tegeződés. Mindazonáltal nem minden esetben jó ezzel élnünk.

A túlzott sietség ellensúlyozására szolgál az az elvárás, hogy a levelekhez tartozó tárgy (Subject) rovatot mindig és a lehető leginformatívabb módon töltsük ki.

Fontos szabály, hogy ne várokoztassuk sokáig partnerünket, legalább egy sort küldjünk neki, miért nem válaszolunk, hiszen az email lényeges vonása a gyorsaság,

A levelező rendszerek automatikus válaszfunkciója segítségével idézhetjük levelezőpartnerünk levelét. Pazarlás azonban ilyenkor az egész (hosszú) üzenetet megismételnünk. Inkább töröljük belőle és csak a reagálásunkat kiváltó sorokat hagyjuk meg a (levelek idézésére a legtöbb rendszerben használt) ">" jelek után.

Sok levelezőprogram lehetővé teszi aláírás-állomány automatikus hozzárendelését leveleinkhez. Ezeket lehetőleg kisebb terjedelműre komponáljuk meg. Szükségtelen hosszú idézetekkel, ASCII-rajzokkal nehézkessé (a címzett számára esetenként bosszantóvá) tennünk leveleinket.

A gyors üzenetváltás lehetősége a már említett rögzíthetőséggel párosul, tehát vigyáznunk kell az indulatokkal és a szóbelinél jóval erősebben érvényesülő kritikával.

Használjunk kell a kis- és nagybetűket. A csupa nagybetűs szöveget sokan KIABÁLÁSNAK (screaming) érzik.

Elektronikus vitafórumok

Az elektronikus levelezésben a címzett lehet egy parancsokat végrehajtó számítógép is, tehát üzenetet nem csupán személyeknek küldhetünk, hanem a levelek (ill. az azokban lévő parancsok fogadására) felkészített számítógépeknek is.

Ez lehetővé teszi, hogy az angolul is számtalan néven nevezett (e-conferences, discussion lists, listserv lists, listearn lists, mailing lists, interest groups, electronic fora) elektronikus vitafórumok, levelező csoportok résztvevői legyünk.

Az elektronikus vitafórumok lehetőséget adnak a konferenciákhoz hasonló információcserére, nem véletlen tehát, hogy az elektronikus vitafórumokat gyakran elektronikus konferenciáknak is nevezik.

Ez már önmagában is sajátos kommunikációt eredményez, hiszen a potenciális címzettek köre szélesebb és kevésbé körülhatárolt, mint az egyes személyeknek, vagy azok meghatározott csoportjának szóló levelek esetében. Igaz, a címzettek

köréről itt is van valamelyes ismeretünk, hiszen a vitafórumok valamiféle közös érdeklődés jegyében szerveződnek. Ráadásul a számítógéptől meg is tudhatunk e címzettekről bizonyos adatokat, úgy mint a résztvevők címét, hogy mely országban élnek vagy netán azt, hogy van közöttük olyan is, aki ezeket az adatokat titkolni kívánja. Értelemszerű, hogy olvassuk az adott fórumnak küldött leveleket. Azt sem szabad ugyanakkor elfelejtenünk, hogy a résztvevők egy része a kommunikációs láncban egyoldalúan vesz részt, csak olvassa az üzeneteket, azaz nem feladó, csak vevő, tehát az ő kommunikátumait nincs módunkban megismerni.

Akárhogy is van, a résztvevők pusztán létszáma is a címzettek viszonylagos ismeretlenségét hozza magával.

Sajátos vonás az is, hogy a résztvevők egy része a vitafórumon megjelenő üzenetek bizonyos aspektusaira reagál, majd az ezekre a kiemelt aspektusokra érkezett reagálások láncában folytatódik a kommunikáció.

A vitafórumoknak is van etikettje, amelynek vannak sajátos, csak a vitafórumokra jellemző szabályai is.

A hagyományos levelekhez hasonlóan illik üzeneteinket aláírni. Ez az előre generált aláírás-állományokkal sem magától értetődő, amit a gyorsaság és a szokásos írásmódtól eltérő (billentyűzeten történő) kommunikáció magyaráz.

Mivel a vitafórumok automatikus válaszfunkcióval működnek, jól meg kell gondolnunk, mit válaszolunk, hiszen üzenetünket sokan, talán sok ezren is olvashatják.

A személyeknek szóló, másra nem tartozó üzeneteket mindig az illető személyes postafiókjának címezzük. Ami viszont az egész listát érdekelheti, ne titkoljuk a többiek elől.

Illendő egy-egy kérdés feltevése előtt keresést végezni arra vonatkozóan, nem foglalkozott-e már az adott fórum a problémával, hogy ismétlésekkel ne terheljük a résztvevőket. Sok fórum ezért is állít össze listákat a gyakran ismétlődő kérdésekről (GYIK). A GYIK rövidítés egyébként a FAQ Frequently Asked Questions szellemes magyarítása.

Levelet, kérdést küldhetünk olyan listára is, amelyre nem vagyunk feliratkozva, ilyenkor azonban jeleznünk kell, hogy a válaszokat "nem nyilvánosan", hanem saját címünkre kérjük.

Az egy személynek szóló levelek esetében is célszerű szem előtt tartanunk, de a vitafórumok esetében méginkább igaz, hogy emberi szemmel közvetlenül nem olvasható (kódolt) formában csak kivételes esetben küldjünk levelet. Ha ezt mégis szükségesnek látjuk, írjuk meg:

-- milyen módon lehet emberi szemmel olvasható formára alakítani az illető szöveget

-- milyen emberi szemmel olvasható forma keletkezik a dekódolás után

Ékezetek

A levelezéshez kapcsolódik a magyar ékezetes betűk kezelése, amely az adatátviteli rendszerekben közismerten nem egyszerű. Sok hálózat nem képes ékezetes betűk átvitelére, a rendszerek különbözősége folytán vagy a hálózatok közötti kapuszolgálatok korlátozott lehetőségei miatt is terjed az ékezetnélküliség, ami mindenek előtt az elektronikus levelezést jellemzi.

Metakommunikáció

Az elektronikus levelezés kapcsán szólnunk kell a metakommunikációt szolgáló és a legtöbbször által szinte kötelező jelleggel megemlített úgynevezett, mosolygók (smileyk, emoticonok) kérdéséről is.

Ezek a számítógép billentyűzetén található jelekből felépülő, érzelmeket kifejező t Néhány példa:

:-) --Normál mosoly, gúnyos vagy vicces kijelentés esetére. Jelentése: "ez nem komoly!".

;-) --Kacsintó mosoly kacér és/vagy gúnyos megjegyzéshez.

:-(--Rosszalló mosoly.

Ezek szótára, a Smiley Dictionary több helyről letölthető a hálózaton.

A smiley a képi információ igen egyszerű, mondhatnánk primitív formája. Fő funkciója, hogy pótolja a hiányzó metakommunikációt, amelyre ebben - a szóbeliséghez való hasonulás bizonyos jegyeit is mutató - kommunikációs

formában igény mutatkozik. Gyors üzenetváltásra ad ugyanis lehetőség e-mail útján, amely - bár aszinkron jellegű - a párbeszédre emlékeztet.

Aligha van többről szó és az emoticonok képi jellegét nem kell jelentős újdonságnak tekintenünk. Képi információ mindig is kísért szövegeket. A verbális kommunikációt kiegészítő képi információ megnövekedett mennyisége önmagában nem feltétlenül jelent változást. Az emoticon azonban verbális közlést helyettesítő eszköz. Igaz, szerepe és fontossága nem haladja meg a nyomtatott szövegek tipográfiai eszközeinek funkcióját.

Az orális tradícióhoz való hasonulás abban is megnyilvánul, hogy a szövegbe bárhol belekezdhetünk. A szövegek létrehozása ilyen módon a beszéd közvetlenségéhez és a régi dalnokok kész elemekből építkező szövegalkotására emlékeztet. (Nyíri K. 1994)

A hipertext

A hálózaton található szövegek egy része hipertext, amely - bár vannak egy-egy, különálló számítógépen megvalósuló formái is - igazán a hálózatokon tölti be szerepét.

A hipertext a következő három alapvető összetevő segítségével határozható meg.

1. Csomópontok (nodes);
2. Az ezeket a csomópontokat összekötő kapcsolatok (links);
3. A csomópontok és az őket összekötő kapcsolatok létrehozásához és böngészéséhez szükséges eszközök.

A csomópontokban találhatunk csak verbális szöveg is lehet, hanem azok tartalmazhatnak álló és mozgóképet és hangot is. Az utóbbi esetben hipermédiáról szoktunk beszélni.

A médium különbözőség ellenére a hipertext és a hipermédia fő szervező elve azonos.

A szerveződés ugyanis a hipertextben dominánsan nem-lineáris.

A nem-lineáris szerveződés

Mit jelen tehát ez?

A hagyományosan "szövegnek" minősített művekben a linearitás dominál és az egészül ki a nem-lineáris olvasás (korlátozott) lehetőségével, míg a hipertextben mindez fordítva van.

Egy könyvet általában az elejétől a végéig olvasunk, ami méginkább igaz rövidebb szövegek esetében. Ez azonban nem mindig van így.

A lexikonok, törvénygyűjtemények szövegszerveződése radiális, azaz a szócikkek nem az olvasás megkövetelte sorrend szerint, hanem a tematikus rendnek megfelelően vagy betűrendben jelennek meg. Persze ezekben is megvan a lineáris szerveződés a szócikkeken belül. Az sem ritka, hogy valaki egy folyóiratcikk, tanulmány bizonyos részeit olvassa el, mondjuk a cím után a cikk elején található összefoglalót, majd az eredményekről tudósító fejezetet. (J.E. Harmon, A.G. Gross 1996) Itt persze továbbra is megmarad a szöveg linearitása. Csupáncsak az olvasás lesz részben nem-lineáris.

Emellett több, főként tudományos szövegtípus egy sor olyan jelet és metainformációt tartalmaz, amelyek mintegy megszakítják a lineáris olvasási folyamatot és az olvasót közelebbi-távolabbi kontextusokhoz irányítják. A lábjegyzet és a bibliográfiai hivatkozások "balról jobbra olvasáskor" teszik lehetővé a lineáris folyamatból való (időleges) kilépést, hiszen a lineáris szöveg olvasása közben találkozunk velük. A tartalomjegyzék és a tárgymutató viszont éppen a lineáris szövegbe való "visszatalálás" eszköze.

A dominancia a másik oldalon sem azonos a kizárólagossággal, hiszen a hipertextben sem kizárólagos a nem-lineáris szerveződés. A csomópontok egy része egymással lineárisan (az előbbieken említett módon lapozhatóan) is összeköthető, de természetesen kell lennie nem-lineáris kapcsolatoknak is, különben értelmét vesztené a hipertext. A szerző azzal, hogy alternatív módon bejárhatóvá generálja a hipertextet, a nem-lineáris jelleget erősíti, ugyanakkor a hipertext olvasója szempontjából (az adott "olvasatban") mindig lineáris.

A hipertext szövegsége

A hipertext szövegsége sajátos.

A legfontosabb jellemzője, hogy benne a kapcsolatok gépi úton jönnek létre.

Ha tehát a csomópontokban verbális szöveget találunk és ezeket a csomópontokat fogalmi összefüggések alapján gépi kapcsolatokkal kötjük össze, a kohézió új módon, valósul meg és egyúttal háttérbe szorulnak hagyományos eszközei.

Koherenciáról csak korlátozott értelemben beszélhetünk, mivel a hipertextnek nincs a hagyományos kritériumoknak megfelelő egységes témája.

A létező hipertext rendszerek többsége igen határozott célokra készül, tehát a szöveg fontos jellemzője az intenció, közlési szándék itt erős.

Ugyanakkor az intenciót a szerző viszi be a szövegbe, akinek a szerepe a hipertextben csökken. A szerző csökkenő szerepével szemben nagyobb súlyt kapnak az olvasó és az általa képviselt jellemzők.

Az olvasó preferenciáitól és olvasási szokásaitól függ, hogy tudja-e akceptálni a szöveget, aminek a hagyománya még nem alakult ki a hipertext esetében.

A viszonylag merev hagyományos szöveget jelentősen túlszárnyalja a hipertext abban, hogy a szituációkhoz való alkalmazkodása nagyfokú.

Míg a hagyományos szövegben a szerkezetet csak korlátozott mértékben használhatja a szerző kifejezőeszközként, a hipertextben a tartalom és a szerkezet elválaszthatatlan egységet alkot. A hipertext esetében ugyanakkor másodlagos jelentőségű a logikai és a fizikai struktúra megkülönböztetése, mert csak a fizikai struktúra lehetőségeit biztosító hordozó van meg, maga a fizikai struktúra a logikai struktúra függvénye, azaz minden egyes olvasásnál más és más lehet.

A hipertext csomópontjai általában továbbra is hagyományos kohéziós eszközökkel összekapcsolt, lezárt szövegegységek.

Amikor a hipertextben a fizikai hordozó adta korlát következtében lapoznunk kell, nem bomlanak fel a szövegegység határai. A lapozás ugyanis vagy a könyvolvasáskor is használatos, a lineáris előrehaladást segítő lapozáshoz hasonlóan (pl. a Page Down gomb lenyomásával) történik, vagy az új képernyőn új szövegegység kezdődik és a lapozás csupán a két csomópont közötti gépi kapcsolat megvalósulása. (Koltay T. 1995)

Kollaboratív írás, intertextualitás, szabadság

A társszerzői együttműködést a szokványos szövegszerkesztő is jól szolgálja. Lehetőséget ad más szövegének javítására úgy, hogy szerzőtársunk jól láthassa a javasolt változtatásokat, majd gombnyomásra elvesse vagy elfogadja javításainkat. Összevethetjük egy-egy szöveg két változatát is egymással.

A hipertext segítségével ezen is túlléphetünk. Nemcsak szinkronikusan, azaz a szerző által megalkotott formában olvashatjuk a szövegeket, hanem diakronikusan, abban az értelemben, hogy jobban nyomon követhetjük, mely szövegekkel áll az adott szöveg implicit referenciális kapcsolatban, azaz azoknak a hivatkozásoknak az útján, amelyeket az adott szöveg idéz és amelyekből az szükségszerűen összeáll. A szerző által idézett összes cikk olvashatóvá tehető hipertext környezetben, ideértve ezeknek az idézett szövegeknek olyan részeit is, amelyekre a szerző specifikusan nem hivatkozott. Az idézett forrás hivatkozásainak eredetije is elérhető lehetnek, és így tovább.

És ezek csak az explicit hivatkozások. Az olvasónak módja nyílik arra is, hogy implicit hivatkozásokkal is éljen, azaz hivatkozások új szövedékét hozza létre, amikor olyan szövegeket keres, amelyek a hálózaton elérhető fájlokban azonos jelsorozatokot használnak hasonló környezetben. A hálózatban való keresés ilyen módon alapvetően paraméterek definiálásából és újradefiniálásából áll, úgyhogy az olvasó íróvá válik, aki új kontextusok útján új szövegeket hoz létre.

Mindez azzal jár, hogy a hipertextben felerősödik az intertextualitás. A szövegek egymással való kölcsönös rokonsága és kapcsolata, az a tény, hogy minden szöveg más szövegek abszorpciója és transzformációja, vagyis az intertextualitás jelensége a XX. század második felében amúgy is a filozófia és különösen az irodalomelmélet központi kérdésévé vált.

A hipertext nem szül intertextualitást, csupán megnöveli annak használhatóságát és hatását, pontosabban a hipertext új szintagmatikai kontextusok könnyű létrehozását teszi lehetővé abban az értelemben, hogy megengedi, hogy bármely szöveget illetve szövegek csoportját alapvető összetevőire redukáljunk úgy, hogy ezeket az elemeket új szekvenciákba rendezzük illetve állítjuk helyre.

A hipertext sok tekintetben a szabadság megtestesítője is. Szabadságunkban áll, hogy újabb kapcsolatokat hozzunk létre, kommentárokat írjunk a szöveghez, át is dolgozhatjuk azt. Ez azt jelenti, hogy az olvasó átveszi az író szerepét, majd ismét olvasóvá válik.

A szokványos szövegszerkesztőben is megvan ennek a lehetősége, de a szöveg alapvetően lineáris jellege figyelmeztet a szerzősége. A hipertext rendszerekben "lelkifurdalás" nélkül, a változtatást magunk sem észrevéve váltogathatjuk e két szerepkört és ezt a rendelkezésünkre álló eszköztár is támogatja.

Az orális tradícióhoz való hasonulást már a "hagyományos" szövegszerkesztő is lehetővé teszi. Mindezt fokozza a feltalálási hely, a létrehozás időpontja és a szerzőség jelentőségének csökkenése. Ráadásul a hipertext "küllemében" is az említett módon elveszti a linearitás dominanciáját, így az orális kultúrákhoz való hasonulást erősíti. Kérdés, hogy ezek a tendenciák milyen erősek lesznek.

Persze nem minden hipertext, ami a hálózaton megjelenik. Ugyanakkor a "hagyományos" szövegek is újszerű körülmények között jönnek létre és sajátos hatások érik őket.

Mivel a hálózatokon az adatok átvitele igen gyors, az információ feltalálási helyének jelentősége csökken. Nem mintha a hely nem létezne továbbra is, de olyan gyorsan történik minden, hogy nem érzékeljük a hozzáférés és továbbítás idejét.

Megszűnnek a szövegek közötti különbségek, ahogy azok mind egyformán jelennek meg a képernyőn. A szövegeket, amelyekkel kapcsolatba kerül az olvasó, a hálózaton már valaki megírta, vagy lemásolta. Mindegy, hogy mikor készült a szöveg, az olvasó még mindig kapcsolatban áll vele, ami arra ösztönzi, hogy minden szöveget kurrensnek és minden szerzőt kortársának tekintsen. A felerősödött intertextualitás tehát hipertext nélkül is jelen van. (Atkinson, R. 1993)

A World Wide Web hangsúlyozottan hipertext kapcsolatokra épül. A hagyományos szövegséggel kapcsolatban elmondottak ebben az összefüggésben talán kevésbé érvényesek, annál inkább a feltalálási hellyel és az intertextualitással kapcsolatos jellemzők. Itt alapvetően arról van szó, hogy a

WWW-n elérhető szöveges, képi vagy hangdokumentumok egyetlen nagy hipertextté szerveződnek akkor is, ha maguk ezek a dokumentumok is hipertext formában készülnek. (A WWW-n használt HTML-formátum nevében is kifejezi ezt: Hypertext Markup Language).

Ráadásul a WWW esetében a dokumentumok elérhetősége a legfontosabb, azaz a hipertextet alkotó hármashból a kapcsolatok lépnek az előtérbe.

Mennyire újszerű az elektronikus kommunikáció?

Az eddig elmondottak nyilvánvalóan sokban megválaszolták ezt a kérdést.

