

317.482

9

FOLIA

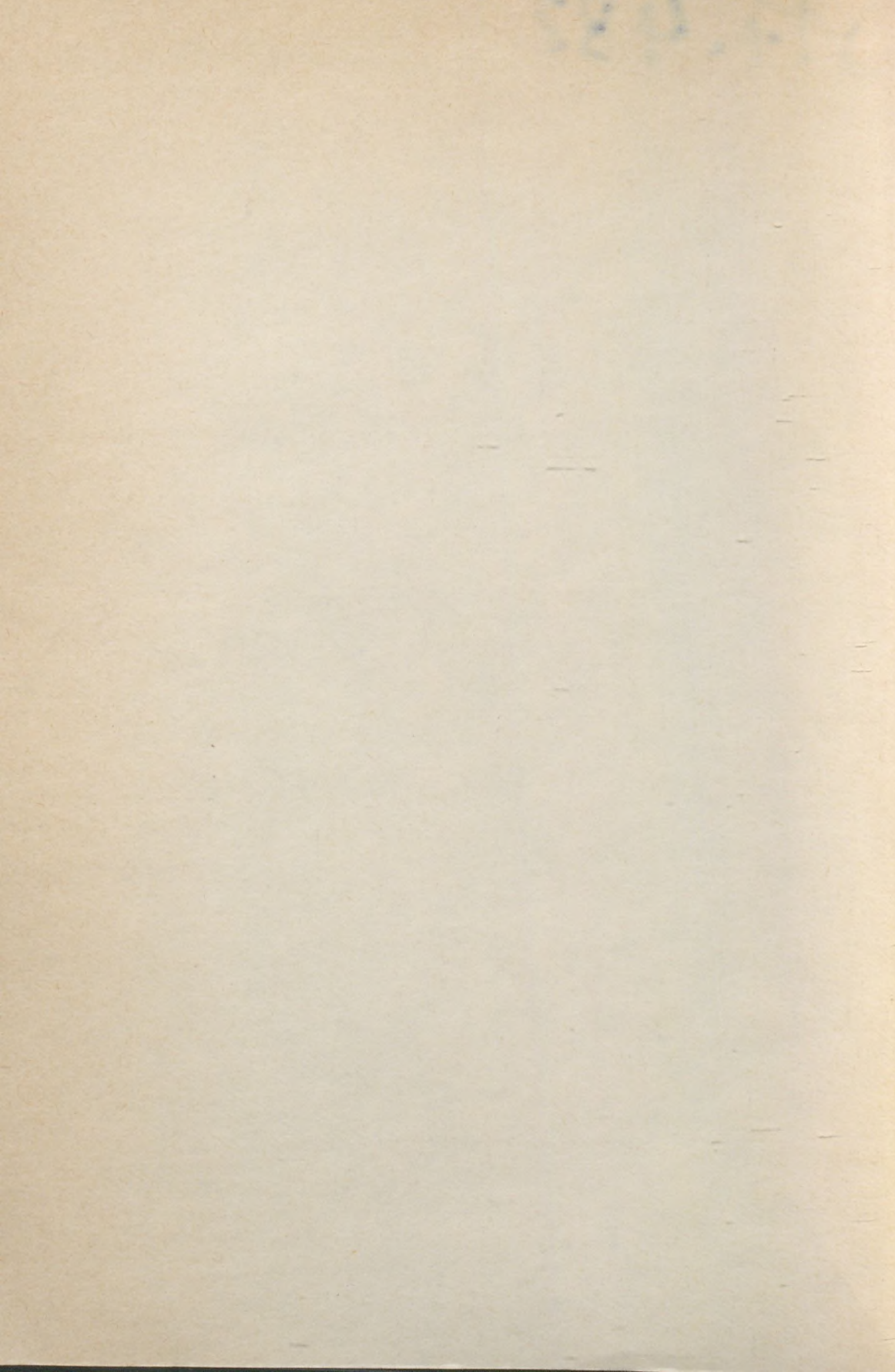
PRACTICO - LINGUISTICA

XVI. évf. 2.sz.

AZ OROSZ NYELV A SZAKMAI
FELSŐOKTATÁSBAN



BME NYELVI INTÉZET
1986



FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

XVI. évf. 2.sz.

AZ OROSZ NYELV A SZAKMAI
FELSŐOKTATÁSBAN



BME NYELVI INTÉZET
1986

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

F O L I A P R A C T I C O - L I N G U I S T I C A

XVI. évfolyam

1986.

2. szám

AZ OROSZ NYELV A SZAKMAI FELSŐOKTATÁSBAN

Szerkesztette:

Szóllósy-Sebestyén András

Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézet

Lektorálta:

Dr. Hell György
Tóth Mihályné dr.

Szerkesztőbizottság:

Brodzsky Éva
Dr. Estók Tivadarné
Szöllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

ISSN 0134-0492

Felelős kiadó: Fazekas Pálné dr., a BME Nyelvi Intézetének
igazgatója

TARTALOM:

Oldal

Tanulmányok:

Sós Péterné dr. - Dr. Sturcz Zoltán: Nyelvoktatás - nyelvoktatási rendelet - nyelvtudás	7
Takács Zsuzsanna: Gondolatok a GERGELY - HALÁSZ-féle "Orosz nyelv alapfokon" című könyvről egy félév után	26
Копров В. Ю.: Функционально-семантический подход к языку в практике преподавания русского языка как иностранного	36
Нилася Алпари Агнеш д-р: Роль порядка слов в экспрессивно неокрашенной речи	62
Клара Тоот: Значение наличия и признака в педагогической грамматике	71
Журавлёва Н. А.: Некоторые проблемы обучения устной речи и формирования коммуникативной компетенции	101
Волкова Т. Н.: Использование учебного видеofilьма для развития устной речи студентов	109

A Nyelvi Intézet műhelyéből:

Biller Gyöngyi: Az első éves felmérő tesztek elemzése .. 121

Szemle:

Dr. Major Ferencné: A Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki
Főiskola hallgatói számára készült Orosz nyelvi
jegyzet összeállításának és felhasználásának
főbb kérdései

133

Figyelő:

Tájékoztató a MAPRJAL VI. Nemzetközi Kongresszusáról (Budapest, 1986. augusztus 11-16.) (Dr. Meskó Sándor)	147
Contents	161
Содержание	162

Sós Péterné dr. - dr. Sturcz Zoltán:

(BME Nyelvi Intézet)

NYELVOKTATÁS - NYELVOKTATÁSI RENDELET - NYELVTUDÁS

I.

A felsőoktatásban folyó idegennyelvi képzés szabályozására 1985-ben új rendeletet adott ki a Művelődési Minisztérium, amely óriási vitákra és itt-ott hangos érzelemmegnyilvánulásokra adott alkalmat nyelvtanári körökben, hiszen a rendelet születésének körülményei meglehetősen sajátosak, és bizonyos fokig ellentmondásosak voltak. Maga az előző rendelet (104./1981.) sem futotta még be pályáját egy teljes egyetemi oktatási periódusban, és máris vagy mégis új rendelet született. Sőt meg kell jegyezni, az előző rendelettel kapcsolatos viták és értelmezések sem tisztultak le igazában.

... Tíz év óta ez már a harmadik utasítás... Le sem vontuk még az előző reform tapasztalataiból adódó következtetéseket... Meg sem száradt még a tinta az előző rendelet szellemében készült tan- és segédanyagokon. Ilyen és ehhez hasonló megállapítások gyakorta hangzottak el az utóbbi időben. És megfogalmazódtak a kérdések is: valójában mi indokolja a nyelvoktatás újabb reformját? Vajon ez a rendelet az előzőekhez képest eltérő, más jellegű célt fogalmaz meg? Hogyan illeszkedik nyelvoktatásunk folyamatába és a nyelvoktatást szabályozó rendeletek sorozatába?

Ezekre a kérdésekre keresve a választ, célszerű megismerni a felsőfokú nyelvoktatással kapcsolatos rendeletek történetét, így talán érthetővé válnak az utóbbi évek viszonylag gyors változásai. A rendeletek sora mögé természetesen leg egyik oldalról mindig oda kell gondolni és bele kell látni az adott társadalmi-kulturális fejlődésből származó

nyelvtudási-nyelvismereti igényeket, elvárásokat, másik oldalról pedig a nyelvoktatás szintjét, fejlettségét, irányzatait. E kettő sem volt (van) mindenkor szinkronban, és talán nem is szinkronizálható tökéletesen, de vitáikkal mindig előbbre mozgatták a nyelvoktatás ügyét.

A mintegy három és fél évtized alatt (1949-től) hét rendelet szabályozta a felsőfokú nyelvoktatás ügyét, ezeken túl számtalan tudománypolitikai határozat, pedagógiai reformintézkedés érintette hol közelebbről, hol távolabbról az oktatásnak e területét. Ezek után vegyük sorra a rendeleteket, és azok műegyetemi megvalósításának néhány elemét.

Mintegy 30 évre visszatekintve valóban szinte egymást érik a rendeletek. A felsőoktatási intézményekben - az általános és középiskolákkal egyidejűleg - 1949-ben tették kötelezővé az orosz nyelv oktatását. Ennek következtében az első néhány évben az egyetemi hallgatók nyelvi előképzettsége évről évre változott, nehezen alakult ki az egyetemi oktatás tartalma és követelményrendszere.

Az 1953-54-es tanévben a Minisztérium első ízben adott ki programot a nem nyelvszakos egyetemi hallgatók orosz nyelvi oktatására vonatkozóan, és az oktatás célját a következőképpen jelölte meg: "Az orosz nyelvoktatás célja előkészíteni a hallgatókat arra, hogy ...képesek legyenek szótár segítségével eredetiben tanulmányozni, megérteni és lefordítani a szakmájukkal kapcsolatos tudományos irodalmat." (1.) Ez az oktatási cél már akkor megmutatta, hogy a nem nyelvszakos felsőoktatásban az idegen nyelvek tanításának feltétlenül kapcsolódnia kell a szakmai képzéshez. Ez a célkitűzés azóta is valamilyen formában és a változó társadalmi szükségletek szerint meghatározott keretek között végigkíséri az idegennyelvi képzést. Ez pedig természetes követelmény, hiszen a társadalomban végbemenő rendkívül gyors tudományos-technikai fejlődés megköveteli az egyetemet végzett szak-

emberektől, hogy korszerű, a társadalom igényeit kielégítő, idegennyelvű forrásból is beszerzett ismeretekkel rendelkezzenek. Legyenek képesek az állandó önképzésre és a rendszeres továbbképzésre. A korszerű műveltség az új információk keresése és a szakirodalom tanulmányozása területén feltétlenül igényli az idegen nyelvek tudását. Ezért a nem nyelvszakos egyetemeken az idegennyelvi képzés célja kezdetől fogva az volt (és azóta is részben maradt), hogy a hallgatót a nyelvismeretek olyan fokára juttassa, amely őt képessé teszi arra, hogy a szakmájának megfelelő irodalmat önállóan, kellő hatékonysággal fel tudja használni.

Az 1957-ben kiadott 70.sz. miniszteri rendelet még mindig azt írta elő követelményként, hogy a hallgatóknak olyan mértékben kell elsajátítani az orosz nyelvet, hogy szakmai irodalmat tudjanak fordítani. Ez a rendelet azonban már szabályozni kívánta a nyelvoktatás szervezeti részét is. "Ez a rendelet hosszú időre lerögzítette az egyetemi nyelvoktatás alapjait. Ettől kezdve lett kötelező az orosz nyelv tanulása heti két órában az egyetemi oktatás I. és II. évében." (2.) Voltak olyan egyetemek - a BME is közéjük tartozott -, ahol ugyancsak heti két órában kötelezővé tették egy második idegen nyelv tanulását is. Az oktatás elérendő célja ugyancsak a fordítás volt.

Ami ezt az oktatási célt illeti, az akkori követelményeknek megfelelően reális társadalmi szükségletet tükrözött. Később a társadalmi elvárások megváltoztak. A 60-as évek folyamán másfajta igény is kialakult az idegen nyelvek tudásával kapcsolatban. A nemzetközi érintkezés egyre intenzívebbé tétele, a külgazdasági kapcsolatok kialakítása, fejlesztése, a tudomány és technika legújabb eredményeinek megismerése - mind olyan feladat lett, amelyhez a szakembernek közvetlenül is fel kell tudnia használni az idegen nyelvű információkat.

Ez a társadalmi igény a beszédszintű nyelvtudás igényeként jelentkezett az 1961-es oktatási reformban. Hiába tükrözött azonban reális társadalmi igényt ez az új oktatási cél (szakszövegek olvasása és megértése; idegen nyelven való kommunikáció), sem a nyelvoktatás keretei, sem az egyetemre kerülő hallgatók idegennyelvi és anyanyelvi előképzettsége nem javult lényegesen. Ilyen körülmények között az 1961-es reform nem biztosította a nyelvek beszédszintű elsajátításához szükséges feltételeket; a kettős célt a hallgatóknak csak kis része volt képes elérni. Azonban a helyi kezdeményezések, módszertani kísérletezések így is sokat jelentettek a nyelvoktatás módszertani fejlesztésében.

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztéséről szóló 1972-es júniusi párthatározatot (3.) követően jelent meg a 121./1974.sz. OM Utasítás, amely szerint az idegen nyelvek ismerete már a szakmai alapképzés nélkülözhetetlen eszköze. Előírása szerint az egyetemeken az idegen nyelvek oktatását a szakmai alapképzés szerves részének kell tekinteni. Az Utasítás megváltoztatta az elérendő oktatási célt, megemelte a záróvizsga követelményt annyiban, hogy a szótárral történő fordítás helyett a szótár nélküli szövegértést jelölte meg. Az Utasítás jelentőségét abban látjuk, hogy tisztázta a nyelvoktatás szerepét a szakképzésben. Másrészt, jóllehet mértéktartóan, a szakszöveg - olvasási és -értési képesség megszerzését tűzte ki célul, de a múlthoz viszonyítva előremutatott, hiszen a szakirodalom önálló tanulmányozását írta elő.

A 121-es Utasításra építve igen sok - a szintetikus olvasással és szövegértéssel kapcsolatos - tudományos értekezés, elemzés és módszertani kezdeményezés született. Bátran elmondható, hogy olyan segédanyagokat dolgoztunk ki, és olyan módszereket munkáltunk ki, amelyek lehetővé teszik azt, hogy a nyelvi alapismeretekkel rendelkező hallgatók kezdettől

fogva olyan szövegekkel foglalkoznak, amelyek választott "szakmájukhoz közel állnak és egyetemi nyelvi tanulmányaik során fokozatosan jutnak el a nyelvileg bonyolult szerkezetű, de szakmailag számukra világosan érthető szakszövegek önálló tanulmányozásához." (4.) Bárhogy is módosult azóta a nyelvoktatási cél és az ehhez vezető követelményrendszer, ezek az eredmények folyamatosan beleépülnek nyelvoktatásunkba.

Az 1974-es Utasítás tehát komoly fejlődést jelentett, de a reális társadalmi szükségletnek csak egyik részét volt hivatott megoldani: az idegen nyelvű szakmai-tudományos információk olvasás útján történő közvetlen megértését. Az idegen nyelveket ugyanis olyan leendő szakembereknek is tanítjuk, akik szakmai tevékenységüket csak akkor tudják népgazdasági szempontból hasznosan gyakorolni, ha képesek idegen nyelven kommunikálni. Indokolttá vált a közoktatás egészében egy átfogó reform bevezetése. Ezt rögzítette a Tudománypolitikai Bizottság 30010/1979.sz. határozata. A TPB határozat a "felsőoktatással kapcsolatban egy középtávú és egy távlati célt jelöl meg. A középtávú kb. 1985-re vonatkozik... A távlati cél a középtávúra épül azzal a természetes föltevessel, hogy a felsőoktatásban 1985 után már lehet majd építeni a középiskolák idegennyelv-oktatása lényeges javulására..." (5.) A középtávú cél elérését megcélözva adott ki a Művelődési Minisztérium 1981-ben a nyelvoktatás szabályozására új utasítást (104./1981. MM.sz. Utasítás). Az Utasítás szerint nyelvoktatásunk gyakorlati célja kettős: az egyetem valamennyi hallgatóját fel kell készíteni két idegen nyelvből az "intézményben folyó képzési profilnak megfelelő idegennyelvű szakirodalom önálló tanulmányozására." (6.) Az egyik (a hallgató által választott) idegen nyelvből pedig a közvetlen személyes érintkezéshez szükséges általános és szakmai társalgási szintű nyelvtudást is meg kell szereznie. Ez a (részben még ma is

érvényben lévő) utasítás határozta meg azt, hogy a 3 féléves oktatásban a hallgatóknak továbbra is az eredeti szakszövegek globális értésére, s az olvasott szövegben található információk legalább magyar nyelven történő összefoglalására kell törekedni. Ugyanezeknek a hallgatóknak képesnek kell lenni mindennapos tevékenységükkel kapcsolatos egyszerű, szóbeli közlések megértésére, s megválaszolására alapfokú szókincs alapján. Az 5 féléves oktatásban - a társalgási szintű nyelvtudás megszerzéséhez - a hallgatóknak a nyelvi érintkezés mind a négy alapformájában jártasságra kell szert tenni. Ezek között a beszéd képességének kialakításával kezdőtünkkiemelten foglalkozni. Módszertani szempontból ez a nyelvoktatás legvitatottabb kérdése. Az idegen nyelvű beszédre való tanítás ugyanis a nyelvoktatás legkülönbözőbb fázisaiban is csak komplex módon történhet, ahol egyszer az ismeretek közlése és elsajátíttatása, máskor a jártasságok és készségek fejlesztése kerül előtérbe. Mindez egyéb pszichikai-pedagógiai lehetőségek és oktatási feltételek függvényében valósul meg, mint pl.: a tanulók életkori sajátosságai, a nyelvtanárok szakmai, módszertani képzettségének színvonala; a tanulásra fordítható idő mennyisége; stb.

A beszéd képességének kialakítását képező részfeladatok fejlesztését és ellenőrzését szolgáló módszerek meghatározását fontos feladatunknak tekintettük. Kezdetől fogva igyekeztünk megszabni, hogy milyen mennyiségi, minőségi szinteket kell elérni. Elkezdtük szervezni az intenzív módszertani fejlesztést. Az intézet létrehozta a Módszertani Koordináló Bizottságot, amely kidolgozta a rendelet megvalósításának módszertani programját, megszervezte és irányította a legfontosabb dokumentumok és segédanyagok kiadását. Ekkor indult útjára a Módszertani Füzetek című sorozat, de e mellett sok más kiadványunk is napvilágot látott.

Mindezekkel az alapoktatás folyamatának megerősítése mellett azt is igyekeztünk elérni, hogy nyelvtanáraink módszertani kísérletező tevékenysége közkinccsé váljon. Ez a munka az 1981-85-ig tartó rövid időszakban természetesen nem hozhatott még olyan eredményeket, amelyek alapján elmondható, hogy elméleti megalapozású, a gyakorlat által visszaigazolt módszerek valamint tan- és segédanyagok birtokában magabiztosan folyik a nyelvoktatás, és a helyzet teljesen megérett a továbblépésre. Mégis, 1985-ben új rendeletet adott ki a Művelődési Minisztérium. Elhamarkodott lenne a TPB által megjelölt távlati cél elérésére való törekvés?

II.

A továbbiakban a két legutóbbi nyelvoktatási rendeletről (104./1981. és 13./1985.) lesz szó, mivel e kettő közelsége okán, valamint az azonos tudománypolitikai elvekből való kiindulás alapján nem választható szét. A két rendelet egy koncepció részeként fogalmazódott meg, alapvető különbség azonban köztük, hogy a második jobban igazodik a realitásokhoz, az oktatási gyakorlathoz, és az általános nyelvismeret és a szakmai nyelvismeret arányát hosszabb távon megnyugtatóan rendezte. A különbségek kibontására még visszatérünk, de előtte érdemes hangsúlyozni néhány pozitív azonosságot, ami részben az azonos koncepció folyamányaként értékelhető. A két rendelet a műszaki nyelvoktatás kereteit viszonylag jó feltételek között határozta meg. Ezek közé a pozitívumok közé sorolható az, hogy mindkét rendelet a 8 félévet, a heti legalább 3 órát, valamint a vizsgakötelezettséget biztosítja két nyelvből, továbbá minden magasabb fokú nyelvtanulási igényt differenciáltan ítél meg és annak kielégítését is

előírja. A nyelvoktatás általános helyzetét, valamint gazdasági szempontokat figyelembe véve még vérmesebb igényű nyelv-tanár kollégáinknak is el kell ismerniük, hogy ezek tulajdonképpen kedvező, eredményt ígérő feltételeket biztosítanak az egyetemi nyelvoktatás számára. Sőt, hangsúlyozni kell, hogy míg sok kevésbé centrális tantárgy sokszor pusztán léteéért, heti egy-két órájáért küzd, addig a nyelvoktatás feltételeit miniszteri rendeletek garantálják. Egyébként ebben a látszólag igen egyszerűnek és praktikusnak nevezhető eljárásban benn is van az egyik lényeges válasz arra, hogy mire jó a nyelvoktatási rendelet. Ha belegondolunk, hogy a rendelet hiányában milyen körülmények között lenne, vagy hogyan zuhanna vissza nyelvoktatói munkánk, akkor méltányolhatjuk igazán annak munkaszabályozó, munkavédő jellegét. Hozzá kell tenni mindezekhez, hogy a rendeletek által adott nyelvoktatási keretek európai mércével mérve is jónak íté-
hetők meg. Ez az európai összevetés persze nehéz kérdés, mert míg Európa számos országában az ilyen típusú rendeletek illetve egyetemi, oktatási keretek többnyire lezáró, kiteljesítő szakaszt jelzik a nyelvoktatásnak, addig nálunk ezek a mennyiségi felzárkózást, a második nyelvvel a nyelvi fél-analfabétizmus megszüntetését, ill. a nyelvi tudatlanság felszámolását célozzák meg.