Aligha kétséges, hogy komolyan kell vennünk az információs társadalom létét és hatásait, de nehéz megítélnünk, vajon a nyomtatás forradalma után forradalmat jelent-e a hálózatok használata és lezajlott-e már ez a forradalom. Lehet, hogy csak olyan technológiai újításnak kell tekintenünk mint az írógép, a telefon, a (hálózatba nem kötött) szövegszerkesztő feltalálását. (Harnad, S. 1991, Z.Karvalics L. 1995)

Egyvalami bizonyos ugyanakkor: nem a technika-technológia kényszerít bennünket, nem az változtatja meg a kommunikációt, hanem a társadalom és a technológia egymásra gyakorolt kölcsönös hatása a meghatározó.

Azt se felejtsük el, hogy a korábbi kommunikáció eszközei nem kerülnek a szemébe: nem hagytuk abba a beszédet az írás feltalálásával és az írógép korában, sőt ma is használunk tollat. (Nyíri K. 1993)

Irodalom

Atkinson, R.: Networks, hypertext and academic information services: Some longer-range implications. College and Research Libraries. May 1993., 199-215.o.

Bakonyi Géza: Információs társadalom, információs kultúra. Networkshop '95. Budapest: NIIF, 1995. 84-89.o.

Harmon, J.E., Gross, A.G.-: The scientific style manual: A reliable guide to practice? Technical Communication vol 43., no.1, 1996., 61-72.o.)

- Harnad, S.: Post-Gutenberg Galaxy: The fourth revolution in the means of production of knowledge. *Public-Access Computer Systems Review* vol.2., no.1., 1991., 39-53.o.
- Horowitz, R.B., Barchilon, M.G.: Stylistic guidelines for e-mail. *IEEE Transactions on Professional Communication* vol.37., no.4., 1994., 207-212.o.
- Koltay Tibor: A hipertext szövegségéről. *Szemiotikai Szövegtan* 8. Szeged: JGYTF, 1995., 115-126.o.
- Nyíri Kristóf: Szövegszerkesztővel gondolkozva. Lehetséges-e egyáltalán. Budapest: Atlantisz, 1993., 361-377.o.
- Hagyomány és társadalmi kommunikáció. *Információ és társadalomelmélet*. Szeged: Pro Philosophia Szegediensi, 1994. 26-37.o.
- Spinuzzi, C.: A different kind of forum: Rethinking rhetorical strategies for electronic text media. *IEEE Transactions on Professional Communication* vol.37., no.4., 1994., 213-217.o.
- Werder, L. von: *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens*. Berlin: Schibri, 1993.
- Z. Karvalics László: A hálózatok szép új világa: Társadalomelméleti és antropológiai közelítések. *Workshop '95*. Budapest: NIIF, 1995. 90-97.o.

How new is electronic communication?

Tibor Koltay

Communication on wide area networks has a number of characteristics that differentiate it from oral discourse, telephone conversation, written communication or electronic press.

In contrast to earlier growing importance of visual information, networking concentrates on texts.

Changes in the nature of communication began to occur already with the appearance of word processors, but e-mail shows even more characteristics of

"purely" electronic communication. In both cases problems of lessened coherence can be solved when we print out and check texts.

E-mail messages are often hastily produced texts that are more formal than oral discourse but less than written text which may confuse some of its users. Etiquette for e-mail and electronic conferences substitutes for stylistic guidelines. A large amount of texts on the networks are hypertext that are characterized by a predominantly non-linear organization of information.

Cohesion, coherence, intentionality and other constituents of textuality of hypertext are different of those in traditional texts. In networked environment intertextuality gains special importance.

Electronic communication often acquires characteristics of oral discourse as e-mail messages act as dialogues and networked texts can be opened at any place similarly to medieval chants.

Still, despite a number of novelties, it is difficult and premature to tell if a new revolution of communication occurred.

MEGÚJULÓ STRATÉGIA ÉS MODELLVÁLTÁS A FELSŐFOKÚ NYELVOKTATÁSBAN

Mottó:

“Abban a pillanatban, ahogyan – akár fizikai, akár virtuális értelemben – átlépjük az országhatárt, meg sem lehet mozdulni nyelvtudás nélkül.” /1./

A nyelvtudás és az informatika viszonyáról és szerepéről egy interjúban a művelődési és közoktatási miniszter a következő módon nyilatkozott: “Az információhoz való viszony megváltoztatása a világhoz való viszony megváltoztatását is jelenti. Nem az a lényeg már, hogy minél nagyobb legyen az egyén lexikális tudása, hanem hogy hogyan tudja felhasználni az információs forrásokat. Szerintem két, mindennél fontosabb univerzális ismeret van: az egyik a nyelvek tudása, a másik pedig az alapvető informatikai ismeretek. Ha ezekhez az ismeretekhez nem juttatjuk hozzá a gyermekeinket, akkor hátrányos helyzetűvé tesszük őket.” /2./ A fenti gondolatokhoz hozzáfűzhető az, hogy mindkét területen – a nyelvoktatás és az informatikaoktatás területén egyaránt – a külső és belső körülmények hatására oktatási modellváltást kell végrehajtani, hogy az ezredforduló kihívásainak megfelelhessünk. A felsőoktatásban az új nyelvoktatási stratégia és a nyelvpedagógiai modellváltás kialakulóban van: ennek a folyamatnak néhány aspektusát kívánom megrajzolni a Budapesti Műszaki Egyetemen folyó nyelvi képzés tükrében. Mivel egyetemünk egyrészt az ország legnagyobb mérnökképző intézménye, másrészt már nemcsak a szorosabban vett mérnökképzésre, hanem egyéb területekre – mérnökfizikus, menedzser, matematikus, informatikus – is kiterjedő képzés folyik, a felvázolt tendenciák a magyar felsőoktatás egészére nézve is mutatnak általános érvényűséget.

A modellváltást jelző tendenciák a következőkben foglalhatók össze:

1.) A "nem filológusokat" képző ágazatok – benne a mérnökképzéssel és a hozzájuk közel álló interdiszciplináris szakokkal – egyértelműen nyelvigenyes ágazattá válnak. A nyelvigenyes ágazattá minősítés mellett szól az a tény, hogy az egész európai gazdaság – beleértve a kelet-európaiakat is – a multinacionális rendszerek, az internacionális együttműködések felé tart a tervezés, a kutatás, a gyártás, a kiegészítő tevékenységek, a szakemberek továbbképzése területén egyaránt. Ebben a folyamatban az egyik legfontosabb szerszám, szellemi munkaeszköz és mobilitási erő: a jól kiművelt nyelvtudás. A nyelvigenyesség mellett a többnyelvűség igényének kialakulása a felsőoktatásban és az ott folyó kutatásban szintén alapvető jelenséggé kezd válni. A szakképzés kívánalmi, az európai integrációs mozgások, a geopolitikai helyzetünk (benne kulturális, nyelvi és gazdasági paramétereinkkel) ezt természetes folyamatként hozzák elő. A művelődési kormányzatnak és a felsőoktatási intézményi autonómiáknak mindezt messzemenően figyelembe kell venni, és ezért a nyelvi képzést támogatni kell, ha a XXI. század annyit emlegetett kihívásait komolyan veszik.

Az informatikai modellváltás alapkérdése az, hogy az informatika mint (alap)tantárgy és még inkább mint szemlélet mennyire tudja befolyásolni és áthatni az általános információ- és tudásszerzést, esetünkben pedig a nyelvpedagógiát, a nyelvi ismeretszerzést. /3./ Az informatika, a számítógép, az internet a nyelvészetten keresztül közvetett, a nyelvi tananyagokon és a számítástechnikai eszközökön keresztül pedig közvetlen módon alakítja a nyelvoktatási modellt. Nem véletlen, hogy Szépe György a témával összefüggő tanulmányában "az internet-korszak nyelvészetéről" beszél. /4./

2.) A nyelvoktatás a felsőoktatás ezen területein minőségi és mennyiségi differenciáltságánál, bonyolult feladatainál fogva egyre inkább nyelvi képzéssé alakul át. Ez a nyelvi képzés egy sokoldalú és a szakképzés egészével szorosan összefüggő folyamattá válik a következők miatt:

a.) A szakképzés szerves részeként jelenik meg a nyelvtudás, a nyelvismeret használata már a tanulmányok alatt (szakirodalom, diplomamunka, pályázatok, mobilitás, stb.). A nyelvtudás a szakismeret konvertálhatóságának egyik eszköze.

b.) A szakképzés mennyiségileg és minőségében differenciált, egyre bővülő nyelvtudást igényel: fokozódik az igény a 2. vagy 3. nyelv ismerete iránt, a szaknyelvi vagy speciális nyelvi ismeretek szerepe nő.

c.) A "profi" nyelvtudás kerül előtérbe a komplex, az élő, az azonnali nyelvhasználati gyakorlat miatt, a társadalmi és az európai nyitottság miatt.

d.) A belső és a külső motivációs rendszerek megváltoztak: a spontán igények és a motivációs kényszerek egymást erősítik (szakmai munka, álláspályázat, karrier, integráció, stb.).

3.) A felsőoktatásban és a gazdasági életben végbemenő átalakulási folyamatok erősen hatnak az intézményekben kialakult nyelvoktatásra, nyelvi képzésre: alapvetően rétegezetté teszik azt. Ennek a rétegződésnek a BME tapasztalata és gyakorlata, de egyéb felsőoktatási intézmények munkájának figyelembevétele alapján a következő fő irányai alakultak ki:

a.) Kialakul a több nyelvből, több szintből álló nyelvi alapképzés, amely minimális céljául a középszintet, módszertani tartalmában pedig a kommunikatív irányt tartja szem előtt.

b.) Az előbbire alapozva erősödik a komplexebb szaknyelvi képzés iránti igény, amelynek tartalmában keverednek a szűkebb szaknyelvi, a menedzsment és az országismereti (interkulturális) elemek. Mindez nem férhet bele a teljes "mélyművelés" szintjén az oktatási keretekbe, de a szakirányú nyelvi alapismereteket, az alapkészségeket, az affinitást a továbbműveléshez feltétlen át kell adni a képzési rendszeren belül, illetve a nyelvi tananyagokon, az oktatástechnikai eszközökön keresztül.

c.) A nyelvi képzés iránti magasabb igények, a szakmai több lábra állás, a több konvertálható szakismeret megszerzésének jegyében kialakultak a speciális párhuzamos képzések, amelyek egyértelműen nyelvi, sőt nyelvészeti tartalmúak.

Ezek a következő képzési formák: szakfordító, tolmács, szaktolmács, eurotolmács, kéttannyelvű mérnök-tanár, informatikus, menedzser.

d.) A szakmai és a nyelvi képzés együttműködésének a csúcsa az idegen nyelven folyó mérnök- és szakemberképzés, amely a BME-n jelenleg öt nyelvre terjed ki: angol, német, francia, orosz, magyar mint idegen nyelv.

e.) A hallgatói mobilitást, diákcserét, a külföldi tanulmányokat szolgáló speciális előkészítő, felkészítő vagy éppen lezáró intenzív és extra nyelvi képzési formák a pályázatok és utazások nominális növekedés miatt egyre nagyobb szerepet kapnak. Ezek a kurzusok sok esetben közel anyanyelvi szintűek.

4.) A nyelvigényesség jelenléte és a nyelvoktatásnak az eltolódása a nyelvi képzés irányába magával hozza a nyelvpedagógiai, az oktatástechnológiai, az oktatástechnikai szempontok megújulását, átalakulását is. Erre annál is inkább szükség van, mert a nyelvi képzés keretei: időkeretei, órarendi keretei extenzív módon nemigen növelhetők. Az elvárásokra, a kihívásokra nincs más válasz, mint az intenzív fejlesztés és a módszertani változtatás. Ennek a változtatásnak bizonyos mértékig egyszerre intézményesnek és intézményinek kell lennie, amint ezt az alábbi részletezés mutatja:

a.) A nyelvi képzés akkor ér célra, ha az együttműködés, a közös nyelvi munka az oktatás egészét, a szaktárgyakat is érinti: a szaktárgy egyszerre cél is, de résztvevő is a folyamatban (team-munka, közös programok, idegennyelvű rezümék, hivatkozások, stb.). Azaz az oktatás egészébe belopja magát a többnyelvű – vagy az arra törekvő – képzés koncepciója.

b.) Az anyanyelvi, a kulturális ismeretek és háttérismeretek, mint a nyelvoktatást segítő előismeretek kellő támogatást kapnak az oktatás minden szintjén és formájában: anyanyelv - kultúra - idegen nyelv egységes nyelvpedagógiai rendszerében kell gondolkodni.

c.) Az audiovizuális technika, a számítástechnika, az informatika oktatásában minden szinten a globális felhasználásra való felkészítésnek kell érvényesülni. Az

informatikai tudásnak és szemléletnek impulzusokat, módszereket és tágabb lehetőségeket kell adni a nyelvek meghódításához.

d.) Mivel a nyelvoktatásban az effektívitásnak, az intenzitásnak, a tervezettségnek, a célirányosságának, a kommunikativitásnak a korábbinál nagyobb szerepet kell kapnia, szükségszerű a curriculumnak (tanterv, tanmenet, tananyag) teljes újragondolása, újratervezése.

e.) A nyelvi képzésben a folyamatot döntően meghatározó tanári munkán kívül jelentős szerepet kell kapnia az oktató által vezérelt, de a hallgatók által gyakorolt autodidakta módoknak, a távoktatási vagy "féltávoktatási" formáknak az intenzív jelleg fokozása és a minél hatékonyabb nyelvi praxis megszerzése érdekében.

f.) Lényeges feladat a hallgatót érő spontán nyelvi hatások, élmények, ismeretek motivációs felerősítése, rendszerbeszedése, befogása a rendezett nyelvoktatási csatornába, mivel mindez jelentős mértékben ráerősíthet az alapfolyamatra. Ezek száma, minősége és eshetősége ma már nem elhanyagolható tényező (megélt élmények, pályázatok, vendéghallgatók, cserehallgatók, tévé, rádió, magnó, videomagnó, számítógép, zene, olvasmány, sajtó, stb.).

g.) A felsőoktatás minden területére jelentős befolyást gyakorolnak az audiovizuális oktatástechnikai és a számítástechnikai módszerek. A hallgatók auditív-, vizuális- és információtechnikai ismeretei, az ezekben felhalmozódó szellemi tőke a nyelvi képzés természetes szövetségese. A hagyományos alapforrás, a könyv, mint a Gutenberg-galaxis megtestesítője mellett döntő befolyást gyakorol a továbbiakban a számítógép, a computer-galaxis jelenléte. A klasszikus számítógépes programok, a CD-ROM-ok, az Internet, az információs szupersztrádák mind a nyelvtanár, mind pedig a nyelvtanuló szempontjából új lehetőségeket nyújtanak, de átalakítják a nyelvvel közvetlenül (tanár, tolmács, fordító, nyelvész) és közvetve (mérnök, közgazdász, jogász, egyéb szakemberek) foglalkozók munkáját is. Az anyagok "itt és most" állapot szerinti, azonnali elérhetősége megteremtette a naprakész kulturális és nyelvi információs bázist. A nyelv összes használója szinkronba került az élő nyelvekkel, az élő hátterekkel:

felmérhetetlen gazdagságú nyelvi és nyelvészeti korpuszt kapott ajándékba. A háttér és az alapanyag gazdagságán túl a computer-galaxis motivációs kényszert is jelent a permanens nyelvi önképzés irányába. Bízunk benne, hogy a forrás, a késztetés, a kíváncsiság együttesen és spontán módon meglendíti a nyelvoktatás ügyét, de mindenképpen arra kell a szakmának – a nyelvoktatásnak – törekednie, hogy ezt a rendszert beépítse eszköztárába, mint a jelen és a jövő eszköztét, mint a modellváltás legfontosabb elemét. Vámos Tibor szavaival az “óriásra nőtt információs óceánon meg kell tanulni navigálni”.

5.) A tartalmában, szintjeiben és minőségében differenciált nyelvi képzés kiszolgálása a nyelvtanár személyiségét is átalakította. Ezt az átalakulást, az új nyelvtanári modell kialakulását, belső szakmai átrendeződését jelentősen segítették az elmúlt évek magyarországi, külföldi továbbképzései, a mobilitási programok és a szakmában élő kezdeményezőkézség. A megújult nyelvtanári egyéniséggel szemben támasztott elvárások az alábbiakban foglalhatók össze:

a.) Magas szintű, napra kész, az élő nyelvhasználattal szinkronban lévő nyelvismeret (forrásai: tanulmányutak, konferenciák; TV; audiovizuális, számítógépes, multimédia anyagok).

b.) A célnyelvet érintő aktuális országismeret, kultúrismeret, beleértve a gazdaság, a történelem, a művészet, az irodalom világát is.

c.) Felújított vagy megújított alkalmazott nyelvészeti ismeretek; a nyelvészeti és a nyelvpedagógiai szakirodalom folyamatos követése.

d.) Amennyire ez megoldható a szakmai felsőoktatásban az idegennyelv-
oktatási és a magyar nyelv művelési (anyanyelvoktatási) feladatok és lehetőségek
összekapcsolása. /6./

e.) A módszertani eszközváltás és eszközbővítés, amelyben már nemcsak a nyelvitanítás (vagy egy alapkurszus) általános módszertana van jelen, hanem a megszerzett nyelvi eszközök, a megszerzett nyelvtudás tanuló általi felhasználásának módszertana is, továbbá az egyes nyelvi részkészségek, speciális szaknyelvoktatási formák elmélyült kimunkálásának módszertana is.

f.) Tanári képesség és módszertani eszköztár a hallgatók, a nyelvtanulók, a nyelvet használók tanórán kívüli, illetve az azon túli nyelvi önképzésének irányítására, motiválására.

g.) A mérnöki szakma – vagy egyéb érintett szakmák – területéről alapvető, informatív, a nyelvi munkát alátámasztó szakismeretek, szaknyelvi ismeretek.

h.) A tanári kreativitás és a nyelvpedagógia összes tartalékainak feltárása (retorika, színészet, lélektani ismeretek, oktatástechnikai-, számítástechnikai ismeretek).

i.) Az alkalmazkodás és a változóképeség a szakma és az oktatási menedzsment szintjén.

Tanulmányomban egy modellváltás jellemzőit igyekeztem bemutatni. A modellváltás legtöbb felsőoktatási lektorátuson, nyelvi intézetben, nyelvi tanszéken beindult: belső erőből, pályázati külső támogatásból, spontán hatásokból. A paradigmaváltás sikere azon múlik, hogy a "spontán modellváltás" a továbbiakban mennyire válik "támogatott modellváltássá" a kulturális kormányzat és a felsőoktatási intézmények részéről: szakmai, jogi, adminisztratív, anyagi tekintetben. A döntéshozóknak tudni kell: a modellváltás elsősorban nem a nyelvoktatásnak mint szakmának, hanem a felsőfokú szakképzés egészének a kérdése; azt is figyelembe kell venniük, hogy a globalizálódó világban az informatika kulcsa, megközelítési eszköze a nyelv, a nyelv pedig az informatika. A két univerzális ismeret az informatika és a nyelvtudás elszakíthatatlan egymástól: a várt "felsőoktatási sikersztori" csak a kettővel együtt képzelhető el.