Ezen a ponton keresendő a 84./1980.sz. rendelet korrekciójának egyik oka, és az új 13./1985.sz. rendelet egyik vitatható pontja is. Nevezetesen mindkét rendelet, de főként az előző abból az optimista hipotézisből indult ki, hogy az általános- és középiskolai nyelvoktatás az iskola-reformok, és benne a tantárgyreformok után igen jó nyelvi tudással rendelkező tanulókat bocsát ki. Erre alapozva állítja be az egyetemi követelményeket. Közben kiderült, hogy sem az alapfokú, sem pedig a középfokú nyelvoktatás

egy sor ok miatt nem tudta a kívánt eredményeket hozni. Mivel ezek az okok a közeljövőben nem változnak meg, érdekes számon tartani és itt felsorolni őket: pl.: az általános iskolai nyelvoktatás tankönyv-, és szaktanár-ellátottságának kérdései; a középiskolai fakultációs rendszer hibái, az óraszámarányok eltolódása a nyelvoktatás rovására, a nyelvi tantárgynak az iskolai értékrendbe való előnytelen behelyezése, a követelmény- és számonkérési rendszer lazaságai, stb. Az eredményt úgy összegezzük tehát, hogy az általános és középiskolai nyelvoktatás reformja hatékonyságában nem hozta meg a kellő sikereket, de mivel a felsőoktatási nyelvoktatási rendeletek a reformsorozat utolsó láncszemét alkotják, így e sorba törvényszerűen beilleszkedtek, méghozzá előzményeik (általános és középiskolai reformok) logikus folytatásaként, de azok reális teljesítményét figyelmen kívül hagyva. Az a helyzet állt elő, hogy az adott keretek és feltételek között nagyobbak az elvárások az egyetemi nyelvoktatástól, mint amit az - az előzményeket is figyelembe véve - teljesíteni képes. Ez a diszharmónia éppen abból adódik, hogy az elvárás - méghozzá a társadalmi elvárás - és az oktatott hallgatókban meglévő alapok, előzmények közti olló túl szélesre nyílt. Nyelvoktatói munkánknak évek óta egyik feszültség-hordozó és -keltő eleme ennek a "teljesíthetetlenségi mutatónak" a felismerése. Különösen erősen jelentkezett ez az előző rendelet 5 féléves vizsgája kapcsán, ahol durva körülírással egy szakmaival bővített, középfokú vizsgaszintet várt el a rendelet ide vonatkozó pontja. Az új, 13./1985.sz. rendelet ebben mindenképpen visszafogottabb, reálisabb, mivel az alapfokú és a középfokú állami nyelvvizsga között helyezi el az egyetemi nyelvvizsgák által elérhető szintet, és ezen belül tartja a szakmai nyelvi szintet is.

Mindkét rendelet elvileg is és gyakorlatilag is (a követelményrendszer megfogalmazásakor) foglalkozik az általános (társalgási) és a szaknyelvi anyag viszonyával, részarányával a tananyagban. Az első rendelet - abból kiindulva, hogy jó általános nyelvi alapokra kell vagy lehet építeni az egyetemen - preferálta a szakmai nyelvet. Az új rendelet ebben a témában radikális döntésre szánta el magát. Megértve az oktatás alapgonjait, de figyelembevéve a szakmai elvárásokat is, kettévágta a kérdést, minőségileg más felállásban, nem párhuzamosan, hanem tiszta, elkülönített szakaszokban kívánja oktatni a társalgási és szakmai nyelvet. "A hallgató a követelező idegen nyelvet két egymásba épülő szakaszban tanulja. Az első szakaszban általános társalgási, a második szakaszban szakszöveg-olvasási és szakmai társalgási készséget kell szereznie." (7.) Ennek a világos elkülönítésnek a tükröztetése jelentkezik a vizsgáztatási rendszerben is, az általános nyelvi alapvizsga és a szaknyelvi záróvizsga külön-külön való teljesítésében. A négy nyelvvizsga (két alap, két záró) továbbberősíti a nyelvoktatás pozícióit. A két tiszta oktatási szakasz persze a korábbiaktól eltérő módszertani megközelítést, konzekvensebb munkát kíván, és a munka eredményességének megítélhetősége is egyértelműbb. Véleményünk szerint ez az új nyelvoktatási rendelet egyik legpozitívabb vonása. Úgy tűnik, hogy ez a szakmailag is helytálló és igazságos elvi elrendezettség hosszú távra biztosítja a rendelet érvényességét, és megóvja a "bigott általános nyelv, ill. a bigott szaknyelvhívők" meddő csatározásaitól a nyelvoktatást.

Szintén a rendelet egyensúlyteremtő és realista szemlélete tükröződik abban a tényben, hogy a két követelező nyelvből - orosz és egy választott nyugati - hasonló típusú és nehézségű vizsgát kell tenni, ami jelen helyzetben azt jelenti, hogy az orosz nyelv követelményei általában emelkedtek, míg a nyugati nyelv realisan csökkentek, teljesíthetővé váltak.

Ezzel az oktatási folyamat is tervezhetőbbé és céljai érvényesíthetőbbekké váltak. A vizsgaelvárásokhoz kapcsolódó kérdés az is, hogy az új rendelet lehetővé, sőt kötelezővé teszi a hallgatók tesztelése alapján a differenciált csoportoktatást, elismeri a kezdő (ezt csak nyugati nyelvből), középhasaladó, haladó csoportok szervezésének jogát. Ezzel korrigálta a korábbi rendelet azon merevségét, amely nyugati nyelvből - burkoltan, de praktikusán - csak haladó csoportokat ismert el, mivel másként lehetetlen volt követelményrendszerét megközelíteni. Így az orosz oktatással párhuzamosan futó és azt erősen zavaró ún. nyugati nyelvre felkészítő fakultatív nyelvkurzusok megszűnhetnek, a hallgató is és az oktató is felesleges teherterheléstől szabadul meg.

Mindkét rendelet pozitív sajátossága az, hogy a differenciálást szélesan értelmezi, és különösen preferálja az állami nyelvvizsgára készülő csoportokat, még olyan módon is, hogy az itt kellő előmenetelt nem tanúsítók kizárhatók ezen oktatási formából. A differenciálás másik megnyilvánulása, hogy a fakultatív oktatás lehetőségeit két irányban is megnyitja: egyfelől a törzsoktatást segítő, az átlagnál többre vágyó hallgatóknak nyelvtanulási lehetőséget biztosít az alapnyelvekből, másfelől a kevésbé oktatott és a kis nyelvek ügyét toleránsan kezeli, lehetőséget ad ilyen kurzusokra és vizsgákra. A kezdőtől az állami nyelvvizsga előkészítőig tartó toleráns és differenciált megítélés valóban abba az irányba hat, hogy a hallgatói nyelvtudás reális értéke növekedhessen; egyben a rendelet a nyelvtanítás differenciált rendszerének megteremtésével mintegy önkorrekciót is végrehajt. (Itt arra gondolunk, hogy a követelmény is differenciáltan mozoghat).

A differenciálási lehetőségek egy adott rendelet rugalmasságát mutatják. Különösen így van ez a legutolsó, 13./1985. sz. rendelettel, ahol a rugalmasságnak egyéb megnyilvánulási

formáit is tapasztalhatjuk, és ez a rugalmasság vagy hajlékonyság azzal fejezhető ki, hogy a rendelet keretrendelet: konkrét tartalommal lehetőségeik, igényeik szerint az adott egyetemek, főiskolák, illetve azok nyelvoktatási egységei töltik ki. Csak a legfontosabbat említve pl.: az adott intézmények tantervei döntenek arról, hogy a nyelvoktatás során mely félévekbe kívánják beállítani az alap- és záróvizsgákat, mennyi félévet szánnak egy szakaszra, hogyan és milyen elosztásban gazdálkodnak az órakeretekkel. De más példák is felsorolhatók lennének arra, hogy hogyan adja át a rendelet az "új típusú vállalati önállóságot és felelősséget" az oktató egységeknek.

Mindezek után, ha végigtekintjük az 1949-től napjainkig kiadott nyelvoktatási rendeletek sorát, felvethetjük a kérdést, hogy összességében mire voltak jók ezek, mennyire szolgálták a nyelvoktatás ügyét. Le kell szögezni, hogy a rendeletek konzekvens és logikus sort alkotnak, egy tendencia érvényesül bennük, amely képes volt a nyelvoktatás lehetőségeit és a társadalmi igényeket megközelítőleg mindig egyeztetni. A tendencia a következőkben érvényesült: a műszaki felsőoktatás nyelvoktatásában a szakszövegek fordításának, olvasásának és értésének kimunkálása a passzív formáktól az aktívabb formák felé tolódott, fokozatosan megjelentek (megjelenhettek) a reprodukció elemei egészen a szakmai társalgásig. Ezzel párhuzamosan nagyobb tért kaphatott az általános és a társalgási nyelvismeret. A tendencia alakulásának magyarázatához tartozik, hogy korábban a nagyon gyenge általános nyelvismeret alapján - a szakma igényei miatt - hosszan elnyújtott szakaszban kellett behatolni a szakszövegértésbe; ma a helyzet megfordult, a kedvezőbb oktatási körülmények hatására, az alaposabban kidolgozott általános és társalgási nyelvismeret talajáról rövidebb és koncentráltabb úton kell eljutni

a szakszövegértés és a szakmai társalgás szintjére. Elmondhatjuk, és kiváltképp a legutóbbi két nyelvoktatási rendeletről állíthatjuk, hogy pozitív és negatív tényezőket összevetve a pozitív jelleg a mérvadó: azaz jó rendeletek. A belőlük kibomló és a nyelvoktatást, nyelvtanulást serkentő tényezők előbbre is vitték a nyelvtudás ügyét. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy csak akkor lehetne igazán eredményes a rendelet, ill. annak hatása, ha a felsőoktatásba lépő hallgatók nyelvi előképzettsége és anyanyelvi műveltsége alaposabb lenne, egyáltalán a humán kultúra iránti igényük erősebb volna. Ezek hiányában azonban a jó rendelet hatásmechanizmusai nem tudnak teljes intenzitásukban kibontakozni.

III.

A következőkben néhány olyan jelenségre hívnánk fel a figyelmet, amelyek a hetvenes évek végén, de inkább a nyolcvanas évek elejétől kezdődően jellemzik a felsőoktatást, és a nyelvoktatási rendeletek, ill. az azok alapján megreformálódott nyelvoktatás mennyiségi és minőségi mutatóinak javulását jelzik. Az alább felsorolt tények a BME Nyelvi Intézetének munkája során az egyetem nagyszámú hallgatóságán megfigyelt tendenciákat kívánják mutatni, de más lektorátusok vezetőivel való konzultálás alapján is hasonló tendenciák állapíthatók meg. Ezek a következők:

a.) Az óraszámok 50 %-os emelkedése során az egyetemi nyelvoktatás intenzitása és általános színvonala megnőtt, a követelmények és azok elérhetősége közelebb került egymáshoz.

b.) Egyértelműen megnőtt a nyelvoktatásban résztvevő hallgatók létszáma. Ezt a következők mutatják: az oktatásban

résztevő hallgatók létszámához viszonyítva évek óta 20-30 %-al magasabb a nyelvoktatásban résztvevők létszáma; azaz a hallgatók mintegy 25 %-a a nyelvoktatásban kétszer jelentkezik résztvevőként: egyszer a kötelező alapoktatásban, majd az egyéb nyelvoktatási (fakultatív, vizsgaelőkészítő stb.) formákban. Ez a mennyiségi változás természetesen valamilyen minőségi változásban is megmutatkozik.

c.) Az alapoktatásban résztvevők közül - éppen az új rendeletek lehetőségeit kihasználva - egyre több hallgató kíván élni a differenciált oktatás lehetőségével, azaz a válogatás mellett az önkiválasztás is szerepet kap. Egyre többen szeretnék a lehetőségekhez képest magasabb fokon elsajátítani a nyelvet.

d.) 1980-tól fokozatosan nő a fakultatív és a vizsgaelőkészítő csoportok száma. Ez szoros összefüggésben van a b, és a c, pontokban leírtakkal, de hozzá kell tenni, hogy maga a fakultatív fogalom is átértékelődött mind a diák, mind pedig az intézmény részéről. A korábbiakban a hallgatóság a fakultációt a belépésre, a részvételre és az ott folyó munkára egyaránt értelmezte. Ma inkább a választás fakultatív, a munkamenetre a kötelező érvényesség, az eredmények elérésére való törekvés a jellemző.

e.) Az egyetemünkön állami nyelvvizsgát (közép- vagy felsőfok) tett hallgatók létszáma a hetvenes évek 3-4 %-os arányáról fokozatosan felfejlődött, és az elmúlt tanévek során 8-12 % között mozgott. Úgy gondoljuk, ez a mutató munkánk egyik legpozitívabb eredménye, mivel a hallgatók számára erkölcsileg, anyagilag jól konvertálható eszközt jelent tanulmányaik során, de méginkább később, munkájuk során.

f.) Az elmúlt 6-7 évben a különböző karokon az emelt szintű nyelvoktatásnak (heti magasabb óraszám: 4, 6; megemelt

követelmények, kötelező középfokú állami nyelvvizsga), illetve az emelt szint különféle formáinak egész sora jött létre. Az ilyen, többnyire nyelvi szempontból is szelektált hallgatói csoportok igen jó eredményeket tudnak produkálni.

g.) A nyelvtanulás "nem reguláris" keretei iránt megnőtt az érdeklődés. Ide sorolható az a tény, hogy a kollégiumi nyelvoktatás csoportszámokban kifejezve növekszik; sajnálatos viszont, hogy itt nagy a hallgatóság fluktuációja. A nyelvi táborok és egyéb intenzív kurzusok viszont azt mutatják, hogy a hallgatóság fogékonysága ezek iránt nagyon jó; az intenzív formákban, ahol más zavaró körülményektől függetlenül lehet nyelvet tanulni, igen jó eredményekre képesek a hallgatók. Tapasztalatunk szerint az ilyen formák képesek felzárkóztatni sok hallgatót, ill. képesek pszichológiai gátlásait feloldani. Szintén létszámnövekedés és emelkedő érdeklődés nyilvánul meg a külföldi (IASTE) munkavállalás iránt, a hallgatók többsége a szakmai tapasztalatszerzésen túl egyértelműen a nyelvi ismeretek gyarapításának eszközét is látja ebben a lehetőségben. Végezetül szót kell ejteni arról is, hogy a nyelvi versenyeken (kari, egyetemi, regionális, országos) való hallgatói részvétel évek óta növekszik, és a versenyeken egyre színvonalasabb, nehezebb feladatokat képesek megoldani a hallgatók.

h.) Végezetül utolsó pontként arról is szólni kell, hogy a hallgatók második idegennyelv választásában bizonyos strukturálódás következett be. A korábbi, szinte kizárólagos angol nyelvválasztás mellett kialakult egy viszonylag magas létszámú német és francia nyelvet tanuló hallgatói csoport is, ill. a legjobb képességű hallgatók az angol mellett vagy után gyakran tanulnak fakultatív módon németet, franciát esetleg egyéb nyelvet (spanyol, olasz, arab, japán, finn).

A fenti pontokban összefoglalt tendenciák, úgy tűnik, elég egyértelmű választ adnak a címben felvetett problémákra (nyelvoktatás- nyelvoktatási rendelet - nyelvtudás), ill. arra, hogy e három dolog között szerencsés esetben, jó megvalósítás esetén közvetlen összefüggésnek kell lennie. Úgy tűnik, a legutóbbi két nyelvoktatási rendelet ezt a pozitív összefüggést jó értelemben tudta erősíteni.

Hivatkozások:

- 1.) Suara Róbert: A lektorátusokon folyó idegennyelvi oktatás helyzete és feladatai.
In: Korszerű Nyelvoktatás II. (FPK. soksz. Bp. 1975. 16.p.)
- 2.) Fűves Ödön: A műegyetemi nyelvoktatás 30 éve.
In: Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. (BME soksz. Bp., 1980. 11.p.)
- 3.) Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai.
Az MSzMP KB 1972. június 14-15-i ülése.
Kossuth Könyvkiadó, Bp.
- 4.) Marsóy Lujza: A műegyetemi orosznyelv-oktatás módszertanának fejlődése.
In: Folia Practico-Linguistica. BME Nyelvi Intézet, 1975. 19.p.
- 5.) Szépe György: A felsőoktatási hallgatók nyelvtanulásáról.
In: Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás (BME soksz.) Bp., 1980. 68.p.
- 6.) 104./1981. /M:K.4./MM számú utasítás a felsőoktatási intézményekben az idegen nyelvek oktatásáról.
- 7.) A művelődési miniszter 13./1985. X.23/MM számú rendelete az idegen nyelvek tanulásáról a felsőoktatási intézményekben.

LANGUAGE TEACHING - LANGUAGE DECREE -
LANGUAGE PROFICIENCY

Dr. Teri Sós - Dr. Zoltán Sturcz

The article surveys the teaching of foreign languages in Hungary from 1949 to 1985 as it is reflected in the objectives and requirements of decrees regulating language teaching at high schools and universities.

In the past three and a half decades seven decrees on foreign language teaching were issued for the technical - and other non-philological - universities and institutes. In describing the objectives of language teaching these decrees reflected the economic, political and cultural development of our society. One of these objectives - in conform with technical and other professional training - has always been mastering professional language on a certain level. The elementary level is to read professional texts using a dictionary, as it was required in the first decree. From this demand we have made a gradual progress to the present-day target: to acquire the language of professional communication.

All the decrees provoked much discussion, especially the 1980 and 1985 Decrees. These decrees reflect an increasing demand of the society for the students' general knowledge of a language and their skill in conversation; but at the same time they require an appropriate knowledge of the professional language as well.

The recent decrees of language teaching have established a proper relation of everyday conversation and professional language (LSP) in learning, moreover they offer good chances

for differentiation and the promotion of "smaller", not wide-spread languages.

The two latest decrees helped to raise the standard of foreign language teaching at technical universities and institutes, which is shown by the growing amount and the improving quality of the students' knowledge of languages.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ - ПОСТАНОВЛЕНИЯ ОБ ОБУЧЕНИИ

ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ - ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ

Шош Петерне д-р - Штурц Золтан д-р

Статья занимается историей обучения иностранным языкам в Венгрии с 1949 по 1985 год в отражении постановлений органов высшего образования. В этот период для учащихся нефилологических вузов, в том числе и технических, было выдано семь распоряжений по обучению иностранным языкам. В них отражаются и политическое, экономическое, культурное развитие нашего общества, и цели обучения иностранным языкам, тесно связанные с характером этого развития. Соответственно техническому и общему специальному обучению, основной целью этих постановлений всегда являлось усвоение языка по специальности. Самая элементарная форма намеченной цели: чтение текстов с помощью словаря, как это было сформулировано первым постановлением. От этой первоначальной степени усвоения языка

выданные постановления постепенно дошли до сегодняшней цели: до коммуникативности спецязыка. Каждое из распоряжений вызывало большие и острые споры, но особенно постановления, появившиеся в 1980-ом и 1985-ом годах имели необыкновенно острый отклик. В них выразилась решительная и серьёзная тенденция усиления обучения разговорной речи, и одновременно укрепились позиции владения спецязыком. Кроме этого, последние постановления дают возможности как для индивидуализированного обучения иностранным языкам, так и для преподавания так называемых "маленьких языков" и формирования специальных студенческих групп.

Суммируя наш опыт, можно сказать, что постановления 80-ого и 85-ого годов хорошо служили целям и делу обучения иностранным языкам для нефилологов с точки зрения и качества и количества усвоенного материала.

Takács Zsuzsanna:

(BME Nyelvi Intézet)

GONDOLATOK A GERGELY-HALÁSZ-FÉLE "OROSZ NYELV ALAPFOKON"
CIMŰ KÖNYVRŐL - EGY FÉLÉV UTÁN

Sokáig harcoltunk azért, hogy a felsőoktatási intézmények nyelvoktatásában a szakszövegfordítás egyeduralkodóvá szűnjön. E törekvés eredményeképpen született meg a 104/1981 sz. miniszteri rendelet, melyet mindannyian örömmel üdvözöltünk. A rendelet megvalósításához lázas munkába kezdtünk. Több új jegyzet és kiegészítő anyag készült el a rendelethez szabva három és öt féléves csoportoknak. Beindult az összmunka-mozgatta gépezet és miután optimális sebességre kezdett beállni, hirtelen fékeznie kellett. Megjelent a művelődési miniszter 13/1985/X.23/MM számú új rendelete az idegen nyelvek tanulásáról.

Nem ismerem az új rendelet megszületésének mozgatórugóit, és nem is feladatom, hogy ezen elmélkedjek. Elolvasása után, mint gyakorló nyelvtanár, két dolgot állapítottam meg: egyrészt a nyelvtanítás színvonalasabbá tételét szolgálja a követelményszint megemelésével, azonban változatlan feltételek mellett (az óraszám megemelése nélkül); másrészt a szakszövegtanítás arányának további csökkenését eredményezi. Így a figyelem továbbra is felénk fordul, hogy közös munkánk (hallgatói és nyelvtanári kollektíva) intenzívebbé tételével hogyan tudunk együttesen megfelelni ezen új követelményeknek.

Az általános társalgás előtérbe kerülésével munkánk első lépéseként olyan orosz tankönyvet kellett választanunk az oktatásra, amely nemcsak az élő orosz nyelv tanítására alkalmas, hanem a kitűzött oktatási célnak is megfelel. Ez a

"keresés" már 1986 tavaszán elkezdődött. Véleményeztük az esélyes "jelölteket", és a kari csoportok többsége az "Orosz nyelv alapfokon" címűt választotta, természetesen azzal, hogy a változtatás jogát fenntartja, hisz a vélemény a tanítás gyakorlatában formálódik egészszé.

Habár ez a cikk az Orosz Szakcsoport azon értekezlete után fog megjelenni, ahol e könyvről ismét szó lesz, én e cikkben nem összegezni akarom a véleményeket. Első benyomásomat fogalmazom meg itt, a könyvvel végzett mindössze fél-éves munka tapasztalatainak alapján, kiegészítve néhány gépész-kari hallgató véleményével.

Véleményalkotásomat szükségszerűen befolyásolja az elérendő oktatási cél szem előtt tartása, így ki kell térnem az új rendeletre, az abban megfogalmazott követelményszintre. A 104-es és 13-as rendelet összehasonlításával nem az a célom, hogy annak ellentmondásait hangsúlyozzam, hanem hogy tisztábban lássuk eddigi munkánk átütetemesének útjait.