Ezeket a tényeket tükrözi az a tízpontos téziscsomag és cselekvési programcsomag is, amelyet Glatz Ferenc, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke terjesztett elő az MTA 1997. július eleji anyanyelvi tanácskozásán. Zárszóként álljanak itt a témánkkal összefüggő részletek a tézisekből: "2. Az informatika korának kihívásairól: Korunkban felértékelődik az ismeret, a szakértelem. Az ismeretek szabad áramlásának – megszerzésének és továbbadásának – feltétele a közlés és az értés pontossága. Korunk új igényeket

támaszt az érintkezési kultúrában. 9. Az idegen nyelvek tanulása: Nagyobb figyelmet az idegen nyelv tanítására, tanulására! A kis nyelvi kultúrák elemi érdeke, hogy bekapcsolódjanak a világ szellemi, anyagi, kulturális életébe. A jövő században a nagy közvetítő nyelvek (angol, spanyol, orosz, német, francia stb.) ismerete az egyéni képzés-boldogulás, a termelés fejlődésének feltétele lesz. Ezért is az államnak megnövelt költségvetési eszközöket kell fordítani mind az iskolai, mind az iskolán kívüli idegen nyelvi képzésre.” /7./

Amennyiben ezeket a téziseket a felsőoktatásra vonatkoztatva is konkrét megvalósítási és cselekvési program követi, valóban létrejöhet a XXI. századra is érvényes stratégia és modellváltás a nyelvoktatásban, kialakulhat a gazdaságot, a tudományt, a kultúrát jó értelemben és minden szinten támogató “nyelvi ipar” (language industry).

Jegyzetek

- 1.) Dr. Sturcz Zoltán: A nyelvoktatás szerepe és értéke a mérnökhallgatók megítélése szerint. Felmérés. BME, Nyelvi Intézet 1996-97. 700 fő. A mottó a hallgatói véleményekből idézve.
- 2.) Magyar Bálint: Nyilatkozat. Népszabadság. 1996. október 21. p.3.
- 3.) Az informatika: tantárgy vagy szemlélet. Rendhagyó beszélgetés az informatika oktatásáról. (Kőrösiné Miki Márta) Új Pedagógiai Szemle. XLVII.évf. 1997. 7-8.sz. pp. 107-118.
- 4.) Szépe György: Az internet-korszak nyelvészete. Modern Nyelvoktatás. 1997. május pp. 77-89.
- 5.) Vámos Tibor: Óriásira nőtt az információs óceán ... V.T. akadémikussal beszélget Schütter Tamás. Új Pedagógiai Szemle. XLVIII. évf. 7-7.sz. pp. 97-106.

- 6.) Balázs Béla: Egy lehetséges magyar nyelvstratégia körvonalai. Magyar Nyelvőr. 120.évf. 1996. júl.-szept. 3.sz. pp. 250-263. (A szerző a 8.3. pont a magyar nyelvstratégiai módszerek és intézmények között sorolja fel tizenkettedikként a következőt: "Idegennyelv-oktatási és magyarnyelv-oktatási módszerek összehangolása." – mint nyelvstratégiánk egyik pontját.)
- 7.) Glatz Ferenc: Nem törvényre, hanem cselekvési programra van szükség. Tézisek. Népszabadság. 1997. július 5. p. 10.

**Renewing strategy and model for teaching languages
in higher education**

Zoltán Sturcz

Language learning as well as informatics have got a leading role among the subjects of general studies contributing to the training of future intellectuals. Both subjects play an important role for the students in obtaining knowledge in several areas; thus facilitating all further professional studies as well. Foreign language training is also subjected to basic changes in our days, resulting in a system differentiated according to the needs of both the students, and of other language users in the fields of industry, research, foreign trade. High level foreign language proficiency has become an essential component of labour market requirements.

Changing needs and requirements necessitate the application of state of the art teaching materials and technologies in language teaching. Besides the traditional means, informatics, multimedia, elements of self-study and long distance learning have been acquiring wider application. At the same time through learning students obtain fundamental skills and abilities for further development of foreign language proficiency and for the establishment of specialized skills necessary for communication in different professional activities.

The structural changes (involving both contents and methods of foreign language training) impose higher requirements on the language teacher as well: i.e. teachers of foreign languages should have profound knowledge in teaching methodology, linguistics and practical areas related to it, should have familiarity with the culture and civilization of the target language country or countries, and should be ready for the application of modern technology as well as informatics in their language teaching practice.

A HIBAELEMZÉS SZEREPE A FORDÍTÓK OKTATÁSÁBAN

Az Európai Unióhoz való csatlakozás lehetősége valamint a világ más régióival való együttműködés információs és dokumentációs anyagainak növekvő mennyisége komoly kihívást jelent a szakfordítók számára is. Egyre nagyobb az érdeklődés e szakma iránt, ezért a szakfordítóképzésnek is növekvő igényekkel kell szembenéznie. A szakfordítóképzésben részt vevő hallgatók meg akarnak szerezni minden olyan elméleti és gyakorlati ismeretet, amelynek segítségével korszerű és "piacképes" tudáshoz juthatnak. Ennek a kihívásnak csak úgy tehetünk eleget, ha keressük azokat a célravezető módszereket, amelyek lehetővé teszik, hogy a rendelkezésre álló szűk időtartam ellenére is megfeleljünk a hallgatók várakozásának. Előadásomban az egyik ilyen lehetséges didaktikai útról, a hibaelemzésről szeretnék néhány gondolatot elmondani.

A fordítás oktatásának egyik legfontosabb célja, hogy a leendő fordítók előtt tudatossá tegye azokat a döntéseket, amelyeket a fordítás során hoznak. Ezzel nem azt akarjuk mondani, hogy a fordításban nincs szerepe az intuitív megoldásoknak, hanem azt, hogy a fordítónak tudnia kell megindokolni, sőt szükség esetén megvédeni az általa választott megoldást. Aki fordítást tanít, az tapasztalhatja, hogy a hallgatók az órákon "ösztonösen" tesznek jobbnál jobb javaslatokat egy-egy nehezebb átváltási művelet mikéntjére is. Ha azonban közelebbről megnézzük ezt a szituációt, akkor kiderül, hogy azért szülehetnek ideális fordítói megoldások, mert a tanár irányításával megfelelően felkészültek az adott szöveg fordítására. Vagyis a látszólagos spontaneitás mögött egy tudatosan megtervezett stratégia áll.

Ha a leendő fordítónak azt akarjuk megtanítani, hogy hogyan találja meg a helyes fordítói megoldást, akkor olyan eljárásokkal kell megismertetnünk, amelyeket nem csak egyedi esetekben használhat, hanem minden helyzetben sikerrel tud

alkalmazni. Így lesz képes olyan megbízható fordítást készíteni, amely nem alkalmi ötletek függvényeként, hanem tudatos stratégia alapján készült. Világos tehát, hogy a hibák javításánál sem elégedhetünk meg a helyes változat megadásával, hanem rá kell mutatnunk azokra az összefüggésekre, amelyek elvezetnek az általános szabályok megfogalmazásához.

A fordításkritika és a fordítók által elkövetett hibák elemzése eddig is szerepet játszott a fordítók oktatásában. De a hibák vizsgálatakor többnyire megelégedtünk a két nyelv rendszerének kontrasztív szembeállításával, és az elkövetett hibákat többnyire a hiányos nyelvismeret számlájára írtuk.

Indokoltnak látszik, hogy egy másik nézőpontból közeledjünk a fordítói hiba felé. Ha nagyító alá tesszük egy fordítás hibáit, megkérdezhetnénk azt is, hogy mi játszódhatott le a fordító agyában, amikor elkövette a hibát. Egy ilyen, a pszicholingvisztika szempontjait követő vizsgálatnak is lehetnek fontos tanulságai, a mi igazi célunk azonban az, hogy az elkövetett hibákat a kommunikációs funkció szempontjából elemezzük. Vagyis nem azt kérdezzük, hogy miért követték el a hibát, hanem azt, hogy az elkövetett hiba által megváltozott-e a közlés funkciója.

Megmásította-e a fordító a feladó szándékát, félrevezetve ezáltal a célnyelvi címzettet. Vagyis az ilyen módon végzett hibaelemzés abból indul ki, hogy a fordító által elkövetett hibát csakis a kommunikatív funkció alapján minősíthetjük.

Ha ilyen értelemben fogjuk fel a hibaelemzést, akkor eljárásunk csak az lehet, hogy megmutatjuk, hogyan ágyazódik be valamely szöveg adott helye a szöveg egészébe, és azon keresztül egy adott közlési helyzetbe, amely helyzet viszont egy másik kultúra része.

Az igényes fordításoktatás nem elégedhet meg azzal, hogy egy mintamegoldást állít szembe a hallgatók kísérleteivel, hanem megmutatja, hogy milyen hatással van az elkövetett hiba a szöveg egészére. az ilyen módon végzett hibaelemzés időigényes, és lényegesen lelassítja a munkatempót. Célunk azonban nem az, hogy minél több szöveget fordítsunk le jól-rosszul, hanem az, hogy egy-egy szöveg hibáinak vizsgálata során a hallgatók olyan fordítási eljárásokkal

ismerkedjenek meg, amelyek hozzásegítik őket önálló fordítási tevékenység folytatásához.

Miből induljon ki a kommunikatív szempontú hibaelemzés?

Természetesen a szöveg fordításközpontú elemzéséből, amely tisztázza a feladó szándékát és a szöveg kommunikációs funkcióját. Következő lépésként megvizsgálja, hogy a forrásnyelven ez a funkció milyen szövegtípus keretében valósul meg.

Számba veszi mindazon azonos és eltérő jegyeket, amelyek e szövegtípusra a célnyelvben jellemzőek. Ezekből levonja azt a következtetést, hogy milyen különleges feladatok hárulnak a fordítóra a fordítás elkészítése közben, ill. előtte. Csak ezután tudja eldönteni, hogy rendelkezik-e a szükséges fordítási kompetenciával, képes-e megfelelni a megbízatásnak. Ilyenkor mérlegelheti a fordító, hogy milyen forrásokból tudja kiegészíteni és tökéletesíteni kompetenciáját, és hogy ez a többletmunka jó befektetés-e számára. Tapasztalataim szerint a hallgatók nem lelkesednek túlságosan a részletes szövegelemzésért, mivel kezdőként, a fordítási folyamat előtt még nem érzékelik a fontosságát. A hibaelemzésnek megvan tehát az a módszertani előnye is, hogy konkrét példákon bizonyítja be milyen segítséget jelenthet a fordítás előtti szövegelemzés, és hogy a hibák egy része ezáltal elkerülhető lett volna. Sokszor a kijavított hiba láttán saját maguk jönnek rá arra, hogy milyen kérdéseket nem tettek fel a szöveggel kapcsolatban a fordítás megkezdése előtt. Ez a "saját bőrükön" szerzett tapasztalat minden elméleti megokolásnál jobban motiválja őket, és megérteti velük, hogy a fordítás folyamata jóval az első mondat leírása előtt kezdődik.

A hibák feltárása csak akkor nevezhető eredményesnek, ha a hibát elkövető világosan megérti, hogy miért minősül hibának az adott megoldás, és ha ténylegesen ki is javítja az elkövetett hibát. A javításhoz fűzött kommentárok lehetővé teszik hogy a hallgatók figyelmét újból felhívja a már tanult elméleti tudnivalókra, vagy azokat aktuális módon kiegészítse. Bármilyen szerencsés példákat talál a fordításelméleti órán a tanár egy-egy adott kérdés megvilágítására, és bármilyen szemléletesen mutat rá a példák segítségével

lényeges összefüggésekre, a hallgató egy kicsit kívülálló marad, nem tud teljes mértékben azonosulni a tanár által idézett fordítóval. Más a helyzet azonban, ha ő maga a fordító, ilyenkor "vére" megy a játék, és a legtermészetesebb, hogy ebben a helyzetben a mások kissé elvontnak és sokszor feleslegesnek érzett elméleti ismeretek fontos kapaszkodóként jelennek meg a számára. Tapasztalatom szerint az így szerzett ismeretek jobban rögződnek a hallgatókban, és szükség esetén könnyebben is mozgósíthatók. Ilyenkor nyílik alkalom arra is, hogy ugyanannak a problémának különböző fordítási megoldásait egymás mellé állítsuk, összevegyük, és kijelöljük azokat a határokat, amelyekben belül maradván fennáll a többféle megoldás lehetősége. Az a tény, hogy egy szövegnek többféle jó fordítása is létezik, általában már tanulmányaik kezdetekor tudatosul a hallgatókban. Arra azonban nekünk kell megtanítanunk őket, hogy azt a lehetőséget a megbízójukkal is el tudják fogadtatni.

Ilyen irányú tapasztalatok megszerzésére is alkalom nyílik a hibaelemző órákon. A leendő fordítónak meg kell védelmeznie álláspontját a tanárral vagy a társaival szemben. Az ilyenkor alkalmazott érvek is minősíthetik a fordító felkészültségét, fordításelméleti és fordítástechnikai tudását. A hallgatók gyorsan felismerik a lehetséges megoldások közül a legjobbat. Ennek érvekkel történő kifejtése tanúskodik arról, hogy a tudatosság egyre nagyobb szerepet játszik fordítói tevékenységükben. Ugyanezt a tudatosságot kell bizonyítaniuk akkor, amikor egymás munkájáról készítenek kritikai elemzést. Ezekből az elemzésekből kiderül, hogy a fordító tudatosság milyen szintjére jutott el a hallgató. Az oktatás kezdeti szakaszában főként szubjektív megérzésekre alapozzák véleményüket, a későbbi szakaszokban igyekeznek bírálatukat észérvekkel alátámasztani. Megfigyelhetjük, hogy az egy-egy hallgató által készített fordításkritikái ugyanarról a felkészültségi szintről tesznek tanúbizonyságot, mint önálló fordításai. Bízást állíthatjuk, tehát, hogy a fordításkritika elkészítése ugyanolyan mértékű tudatosságot és fordítói kompetenciát igényel, mint maga a fordítás. Valamint azt is, hogy gyümölcsöző párbeszéd egy fordítás minőségéről csak akkor lehetséges, ha a beszélgető partnerek tudják, miről beszélnek.

Hans Höning szerint a hibaelemzést arra az elvre kell alapozni, hogy a fordítónak a teljes szövegért felelősséget kell vállalnia. Ennek a felelősségérzetnek a tudatos kialakítása is a fordítóképzés egyik feladata.

A felelősségteljes fordítói magatartást azonban csak úgy alakíthatjuk ki a hallgatóban, ha nemcsak a hibával szembesítjük, hanem a hiba feltárása és kijavítása után rámutatunk arra is, hogy a nyelvi és fordítói kompetencia mely hiányosságai állnak az elkövetett hibák mögött. Ezen okok feltárása nagyon lényeges lépés, hiszen a fordító csak úgy lesz képes legközelebb elkerülni a hasonló hibákat, ha tisztában van azok eredetével. Csak akkor tudja eredményesen felszámolni kompetenciájának hiányosságait, ha szembesítjük hibáival és azok forrásával. Természetesen lehetőleg ugyanilyen gyakorisággal kell szembesülnie azokkal a sikerekkel is, amelyek szakmai előrehaladását bizonyítják.

Ha a hibák eredetét kutatjuk, akkor leggyakrabban a következő okokra vezethetjük vissza azokat.

- 1) Hiányos nyelvismeret. Sajnos ez a hibaforrás nemcsak az idegen nyelv, hanem az anyanyelv viszonylatában is jelentkezik. Egyre inkább megfigyelhető, hogy fakul az anyanyelvi nyelvhasználat, zsugorodik a szókincs, kevesebb szinonimát és idiómát ismernek, és még kevesebbet használnak az aktív nyelvhasználat során. Nem ismerik az idegen szavak pontos jelentését, ennek ellenére előszeretettel használják őket.
- 2) A forrásnyelvi kultúra hiányos ismerete
- 3) Hiányos tárgyismeret
- 4) Hiányos általános műveltség
- 5) Következtelenség, a tudatos fordítói magatartás időnkénti feladása
- 6) Figyelmetlenség
- 7) Az önellenőrzés elmulasztása

A felsorolt hiányosságok már önmagukban is komoly hibákhoz vezethetnek, ha azonban több tényező hat együttesen, akkor biztos, hogy helytelen megoldás születik.

Lássunk most néhány példát az elmondottak illusztrálására! természetesen a példákat ki kellett emelnünk a szövegből, de némi magyarázattal talán megfelelően szemléltetik majd a módszer lényegét.

Az első példa egy olyan igényesen fogalmazott folyóiratcikkből való, amely az Európai Unió jelenlegi és leendő politikusainak a szerepét tárgyalja. A fordításokat itt is és további példáknál is a BME szakfordító és tolmácsképző szakának első és másodéves hallgatói készítették.

1. példa

“Politische Glaubwürdigkeit wird letztlich im Handeln erreicht, durch die erkennbare Bereitschaft, den europäischen Karren nicht als lästige Beschwerne anzusehen, sondern ihn Schritt für Schritt weiter zu ziehen auf jenem Pfad, der sich in den vergangenen vierzig Jahren als der Weg zu Wohlstand und Frieden, zu Sicherheit und Stabilität erwiesen hat.”

(Deutschland 1996/2.)

Fordítások:

Helyes változat:

A politikai szavahihetőséget végső soron cselekvéssel lehet elérni, kimutatva szándékunkat, hogy Európa szekerét nem nehéz tehernek tekintjük, hanem készek vagyunk lépésről lépésre továbbhúzni azon az ösvényen, amely az elmúlt negyven évben a jóléthez és békéhez, a biztonsághoz és stabilitáshoz vezető útnak bizonyult.

Helytelen változatok:

- A) A politikai szavahihetőség a tárgyalás során érhető el azáltal, hogy az ember láthatóan kész az európai taligát nem terhes panasznak tekinteni, hanem lépésről lépésre továbbhúzni ...
- B) Politikai szavahihetőség végül is a kereskedelemmel érhető el, azon észrevehető hajlam által, hogy az európai kordéra nem mint hátráltató teherre tekintünk, hanem lépésről lépésre húzzuk minden ösvényen, mely ...

Mindkét helytelen változatban több hiba is található, én azonban csak a “Karren” szó fordítását szeretném minősíteni. Az értelmező szótár szerint a die Karren (amelynek a második alakja a der Karren) egy két, három vagy négykerekű kisebb

szállító jármű. Majd a szólások között közli azt is, amely a magyar "kihúzza a szekeret a kátyúból" idióma megfelelője. A Halász-féle nagyszótárban magyar megfelelőként a kordé, taliga, targonca olvasható, de itt is közlik a szólást a magyar megfelelőjével együtt. Kontrasztív szempontok szerint nem látszik olyan jelentősnek a hiba, a kommunikáció szempontjából azonban a szöveg feladójának üzenetét teljes mértékben megváltoztatta. Mert amíg az eredeti szövegben felelősségteljes és fontos cselekvésként jelenik meg, a fordításban lekicsinylő értelmezést kap.

A szemantikai értelmezés szintjén elkövetett ilyen és hasonló hibák elég gyakoriak, annak ellenére, hogy ezt a kérdést alaposan megtárgyaljuk már a képzés legelején. Mindkét fordító elmondta, hogy nem használt szótárt, mert biztos volt a szó jelentésében. Elmondásuk szerint csak egyikük ismerte a szólás magyar változatát, és kissé furcsának találták a 'taliga, ill. a 'kordé' szót az adott mondatban, nem akartak eltérni az eredetitől! Indoklásuk nem csak a hiányos nyelvismeretre utal, hanem arra is, hogy nem sajátították el az órán tanultakat.

Következő példánk a Wochenpresse egyik cikkéből való, amelyben Arik Braner, a bécsi Képzőművészeti Akadémia tanára mondja el véleményét a kortárs építészetről. A cikkben a szerző alaposan elmarasztalja a modern építészetet sivársága és elidegenítő hatása miatt.

2. példa

“Die bildende Kunst war immer ein mit bestimmender Faktor beim Bauen, von der Wohnhöhle bis zum Jugendstil.”

(Wochenpresse, 1992/14.)

Fordítások:

Helyes változat:

A képzőművészetnek mindig is volt beleszólása az építésbe az ősember barlangjától kezdve egészen a szecesszióig.

Helytelen változatok:

- A) A képzőművészet mindig meghatározó tényezője volt az építészetnek a lakóbarlangtól a modern stílusig.
- B) A képzőművészet mindig befolyásoló tényező volt az építészetben a barlanglakásoktól kezdve egészen a fiatalok stílusáig.

A 'lakóbarlang' sutaságán még csak mosolygunk, hiszen ha idegen is számunkra ez az összetétel, tudjuk, hogy miről van szó. De a "Jugendstil" mindkét fordítása nagyon zavaró, az eredeti közlés funkcióját éppen az ellenkezőjére változtató hiba. Hiszen a szerző azt akarja közölni velünk, hogy a szecesszió korszaka óta a művészet eltűnt az építészetből. Az 'A' változat szerint viszont a modern építészetnek is része. A 'B' változat "fiatalok stílusa" szintén azt sugallja, hogy a megállapítás a jelenkori építészetre is érvényes.

Ha a hiba okait keressük a fordítói magatartás következtelenségére és általános műveltségbeli hiányra bukkanunk. Ha a fordító az egyes szövegrészek fordításánál a szövegegezből indult volna ki, bizonyára észrevette volna a nyilvánvaló ellentmondást. Valószínűleg az önellenőrzést is elmulasztotta.

Következő példánk két mondat annak a vezércikknek az elejéről, amely a német egység napjára íródott.

3. példa

“Sechseinhalb Jahre seit der Öffnung der Mauer. Bald sechs Jahre seit dem Doppelbeschluß des Bundestags und der ersten demokratisch gewählten Volkskammer.”

(Deutschland 1996/4.)

Fordítások:

Helyes változat:

Hat és fél éve annak, hogy leomlott a berlini fal. S majdnem hat év telt el azóta, hogy a német szövetségi gyűlés (Bundestag) és az első demokratikusan választott népi kamara (Volkskammer) kettős határozatot hozott.

Helytelen változatok:

- A) Hat és fél éve nyitották meg a falat. Lassan hat éve, hogy a Szövetségi Gyűlést és az első demokratikusan választott Népi Kamarát egyidejűleg feloszlatták.
- B) Hat és fél év telt el a fal lerombolása óta. És csaknem hat a Bundestag kétszeres berekesztése és az első demokratikusan választott Népi Kamara óta.

Kontrasztív szempontok alapján sem az 'A', sem a 'B' változat első mondata ellen nem emelhetünk kifogást. Ha azonban a kommunikációs folyamat alapján vizsgáljuk meg ezeket a mondatokat, akkor meg kell állapítanunk, hogy a magyar olvasó számára szükséges a "berlini" jelző beiktatása. A második mondat fordításánál az 'A' változat a két parlament határozatba hozatala helyett azok feloszlásáról számol be. A 'B' változat ezt még 'kétszeres' jelzővel nyomatékosítja is. Mivel a cikk a továbbiakban a két Németországnak a társadalom és a gazdaság minden területét érintő egyesüléséről szól, a magyar olvasó csak csodálkozhat és talán irigykedhet is, hogyan tudták mindezt törvényhozás nélkül megvalósítani.

A fordítók eljárását vizsgálva első helyen emelem ki, hogy a szöveget nem mint egységet tekintették. Ha feltették volna a kérdést, hogyan kapcsolódik a 2 bevezető mondat a továbbiakhoz, biztosan nem írják le a magyar változatot, hanem felülvizsgálják lexikai ismereteiket. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a kétnyelvű szótár adatait is!) Természetesen elvárható lett volna az is, hogy a tárgyról való hiányos ismereteiket kiegészítsék, ez nem igényelt volna túlságosan sok utánjárást.

A hibaelemzéshez természetesen hozzátartozik a hibák értékelése is. Befejezésül hadd mondjak erről néhány szót.

Ha a hibaelemzést kommunikatív szempontok szerint végezzük, akkor a hiba súlyosságának elbírálása is azon kell hogy alapuljon, hogy mennyire változtatja meg a hiba a közlés funkcióját. Így sokszor első pillantásra jelentéktelennek tűnő hibák is számíthatnak súlyos vétségnek, és feltűnő félrefordítások is bizonyulhatnak ártalmatlan hibának. Christiane Nord szerint fordítói hiba minden olyan hiba, amikor a fordító valamely ponton nem teljesíti fordítói megbízatását.

Ugyancsak ő hívja fel figyelmünket a "kreatív hibák" jóindulatú kezelésére, mert az ilyen hibáknál a fordító érzékeli a közlési funkciót, megpróbálja megfelelően lefordítani, de még nem sikerül teljes mértékben úrrá lennie a problémán. Az értékelés mindig is a tanári munka egyik legnehezebb részét jelentette, a fordítás esetében pedig ez különösen nagy figyelmet, tapintatot és sok időt igénylő feladat.

Saját gyakorlatomban a hibák mellett a jó megoldásokat is értékelem, és egy, a teljesítményt minősítő listát mellékelek az elbírált fordításokhoz. Ezen a listán pontértékkel jelennek meg a legsúlyosabb hibák és végül a helyesírási hibák. Ennek a módszernek vannak előnyei, de úgy érzem, hogy nem nyújt kellően árnyalt képet, ezért lehetőség szerint szóban is fűzök hozzá kiegészítést.

A hallgatók fokozott mértékben igénylik teljesítményük minősítését, éppen ezért égető szükség lenne az értékelés és összehasonlítás szempontjainak részletes kidolgozására. Úgy gondoljuk, hogy a kommunikatív szempontú hibaelemzés következetes alkalmazása ezen a területen is előrelépést eredményezhet.

Irodalom:

NORD, Christiane: Textanalyse und Übersetzen.

Heidelberg, Groos 1991.

HÖNIG, Hans G. - KUßMAUL, Paul: Strategie der Übersetzung.

Tübingen, Narr Verlag 1982.

REIß, Katharina: Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.

München, Hueber 1971.

Fehleranalyse im Unterricht der Fachübersetzer

Katalin Fodor

(Resümee)

Die Fehleranalyse spielt eine wichtige Rolle in der Übersetzerausbildung. In dieser Abhandlung wird eine Methode dargestellt, die die translatorischen Fehler in Hinsicht auf die kommunikative Funktion beurteilt. Mit Hilfe der Methode können Studierende von der Fehleranalyse viel profitieren. Die Fehleranalyse kann also ein wichtiges didaktisches Konzept bei der Vermittlung von übersetzerischer Kompetenz sein. Beispiele in Übersetzungen aus dem Deutschen ins Ungarische werden vorgeführt.

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

Students who take the course is intended for are speakers of Hungarian for whom it is a non-native language. Because of Hungary's given economic and social contacts as a country of transition, its history and geographical position, they will not only be in contact with mostly people whose language is English but also a foreign language - English for both as a language-in-use and which connects people who would not be able to communicate without it.

MŰHELY

Objective: To prepare students to work successfully in an intercultural environment and be able to do so to equip them with the necessary intercultural competence and language skills, the latter being specific to each of the target countries.

Develop an interest in foreign cultures and lifestyles.

Develop awareness of and sensitivity to differences in customs and values of people of foreign countries.

Develop positive attitude towards other countries and their people.

Develop a capacity for understanding and accepting the unfamiliar (tolerance).

Develop the students' respect for the cultural determination of behaviour.

Develop their ability to recognise similarities and differences between their own country and others they have had contact with.

Develop their ability to recognise what role language plays in cultures.

Develop their ability to recognise what crucial role non-verbal elements play in communication.

Develop their ability to recognise and cope with the culture-specific patterns of oral and written communication.

Dobosné Sárvári Judit:

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

The students who the course is intended for are speakers of Hungarian for whom English is a non-native language. Because of Hungary's given economic and commercial contacts as a consequence of her history and geographical-geopolitical position, they will use English in communication with mostly people of other languages for whom English is also a foreign language. English for both parties is a language in common which connects people who would not be able to communicate without it.

Overall objective: To prepare students to work successfully in an intercultural environment and in order to do so to equip them with the necessary intercultural communication and language skills, the latter being specific in case of a lingua franca.

Goals: To awaken an interest in foreign cultures and lifestyles

To promote awareness of and sensitivity to differences in customs and behaviour of people of foreign countries

To foster positive attitude towards other countries and their people

To develop a capacity for understanding and accepting the unfamiliar

To encourage tolerance

Subgoals: To make students recognise the cultural determination of behaviour

To make them able to recognise similarities and differences between their own country and others they have had contact with

To make them able to recognise what role language plays in cultures

To make them able to recognise what crucial role non-verbal elements play in communication

To make them able to recognise and cope with the culture-specific linguistic patterns of oral and written communication

RATIONALE FOR THE COURSE

There has always been a desire among people of different languages to find a **common language**. The attempts to develop artificial languages are numerous: Volapük (1880), Esperanto (1887), Interlingua (1903), Ido (1907), Novial (1928) to mention some of them. These artificial languages not being fed by and from a living culture could not serve as a vehicle of communication between people of different languages.

We live in an age when apart from our **national identity** there is a new **supranational kind of identity** emerging due to the tendencies of internationalisation, globalisation as a consequence of joint markets, global communication, mass tourism and mass migration. The need to mediate between languages and cultures increases with multilingual classrooms, with TV programmes from abroad, with the exchange of commerce and the increasing international contacts at workplaces.

The need for a **lingua franca** is returning to restore the international function of language through which our national identity could find expression to enrich the tapestry of the multicultural community we become members of. This is a unique opportunity for the development of a lingua franca which could facilitate communication at all levels. The idea of developing multilingualism, which is defined as competence in at least one language other than the native language promotes intercultural communication.

English has already become an **international language** serving a variety of purposes and as such 'has become depoliticised and culturally neutralised in the process of separation from its native-speaking sources in Britain and in the USA.' (Bowers in Byram and Buttjes ed. p. 402.) Another characteristic is the nativization English is undergoing which involves a variety of linguistic processes at formal, contextual and discorsal levels e.g. functional allocation, lexicalisation, or semantic extension and restriction. Lexical borrowing can be demonstrated in the continental use of 'eventual' in the sense of 'probably' or 'actual' meaning 'current' (interference of French or German). The use of English as the medium of instruction at tertiary and secondary educational institutions is an example of functional allocation. Discorsal nativization can be experienced in written and oral communication when English lexis and syntax is used but the conventions of the native language concerning rhetoric patterns, argument structures, coherence markers are maintained.

In countries where English is a medium of instruction the acquisition of the language takes place both in and outside the classroom. In these situations

English is more like a second language in its use to obtain information and to become a member of the closer community. In many countries English is used for intranational communication as a regional language (professional events, meetings). In sum, international English has the potential to become institutionalised.

RATIONALE FOR THE CONTENT

What we have here is **communication with people from different cultures in a common language** which is not the native language of the participants. Transforming what has already been said into the situation, it is **intercultural communication within multilingual groups in an international language**. To teach intercultural communication means to teach culture and communication in this new perspective stressing what unifies people and not what divides them.

Intercultural communication refers to the communication process in its fullest sense between people of different cultural backgrounds. It may take place among individuals or between social, political, or economic entities in different cultures. This includes non-verbal as well as verbal communication and the use of differing codes, linguistic or non-linguistic. Culture is viewed as having a major influence on the communicative process.

The two main foci of a course teaching intercultural communication have to be 1. **teaching culture**, 2. **teaching communication**.

1. Teaching culture

Students have to be taught the different aspects of culture, to be made aware of their cultural identity to be able to see others as products of other cultures, to accept otherness.

J. M. Valdes (1986) says that people brought up in one culture finding themselves in a different one, may react with anger, frustration, fright, confusion. When at the same time they have to learn a foreign language, and conduct their academic studies in this language, the reaction may be stronger because they are faced with many unknowns simultaneously. Until the threat is removed, the learning process is blocked.

Every community has its own distinctive culture, set of norms and understandings which determine their attitude and behaviour. However the individuals of a given

community are often not, or not explicitly aware of their own culture. Most people see themselves not as product of a culture, but as standard or right and the rest of the world as different cultures. It is interesting that individuals who normally recognise subgroups in their own culture think that another culture they came into contact with is uniform.

The individual must first be made aware of himself as a cultural entity, the product one of the different cultures in the world. Only then he can perceive different cultures as interesting, different but not hostile, and he can try to conform to it as he wants to perform well and enjoy himself.

2. Teaching communication

Grice's Maxims - Quality, Quantity, Relation, Manner - must be interpreted in this new context. Language is only one aspect. Other symbols, gestures, facial expressions must be studied to be interpreted in terms of different cultures. The following table shows the ratio of the verbal and non-verbal elements of communication with the various aspects of the latter category.

93 % Non-Verbal

55 % Kinesics - Body Language

Facial Expressions

Eye Contact

Gestures

Posture

Space usage (proxemics)

Touching

Olfaction (scents, smells)

Colour Symbolism

Clothing

Artefacts

38 % Prosodics - Vocal

Tone

Pitch

Stress

Rhythm

- 7 % Verbal - Word Content

Source: O'Connor and Seymour (1994)

TOPICS

1. Introduction

The aim of the introductory session is to provide the students with the framework of the teaching/learning culture concept of the course. The framework is adapted from Moran (1991).

The framework consists of four categories of culture:

Culture as Knowing About

Culture as Knowing How

Culture as Knowing Why

Culture as Knowing Oneself

Culture as Knowing About

This category includes all cultural aspects that consist of information-acts, data, pieces of information, knowledge.

Rationale: students need to master information about the culture

Culture as Knowing How

This category includes cultural aspects that consist of skills-actions, doing, participation, behaviour, saying, touching, looking, standing. Direct or simulated participation in the everyday life of the people of the target culture, according to their customs and traditions, using their tools or technology, establishing effective relationships with them.

Rationale: students need to be able to adapt and/or integrate into the culture-to say and do things in the manner of the people of the culture. This means changing their behaviours.

Culture as Knowing Why

This aspect deals with coming to an understanding of the basic values, attitudes and assumptions of the culture—the reasons that underlie or permeate all aspects of the culture. The process of inquiry into observations, information and experiences with the culture is a critical dimension of learning another culture.

Rationale: students need to understand the culture on its own terms. The basic values of a culture are an important point of comparison with the values of the culture of the students. Students need to develop skills in probing, articulating, analysing.

Culture as Knowing Oneself

This aspect deals with the individual values, opinions, feelings, questions, reactions, thoughts and ideas, own cultural values. It deals with self-awareness.

Rationale: students need to understand themselves and their own culture as a means to understanding, adapting to or integrating into other culture.

2. Culture / Layers of culture / Cultural awareness

The session on culture will provide a variety of definitions, encouraging students to come up with their own versions. The components of culture will be demonstrated with Trompenaars's model of culture layers. The final aim of the session is to explain what cultural awareness is and its importance in the culture learning process.

Culture has been defined in many ways:

'Culture is the complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, customs, and any capabilities and habits acquired by a man as a member of society' (quoted by Adler 1991)

'...is the software of the mind: it is the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another.'
(Hofstede 1991:5)

Culture is therefore:

something that is shared by all or almost all members of some social group,

something that the older members of the group try to pass on to the younger members, and

something (as in the case of morals, laws and customs) that shapes behaviour, or structures one's perception of the world.

Layers of Culture

Trompenaars describes a model of culture consisting of three concentric layers.

The Outer Layer: explicit products, the observable reality of language, food, buildings, houses, monuments, agriculture, shrines, markets, fashions and art. They are the symbols of a deeper level of culture.

The Middle Layer: norms and values. Norms are the mutual sense a group has of what is 'right' and 'wrong'. Norms can develop on a formal level as written laws,

and on an informal level as social control. Values determine the definition of 'good and bad' and are therefore closely related to the ideals shared by a group.

The Core: assumptions about existence. Based on the fundamental relationship with the natural environment, this deepest meaning has escaped from conscious questioning and has become self-evident, because it is a result of routine responses to the environment.

Culture is beneath awareness in the sense that no one bothers to verbalise it, yet it forms the roots of action. It is like an iceberg, with its largest implicit part beneath the water.

'Cultures can be distinguished from each other by the differences in shared meanings they expect and attribute to their environment. Culture is made by people interacting, at the same time determining further interactions.' (Trompenaars 1993:25)

Cultural awareness

Cultural awareness is the recognition that culture affects perception and that culture influences values, attitudes and behaviour. Once learners achieve this recognition, they can then go on to apply it in order to communicate more appropriately and adapt more effectively to the culture. This recognition can be triggered by information about the culture, real or simulated experiences in the culture, reflection upon the information and the experiences, or by comparison and contrast with one's own culture and one's own values.

3. Normal distribution vs stereotyping

Trompenaars points out that within a culture, people do not all have identical sets of artefacts, norms, values and assumptions. Within each culture there is a wide spread of these. This spread has a pattern around an average. So, in a sense, the variation around the norms can be seen as a normal distribution. Distinguishing one culture from another depends in the limits we want to make on each side of the distribution. Cultures whose norms differ significantly tend to speak about each other in terms of extremes. Using extreme, exaggerated forms of behaviour is stereotyping.