Fontos különválasztanunk a véleményeket e könyvről mint oktatásunkban használt orosz nyelvkönyvről, és mint olyan könyvről, melyet oktatási célunk elérése érdekében használunk két félév során, hogy felkészítsük a hallgatókat az általános társalgási vizsgára, valamint átvezessük őket a harmadik félévre.

A 13/1985 sz. rendelet 2.§-a ugyanis így szól:

"A hallgató a kötelező idegen nyelvet két egymásra épülő szakaszban tanulja. Az első szakaszban általános társalgási, a második szakaszban szakszöveg-olvasási és szakmai társalgási készséget kell szereznie" (az aláhúzás önkényes). Mindannyian emlékszünk, hogy a 104/1981-es rendelet előtt három félév alatt ezeknek a készségeknek csak egy töredékét kellett elsajátíttatnunk, ti. a szakszöveg-olvasási és értési készséget. Igaz, hogy heti kettő és nem három órában.

De a 104-es rendelet után (amikor háromra emelkedett a heti óraszám) arról is meggyőződhattünk, hogy heti három órában három félév alatt keményen kellett dolgoznunk, hogy a követelményeknek megfeleljünk. És akkor még nem volt szakmai társalgás.

Ha megnézzük a 104-es rendelet idején az általános és szakmai szövegfeldolgozó órák arányát - például a gépészkari csoportokban - akkor a következőket kapjuk: egy félév alatt legkevesebb 20 összevont óra volt = 40 tanóra. Ebből fele-fele arányban oszlott meg az arány. Tehát három félév alatt

- általános társalgásból 60 tanóránk volt,
- szakmai szövegfeldolgozásból szintén 60 tanóra.

Az új rendelet szerinti két szakaszból álló nyelvtanításnál az arány a következő:

- általános társalgásból 2 félév alatt 80 tanóra,
- szakmai társalgásból 1 félév alatt 40 tanóra.

Ennek alapján a BME Nyelvi Intézetének a 13/1985 sz. rendelet végrehajtási utasítása azt mondja:

3.b. "A két szakaszból álló oktatás új forma, amelynek lényege a kétféle tananyag koncentrált formában történő tanítása, és bizonyos arányeltolódás a mélyebb, alaposabb nyelvismeret irányába."

Mit jelent ez? Azt jelenti, hogy ugyan általános társalgásban 20 tanórát nyertünk, ugyanakkor az alapvizsga követelményei is magasabbak, mivel a második félév lezárása után írásbeli vizsgát kell tenni, amely komoly grammatikai, lexikai tudást igénylő, 50 feladatot tartalmazó teszt és mintegy 500 "n" terjedelmű magyar mondatgyűjtemény fordítása idegen nyelvre, segédeszköz használata nélkül. Az arányeltolódás ugyanakkor azt is eredményezi, hogy ezt a 20 tanórát nem "tisztán" nyerjük, hanem "önmagunk rovására", vagyis a szakmai társalgási tanórákból kell elvennünk, ami már önmagában is veszteség, súlyosbítva azzal, hogy a követelmény megnőtt

a szóbeli vizsga második részével, ahol "a karon oktatott szakmai szövegek 10 témába, illetve tételbe foglalt ismeretét kérjük számon monológ és dialóg formában."

Szerencsére a Nyelvi Intézet végrehajtási utasításában ezután rögtön szerepel, hogy "...a záróvizsga fő eleme a szakszövegértés..."

A fentiekből következik, hogy az első két félévben nem elegendő az általános társalgási témákkal foglalkoznunk, hanem a 2. szakaszt is elő kell készítenünk. Ez azt jelenti, hogy a 80 tanóraba nemcsak a társalgási könyv anyagának kell beleférnie, hanem azoknak a nyelvtani szerkezeteknek is, amelyek az írott nyelvre jellemzőek, előkészítendő a szaknyelvi grammatikát.

Ennek tudatában vizsgáljuk meg a Gergely-Halász könyvet, mennyire tűnik alkalmasnak egy ilyen munkamenetre?

Mielőtt erre részletesen rátérnék, előre bocsátom végkövetkeztetésem: ennek a könyvnek nagy előnye az, hogy van, az, hogy adaptálható a mi céljainkhoz addig, amíg nem találunk vagy nem készítünk egy olyat, ami az új követelményeknek megfelel, és előnye, hogy jó nyelvkönyv, ami biztosítja, hogy addig is megfelelő színvonalon oktathassunk.

A könyv bevezetőjében azt olvashatjuk, hogy "...azok számára készült, akik már tanulják az orosz nyelvet általános vagy középiskolában, tehát ismerik a cirill ábécét, már írnak és olvasnak orosz nyelven...ahhoz nyújt segítséget, hogy elsajátítsa a köznapi nyelvi fordulatokat és meg is értse azokat..." Egyszóval a legnagyobb hangsúlyt a beszédértés és beszédképesség kifejlesztésére helyezi. Ezt a törekvést - véleményem szerint - a könyv kiválóan szolgálja. Nagy előnye még az, hogy készült hozzá hanganyag is, és ahhoz módszertani útmutató a könyv végén. Ha a könyvet áttanulmányozzuk, jó érzéssel állapítjuk meg, hogy az eddig hiányolt "életszerűség" igényének megfelel. Egy olyan kommunikációs játékteret

biztosít a nyelvtanár és nyelvtanuló számára, melyre Havronyina: "Beszéljünk oroszul" c. könyve nem volt alkalmas. A szövegek, dialógusok, szituációk segítséget nyújtanak ahhoz, hogy egy szovjetunióbeli tartózkodás során az élet minden területén eligazodjunk, és a nyelvi etikett következetes megismertetésével ahhoz is, hogy ezt kulturált módon tegyünk. Ez a könyv már szolgálja azt a szemléletmódot is, hogy ne csak kizárólag a szovjet élethez kapcsolva tudjuk elképzelni az orosz nyelv tanítását.

Meg kell jegyezni azonban, hogy habár egyes témákban lexikája hiányt pótol (pl. utazás autón - parkolás, benzinvásárlás, autójavítás, szálloda, fizetővendégszolgálat, kemping), a hagyományos, eddig tárgyalt témákban szókincse elég szegényes. Ezt a hiányt szerencsére pótolhatjuk a Nyelvi Intézet oktatói által készített társalgási kérdéssorral valamint szó-és kifejezésgyűjteménnyel.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az általános társalgási vizsgán igényelt 21 téma feldolgozásához ez a könyv megfelel, de azzal a feltétellel, hogy nagyobb mértékben kell támaszkodnunk a hallgatók otthoni munkájára. Nem képezheti az óra részét például a szótározás és a szókincs összegyűjtése, csak a szemantizálás és a szavak begyakoroltatása. A tanár órára való felkészülése is más gyakorlatot igényel. Az órai munka menetére kiváló ötleteket és lehetőségeket ad a könyv, lexikai gyakorlataival, nyitott dialógusaival és szituációgyűjteményeivel. Itt azonban van egy korlátozó tényező, az idő. A könyv ugyanis azt írja bevezetőjében, hogy a 30 leckéből álló tananyag elsajátításához 360 tanóra van szükség. Azt nem írja le, hogy ezt a számot hogyan állapította meg, de ez azt jelenti, hogy egy lecke feldolgozására 12 tanóra, azaz 6 dupla óra szükséges. Sajnos ez a mi esetünkben lehetetlenül sok. Ha a két félév alatt csak a könyvet tanítanánk, akkor is 1 leckére csak 2,66 tanóra jut,

azaz 1,33 dupla óra (ami egész órákban gondolkodva azt jelenti, hogy általában egy lecke 1 dupla tanóra, és a leckék 1/3 részére számhatunk egy kicsit többet).

Ez az idő a könyv írói szerint a leckék elsajátítására, nem csak megtanítására szolgál.

Nem tudom, mennyi az optimális idő, amennyivel "megalkudhatnánk", de akármennyi, itt alkuról szó sincs, tehát időhiányunkat csak a hallgatók otthoni felkészülésének növelésével és az órai munka intenzitásának növelésével kompenzálhatjuk. A mi feladatunk, hogy tudatosítsuk a hallgatókban, hogy mi az ő teendőjük. Mert mi egy kis sikerélmény melengető érzésért mindent megpróbálhatunk, ha a hallgató - a másik pólus - csak a mi erőfeszítésünkre épít.

Térjünk rá arra, hogy az írásbeli követelményszint eléréséhez és a második szakaszba (záróvizsga felé) való zökkenőmentes átmenet biztosításához mennyit segít nekünk e könyv. Sajnos e téren már nem állunk olyan jól. A hiányosságok okai a 8 éves, szerényen "orosz nyelvi előtanulmányok"-nak fogalmazott szakasz "eredményességében" keresendők. Ennek okait itt boncolgatni felesleges. Tény az, hogy a hallgatóknak - különösen bizonyos karokon, pl. a gépészkaron - a nyelvtudás terén alapvető hiányosságaik vannak.

A tankönyv nyelvtani anyaga "...a névszóragozást, valamint a folyamatos és befejezett igék használatát tartalmazza. Ezen kívül bemutatjuk olyan idővel kapcsolatos és mennyiségi kifejezések gyakorlati alkalmazását, melyek feltétlenül szükségesek a mindennapi nyelvhasználatban." (Orosz nyelv alapfokon. Bevezető)

A leckék utáni nyelvtani gyakorlatok ennek a programnak megfelelnek, de ez nekünk közel sem elég. Sőt. Számunkra ezeknek is csak egy részére van szükség. Ugyanis 8 évi tanulás után nem szabad egyes - orosz nyelvi tudást egyáltalán nem

feltételező - gyakorlatokat elvégeztetni. Úgy érzem jogos egyik hallgatónk észrevétele, aki ezt írja:

"...a meglévő gyakorlatokban nincs meg a fokozatosság. A nagyon primitív és nehéz feladatok között nincs átmenet."

A könyvben tárgyalt nyelvtani anyagon kívül az első két félévben feltétlenül foglalkoznunk kell:

- a melléknévi és határozói igeneves szerkezetekkel,
- a szenvedő szerkezettel,
- a többtagú birtokos sorokkal,
- a határozói jelzős szerkezetekkel,
- az igéből képzett főneves szerkezetekkel,
- a személytelen fogalmazással,

vagyis mindazokkal a nyelvtani szerkezetekkel, amelyekre szükség lesz a 3. félév során.

A 3. félévben ugyanis nem lesz idő ezeknek új anyagként való tárgyalására, mindössze arra, hogy tudatosítsuk őket szak-
szövegfordítás közben.

A gépészteri csoportban mi ezt úgy próbáltuk megoldani, hogy már az első félévben vettük a melléknévi igeneveket, és a félév során tárgyalt témakörökből, hétköznapi lexikájú írott szövegben azokat fordítottuk. Ezeket a szövegeket a Képes Nyelvmesterből és nyelvi szöveggyűjteményekből válogattuk. Természetesen mindezt az időt a társalgástól vettük el. Ezt a módszert folytatjuk a következő félévben is a többi nyelvtani anyaggal, akár otthoni feldolgozásra is kiadott írott szövegek fordításával. Elég lesz a hallgatóknak a 3. félévben a szakszókincset elsajátítaniuk.