4. Dominant Value Orientations

The aim of the session is to discuss the orientation types provided by Trompenaars and through concrete examples recalled by the students from their previous experience to interpret 'strange' behaviours.

Trompenaars lists five basic types of orientation that may cause problems in intercultural encounters:

relational orientation

time orientation

activity orientation

man-nature orientation

human-nature orientation

Trompenaars provides a list of relationships and rules, derived from value orientations:

Universalism versus particularism (rules versus relationships)

Collectivism versus individualism (the group versus the individual)

Neutral versus emotional (the range of involvement)

Achievement versus ascription (how status is accorded)

5. Cultural Dimensions

The aim of the session is to familiarise students with the notion of cultural dimensions and to interpret certain types of behaviours in their light.

Geert Hofstede carried out a large-scale cross-cultural study in the 1970s. The study drew on a large body of people in 50 countries. All were employees of IBM. He focused on four dimensions:

Power Distance: the extent to which the less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally. 'Institutions' are the basic elements of society like the family, school and the community; 'organisations' are the places where people work.

Individualism: pertains to societies in which the ties between individuals are loose, everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family. Collectivism as its opposite pertains to societies in which people from birth onwards are integrated into strong, cohesive ingroups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty.

Masculinity pertains to societies in which social gender roles are clearly distinct (i.e. men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success whereas women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life). Femininity pertains to societies in which social gender roles overlap (i.e. both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life).

Uncertainty Avoidance can be defined as the extent to which the members of a culture feel threatened by uncertain or unknown situations. This feeling is, among other things, expressed through nervous stress and in a need for predictability: a need for written and unwritten rules. Note that uncertainty avoidance is not the same as risk aversiveness. Risk is the chance that an action will have an undesirable but known outcome, whereas uncertainty pertains to unknown situations and outcomes. Thus, it is possible to combine strong uncertainty avoidance with high risk taking.

6. Intercultural sensitivity

The aim of the session is to demonstrate the developmental nature of intercultural sensitivity and to emphasise that it can be learnt through conscious analysis.

Bennett (1986) provides the following developmental model of intercultural sensitivity:

Experience of difference

Denial	Defence	Minimisation	Acceptance	Adaptation	Integration
--------	---------	--------------	------------	------------	-------------

ETHNOCENTRIC STAGES

ETHNORELATIVE STAGES

7. Successful intercultural communication

The aim of the session is to synthesise what has been learnt throughout the course and to interpret it in terms of Klenjans's (1971) Culture Learning Matrix (Damen, 1987):

Hierarchy of Culture Learning Matrix

Cognition	Affection	Action
Information	Perception	Awareness
Analysis	Appreciation	Attending
Synthesis	Reevaluation	Responding
Comprehension	Orientation	Acting
Insight	Identification	Interacting

LINGUISTIC PATTERNS

In order to make students be aware of the culture specific nature of certain linguistic patterns, the following list will be discussed in an intercultural perspective on a Hungarian-English comparative basis of analysis:

1. Language as reflection and product of culture
2. Verbal and non-verbal aspects of communication
3. Directness/indirectness
4. Coherence markers
5. Argument structures
6. Rhetoric Patterns
7. Clarifying strategies

REFERENCE

- Adler, N. J. (1991) *International Dimensions of Organisational Behavior*. Belmont C.A. Wadsworth
- Bennett, M. J. (1986) A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity. International Journal of Intercultural Relations. 10.2 179-196
- Bennett, M. J. (1986) Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications*. In R. Michael Paige (ed.) Lanham: University Press. 27-69.
- Berns, M. (1995). English in the European Union. Cambridge: English Today 43, Vol.11, No.3. 3-11
- Berns, M. (1992). Sociolinguistics and the teaching of English in Europe beyond the 1990. World Englishes, Vol. 11, No. 1, pp 3-14

- Brislin, R. W. (ed.) (1997) *Culture Learning: Concepts, Applications, and Research*. Honolulu, Hawaii: East-West Center.
- Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C., and Wong, M. (1986) *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. London: SAGE.
- Brogger, F. Chr. (1992) *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oxford: Scandinavian University Press
- Byram, M. (1989) *Culture Studies in FL Education Clevedon: Multilingual Matters*
- Byram, M. Buttjes, D. (ed) (1991). *Mediating Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. and Esarte-Sarries, V. (1991) *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture Clevedon: Multilingual Matters*.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- Grice, H. (1975) *Logic and conversation*. in Cole, P. and Morgan, J. (ed) *Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Hatch, Evelyn (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, B. (ed.) (1990) *Culture and the Language Classroom*, *ELT Docs*. 132. London: Modern English Publications in association with The British Council.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Kachru, B.B. (1992) (ed) *The Other Tounge English Across Cultures*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Kaplan, R.B. (1996). *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education*. *Language Learning* Vol XVI Nos 1 and 2: 1-20.
- Kramsch C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford university Press

- Moran, R. T. and Stripp, W. G. (1991) Successful International Business Negotiations. Houston: Gulf Publishing.
- Nemetz Robinson, G. L. (1988) Crosscultural Understanding. New York: Prentice Hall.
- O'Connor, J. and Seymour, J. (1994) Training with Neuro-Linguistic Programming. New York: Acquarian.
- Phillipson, R. and Skutnabb-Kangas, T. (1996). English Only Worldwide or Language Ecology? TESOL Quarterly Vol. 30, No. 3, 429-451.
- Pinsent, P. (ed.) (1992) Language, Culture and Young children: Developing English in the Multi-Ethnic Nursery and Infant School. London: David Fulton in association with the Roehampton Insitute.
- Stevens, P. (1992) English as an International Language: Directions in the 1990s in Kachru (ed) (1992) The Other Tongue English across Cultures. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Trompenaars, F. (1993) Riding the Waves of Culture. London: The Economist Books
- Valdes, J.M. (ed.) (1986). Culture Bound. Cambridge, Cambridge University Press.

Az Interkulturális kommunikáció c. tárgy tanítása

Dobosné Sárvári Judit

A cikk célja ama igény elemzése és kifejtése, hogy szükség van egy olyan tárgy tanítására a magyar felsőoktatási intézményekben, amely az Interkulturális kommunikáció nevet viseli.

A bevezetőben a cikk megfogalmazza az általános célt a célkitűzésekkel együtt. A következő két részben minden tantervkészítés két nagy kérdésére próbál választ adni: a miért-re és a mi-re: érvel a kurzus szükségessége mellett és bemutatja tervezett tartalmát. A harmadik kérdés, a hogyan megválaszolása nem célja a jelen munkának.

A kurzus 14 hétre, heti 2x 45 perces időbeosztásra épül.

Bakonyiné Berényi Katalin - Mauthnerné Fister Ilona:

ÍRÁSBELI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS

Előzmények: 1994/95-ben megbízást kaptunk egy országos hatáskörű szervtől, hogy dolgozzunk ki egy írásbeli kommunikációs készségfejlesztő tananyagot, amelyet munkatársaik irányítúként használhatnak jelentéseik megírásakor. A készségfejlesztési tananyagcsomag két részből áll:

- **Írásbeli kommunikációs készségfejlesztési útmutató**
- **Stilisztikai, nyelvhelyességi segédanyag a jelentések írásához.**

A tananyagot több alkalommal munkahelyi tréningeken próbáltuk ki és alakítottuk a tapasztalatoknak megfelelően. Az útmutatót illetve a nyelvhelyességi segédanyagot a munkatársak önellenőrző referenciaként is használhatják.

Írásbeli kommunikációs készségfejlesztési útmutató

Az útmutató azoknak a szakembereknek nyújt gyakorlati segítséget, akik napi munkájukban rendszeresen készítenek hivatalos írásbeli anyagokat.

Mivel nálunk nem alakult ki egy egységes tartalmi és formai kritériumrendszer az írásos anyagok készítésére, ezért az írott hivatalos anyagok gyakran nehezen olvashatók, értelmezhetők, áttekinthetetlenek. A világos, tiszta szerkezet és egyértelmű fogalmazás különösen fontos lenne olyan jelentések esetén, amelyek nem csupán vajtfülű szakemberekhez szólnak, hanem a témában esetleg járatlan, de döntéshozó pozícióban levőkhöz is.

A tartalmi és formai pontatlanságok, hiányosságok kommunikációs zavarokhoz, félreértésekhez és ezeken keresztül hibás döntésekhez vezethetnek.

Ezért fontos, hogy a jelentéseket készítőik megpróbáljanak legalább egy intézményen belül

egységes kritériumrendszert kidolgozni.

Ehhez kívántunk hozzájárulni segédanyagainkkal. A tanfolyamok is elősegítették azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen a későbbiekben elkészült ennél a hatóságnál a jelentések ajánlott szerkezete.

Az útmutató angolszász irodalom és tapasztalatok alapján készült
- elméleti megközelítéssel

- gyakorlati példák bemutatva
 - ellenőrző listák segítségével
- segítve az olvasót illetve a tanfolyam résztvevőit, hogy gondolataikat hatékonyabban közöljék az olvasókkal.

Első szakasz

Bevezetésképpen foglalkoztunk a szóbeli és írásbeli kommunikáció különbségeivel.

A beszéd-től eltérően az írásbeli kommunikációban nincs közvetlen és azonnali visszajelzés az olvasó részéről. Nincsenek meg a szóbeliség előnyei, mint a

- testbeszéd
- hangszín
- módosítás visszajelzés alapja
- közvetlen kapcsolat a hallgatósággal.

Az írás előnye ugyanakkor, hogy

- lehetőséget ad az átgondolásra, alapos felkészülésre
- tartalmi-szerkezeti finomításra
- részletes és alapos indoklásra
- referenciát adhat.

Ezért tudatosítani kell a szerzőben, hogy milyen tartalmi és formai eszközöket kell használnia, hogy gondolatait

- egyszerűen
- világosan
- röviden
- tömören
- egyértelműen

adhassa át olvasóinak.

Második szakasz

Az útmutató az írásbeli kommunikáció négy állomásán vezet végig:

- tervezés - anyagsoportosítás
- írás

- szerkesztés-korrektúra
- ellenőrzés.

A bevezető elemzés után - mivel a cél nagyon is gyakorlatias volt - mindenki a magával hozott saját írásművet értékelte megadott szempontok alapján. Ezt az értékelést a tanfolyam végén megismételték - jóval alacsonyabb osztályzatokat adtak saját jelentéseiknek, mint a tanfolyam előtt.

Az útmutató segítségével ezekután végighaladtunk a jelentéskészítés fázisain. A tananyag elsajátításában a deduktív módszert alkalmaztuk - az általánostól haladtunk a specifikus felé, majd közösen vontuk le a következtetéseket.

Első lépés:

általános témájú anyag elemzése megadott szempontok alapján

Második lépés

általános témájú anyag átírása közösen

Harmadik lépés

szakmai anyag elemzése az általános tapasztalatai alapján

Negyedik lépés

saját szakmai anyagok tökéleteítése , átírása .

Ezzel a módszerrel haladtunk végig a négy fázison.

I. fázis: tervezés, anyagcsoportosítás

Mielőtt bármely hivatalos anyag megtervezéséhez kezdünk tisztáznunk kell

- az olvasó jellemzőit
- az írásmű célját
- tartalmát
- határidejét.

Különös jelentőségű az olvasó definiálása, elemzése. Az említett intézmény esetében többféle olvasó kapja meg a jelentéseket - s mindegyiknek más - más az

előzetes ismerete, elvárása a jelentéssel szemben. Döntő fontosságú a jelentés hatásának szempontjából a leendő olvasó alapos elemzése - ezen áll vagy bukik, hogy a jelentés eléri-e célját. Ennek tudatosítása jótékony hatással lehet a jelentések minőségére.

Az anyagszoportosítás volt a következő lépés: vázlatkészítés, amely tartalmazza a jelentés elemeit.

Itt is alkalmazható volt a "4Ps" azaz a 4 P elve:

Position - tényszerű helyzet

Problems - problémák, okok

Possibilities - megoldási lehetőségek

Proposals - megoldási javaslatok

Ezeket az elemeket a jelentés kifejtés részében alkalmazták és egyértelműen könnyebben érthető és áttekinthetőbb lett az átdolgozott jelentés.

II. fázis: A jelentés megírása

A következő lépcső maga a megírás, amelynek szabályaira ismét általános anyagokból vett példákon keresztül jutottunk el és azonnal elemeztük is e szempontok szerint saját írásműveiket és az új ismereteknek megfelelően javítottuk át ezeket.

Néhány szabály, amelyre szövegelemzéssel jutottunk:

- az olvasó személye
- objektivitás
- tények, vélemények szétválasztása
- részletek aránya
- rövid, tömör megfogalmazás
- szövegkohézió
- szakzsargon
- nyelvhelyesség
- érthetőségi mutató - "fog - index "
- tagolás - fejezetek, szakaszok, bekezdések / ezek szerkezete /

Az utóbbi problémával külön hosszasan foglalkoztunk, ugyanis mint kiderült a szövegek tagolásával semmilyen formában nem találkoztak és nem is foglalkoztak.

A szakmai alkalmazás során megadott adatok alapján jelentést készítettek többféle felhasználó felé: képviselőnek, vizsgálatvezetőnek, ellenőrzött személynek. Házi feladatként a megadott szempontok alapján átdolgozták saját jelentésüket.

III. fázis: szerkesztés, korrektúra készítés

A kész hivatalos írásmű formája legalább olyan fontos, mint a tartalma.

Bármilyen alaposan elkészített, részletes adatokkal alátámasztott érvelést, kitűnő javaslatot írunk is, ha tagolatlan, olvashatatlan formában jelenítjük meg, nem biztos, hogy elérjük a kívánt hatást.

Ebben a részben egy tagolatlanul, ömlesztve írt szöveget kellett laza, áttekinthető szerkezetűvé alakítani, s ugyanezt alkalmazni saját jelentéseikre is.

Mindegyik fázis végén szerepel ellenőrző lista (checklist), amelynek segítségével önállóan is képes az írásmű készítője munkáját ellenőrizni.

III. fázis: ellenőrzés

Az elkészült írásművet az alábbi szempontok alapján ellenőrizzük:

- **cél megvalósítása**
- **az olvasó jellemzői, elvárásai**
- **szerkezet**
- **tartalom**
- **stílus**
- **szerkesztés**
- **általános benyomás**

Mindezek a szempontok természetesen nem csupán a jelentésre, mint hivatalos írásbeli kommunikációs műfajra vonatkoztathatók, hanem bármely hivatalos írásbeli kommunikációs formára.

Nem kívánjuk magunkat hiú illúziókkal ámítani, hogy ezentúl ennél az intézménynél mindig mindenki világos, jól szerkesztett, logikus írásműveket

készít, de legalább elgondolkodásra készítettük a tanfolyam résztvevőit, hogy másként is lehet írni és beszélni, mint az alábbi idézetben:

"Nagyon röviden szeretnék csatlakozni a képviselő asszony által elmondott gondolathoz. Hiszen ez is nemzetközi tapasztalatok alapján jelentkezik, és azt hiszem, ahogy miniszter úr most itt fejtegette ezzel kapcsolatos véleményét, hogy tulajdonképpen még lebeg ez a garancia, hogy a bizottság, a bizottság elnöke vagy alelnökei..." (Részlet egy felszólalásból az Országgyűlés hiteles jegyzőkönyve alapján.)

A készségfejlesztési tananyagcsomag második része a jelentések írásához használható stilisztikai, nyelvhelyességi segédanyag.

Mivel esetünkben szaknyelvi kommunikáció nyelvi, nyelvhelyességi problémáinak megközelítéséről van szó, kezdetnek tanulmányozni kellett az adott terület idevágó kérdéseit. Autentikus szövegekből indultunk ki, vagyis az intézményben korábban született jelentéseket használtuk fel a segédanyag elkészítéséhez. Az előzetes várákozásnak megfelelően ezekben az írásokban megtalálhatók voltak a hivatalos írásbeli kommunikáció általános jellegzetességei, valamint egyéb speciális sajátosságok is. Aki valaha is olvasott hivatalos írásbeli megnyilatkozást (jogsabályt, közleményt, stb.), bizonyára tudja, hogy a téma szinte kimeríthetetlen a nyelvi elemzés számára. Az írásos anyag elkészítése ezért kettős célt szolgált: egyrészt pontosan ennek a parttalanságnak az elkerülését, másrészt pedig az egyébként igen rövidre szabott oktatási idő gazdaságos kihasználását.

A magyar nyelvhelyesség problémáinak tisztázásához két írásos anyagot adtunk a hallgatók kezébe. Az egyik egy stilisztikai, nyelvhelyességi segédanyag, a másik egy Terjengős kifejezések szótára című, néhány oldalas kiegészítő. A segédanyag felépítése a következő:

A NYELVI STÍLUS

ÍROTT ÉS BESZÉLT NYELVI STÍLUSOK

A SZÓVÁLASZTÁS ÉS SZÓHASZNÁLAT KÉRDÉSE

1. A közhasználatú, vagy stilisztikailag differenciálatlan szavak
2. A különleges használatú szavak csoportja

A hivatalos stílusokban leggyakrabban előforduló problémák

1. *Divatszavak*
2. *Egybe- és különírás*
3. *Az idegen szavak megokolatlan halmozása*
4. *Az igekötők szerepe és használata*

5. Terjengős kifejezések

6. A szóképzés

MONDATSZERKESZTÉSI KÉRDÉSEK

A hivatalos stílusokban leggyakrabban előforduló problémák

1. Az alárendelt mondat használata
2. A befejezett melléknévi igenév
3. A birtokos jelző ragjának elhagyása, hibás használata
4. Egyeztetés
5. A határozói igenevek
6. Keltezés
7. A -ható, -hető képzős igenév
8. A szórend
9. Ragtévesztés
10. Képzavart okozó vonzattévesztések

A közös munka során végighaladtunk ezeken a pontokon. Az elméleti megalapozást minden esetben gyakorlati példák egészítették ki. Ezek a példák a már korábban említett autentikus anyagokból származtak, vagyis a tanfolyam résztvevői ráismerhettek a saját mindennapi gyakorlatukban rendre előforduló nyelvhelyességi, stilisztikai hibákra. Ezáltal az elméleti megalapozás nem maradt távoli, egy "nyelvészeknek való" vállrándítással elintézhető, íróasztal fiókjában elsüllyesztendő papírköteg, ellenkezőleg, nagyon is élénk beszélgetést, sőt vitát provokált a résztvevők között. Többen a szokásra hivatkozva védtek hibás nyelvi fordulatokat, formákat, amelyeket a jogi, gazdasági szaknyelvben általában használnak. Végző soron azonban nem zárkóztak el mereven a változtatásoktól, ami ugyancsak arra utal, hogy talán valóban elgondolkoznak majd a hallottakon.

A vázlatpontok részletes megbeszélése után gyakorlati munka következett. A résztvevők három-négy fős csoportokban dolgoztak egy valóságos jelentés kisebb részleteinek kijavításán. A feladatlapokon minden csoportnál mindegyik részlet szerepelt, így a megoldások ismertetésénél nyomon tudták követni a változtatásokat, vitába szállhattak az elhangzottakkal, hozzáfűzhatték saját gondolataikat. Ebben a munkában vettük hasznát a másik írásbeli anyagnak, a Terjengős kifejezések szótárának. Ebben szerepeltek a résztvevők szakterületén leggyakrabban használt helytelen formák, mellettük pedig javaslatok a lehetséges változtatásokra.

- Pl.: bír - pl. Az új intézkedés rendkívüli fontossággal
bír. = Az új intézkedés rendkívül fontos.
pl. (nagy) valószínűséggel bír = (nagyon)
valószínű, nagy a valószínűsége

jut, juttat

pl. érvényre jut/juttat = érvényesül / érvényesít
megvalósul / megvalósít

pl. kifejezésre jut/juttat = kifejeződik,
megnyilvánul, ki-
nyilvánít, közöl

E segédanyag célja az volt, hogy látható legyen, egyszerűbb, áttekinthetőbb szöveget lehet létrehozni, ha a sajnos oly annyira elterjedt és megszokott terjengős kifejezések helyett másképp, egyszerűbben fogalmaznak. A résztvevők is örömmel üdvözölték azt a múlt századi nyelvészünktől, Simonyi Zsigmondtól származó idézetet, amelyből jól látható, hogy a probléma, amellyel itt küszködtünk, nem újkeletű.

“A hivatalos nyelv... talán sehol sem zárkózott el a nemzeti nyelvnek friss áramlatától annyira, mint minálunk... Aki hivatalos iratot fogalmaz, rendszerint elhallgattatja előbb a nyelvérzékét, s annak a babonának hódol, hogy a hivatalos, komoly, méltóságos írásmód nem tűrheti meg a közönséges beszéd természetes, egyszerű, világos szavait....Ha bíróság előtt kellene megvallanom, hogy volt nekem egy daruszőrű paripám, de eladta a szegedi kapitány, okvetlenül így vennék jegyzőkönyvbe: Tanú beigazolja, miszerint egy daruszőrű paripával bírt, amely azonban a szeged-városi rendőrkapitány intézkedéséből kifolyólag árlejtésen a legtöbbet ígérőnek eladatott.”

Bár az aktív részvétel és a szervező pozitív visszajelzései arról tanúskodnak, hogy egy ilyen tanfolyam hasznos lehet és érdeklődésre tarthat számot, valóban nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy egy csapásra megoldottunk egy ilyen hosszú múltra visszatekintő gondot. Mégis reméljük, hogy a munka, amit végeztünk, nem volt teljesen hiábavaló. Úgy érezzük, sikerült a résztvevőkben elültetnünk legalább a gondolatát annak, hogy van más út is, mint amit eddig követtek. És ez nagyon fontos dolog, hiszen a hivatalos nyelv tisztasága nem egyszerűen nyelvi kérdés, hanem a szöveg egyértelműségének, könnyebb megérthetőségének a kulcsa.

Developing written communicative skills
Katalin Bakonyi-Berényi - Ilona Mautherné Fister

The article is about a special course organized for a public Institute.

The course was divided into two parts:

- 1) written communication
- 2) grammatical and stylistic issues presented by the special language used at the institute.

Kelemen Éva:

AZ INTERNET NÉHÁNY OKTATÁSI ALKALMAZÁSÁRÓL

Az utóbbi néhány évben rendkívüli gyorsasággal váltak ismertté és terjedtek el a modern információs és informatikai technika által kínált eszközök az élet számos területén, így az oktatásban is. A számítógép nyújtotta lehetőségek, elsősorban a szövegszerkesztő elterjedése mellett talán az Internet váltotta ki a legnagyobb izgalmat. Látszólag a mindennapi élet része lett; szak- és népszerűsítő könyvek jelennek meg e tárgyban, magára valamit is adó sajtótermékek rendszeresen megjelenik Internet-melléklete, a web-en való jelenlét - legalább egy szerény ottlap formájában - szinte elkerülhetetlen feltétele a szakmai hitelességnek. Ugyanakkor az is tény, hogy a sokszor csak felületesen összeszedett információkon kívül, nem mindig rendelkezünk alapos ismeretekkel e terület praktikus, szakmai (esetünkben oktatási) felhasználhatóságáról.

E cikk terjedelmi korlátait meghaladná (csakúgy mint szerzőjének kompetenciáját) a hálózat technikai hátterének és széleskörű alkalmazásának bemutatása, ezért csak néhány, saját területünkön hasznosnak ítélt alkalmazására térünk ki.

A hálózat által kínált egyik legvonzóbb lehetőség abban rejlik, hogy viszonylag gyorsan és főleg olcsón juthatunk friss, aktuális anyagokhoz, ami jelenthet sajtóterméket, reklámot, kulturával, sporttal, szabadidővel, kereskedelemmel, stb. kapcsolatos információkat. Megfelelő keresési módszerrel a hálózat a szakmai dokumentálódásnak is igen hasznos eszköze lehet.

Először célszerű néhány szót ejteni a keresési módszerekről:

Az 1. számú mellékleten látható kereső programokból válogathatunk. Jelen esetben az „Excite”-t választottuk, mivel fogalomkeresésre kifejezetten ajánlják. A 2. sz. mellékleten látható módon keresendő területként a „terminologie glossaire”-t adtuk meg, amelyre számos web-cím és téma érkezett.

Illusztrációként kiválasztottuk sorrendben a harmadikat, amely francia nyelven tartalmaz informatikai terminusokat, definícióval, szinonimákkal együtt.

Az alábbi (a hálózatról levett) táblázatban szereplő terminusokra vonatkozóan kaphatunk részletes magyarázatot.

Index des termes définis dans ce glossaire

Accès direct	Algorithmique	Anticrénelage
Accès séquentiel	Amorce	Appariement de formes
Afficher	Amorcer	Ardoise électronique
Agenda électronique	Antémémoire	Arrière/plan (d')
Article	Base de connaissances	Bloc
Autodocumenté	Base de données	Bogue
Autonome	Biprocasseur	Boule de commande
Banque de données	Bit	Bureautique
Bus	Cliché/mémoire	Codet
Cadre	Clicher	Compatibilité
Calcul intensif	Cliquer	Configurer
Calculatrice	Code	Connectabilité
Connexion	Crénelage	Défaillance
Connexité	Déboguer	Défilement
Coprocasseur	Débogueur	Descripteur
Courtier	Déconnecté	Dessineur
Dévideur	Disque optique compact	Disquette
Didacticiel		Doc
Disque magnétique		Donnée
Disque optique		
Échange de données informatisé	Écran pixel	EDI
	Écran pixelisé	Éditeur
	Écran tactile	Éditique
		Élément binaire
En ligne	Externalisation	Forme
Étiquette	Facsim	Fusionner
Évolution d'un système	Filtrage	Génie informatique
Exécuteur	Format	Génie logiciel
Gérance informatique	Grand serveur	Grappeur
Gestionnaire de périphérique	Grand système	Grappe
		Gros ordinateur
		Groupe
Heuristique	Implémenter	Infographie
Icône	Incrément	Information
Iconiser	Indisponible	Informatique
Implanter	Infogérance	Informatique
Ingénierie inverse	Interactif	Langage formel
Instaurer	Interface	Langage orienté objets
Instruction	Inviter	Listage
Intelligence artificielle	Langage à objets	Lister
Logement	Logiciel de groupe	Maintenance
Logiciel	Logiciel public	Manche à balai
Logiciel à contribution	Ludiciel	Mappe
volontaire	Macroordinateur	Marquage

<i>Logiciel contributif</i>		
<i>Matériel</i>	<i>Mémoire tampon</i>	<i>Micromisation</i>
<i>Mémoire</i>	<i>Mémoire vive</i>	<i>Micromiser</i>
<i>Mémoire de masse</i>	<i>Messagerie électronique</i>	<i>Microordinateur</i>
<i>Mémoire morte</i>	<i>Microédition</i>	<i>Microprocesseur</i>
<i>Microprogramme</i>	<i>Morphage</i>	<i>Multiprocesseur</i>
<i>Mise à niveau</i>	<i>Mot/clé</i>	<i>Multiprogrammation</i>
<i>Mise en réseau</i>	<i>Moteur d'exécution</i>	<i>Multitraitement</i>
<i>Mode dialogué</i>	<i>Moteur d'inférence</i>	<i>Neurone formel</i>
<i>Numérique</i>	<i>Objets</i>	<i>Ordinateur de poche</i>
<i>Numériser</i>	<i>Octet</i>	<i>Ordinateur de table</i>
<i>Numériseur</i>	<i>Ordinateur</i>	<i>Ordinateur hôte</i>
<i>Numéro d'urgence</i>	<i>Ordinateur bloc/notes</i>	<i>Ordinateur individuel</i>
<i>Ordinateur portable</i>	<i>Partage de temps</i>	<i>Pixel</i>
<i>Ordinateur portatif</i>	<i>Permutation</i>	<i>Poignée</i>
<i>Organiseur</i>	<i>Photostyle</i>	<i>Poignée</i>
<i>Panne</i>	<i>Pilote</i>	<i>Pointeur</i>
<i>Police</i>	<i>Producteur</i>	<i>Réalité virtuelle</i>
<i>Portabilité</i>	<i>Progiciel</i>	<i>Réamorcer</i>
<i>Processeur</i>	<i>Programmation parobjets</i>	<i>Référentiel</i>
<i>Processeur vectoriel</i>	<i>Raccourci clavier</i>	<i>Réinitialiser</i>
<i>Relancer</i>	<i>Réseau local</i>	<i>Résumé</i>
<i>Répertoire</i>	<i>Réseau neuronal</i>	<i>Révision</i>
<i>Requête</i>	<i>Réseautique</i>	<i>Robotique</i>
<i>Réseau informatique</i>	<i>Restaurer</i>	<i>Scanneur</i>
<i>Schéma</i>	<i>Serveur</i>	<i>Surbrillance</i>
<i>Scrutation</i>	<i>S.G.B.D.</i>	<i>Survol</i>
<i>Secours (de)</i>	<i>Souris</i>	<i>Synergiciel</i>
<i>Secours informatique</i>	<i>Spoule</i>	<i>Système central</i>
<i>Système de gestion de base de données</i>	<i>Système d'exploitation</i>	<i>Système expert</i>
	<i>Système exclusif</i>	<i>Tableur</i>
	<i>Système exclusif constructeur</i>	<i>Tampon</i>
<i>Tel/tel</i>	<i>Télétraitement par lots</i>	<i>Tel écran - tel écrit</i>
<i>Téléinformatique</i>	<i>Télétraitement</i>	<i>Test de performance</i>
<i>Télémaintenance</i>	<i>Temps réel</i>	<i>Texte intégral (en)</i>
<i>Télématique</i>	<i>Terminal</i>	<i>Texteur</i>
<i>Tolérance aux pannes</i>	<i>Traitement de texte</i>	<i>Tirage</i>
<i>Tolérant aux pannes</i>	<i>Transporteur</i>	<i>Tutoriel</i>
<i>Traitement automatique des données</i>	<i>Travail en temps partagé</i>	<i>Unité fonctionnelle</i>
<i>Traitement par lots</i>	<i>Triprocesseur</i>	<i>Univers virtuel</i>
<i>Visu</i>		<i>Version</i>
<i>Visualiser</i>		

Másik lehetséges keresési módszer egy sokféle tematikai irányba elágazó un. nagy „gyűjtőhely” megkeresése, amelyen belül azután további alcímek felé navigálhatunk. Ilyen „gyűjtőhelynek” minősíthetjük a 3.sz. mellékleten látható *Resources for English Language & Culture* címet. Az adott cím létezik egyebek mellett francia, német, orosz, spanyol nyelvváltozatban is. Illusztrációképpen a

listáról kiválasztottuk a *Writing*-ot. A *Writing*-on belül a 4. sz. melléklet által felkínált lehetőségek közül az *RPI Writing Center* tartalmát néztük meg közelebbről (lsd. 5. sz. melléklet), ahol is *Cover Letters* címen az alább látható levélmintákat találtuk. A felhasználni kívánt anyagig tehát 4 lépésben jutottunk el. Ez az út le is rövidíthető abban az esetben, ha egy hasznosnak ítélt címet a könyvtárba elmentünk, ui. ilyenkor nem kell a keresést előlről kezdeni, indíthatunk rögtön a „célállomásra”.

Format of the Cover Letter

The two attached samples illustrate the conventional format of a cover letter. These samples should also give you a better idea of the content and function of a cover letter. The entire text of your letter should, of course, be letter/perfect.

Sample Cover Letter I.

1234 15th Street
Troy, New York 12180

January 30, 1987

Mr. John M. Curtis
Recruiting Coordinator
HAL Corporation
55 Washington Avenue
New York, New York 10081

Dear Mr. Curtis:

As an experienced computer programmer who is presently pursuing a master's degree in electrical engineering at Rensselaer Polytechnic Institute, I am writing to request information about possible summer employment opportunities with HAL. I am interested in a position that will allow me to combine the talents I have developed in both computer programming and electrical engineering.

However, as you can see from the attached resume, I have extensive experience in many related fields, and I always enjoy new challenges.

I feel that it is important for me to maintain a practical, real-world perspective while developing my academic abilities. I am proud of the fact that I have financed my entire education through scholarships and summer jobs related to my field of study. This work experience has enhanced my appreciation for the education I am pursuing. I find that I learn as much from my summer jobs as I do from my academic studies. For example, during the summer of 1986, while working for IBM in Boca Raton, Florida, I gained a great deal of practical experience in the field of electronic circuit logic and driver design. When I returned to school in the fall and took Computer Hardware Design, I found that my experience with IBM had thoroughly prepared me for the subject.

Having said all this, I realize that your first consideration in hiring an applicant must not be the potential educational experience HAL can provide, but the skills and services the applicant has to offer. I hope the experience and education described in my resume suggest how I might be of service to HAL.

I welcome the opportunity to discuss with you how I might best assist HAL in fulfilling its present corporate needs. I will be available for employment from May 14 through August 31, 1987. Please let me know what summer employment opportunities are available at HAL for someone with my education, experience, and interests. You can reach me at the above address or by phone at (518) 271/0000.

Thank you for your consideration.

Sincerely yours,

Joan Doe

Sample Cover Letter II.

*34 Second Street
Troy, New York 12180*

October 4, 1986

*Mr. James Roberts
Recruiting Coordinator
Department DRR 1201
Database Corporation
Princeton, New Jersey 05876*

Dear Mr. Roberts:

Your advertisement for software engineers in the January issue of the IEEE Spectrum caught my attention. I was drawn to the ad by my strong interest in both software design and Database.

I have worked with a CALMA system in developing VLSI circuits, and I also have substantial experience in the design of interactive CAD software. Because of this experience, I can make a direct and immediate contribution to your department. I have enclosed a copy of my resume, which details my qualifications and suggests how I might be of service to Database.

I would like very much to meet with you to discuss your open positions for software engineers. If you wish to arrange an interview, please contact me at the above address or by telephone at (518) 271/9999.

Thank you for your time and consideration.

Sincerely yours,

Joseph Smith

A két levélmintából azt is láthatjuk, hogy az Internetben rejlő egyik igen értékes lehetőség az a tény, hogy a hasznosnak ítélt anyagokat néhány lépésben a hálózatról levehetjük és utána szabadon kezelhetjük a szövegszerkesztőn; hozzáírhatunk, kihagyhatunk belőle, gyakorlatokkal láthatjuk el, stb. E lehetőséget nem tudjuk eléggé hangsúlyozni, ugyanis a hálózat és a szövegszerkesztő ily módon kombinált használata kiválthat olyan tetemes költségeket, mint pl. a napilap-előfizetés. Néhány tízperces munkával aktuális, pedagógiaileg adaptált anyag állhat rendelkezésünkre, amelynek jótékony hatása lehet egyebek mellett fénymásolási „szokásainkra” is. A hálózatról az alább látható lépéseket követve másolhatunk át tetszés szerinti szöveget saját szövegszerkesztőnkre.

Internet ⇒ Szövegszerkesztő

1. A dokumentum kijelölése
2. *Ctrl + C* (másolási parancs)
3. *Alt + tab.* (vagy *Ctrl + Esc* az Internetről a szövegszerkesztőre való átállást teszi lehetővé)
4. *Ctrl + V* (bemásolja a dokumentumot és Word-file-t hoz létre belőle)
5. *Szerkesztés* ⇒ *Csere* ⇒ Speciális jelek ⇒ Bekezdésjel (Az Internetről levett "nyers" dokumentumot itt lehet megfelelően megformálni.)
7. *Ctrl + esc.* (szövegszerkesztő ⇒ Internet)

A fentebb vázolt előnyök mellett érdemes néhány szót ejteni a hálózattal kapcsolatos illúziókról, ill. félreértésekről. Először is nem csodaszer: nem biztos, hogy mindaz, amit szeretnénk megtalálni, rajta is van a hálózaton, ill. amennyiben rajta van, nem biztos, hogy szabadon hozzáférhető. A keresés sikeressége rutin, türelem és szerencse dolga egyszerre. Tudomásul kell azt is venni, hogy a rendszer működése eléggé „rendszeretlen”: bizonyos napszakokban nem, vagy csak nagyon lassan működik, máskor minden nehézség nélkül percek alatt el lehet jutni a kívánt célhoz.

Aki egyszer belekóstolt használatába, nagyon nehezen tud - elvonási tünetek nélkül - megválni tőle, amit csak erősít az ingyenesség illúziója. Azért beszélünk illúzióról, mert bár pillanatnyilag az egyetemek részére a hozzáférés valóban ingyenes, de semmi biztosíték nincs arra nézve, hogy ez a helyzet az idők végezetéig fennmarad. (A magánelőfizetők elég pontos információkkal rendelkeznek a tényleges költségeket illetően...) Ennek ismeretében célszerű egy viszonylag gazdaságos használatot megszokni, azaz a lehetőségekhez képest pontos kereséssel, nyomtatással és/vagy gyors letöltéssel csökkenteni a hálózaton tartózkodás idejét.

A fenti néhány töredékes információ ezen új lehetőségről reményeink szerint meggyőzheti a technikától némileg idegenkedőket is arról, hogy érdemes egy kis fáradsággal a használatához minimálisan szükséges ismereteket elsajátítaniuk, a várható eredmény ugyanis bőséges kárpótlást nyújt a befektetett energiáikért.

Quelques possibilités d'utilisation pédagogique du Web

Éva Kelemen

Résumé

Depuis quelques années, la culture informatique est devenue partie intégrante de notre vie et travail quotidiens, à tel point que l'on parle déjà - comme d'une réalité incontournable et incontestable - de cyberculture.