Most rátérek a hallgatói vélemények ismertetésére. Két csoportot kértünk meg, hogy írja le a véleményét a könyvről, egy 10 fős gyenge, és egy 6 fős erős csoportot. Öt kérdést tettünk fel, de ebből csak 2 kérdéskör volt konkrétan értékelhető (ez nem hallgatókon múlt, hanem kérdésfeltevés hiányosságaiából adódott). Így a maradék három kérdésre adott válaszokat általános megjegyzések címszó

alatt ismertetem.

Az egyik értékelhető kérdés: Egy leckében mennyi ismeretlen szó volt?

Válaszok:

- Az erős csoport 6 hallgatójából 5 szerint kevés (2-3) ismeretlen szó volt. 1 hallgató megemlítette, hogy bizonyos témáknál (pl. autózás) sok, de a többinél kevés új szóval találkozott.
- A gyenge csoport 10 hallgatójából 9 szerint 10-15 szó (ahogy többen fogalmazták "amit még nem tanítottak"); 1 hallgató szerint szinte minden szó (ez a gyengék között nem a leggyengébb, hanem valószínűleg a legönkritikusabb volt).

A másik értékelhető kérdés: Mit hiányol a könyvből?

Válaszok:

- Hiányzik: - részletes nyelvtani összefoglalás (8 gyenge hallg.);
- nyelvtani magyarázatok több példával (4 gyenge, 1 erős hallg.),
ezzel szemben egy erős hallgató szerint részletes magyarázatok vannak benne;
 - tesztek (megoldási kulccsal) (2 gyenge hallg.);
 - hosszabb dialógusok (1 gyenge hallg.);
 - gazdagabb beszédhelyzetek, szituációk (2 gyenge hallg.);
 - humor (2 gyenge hallg.).

Csak erős hallgatók hiányoltak:

- nehezebb lexikai vagy nyelvtani gyakorlatokat (3 fő);
- hosszabb, kevésbé "tankönyvízű" orosz szövegeket több ismeretlen szóval (2 fő);
- témakörök szerinti összefoglaló olvasmányokat (3 fő).

Általános megjegyzések:

A hallgatók szívesen dolgoztak a könyvből. Többen érdekesnek, érdeklődést felkeltőnek tartották.

A 16 hallgatóból 12 szerint a leckék anyaga jól áttekinthető. Különösen örültek a leckék utáni kiszótározott részeknek, és annak, hogy a főnevek esetében megadták a többes szám alany és egyes és többes számú birtokos esetet, valamint az igék-nél a jelen idejű ragozási formákat, rendhagyás esetén a múlt idő és felszólító mód formáit.

2 erős csoportból való hallgató jegyezte meg, hogy:

"Nem kellene ennyire alapfokról indulni" és hogy

"...a szövegek a gimnáziumban sokkal nehezebbek voltak".

1 erős csoportból való hallgató ráérezett a könyv koncepció-jára, amikor megjegyezte:

"...számomra csak az a nehéz, hogy ez a könyv dialógus-cent-rikus és beszélni kell tudni minden átvett témában..."

A következtetések levonásánál figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a gépészkar hallgatók műegyetemi átlagban a gyengékhez tartoznak.

A hallgatók és egyéni véleményemet összegezve úgy gondolom, hogy a könyv jó kommunikációs terep a 21. téma feldolgozásá-hoz, kiegészítve azt a társalgási kérdéssorral és kifejezés-gyűjteménnyel, de nyelvtani anyaga nem elegendő.

Célszerű a hallgatóknak beszerezni a "Gimnáziumi orosz nyelv-tan" c. könyvet, mely elegendő nyelvtani magyarázatot és táblázatot tartalmaz.

Az írott nyelvre jellemző szerkezetek gyakorlására jó szol-gálatot tehet Havronyina és Sirocsenszkaja "Orosz nyelvtani gyakorlókönyv" c. munkája.

Itt jegyzem meg, és több gépészkar kolléga véleményét is tolmácsolom, hogy hiányoljuk az általános szókincsű házi olvasmányból való beszámolót. A fordítási készség fejlesztése érdekében ez követelmény lehetne.

Mindezek mellett oktatási célunk eléréséhez intenzív munká-val és komoly időbeosztással kell élnünk a továbbiakban.

A FEW REMARKS ON THE BOOK "RUSSIAN LANGUAGE
FOR BEGINNERS" BY GERGELY-HALÁSZ

Zsuzsanna Takács

The article is about the new tasks arising in connection with the introduction of the Decree of the Ministry dealing with the teaching of foreign languages at universities in Hungary. Experience referring to teaching Russian as a foreign language has also been summarized. The article sums up the opinion of the author and several students learning at the Faculty of Mechanical Engineering and offers a suggestion for further use of the text book in the teaching process.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ К УЧЕБНИКУ ГЕРГЕЯ-ХАЛАСА
"РУССКИЙ ЯЗЫК НА ОСНОВНОЙ СТЕПЕНИ"

Такач Жужанна

В статье говорится о новых задачах, возникших после вступления в действие министерского указа, регламентирующего обучение иностранным языкам в ВУЗ-ах ВНР.

Подводятся итоги в связи с опытом преподавания русского языка в ВУЗ-ах на основании учебника Гергея-Халаса. Суммируются мнения автора и нескольких студентов машиностроительного факультета и делаются предложения по дальнейшему использованию данного учебника в учебном процессе.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКУ В
ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО

В речи иностранных учащихся, которые уже знакомы как с теоретико-описательной, так и с практической сторонами русского языка, иногда встречаются разного рода фрагменты или целые высказывания, не свойственные носителям русского языка. Многие из подобных неточностей, придающих речи учащихся "иностранный" характер, вызваны незнанием оттенков значения и норм употребления близких по смыслу языковых единиц.

Так, например, венгерские студенты сравнительно редко используют в речи русские пассивные и безличные предложения. В том или ином виде эти формы затрагиваются на всех этапах обучения, однако, как показывает практика, у значительного числа учащихся эти синтаксические конструкции оседают в "пассивном запасе". На занятиях выясняется, что учащиеся, в частности, затрудняются разграничить значение предложений типа "Ветер сорвал крышу - Ветром сорвало крышу - Ветром сорвана крыша" или "Дверь открыли - Дверь открыло - Дверь открыта" и т.п. Это особенно характерно для тех, кто изучает русский язык вне языковой среды. Подчас и преподаватель в поисках ясного и четкого ответа на данные вопросы вынужден обращаться к обширной литературе по проблемам описания "конкурирующих" конструкций.

В связи с этим рассмотрим некоторые толкования семантики интересующих нас предложений, которые предлагаются в раз-

*личных учебниках и учебных пособиях по русскому синтаксису.

Активные и пассивные конструкции. Семантика двусоставного активного /действительного/ предложения обычно специально никак не определяется; указывается только, что оно является среди других типов простого предложения "исходным", "ядерным", а представители семантического синтаксиса ещё отмечают, что элементы активного двусоставного предложения представляют собой прямые номинации типового значения "субъективно-объективные отношения" /см., например I, с.81/. Семантика пассивной конструкции чаще всего даётся в сопоставлении с активной: для иллюстрации огромного разнообразия залоговых концепций приведём несколько вариантов толкования семантики сопоставляемых конструкций.

Так, по мнению А.Н. Гвоздёва, различия между двумя конструкциями сводятся к тому, что в активной на первый план выставляется субъект действия, а в пассивной основным в сообщении является объект действия /2, с.322/. Авторы "Факультативного курса по синтаксической стилистике" считают, что данные конструкции различаются также тем, что пассивная, в отличие от активной, выражает мысль менее категорично, более мягко /3, с.82/. Согласно концепции, разрабатываемой В.С. Храковским, вообще нет никакого специфического пассивного значения: все отличия пассивной конструкции от активной, в силу которых они являются относительными синонимами, можно описать, не обращаясь к "пресловутому пассивному значению", так как специфика пассивных конструкций заключается в том, что в них, в отличие от активных, лексически обозначенный субъект не занимает центральной грамматической позиции первого актанта - подлежащего /4, с.28-29/. В "Лекциях по синтаксису русского языка" под редакцией М. Кубика просто отмечается, что возможность замены активной конструкции пассивной зависит от наличия опреде-

лѣнных лексических, морфологических и стилистических условий /без раскрытия сущности этих условий/ /5, с.24/. В "Пособии по синтаксису русского языка", предназначенном для иностранных учащихся, делается удачная попытка раскрыть некоторые из этих условий. Наряду с констатацией того, что в активных конструкциях лицо, производящее действие, выдвинуто на первый план, а в пассивных всё внимание сосредоточено на действии и его объекте, здесь указывается, что активные конструкции чаще всего используются при передаче актуальных действий, а пассивные — обобщённых действий, не совпадающих с моментом речи или другими действиями. Кроме того, активные конструкции используются во всех стилях речи, а пассивные стилистически маркированы /6, с.8/. В работе Л.Н. Мурзина главным назначением данной оппозиции считается выражение определённого статуса семантических компонентов в разрезе актуального членения предложения, а сами конструкции трактуются как конверсивы, тождественные со стороны их значения /7, с.118-121/.

Личные активные и неопределённо-личные конструкции.

Сравнивая семантику указанных конструкций, многие исследователи отмечают, что в неопределённо-личных предложениях подчёркивается важность самого действия безотносительно к обозначению действующего лица /6, с.42; 8, с.122-123/. В других работах упор делается на неизвестности, неопределённости производителя действия, на невозможности его точно назвать в неопределённо-личном предложении /9, с.59; 10, с.106-109/. В учебниках А.Н. Гвоздёва /11, с.89/ и Н.С. Валгиной /12, с.166-169/ оба упомянутых выше признака совмещены, причём Н.С. Валгина указывает также на то, что значение неопределённости лица не означает снижения его активности как производителя действия.

Двучленные пассивные и неопределённо-личные конструкции.

В работе А.Н. Гвоздёва двучленные пассивные конструкции / то есть предложения без существительного в творительном падеже со значением производителя действия / сопоставляются с неопределённо-личными / Газеты доставляются утром - Газеты доставляют утром /. При этом отмечается, что личные активные конструкции по значению более далеки от неопределённо-личных, чем двучленные пассивные конструкции /II, с.89-90/. П. Адамец видит между сопоставляемыми конструкциями только небольшие стилистические различия /9, с.103/. Н.М. Лариокина противопоставляет их по залоговому значению, указывая, что в неопределённо-личной конструкции выражается действие нейтрализованного субъекта, а в соответствующей пассивной - признак, свойство дезагентивного субъекта /I3, с.52-53/. Т.В. Алисова противопоставляет данные предложения по трём дифференциальным признакам - смысловому, коммуникативному, стилистическому - и отмечает, что в зависимости от условий употребления конструкции выступают как комбинаторные или как свободные варианты / полные или частичные синонимы / /I4, с.59-61/.