L'utilisation du traitement de texte et l'accès au Réseau ouvrent de nouvelles perspectives dans l'enseignement des langues étrangères également.

Le présent article a pour objectif d'illustrer quelques utilisations pédagogiques possibles d'Internet, notamment la recherche par notion, la recherche par grands sites (anglophones, francophones, germanophones ou autres) ce qui permet au professeur de langue, juste un peu familiarisé avec ces nouvelles techniques de produire du matériel pédagogique „tout frais” et peu coûteux. En jumelant son traitement de texte avec le Web, l'enseignant peut copier le contenu d'une page Web sur son traitement de texte et le transformer en simple fichier Word, puis le manipuler à son gré et à son plaisir.

1. számú melléklet

DataNet - Internet kereső

<http://www.datanet.hu/datanet/scs>

www.datanet.hu

INTERNET KERESŐ

DATANET • WWW PARTNEREK • INFORMÁCIÓ • INTERNET KERESŐ • KAPCSOLATOK

WWW lapok keresése

Írja be a keresendő szavakat, és válassza ki a használni kívánt keresőt.



Alta Vista - Több mint 30 millió web lapot tartalmaz. A leggyorsabb kereső, de találati pontossága nem túl nagy. Jól kezeli a magyar ékezeteket.



Excite - Az 50 millió lapot tartalmazó adatbázisával és az ún. "fogalom keresés" módszerével talán a legnagyobb és legpontosabb kereső.



Open Text - Közepes méretű adatbázissal rendelkezik, találati pontossága néha jobb, mint a többi keresőé.



Yahoo - Adatbázisa kicsi, de témák szerint jól strukturált. Kereskedelmi információkat általában érdemes itt keresni.

2. számú melléklet

Excite Search Results: terminologie glossaire

http://www.excite.com/search.gw?look=d...arch&collection=web&clk=b-b-F1&trace


excite

Search Results

Home

Search

The joy of raising children...
Doctor bills. Food bills. Clothing bills.
At least one thing is FREE! Time Warner's Parent Time



Click Here for Parent Time!

terminologie glossaire

Search

Search Tips
Power Search

Click to add one or more of these words to your search...

- lexique vocabulaire dictionnaires termes dictionnaire traducteurs multilingue traduction
 ordinateur yeux

Top 10 of 9800 matches.

[View Titles only](#) [View by Web Site](#)

83% [Bienvenue au glossaire CMTI](#) [\[More Like This\]](#)

URL: <http://arikara.inria.fr/~deschamp/www/CMTI/>

Summary: Les informations sont presentes de bonne foi, mais leur exactitude ne.

77% [Dictionnaires](#) [\[More Like This\]](#)

URL: http://globegate.utm.edu/french/globegate_mirror/compdico.html

Summary: Glossaire informatique des termes de la Commission ministerielle de terminologie informatique. Lexique informatique officieux de la Commission ministerielle de terminologie informatique (robot+).

77% [Dictionnaires](#) [\[More Like This\]](#)

URL: <http://fmc.utm.edu/~rpeckham/compdico.html>

Summary: Glossaire informatique des termes de la Commission ministerielle de terminologie informatique. Lexique informatique officieux de la Commjssion ministerielle de terminologie informatique (robot+).

3. számú melléklet

English...OU CALL

http://www.tcom.ohiou.edu/OU_Language/lang-english.h



Resources for English Language & Culture

[[TOP](#) | [LANGUAGE](#) | [INFO](#) | [TEACH](#) | [ETC](#) | [OPIE](#) | [HELP](#)]

English Language Learning

- [Resource Directories](#)...pages like this one, and other general resources
- [Textbooks](#)...supplements to popular ESL/EFL textbooks
- [Grammar](#)
- [Reading](#)
- [Vocabulary](#)
- [Writing](#)
- [Listening](#)
- [Speaking](#)
- [English Language Tests](#)

Things to Read, Talk, or Write About

- [Topics of Interest](#)...information about important social and historical questions, including:
 - [Social and Political Questions](#)
 - [History And Culture](#)
 - [Science and Technology](#)
- [News In English](#)...international news in English
 - [News](#)...the latest news in electronic form
 - [Newspapers](#)...daily & weekly English-language newspapers from around the world
 - [Magazines](#)...news and other magazines
 - [Radio](#)...news sources
 - [Television](#)...news sources
 - [Weather](#)...U.S. & world weather
 - [Comics](#)
 - [Sports](#)
- [Museums](#)... tours and displays presented by museums and universities
- [Fun](#)...resources that will make you smile
- [Leisure](#)...hobbies and entertainment
- [Travel](#)...tourism in the English-speaking world
- [Other Things](#)...interesting resources that don't fit any category

Student Life...Practical information on life in the United States

- [Consumer Information](#)
- [Cars](#)
- [Health](#)
- [Housing](#)
- [Money](#)
- [Personal Safety](#)

4. számú melléklet

English Writing...OU CALL

http://www.tcom.ohiou.edu/OU_Language/englishWriting



Writing Resources for English Language Learners

[[TOP](#) | [LANGUAGE](#) | [INFO](#) | [TEACH](#) | [ETC](#) | [OPIE](#) | [HELP](#)]

Mechanics

- [Active and Passive Voice](#)
- [Capitalization Guidebook](#)...in sentences, headlines, and acronyms
- [Capitalization](#)...with exercises
- [Parts of Speech](#)
- [Punctuation](#)
- [Punctuation Guidebook](#)
- [Review of English Punctuation](#)...with examples and exercises
- [Sentences](#)
- [Sentence Construction](#)
- [Spelling](#)

Online Writing Labs (OWLs) and Centers

Directories of Writing Centers and Resources

- [Grammar and Style Guides](#)...a list from Infoseek
- [Writing Centers](#)...a short list from the Alliance for Computers and Writing
- [Online Writing Centers](#)...a list of many OWLs

Some useful Writing Centers

- [LEO: Literacy Education Online](#)...the writing center at St. Cloud State University
- [Online Writing Lab](#)...Purdue university, over 100 [handouts](#) on English writing skills
- [RPI Writing Center](#)...includes [handouts](#) on writing style and technique

Writing-related MUDs & MOOs

- [Writing MUDs](#)...Multi-User Domains (MUDs) for writing
- [Writing MOOs](#)...'MUDs Object Oriented' (MOOs) for language learners

Other Writing Resources

- [Handouts for Writing, Rhetoric, and English Studies](#)...planning, logical development, technical writing
- [Citing Information from the Internet](#)...our page; includes links to several style guides
- [PIZZAZ \(People Interested in Zippy and ZAny Zcribbling\)](#)...'dedicated to providing creative writing activities and copyable (yes, copyable!) handouts for use in the class room'
- [ResearchPaper.com](#)...includes suggestions on the writing process, advice on doing research online, and suggestions (and links) for possible research topics

[[TOP](#) | [LANGUAGE](#) | [INFO](#) | [TEACH](#) | [ETC](#) | [OPIE](#) | [HELP](#)]

5. számú melléklet

The Rensselaer Writing Center Handouts

<http://www.rpi.edu/dept/lc/writecenter/web/handouts.htm>



Department of Language, Literature, and Communication

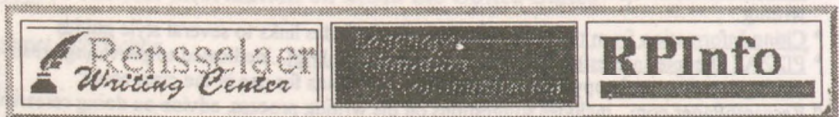
Handouts

The following handouts are available online through the Writing Center Web:

- [Abstracts](#)
- [Basic Prose Style and Mechanics](#)
- [Cover Letters](#)
- [Critiques](#)
- [Definitional Techniques](#)
- [Electrical, Computer, and Systems Engineering Senior Project Reports](#)
- [Electrical Lab Report Format](#)
- [ESL: Use of Articles "A," "An" and "The"](#)
- [Graduate School Application Essays](#)
- [Laboratory Reports](#)
- [Memos](#)
- [Preparing a Resume](#)
- [Plurals of Greek- and Latin-Derived Nouns](#)
- [Suggestions for Revising Prose](#)
- [Thesis Development in Analytical Writing](#)
- [Writing with Gender-Fair Language](#)

The Writing Center also has a number of additional handouts in printed form students can pick up by dropping by the Writing Center.

Send comments on this page to [Web Page Developers](#)



Sziklainé dr. Gombos Zsuzsa – Tóth Tamásné:

SZÁMÍTÓGÉP A NYELVI KÖNYVTÁRBAN

Számítógép..... A kisgyermek előítéletektől mentesen nyúl a billentyűk felé, és a számítógépes játék ugyanabba a kategóriába tartozik számára, mint a labda vagy a baba.

A hagyományosan bölcsész előképzettségű nyelvtanár – még Műegyetemen is – először riadtan nyúl a géphez, lassan próbálgatja, mit is nyújthat az számára. És a félelem csak fokozódik, ha a gépet műszaki vénával ellátott dákjai szeme láttára kell üzemeltetnie.

Aztán lépésről lépésre a nyelvtanár is felfedezi a számítógépet, és hamarosan el se tudja képzelni, hogyan tudna napi kapcsolatot tartani a világ különböző táján dolgozó kollégáival e-mail nélkül, vagy tudományos kutatást végezni különféle számítógépes adatbázisok használata nélkül.

A számítógép alkalmazásával szinte korlátlanokká válnak a könyvtári munka lehetőségei. Nem véletlen, hogy az adatbázis kereső rendszerek alapfogalmaikat mind a hagyományos könyvtári terminológiából merítik. Ha az adattárolásra szolgáló mágneslemezt könyvtárnak nevezzük, az összetartozó adatokat jelző "file"-t mint a hagyományos könyvtárban a könyvek nyilvántartására szolgáló fiókokat képzelhetjük el. A "record" az egyes művek adatait tartalmazó cédula megfelelője. A "record" pedig mezőkből áll, melyek az adott mű címét, kiadóját, a kiadás évszámát adják meg.

A strukturális megfeleltethetőség alapján a számítógép a könyvtárban a nyilvántartás alapvető eszköze. A Nyelvi Intézet könyvtára a BME Központi Könyvtárának egysége, az egyetem könyvtáraiban található valamennyi könyvről adatok kérhetők az intézeti könyvtárból, számítógépes módon a könyv előjegyezhető, kölcsönözhető, a kölcsönzés hosszabbítható... A BME Központi

Könyvtára pedig közvetlen kapcsolatban van az ország valamennyi jelentős könyvtárával....

A tárolt hatalmas adatbázis a kutatómunka új lehetőségeit nyitja meg. A filológiai kutatómunka jellegzetes eleme, a cédulázás szinte megszűnik, helyette a gép egész listákat nyújt témák, cím, szerző, kulcsszavak stb. szerint. A kulcsszavak szerinti rendezés folyóiratok, könyvek tartalom alapján történő nyilvántartását teszi lehetővé és egy-egy téma feldolgozásához a számítógépes adatbázisok (pl. Internet) segítségével szinte kimeríthetetlen tematikus bibliográfiákat nyerhetünk a további feldolgozás számára.

A FEFA IV. program keretében a BME Nyelvi Intézetében tematikus keresőprogramok segítségével bibliográfiai jegyzékek készültek a nyelvtanárok szaknyelvi továbbképző programjai módszertani megalapozására. Ezen belül pl. tematikus jegyzék készült pl. a műszaki szaknyelvoktatás irodalmáról, a szaknyelvoktatás történetéről, az alkalmazott módszerek soráról.

Mivel a számítógépes kutatómunka során a szükséges tartalom alapján hivatkozásokat, kulcsszavakat, neveket művek végtelen során keresztül lehet keresni, a felhasználó számára az adatok számtalan eddig ismeretlen új összefüggésben tárulnak fel. A tartalom szerinti keresés nemcsak szövegre vonatkozhat: a különböző adatfajták összekapcsolásával képeket, szövegrészeket, hanganyagot találhatunk tetszés szerinti összefüggésben.

Megváltozik a "szöveg" fogalma. A könyvek nyújtotta linearitáson alapuló hagyományos szerkezetet felváltja egy másfajta szövegszerkezet – a hypertext – , mely a multilinearitáson, a csomópontokon, a kapcsolóelemeken és a kialakuló hálózatokon alapul. A hagyományos könyvi szöveg viszonylagos passzivitásra ítéli az olvasót, meghatározza az olvasandó szöveg irányát és korlátait. (Bár a tudományos kutatásban különböző helyeken található adatokra történő hivatkozás hagyományosan magában hordta a hypertext gondolatát.) A computeres hypertext esetén az ideális szöveget sok-sok hálózat alkotja, egyik sem élvez elsőbbséget a másikkal, nincs kezdete, nincs

iránya, többféle úton beléphetünk és egyik út sem nevezhető ki önkényesen fő útvonalnak.

A hypertext interaktív viselkedésre készített. Az egyes csomópontokon az olvasó kommunikatív helyzetbe kerül a géppel, újra és újra eldönti, hogy az eddig kapott információk birtokában milyen új információra van szüksége és a multimédia segítségével megválaszthatja a beszerzett információnak és hasznosításának formáját. A multimédia segítségével, a megkeresett szöveg hanganyaga számítógépen is lejátszható, a szöveghez tartozó képillusztráció akár színesben is azonnal kinyomtatható. A hypertext és a hypermedia fogalma teljesen összefonódik, hiszen a hypertext tágabb értelemben olyan információhordozót jelöl, amely összekapcsolja a verbális és a non-verbális információt.

Az olvasó így nemcsak fogyasztója, hanem aktív továbbfejlesztője a szövegnek, más-más olvasók akár azonos adatbázisokból más-más információkat ragadnak meg, más-más kapcsolatokon át, más-más utakra kalandoznak.

A számítógépes multimédia korlátlan távlatait nyitja meg az Internet. Az iskolai könyvtár így válik "korlátok nélkülivé". A hálózaton bolyongó érdeklődő számára legfeljebb az jelenthet problémát, hogy valóban viszonylag rövid idő alatt a felvetődő kérdésre a legmegfelelőbb választ találja meg az Interneten és ne tévedjen el az információk csalogatóan végtelen erdejében.

Gutenberg idejében az olvasás kevesek kiváltsága volt. A közkönyvtárak megjelenése milliók számára napi használati tárggyá és eszközzé tette a könyvet. Az Internet lebontja a falakat, megszűnnek az információszerzés térbeli és időbeli korlátai. (Azt a kérdést, hogy az olvasás-élmény hagyományos funkciója hogyan változik meg, nem feladatunk most itt vizsgálni, de várható, hogy a könyvolvasás és az Internet az ismeretszerzés más-más, célirányos területét jelentik majd. Példaként említsük a Newsweek 1995-ben megjelent Wiring the Ivory Tower c. cikkét, amely arról számolt be, hogy az USA egyik egyetemén a könyvtárépítés költségeit megtakarítandó, a

legmagasabb fokon számítógéppel látták el a hallgatókat. Az említett cikk feldolgozása során – a Kommunikációs készségfejlesztés c. angol nyelvi órán még műegyetemi hallgatók sem fogadták osztatlan lelkesedéssel a gondolatot és hosszan érveltek a könyvolvasás adta élmény mellett, elismerve a számítógép vitathatatlan prioritását a modern ember számára a felgyorsult és megnövekedett információigény kielégítésében, de hangsúlyozva a könyv adta értékek megőrzésének szükségességét.

Illusztrációként nézzünk meg még néhány példát, amikor korunk nyelvtanárja a könyv funkcióját számítógépes használattal találja meg. Nyilvánvalóan vannak olyan alapfeladatok, melyek számítógépre “vannak kitalálva”. A szótárak, lexikonok elérhetősége CD-ROM-on a nyomtatott írást elektronikus adatkezeléssel váltotta fel, azonos funkcióval, de minimalizált elérhetőségi idővel. Két- és többnyelvű szótárak, egynyelvű thesaurusok, szinonimaszótárak, szakszótárak anyaga nyert feldolgozást CD-ROM-on és a hosszú lapozás helyett a kért szó, szókapcsolat, jelentésmagyarázat egy-egy gombnyomással vagy klikkeléssel elérhető. Többnyelvű szótárak számítógépre vitelével pillanatok alatt, nyelvek között váltva, lehet keresni.

Idegennyelv tanulásakor, számítástechnikai szempontból szinte legegyszerűbb feladat a helyesírás ellenőrzése. A legegyszerűbb szövegszerkesztő programok is tartalmazznak ilyen megoldást. A fejlettebb rendszerek nemcsak az íráskép azonosítására képesek, de bemutatják a keresett szó, kifejezés helyes kiejtését is.

A nyelvórákon segédeszközként eredményesen használható Microsoft, Bookshelf 1994 CD például lexikonok anyagának tematikus feldolgozásával tudományos eredmények leírását, értékelését és történelmi események bemutatását nyújtja. A “szócikkek” megértését 60 animáció és 80.000 kiejtett szóillusztráció segíti. Egy-egy ilyen feldolgozás élénkítheti a szaknyelvi órák anyagát, segítséget nyújthat az egyéni tanulás számára.

Szaknyelvoktatási programok megvalósítása során, CD-ROM-on tárolt adatbázis segítségével eljuthatunk a világ híres képtáraiba, végignézhetjük a

kiállítás anyagát, információt nyerhetünk a képtárról magáról éppúgy, mint a képek alkotóiról. A számítógép segítségével körbejárhatjuk egy múzeum termeit, ráközelíthetünk a képekre, körbejárhatunk egy szobrot. A megvilágítás virtuális módosításával tanulmányozhatjuk a fény szerepét az egyes alkotásokban. A CALL alkalmazásával: a hallgatók valódi műhelymunkát folytatnak a szaknyelvi órán: berendeznek tereket, érvelnek az alkalmazott eljárások helyessége mellett, bizonyítják más eljárások tévességét mind nyelvi, mind gyakorlati formában. CD-ROM segítségével orvostanhallgatók működésben látják az élő emberi testet, leírást olvashatnak az egyes szervek működéséről, sőt hallhatják a latin eredetű terminus technicusok autentikus angol/amerikai kiejtését.

A vizsgáztatás mint eljárás szintén magában hordja a számítógépes feldolgozás lehetőségét. A helyes megoldás kiválasztása a megadott variánsok közül (Multiple Choice), vagy hiányzó elem feltöltése (Cloze Test) viszonylag könnyen programozható. Feladatlapok teljes készlete vihető gépre egyéni feldolgozás számára, és a program értékeli az elért eredményt, sőt oktatási céllal néha újabb feladatok elvégzésére utalja a vizsgázót.

Sajátos programok segítik a dislexiás gyermekek olvasástanulását, más programok a gyorsolvasás elsajátítását segítik. Az utóbbi esetben a gép képernyőre vakszöveget ír ki, és azon belül kell felismerni a keresett szót és kifejezést. E programok vélhetően a nyelvtanulásban is adaptálhatók lesznek. (Skimming, scanning feladatok.)

Számítógépes programok segítik az íráskészség fejlesztését is, hogy a különböző írásbeli produktumok (pl. prezentáció, projekt, szerződés stb.) megfeleljenek az adott kommunikációs tevékenység szigorú stilisztikai követelményeinek, adott logikai szabályok és szerkesztésbeli kötöttségek megtartására ösztönözve a program használóját. Hasonló programok állnak rendelkezésre különböző szóbeli kommunikációs produktumok követelményeinek elsajátítására is.

A Nyelvi Intézet CALL könyvtára a fenti programokkal állandóan bővül és a CD ROM ugyanúgy egységévé válik a könyvtárnak, mint a könyv. Ahogy az intézet dolgozóinak tudományos tevékenységét szakcikkek, szakfolyóiratok, jegyzetek fémjelzik, hasonlóképpen egyre inkább megjelennek a BME Nyelvi Intézetében készült számítógépes formában elérhető, gyakorolható tananyagok, vizsgaanyagok is.

Computer in the Library of the Language Institute

Zsuzsa Gombos Sziklainé - Tamásné Tóth

The presentation is aimed at giving an insight into CALL facilities available for the language teacher visiting the library of the Institute of Modern Languages.

After a brief summary of comparing the terminology of librarianship with that of computer-users on the basis of common functions of the different unics of the two basis, illustration is given how the traditional definition of reading, writing has changed under the influence of CALL in the language teaching process.

The authors also hint at other applications of CALL like language-testing; three dimensional illustrations for engineering or medical student on CD-ROM.

Szűcs Andrea:

NLP-AIDED COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT FOR INTERPRETER TRAINEES

Introduction

Communication skills development is considered to be an incredibly fashionable topic nowadays. There is a number of recent scientific, quasi-scientific, and popular publications in Hungary on interpersonal communication, negotiation skills, body language, presentation skills, even marketing yourself as a way to success, all of which, from different angles, aim at making human communication more effective. They provide more or less objective descriptions of behaviour patterns, cause-and-effect analyses, and sometimes even ready-made recipes for improved verbal and non-verbal communication. This means that they draw on external resources and supply examples to adapt or follow regardless of the learners' or the readers' transformation skills and processing ability, which, in turn, may result in detachment from or lack of identification with the actual subject discussed.

Neuro-linguistic programming (NLP), a rapidly developing interdisciplinary science with an increasing number of publications, products, associations, and registered training courses all over the world, provides a fortunate variety to this approach. (1). It is believed to be the next generation of applied psychology. Its main objective is to describe, model, and practically apply patterns of excellent human behaviour by drawing on individual subjective experiences and resources and focussing on communication. Therefore it is highly suitable for enhancing personal development and self-improvement. As the study of the structure of subjective experience, it enables us to explore ourselves and draw on our so-far hidden internal resources in many creative ways. Let us observe some of them in the course of a case study of 2nd-year interpreter trainees' communication skills development. The experiments were performed

during semester 1, academic year 1997/98, in a student group of six persons at the Technical University of Budapest, who studied interpretation for the first semester in the course of their studies.

Case study

It is absolutely evident that interpreters need to master advanced psychological, language, communication, and presentation skills in order to be able to perform their tasks successfully. I myself call them the interpreter's 'survival skill kit', suggesting that each of the skills involved are essential and interdependent, complementing and enhancing, but not substituting each other. Here is a brief and hopefully comprehensive list of them:

- psychological preparation: self-possession, ability to concentrate, stress management
- physiological and emotional preparation: sufficient nourishment; elegance, neatness, and harmony in general appearance, dressing and accessories; general comfort
- physical skills: stamina, breathing techniques
- presentation skills: posture, 'public voice', eye contact
- expressivity: variations in voice quality, pitch and loudness, pauses, signposting
- correct pronunciation and stress
- mental skills: parallel analysing, processing, and production activities
- memory: logical links, capacity
- supporting the speaker

Some of these skills are closely related to self-empowerment. And this is the point where NLP gets involved into the learning process.

At the beginning of their interpreting practice classes, the majority of trainees believe that performing an interpreting task is predominantly a matter of language skills. Naturally, an outstanding command of both the mother tongue and the foreign language is indispensable, the development of which falls within the domain of language and stylistic classes. However, it is far from being the sole goal to achieve as the actual information content of a message amounts to approximately 7% of the total impact of communication, the rest being formed by body language and voice tonality. Moreover, if we take into consideration that an interpreter is limited in terms of using body language (in consecutive interpretation, the speaker's gestures should not be exceeded or over-emphasized; in simultaneous interpretation, where the interpreter is not visible for the audience, body language should, at least to some extent, be substituted by voice tonality), vocal expressivity will become one of the key factors in interpreting performance.

The next step is to analyze the components of successful voice tonality. Besides the ones to be practised physically ('public voice', pitch, loudness, signposting, pauses, variations), there is a decisive psychological factor, namely, the level of stress management that influences the steadiness of our voice. If one is nervous, his or her voice begins to tremble, which results in an even more stressful state, reducing the level of the ability to concentrate, and producing negative effects in the audience as well. The basic question asked by NLP is HOW. How to reach, in this case, a more relaxed and self-possessed state of mind? The students were to discover it for themselves through a set of simple modelling exercises.

The framework was set by telling them that they had about ten minutes before entering the building where they would perform an interpreting task and needed to heighten their level of concentration as much as possible. The answers that came to this challenge were theoretic²l at first, e.g.: 'we need to relax', 'we should empty our minds from other everyday problems', 'we should try to concentrate on the job', etc., which were followed by the questions 'BUT HOW?' 'How exactly can you do it?' Then the students began to experiment.

They immediately utilized their lead systems (preferred means of bringing information into one's conscious thoughts, such as auditory, visual, and kinesthetic) to get them to the desired state. Having stood stiffly for about one minute with all their muscles tense, and having realized how uncomfortable it was, they selected a specific posture which made them comfortable (usually leaning back, enabling them to breathe slowly and deeply, but with their arms and legs in different positions according to height, weight, sex, etc.) When the students found the most relaxing type of posture for themselves, they were asked to remain in that particular position, close their eyes for about a minute, and try to conjure up sounds and images that made them even more relaxed, and they described them in as much detail as possible (using submodalities within the lead systems: places, colours/black-and-white, stillness/movements, quality of sounds, bodily feelings, etc.). The resulting descriptions included a quiet, almost empty seashore with the slow and rhythmic motion of the waves, the blue sky with the sun shining pleasantly, the warmth of which can be felt on the skin, together with the mild breeze bringing the smell of salty water, as well as the distant sounds and sights of seagulls; a path leading nowhere in a green forest in summer, with the sun shining through the foliage; the sounds of a student's favourite piece of classical music coupled with the feeling of leaning back comfortably in a particular armchair; and, last but not least, total silence. Even this small sample illustrates the range of submodalities through which a desired state can be evoked and which build up our system of subjective experiences. Each description was highly individualized and focussed on details of personal submodality structure, elicited by the instructor. On the other hand, each student was happy to realize the degree of comfort they produced in themselves. They also became aware of what their main lead systems were, thus facilitating their process of constructing or remembering images, sounds, feelings, etc.

The final step in the above modelling process was to practise association and dissociation. It involved having the students intensify the internal experience they described in order to strengthen their links with the notions of both physical and emotional well-being (association). They closed their eyes again, attempting

to be more and more absorbed in, or even part of, the experience they evoked by bringing it closer to their mind's eye and intensifying the components (size, colours, brightness, sounds, loudness, movements, bodily feelings, etc.). Then they were asked to try to push the image they had as far as possible from themselves, to change the colours to black and white, and to reduce the volume of sounds as well as the intensity of bodily feelings in order to notice the (most generally negative) change in their state of relaxation (dissociation). This part of the experiment cannot actually be considered entirely successful as the students are not yet capable to move and change the images they have produced, simply because they have not practised enough. Unfortunately there was not too much scope for such exercises and experiments due to time limits.

Self-assessment skills were also consciously developed, especially during speech production/interpreting training sessions. The students were made aware that certain mental skills, such as performing parallel analysing, processing, and production activities were essential to make good interpreters. Therefore they should master the ability to act as interpreters and monitor themselves as well as their performance at the same time in order to quickly make any corrections necessary. NLP provides an extremely useful tool for this, which is called second positioning (a variety of dissociation), involving the act of becoming detached from your own position in an act of communication and trying to observe and evaluate yourself from another, external position, as if, for example, you were one of your listeners. As we have seen in the course of the above set of modelling exercises, it is very difficult to switch from one position to another. In order to facilitate it, the students were asked to work in pairs to serve, unconsciously, as mirrors for each other. They practised on a text (usually the transcript of an interview or a presentation) handed out for them for consecutive interpretation. After they had read through the text and checked out any unknown items, one of them read out a sentence or two (depending on how complicated the text was), paying attention to expressiveness, the components of which (see above) had been practised at earlier occasions. So, while one of the students acted as

presenter, the other one, as interpreter, translated what he or she had heard, without actually looking at the handout. After a while they changed roles. Of course, they were advised to correct each other, if necessary.

This set-up for practice may not seem to contain any novelty, but it has proved to be extremely useful for developing the trainees' parallel production and evaluation capabilities. The students performing the role of presenters needed to process the text and read it out indicating the main proposition and the important elements of the sentence. If they misunderstood the source text, identified the main proposition wrongly or did not signpost the sentence effectively enough, it was immediately reflected in the ensuing interpretation because the students acting as interpreters could not do the interpretation successfully. The resulting utterance on the target language was usually different in meaning from the source text, which the 'presenters' immediately noticed and warned their 'interpreter' partners. First, the 'presenters' needed to be made aware of their mistakes or inadequate performance because that was where most of the 'interpreters' mistakes originated from, but after a while they started monitoring themselves. The amount of self-correction highly increased in both partners, indicating that the source text had become more carefully processed and, consequently, better understood. The pairs even assisted each other in overcoming difficulties: if the 'presenter' was not sure of the way a sentence should be actually expressed, they made the meaning out together; in turn, if the 'interpreter' was looking for an expression, the 'presenter' was ready to help. Thus, cooperation and mutual respect (for each other and each other's tasks as well) was enhanced. It was also made possible for the instructor to correct both rendering and interpreting errors, without putting too much pressure on any of the trainees.

Another, equally important skill for interpreters is memorization, both in terms of storing and reproducing capacity. There are a lot of, usually mechanical, exercises to increase memory skills, which tend to concentrate on the *quantity* of information to be memorized, rather than the *process of remembering* and the possible *techniques* to facilitate storing and reproducing activities. Efficient

memorization is similar to a good learning strategy: it involves fitting the information received into a meaningful context and thus putting as much of it as possible from short-term into long-term memory. On the other hand, it is the most natural way for the human brain to operate with simultaneous stimuli on simultaneous channels of perception; indeed it rapidly becomes distracted if there is only one channel of perception used actively. This can be easily made use of in the course of memorization. The creative use of sensory aids extremely facilitates the interpreter's work as it incredibly enhances information storing and reproducing skills.

After introducing the students into the subject, they were given a random sequence of letters and numbers consisting of more than ten items and had thirty seconds to memorize it. When the time was up, they wrote down what they remembered, of course, with more or less success. Those of the students who tried to break the sequence down to a smaller number of blocks and give some meaning to them were doing remarkably better than the others. In order to convince them about the applicability of this strategy, a passage was read out to them for illustration, quoting the paragraphs with pauses in between so that the students could experiment:

Robert Dilts tells a story about a woman describing her strategy in a demonstration workshop. The sequence was: A2470558SB. She was a Cordon Bleu cook. First, she said, it started with the first letter of the alphabet. Next came 24: the age she qualified as a chef. Next was 705. That meant that she was five minutes late for breakfast. The 58 was difficult to remember so she saw it in a different colour in her mind. S was on its own, so she made it big: S. And the last letter was B the second of the alphabet, linking with A at the beginning.

Now.... write out the sequence of letters and numbers. Don't forget the one that was bigger than the others...

You probably did well. (2)

As expected, the students did much better than at the first occasion. Each of them understood the strategy and the process in practice; their main problem, though, was how to 'invent' these connections.

At first, it may seem to be difficult to make one's brain work this way and put sensory aids to effective use, which usually boils down to a lack of confidence in mental powers. Therefore an exercise for creative visualization was included at this stage of memory skills development. The students were asked to listen to a text about the greenhouse effect, which was characterized by a considerable number of data and a structure of mainly cause-and-effect links.(3) Their task was to conjure up any non-textual or non-verbal bits of information that they could relate to the text they were listening to. After each chunk, they described what they were having in mind. Some examples:

„...it is now generally agreed that the amount of carbon dioxide in the atmosphere will double from 0.03% to 0.06% in the next 50 years and that temperatures worldwide will rise by 2°Celsius.”

carbon dioxide in the atmosphere: the feeling of looking up in your neck seeing the sign CO₂ written above you in the air

data links: image of a graph

rise: walking up a steep street

„... the polar icecaps will start to melt and ... the exposed ground, formerly covered in snow, won't reflect the heat so well.”

the exposed ground, formerly covered in snow: image of snow melting in spring, a colour change from white to brownish

„It is predicted that the level of the sea will have risen by 1/2 to 1 1/2 metres by 2050 and this will affect many low-lying areas of the world - millions of people today live less than one metre above sea level.”

The whole chain of events was seen as a motion picture recorded in the Netherlands.

„... the Mediterranean region will probably be much drier and hotter than now.”
a seaside resort, perhaps in Italy, where the shades of blue turn into yellowish

This way, by simple practice, the students realized that it was not difficult at all to conjure up different sensory aids to make more efficient use of their brains, and that their ability to reproduce the information they had heard was greatly increased as their brain was freed from the strain of having to store and process all the information in a text-like format, thus operating under much more favourable „working conditions”.

Obviously, these mental operations cannot always be performed at the same level because they are highly dependent on the physical status of the brain (levels of tiredness or nervousness), distractions, and, particularly, on the stock and content of subjective experiences as well as the sensory acuity an individual has. However, our brains can be „taught” how to make links rapidly and creatively between verbal information and other kinds of sensory information and this capacity can be consciously and successfully used in the course of interpreting as well. Sensory experience links that have proved to be well-usable in conjuring up certain favourable psychological states (e.g. self-possession) or bits of information necessary can be resourcefully applied in other contexts as well (resource anchoring).

Notes

- (1) For more information on NLP, products, courses, and organizations, visit the website <http://www.nlp-community.com>.

- (2) O'Connor, Joseph- Seymour, John, Introducing NLP, The Aquarian Press, 1993, pp. 190-191
- (3) Jones, Leo, Progress to First Certificate, Student's Book, CUP 1991, p. 40.

Bibliography

Andreas, Connirae and Tamara, Mély, belső átalakulás, Nemzetközi NLP Alapítvány, 1996

Bandler, Richard, Elmés változások, Bioenergetic Kft, 1995

Beaver, Diana, Lazy Learning, Element, 1994

O'Connor, Joseph- Seymour, John, NLP, the Hungarian edition of the book referred to in note (2) above, Bioenergetic Kft, 1996

O'Connor, Joseph- Seymour, John, Training with NLP, Thorsons, 1994

O'Connor, Joseph- McDermott, Ian, Principles of NLP, Thorsons, 1996

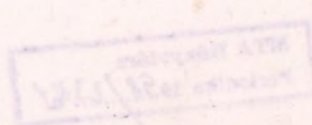
Tolmácsolóképzés kommunikációs készségeinek fejlesztése neurolingvisztikai programozással

Szűcs Andrea

A neurolingvisztikus programozást (NLP) Magyarországon is egyre szélesebb körben alkalmazzák, oktatják és terjesztik, mint az egyéni igények és szükségletek szerinti személyiségfejlesztés gyakorlati módszerét. Különleges, a

szubjektív élményeket és hatásokat rendszerező megközelítése révén kifejezetten alkalmas arra, hogy a szubjektum rejtett erőforrásait feltárja és a készségek, elsősorban a kommunikációs képességek szolgálatába állítsa. Hatása nem feltétlenül mérhető közvetlen, egzakt módon, inkább az általános, több területen megnyilvánuló személyiségjegyek, az úgynevezett kommunikációs „háttérkészségek” javulásában, amelyek azonban jelentős hatást gyakorolnak a közvetlenül mérhető készségekre.

A jelen tanulmány egy magasfokú kommunikációs felkészültséget igénylő feladatra, a tolmácsolásra összpontosít. Azt mutatjuk be egy esettanulmány keretében, hogy másodéves, a tolmácsolás alapjait tanuló hallgatók milyen módon és mértékben profitáltak az NLP-re alapozott kommunikációs készségfejlesztési gyakorlatokból.

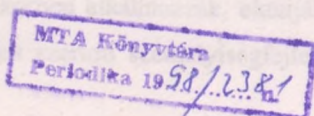


PRO PROGRESSIO ALAPÍTVÁNY

Az Alapítvány neve:	Pro Progressio
Alapítás: (Fővárosi Bíróság 6188. sorszám)	1996. május 17.
Székhely:	1111 Budapest, Műegyetem rakpart 3.
Az Alapítvány számlavezető bankja:	CIB Hungária Bank Rt. 1027 Budapest, Medve u. 4-14.
Számlaszám:	10700024 04310002 51100005
Telefon információ:	(36-1) 463-1595

Az Alapítvány célja:

Az Alapítvány célja a Budapesti Műszaki Egyetemen és a vele együttműködő intézményekben az oktatáshoz és a magas szintű oktatás nélkülözhetetlen környezetét képező kutatáshoz szükséges feltételek javítása annak érdekében, hogy a szellemi tőke a tudomány nemzetközi fejlődésének irányai mentén folyamatosan gyarapodjon, a nemzeti és egyetemes értékteremtés szerves része legyen.



PRO PROGRESSIO FOUNDATION

Name of Foundation: Pro Progressio
Foundation: 17 May, 1996
(Budapest Metropolitan Court, No 6188)
Residence: 1111 Budapest, Műegyetem rakpart 3.
Foundation bank account: CIB Hungária Bank Co. Inc.
1027 Budapest, Medve u. 4-14.
Account No.: 10700024 04310002 51100005
Telephone information: (36-1) 463-1595

The aim of the foundation:

The aim of the foundation is to improve the conditions for instruction and research, being the essential environment of high-level education, at the Technical University of Budapest and its cooperating institutions, in order to make intellectual capital continuously increasing along the lines of international scientific developments as well as to make it an organic part of national and universal value generation.

PROGRESSIO FOUNDATION
NYVITVIA ALAPOSZTVA

Name of foundation: Pro Progressio
Foundation
Address: Budapest, Hungary
Telephone: (36-1) 463-1292
Account No. 100021-04310002-2110002

The aim of the foundation is to improve the conditions for research and technical development in Hungary and its neighboring countries, to make the best use of the human resources and to support the development of national and universal science and technology.