Личные / активные, пассивные / и субъектно-агентивные безличные конструкции. Выразительная характеристика функциональной специфики безличных предложений дана в работе Д.Н. Овсяннико-Куликовского: "Когда нужно отвлечь внимание от деятеля, представить действие совершающимся само собой, фатально, или очертить силу, стихийность действия и т.д., тогда такие обороты всегда к нашим услугам" /I5, с.197/.

Чаще всего сопоставляются предложения типа "Ветер гонит листву" - "Ветром гонит листву". Как пишет А.Н. Гвоздév, личные активные конструкции обозначают субъект и его обычное, основное действие, а безличные - процессы, не имеющие деятеля: в них творительный падеж обозначает сред-

ство, материал, орудие /силы природы, неодушевлённые предметы/. В синонимичных им личных активных предложениях эти силы природы, предметы олицетворяются, изображаются как деятели /II, с.179-180/. В уже упомянутых "Лекциях по синтаксису русского языка" отмечается, что подобные параллели образы по значению, но в безличной конструкции подчёркивается стихийность действия глагола, а в личной активной внимание говорящего в большей степени концентрируется на производителе действия /5, с.47/. В.В. Бабайцева видит наиболее существенные различия между данными предложениями в том, что в личном активном "ветер" - активный деятель, а в безличном - "ветром" совмещает значение деятеля и орудия действия; кроме того, в последнем актуализация действия, отрыв его от деятеля позволяет выразить его стихийный характер /8, с.129/. Т.П. Ломтев в основу семантической дифференциации данных конструкций положил признак закономерности /случайности роли предмета в действии /16, с.191-194/. Н. Сальников, характеризуя предложенный Т.П. Ломтевым признак как "довольно субъективный", предлагает другой - выраженное/невыраженное нежелательное воздействие /17, с.282/.

Иногда безличные предложения сопоставляются одновременно и с активными, и с пассивными конструкциями. Большое распространение получила точка зрения, согласно которой в активной конструкции на первом плане находится субъект действия, в пассивной внимание переносится на объект действия, а в безличной в центре внимания находится само действие /см., например /3, с.44; 6, с.58/.

Двучленные пассивные, неопределённо-личные и двучленные безличные конструкции. В.С. Храковский предложения типа "Солдата убили" /1/, "Солдата убило" /2/ и "Солдат был убит" /3/ считает синонимичными друг другу на уровне лексем и несинонимичными - на уровне грамматических значений.

Так, в предложении /1/ обозначается активный личный субъект, в /2/ — активный неличный субъект, а в /3/ оппозиция личного и неличного субъекта снимается. Кроме того, в предложении /2/ обычно обозначается непреднамеренное действие, а конструкция /3/ находится в оппозиции к /1/ и /2/, поскольку её глагольное сказуемое обозначает результативность процесса, которая не обозначается сказуемыми в двух других конструкциях /4, с.27/. По мнению К.А. Роговой, сходство между данными конструкциями базируется не на соответствии между единицами семантического и синтаксического уровней, а на соответствии между единицами уровней семантического и коммуникативного: в пассивных конструкциях субъект уступает свое синтаксическое место объекту и с ним — свою исходную функцию темы сообщения, в двух других — "функциональных пассивах" — он уступает объекту только свою коммуникативную функцию /18, с.37/.

Обзор различных толкований функционально-семантических особенностей рассматриваемых конструкций можно было бы продолжить; нам было важно только показать здесь их большое разнообразие. Как представляется, уже приведённых выше высказываний достаточно для некоторых обобщений: во-первых, в большинстве работ сопоставляется семантика не всех интересующих нас конструкций, а только двух-трёх из них; во-вторых, одни и те же конструкции анализируются исследователями под различными углами зрения; в-третьих, в рамках одной и той же работы при описании сопоставляемых конструкций часто используются разноуровневые и, зачастую, несопоставимые дифференцирующие признаки.

Вследствие этого тонкие, ценные и совершенно справедливые наблюдения над семантикой отдельных конструкций не могут служить прочной основой для их системного сопоставления между собой и, в частности, не дают однозначного ответа на

имеющий большое практическое значение вопрос о том, что представляют собой те или иные из них - синонимы, варианты, конверсивы, дублеты и т.п. / о разграничении данных понятий см. статью З.Д. Поповой /19/; см. также /20/.

Как же быть в сложившейся ситуации преподавателю русского языка как иностранного, с чем идти в учебную аудиторию?

По нашему убеждению, эффективная методическая разработка любого материала должна базироваться на результатах его теоретического осмысления. Это, конечно, не означает, что саму механику анализа языковых фактов, обзоры различных концепций, дискуссионные формулировки сложных лингвистических понятий и т.п. преподаватель должен нести с собой в аудиторию. Здесь уместно провести сравнение с айсбергом, большая часть которого, находясь под водой, скрыта от глаз наблюдателя, а на поверхности видна лишь относительно небольшая его сияющая вершина. Так и в учебном процессе: весь продолжительный период поисков и размышлений преподавателя лишь составляет основу представляющей перед студентом в виде системы заданий и упражнений "сияющей вершины" айсберга.

Повышению эффективности занятий в наибольшей степени способствует реализация функционально-семантического подхода к языку в сочетании с системным сопоставлением явлений родного и изучаемого языков.

Принципы и методы функционально-семантического описания языка находятся пока в стадии разработки. Несмотря на это, его практическое применение уже даёт неплохие результаты, о чём свидетельствует всё расширяющийся выпуск учебных пособий, построенных в соответствии с данным подходом /см., например /21//. Однако, как указывает в своей работе М.В. Всеволодова, "фундаментальные исследования в рамках

функционального синтаксиса много потеряют, если в них не будет использоваться сопоставительный метод" /22, с.63/.

В соответствии с указанными принципами при изучении синтаксиса русского простого предложения на продвинутом этапе обучения необходимо:

а/ обратить особое внимание на особенности семантики и использования в речи пассивных и субъектно-агентивных безличных предложений, которые, как известно, не имеют прямых эквивалентов в венгерском языке;

б/ изучать данные конструкции не каждую в отдельности, а в рамках средств выражения одного из важнейших видов типового значения предложения - "субъектно-объектных отношений".

Предлагаемый учащимся материал разбит на пять взаимосвязанных учебных тем: "Синтаксическое поле субъектно-объектных отношений в русском и венгерском языках", "Синонимия средств выражения субъектно-объектных отношений", "Категория определенности/неопределенности субъекта действия в русском языке", "Категория залога" и "Межъязыковые параллели в поле субъектно-объектных отношений". В ходе занятий учащиеся сначала получают самый необходимый минимум теоретических сведений по каждой теме, а затем выполняют практические задания. Задания и упражнения располагаются в порядке постепенного возрастания их трудности - от наблюдения изучаемых конструкций в связанных текстах до их использования в неподготовленной речи.

Остановимся подробнее на основных моментах работы над перечисленными темами.

I. В современном русском языке средства выражения субъектно-объектных отношений образуют синтаксическое поле, в состав которого входят шесть конструкций:

- 1/ личная активная: С им - Г - С вин/род /Она моет посуду/;
- 2/ трёхчленная пассивная: С им - Г - С тв /Лекции читаются/были прочитаны профессором/;
- 3/ двучленная пассивная: С им - Г /Гостиница строится/ построена/;
- 4/ неопределённо-личная: С вин - Г зл. мн. ч. /Столовую закрыли/;
- 5/ трёхчленная безличная: С тв - Г безл - С вин /Градом побило урожай/;
- 6/ двучленная безличная: С вин - Г безл /Деревню затопило/.

Все компоненты данного поля объединяет то, что ими выражается одна и та же семантическая структура: "агенса - действие - пациенс", где под агенсом понимается семантический субъект - производитель действия, под пациенсом - семантический объект, на который направлено это действие. Различаются компоненты поля по своей грамматической структуре, по формам выражения элементов семантической структуры.

В венгерском языке существующее синтаксическое поле представлено двумя конструктивными типами предложений:

1/ личным - A kőművesek építik a házat.

2/ неопределённо-личным - Ezt a házat 1896-ban építették.

Выявленное межъязыковое расхождение и является одной из главных причин пониженной частотности русских пассивных и безличных предложений в речи венгерских учащихся.

Для более полного ознакомления учащихся с системой средств выражения субъектно-объектных отношений им предлагаются следующие задания /здесь производятся только некоторые примеры заданий и упражнений, которые в необходимых случаях иллюстрируются образцами предложений/.

Упражнение 1. Прочитайте текст и определите конструктивный тип подчёркнутых предложений. Скажите, какими словоформами представлены в предложениях субъекты и объекты действий.

Упражнение 2. Из данных ниже словосочетаний составьте пассивные и безличные конструкции.

Покупать /купить/ книги; строить /построить/ завод; восстанавливать памятник архитектуры,

Уносить листья; срывать шляпу; перевернуть лодку.

II. Синонимичность компонентов изучаемого синтаксического поля определяется потенциальным лексическим наполнением их именных и глагольной позиций.

Так, личная активная и трёхчленная пассивная конструкции преобразуются в неопределённо-личные только в тех случаях, когда их агентивная позиция занята существительным лексико-грамматического разряда антропонимов /мальчик, Иванов, студент и т.п./, например: Санитары принесли больного - Больной был принесён санитарами ↔ Больного принесли /ср. невозможность подобной трансформации тех же конструкций с агенсом-фаунонимом /собака, Жучка, олень и т.п./ - Собака принесла утку охотнику - и с агенсом неодушевлённым /ураган, молния, ветер, автомашина и т.п./ - Течение принесло пловца к берегу/.

В безличных же трансформируются только те активные и пассивные конструкции, в агентивной позиции которых находятся существительные, обозначающие неодушевлённые предметы и явления, например: Течение принесло пловца к берегу - Течением пловец был принесён к берегу ↔ Течением принесло пловца к берегу /ср. невозможность такого преобразования конструкций с агенсом-антропонимом или фаунонимом - *Санитарами принесло больного, *Собакой принесло утку/.

Таким образом, выявляется, что неопределённо-личная и безличная конструкции - вообще не взаимотрансформируемые формы, находящиеся в отношениях дополнительной дистрибуции /см. об этом подробнее /23/.

Кроме того, личные активные предложения не могут быть преобразованы в пассивные, если в их глагольной позиции выступают:

а/ некоторые глаголы лексико-семантических групп /ЛСГ/умственного действия или восприятия /вспоминать, чувствовать, жалеть, ненавидеть, испытывать и т.п./, перемещения /обогнать, миновать, проходить и т.п./.

б/ глаголы, обозначающие физическое действие, которое не переходит на предмет-объект, а лишь касается его /уронить, толкнуть, тронуть и т.п./;

в/ глаголы несовершенного вида, не имеющие пассивных форм на -ся /благодарить, шупать и т.п./;

г/ глаголы несовершенного вида, пассивная форма которых совпадает с формой возвратного глагола /волновать, целовать, купать, радовать и т.п./:

Отметим также, что в безличных конструкциях, в отличие от всех других, в глагольной позиции всегда находятся глаголы лексико-семантической группы физического действия /ломать, пробывать, тащить, засыпать и т.п./, поэтому предложения данного типа вступают в синонимические отношения только с теми личными /как активными, так и пассивными/, в составе которых имеется глагол ЛСГ физического действия.

Формированию у учащихся навыка разграничивать русские синонимичные и несинонимичные конструкции призваны содействовать следующие упражнения.

Упражнение I. Преобразуйте, где возможно, активные конструкции в пассивные. Объясните, почему в ряде случаев такое преобразование невозможно.

Вопрос о соотношении языка и мышления волнует не только лингвистов, но и философов. Я никак не мог запомнить его адрес. Оля уронила на пол ложку. На крутом повороте мотоцикл обогнал нашу машину. Старушка долго благодарила его.

Упражнение 2. Преобразуйте, где возможно, личные активные и пассивные конструкции в безличные.

Холодный осенний ветер пригнул траву к подмёрзшей земле. Вторая стрела сбила его с ног. Она надела колечко на мизинец. Пчёлы будут опылять деревья и кустарники. Русский язык изучается с третьего класса. Солдат был оглушён близким разрывом снаряда.

Упражнение 3. Замените данные ниже конструкции синонимичными.

а/ неопределённо-личные: Сейчас принесут ваши вещи. Раненого быстро перевязали. Жалобу порвали у неё на глазах. Газеты продают с шести часов утра.

б/ пассивные: Книжки сдаются в нашу библиотеку точно в срок. Всё оборудование завода было вывезено на Урал. Никто и никогда не был ни разу укушен этой умнейшей собакой. Обширные луга были залиты водой.

Упражнение 4. Выразите всеми возможными способами следующие примеры субъектно-объектных ситуаций:

1/ агенс-антропоним - действие- пациенс

лесоруб повалить дерево

2/ агенс-фауноним - действие - пациенс

медведь повалить дерево

3/ агенс-неодушевлённый - действие - пациенс

ветер повалить дерево

Дальнейшая системная дифференциация семантики изучаемых конструкций производится путём их внутриязыкового сопоставления по линии грамматических категорий предложения, важнейшими из которых здесь можно считать категорию определённости/неопределённости агенса и категорию залога.

III. Категория определённости/неопределённости агенса имеет соответствие в венгерском языке, поэтому основной задачей при изучении данной темы является систематизация знаний учащихся.

Следует в первую очередь подчеркнуть коренное отличие грамматической "определённости/неопределённости" агенса как от его лексической "известности/неизвестности" говорящему, так и от значений, выражаемых в венгерском языке при помощи артиклей и других актуализирующих средств.

Содержание данной категории можно в сжатом виде представить следующим образом. Все изучаемые конструкции делятся на две противостоящие группы. В одних конструкциях /личной активной, трёхчленной пассивной, трёхчленной безличной/ агенс лексикализован, то есть выражен в предложении той или иной словоформой; в других конструкциях /неопределённо-личной, двучленной пассивной, двучленной безличной/ агенс не лексикализован, то есть лексически не выражен. И в том, и в другом случае агенс может быть "известен" или "неизвестен" говорящему. Рассмотрим следующие примеры.

I/ Лексикализованный агенс представлен в предложениях разных типов именем того или иного числа, рода, лица и падежа и, таким образом, имеет грамматически выраженные признаки числа, рода /пола/ и, факультативно, лица.

Примеры предложений с лексически "известным" агенсом:
личная активная конструкция: Фрол ссыпал землю в ямку - "ед. число"+"муж. пол"; Столяры делали по заказу столики, стульчики - "мн. число"+"муж. пол"; Я телевизор включу - "Лицо"+"ед. число";

трёхчленная пассивная конструкция: Портсигар был изготовлен в начале этого года рабочим по прозвищу "Коляныч" - "ед. число"+"муж. пол"; Не достояв до осени, плотины были смыты летними дождями - "мн. число"+"муж. род";

трёхчленная безличная конструкция: Лодку несло течением всю ночь - "ед. число"+"ср. род"; Всю избу разволокло снарядами "мн. число"+"муж. род" и т.п.

Предложения с лексически "неизвестным" агенсом:

личная активная конструкция: Кто-то резко и молча оттолкнул его с стороны - "ед. число"; Люди перенесли его в комнату, переделали - "мн. число";

трёхчленная пассивная конструкция: Это дерево было кем-то посажено сто лет назад - "ед. число";

трёхчленная безличная конструкция: Его чем-то толкнуло в спину - "ед. число" и т.п.

Следовательно, лексикализованный агенс /как "известный", так и "неизвестный"/ всегда охарактеризован в предложении по линии тех или иных грамматических категорий. В этом и заключается, на наш взгляд, его грамматическая "определённость".

2/ Нелексикализованный агенс, представленный в неопределённо-личной конструкции особой глагольной формой /3 лицо, мн. число/, а в двучленной пассивной и двучленной безличной конструкциях - синтаксическим нулём, также может быть "известным" или "неизвестным" говорящему. На большую или меньшую его "известность/неизвестность" указывает сама ситуация, семантика глагола, контекст. См. соответствующие примеры.

Агенса "известен" говорящему:

неопределённо-личная конструкция: Газеты ещё не принесли; Эту новую гостиницу построили за шесть месяцев; Мне не звонили из редакции?

двучленная пассивная конструкция: Осенним утром 1957 года был запущен первый в мире искусственный спутник Земли;

двучленная безличная конструкция: К вечеру облака растащило.

Агенса "неизвестен" говорящему:

неопределённо-личная конструкция: Его громко окликнули;
В дверь тихонько постучали;

двучленная пассивная конструкция: Цветы на клумбе были вытоптаны;

двучленная безличная конструкция: Его больно резануло по скуле.

Семантические признаки "известного" или "неизвестного" агенса здесь, естественно, не получают своего категориально-грамматического выражения, то есть агенс представлен как грамматически "неопределённый".

Учащимся следует также напомнить, что если "неопределённым" агенсом неопределённо-личной конструкции всегда является человек /люди/, а двучленной безличной — только неодушевлённые субстанции, то в двучленной пассивной конструкции им могут быть и люди, и неодушевлённые субстанции, и животные, например: Деревья на опушке леса были поломаны /хулиганами? ураганом? медведями?/.

Практические задания по теме имеют целью подчеркнуть семантическую общность неопределённо-личной, двучленной пассивной и двучленной безличной конструкций, с одной стороны, и различия между тремя перечисленными и тремя оставшимися, — с другой стороны.

Упражнение I. Сравните семантику агенса в предложениях групп /А/ и /Б/.

А. Крутилин снова надел свой плащ. Что имеем — не храним, потерявши — плачем. Здесь будешь ждать меня. Шагов на двести дорогу залило водой. Дверцу снаружи кто-то открывал. Захара ударило чем-то по голове. Вероятно, эта книга была кем-то прочитана до него.

Б. Эту магистраль строили с двух концов. В семьях охотников всегда сушат сухари. Завтра ^{будет} разгрузятся оборудование, прибывшее из Советского Союза. Холодец варится из одних свиных ног. За ночь начисто замело дороги.

К полудню туман растащило.

Упражнение 2. Замените данные предложения синонимичными, а/ сохраняя категориальное значение агенса / определённую или неопределённость/, б/ изменяя его на противоположное.

VI. Категория залога. Ввиду особой сложности природы залога и отсутствия его категориальных форм в венгерском языке заголовая семантика требует специального рассмотрения.

В личной активной конструкции в качестве носителя глагольного признака – подлежащего – выступает агенс, а пациент представлен как зависимая субстанция – дополнение. При этом грамматическая направленность действия – от подлежащего к дополнению – совпадает с его реальной направленностью от агенса к пациенту, в результате чего роль семантических актантов выражаемой ситуации подчёркивается, акцентируется, то есть агенс приобретает грамматический заголовый признак "активность" /Марина закрыла дверь/.

В трёхчленной пассивной конструкции в качестве носителя глагольного признака – подлежащего – выступает уже пациент, а агенс представлен как зависимая субстанция – дополнение. При этом грамматическая направленность действия оказывается противоположной его реальной направленности, вследствие чего ведущая роль агенса в выражаемой ситуации как бы затухает, снижается, и он приобретает грамматический признак "пассивность" /Дверь была закрыта Мариной/.

Двучленная пассивная конструкция по залоговой семантике не отличается от трёхчленной /ср.: Дверь была закрыта – Дверь была закрыта Мариной/.

Неопределённо-личная конструкция в этом плане тождественна личной активной /ср.: Дверь закрыли – Дверь закрыла Марина/.

Безличные /трёхчленные и двучленные/ конструкции совмещают в себе грамматические черты и актива, и пассива. С одной стороны, агенс выступает здесь как зависимая субстанция - дополнение /ср. с пассивной конструкцией/, с другой стороны, пациенс также представлен второстепенным членом предложения - дополнением /ср. с активной конструкцией/; направленность действия здесь грамматически не выражена в связи с отсутствием позиции подлежащего. Поэтому с точки зрения категории залога агенс выступает в данных конструкциях как "демиактивный" /или "демпассивный", что одно и то же/, например: Ветром сорвало крышу. Самолёт подбросило. Ср. также: Пуля ранила его в руку - Пулей ранило его в руку - Пулей он был ранен в руку.

Таким образом, по линии категории залога изучаемые конструкции противопоставляются как выражающие:

а/ "активность" агенса - личная активная и неопределённо-личная;

б/ "демиактивность" агенса - трёхчленная и двучленная пассивные.

/ Об интерпретации залоговой семантики предложений других конструктивных типов см./24//.

Для закрепления изложенного материала предлагаются следующие задания и упражнения /здесь, как и ранее, приводятся только возможные варианты заданий и образцы примеров/

Упражнение I. Прочитайте предложения, обращая внимание на различия в залоговой семантике агенса.

Шофёр включил мотор - Мотор был включён шофёром. Павлик молча отстранил его - Он был молча отстранён Павликом. Дом отремонтируют - Дом будет отремонтирован. Волна настигла его, оторвала от скалы, бросила на камень - Его настигло волной, оторвало от скалы, бросило на камень - Он был настигнут волной, сторван от скалы, брошен на камень.

Упражнение 2. Ответьте на вопросы, используя пассивные конструкции.

Какие памятники архитектуры реставрируются сейчас в центре города? В каком веке была основана Буда /Пешт/? В каких странах выращивается на экспорт кофе /апельсины, виноград/? В каком году вы были приняты в университет?

Упражнение. 3. Преобразуйте личные конструкции в безличные.

Солнце приятно обожгло щёки. Сплошная пелена закрыла горизонт. Ветер донёс до него обрывок женской речи. Убитых животных течение подхватывало и уносило вниз. Ночью тучи обложили небосвод.

Обобщению и повторению изученных тем способствует акцентирование внимания учащихся на едином критерии, позволяющем системно дифференцировать семантику субъектно-объектных конструкций. В качестве такого критерия в учебных целях может успешно выступить а г е н с предложений. Результаты сопоставления конструкций с точки зрения семантики выраженного в них агенса схематично представлены в Таблице I.

Таблица I

Конструкция	Номинативная и категориальная семантика АГЕНСА
Личная активная	антропоним / фауноним / неодушевлённый "определённость" + "активность"
Трёхчленная пассивная	антропоним / фауноним / неодушевлённый "определённость" + "пассивность"
Двучленная пассивная	антропоним / фауноним / неодушевлённый "неопределённость" + "пассивность"
Неопределённо-личная	антропоним / - / - "неопределённость" + "активность"
Трёхчленная безличная	- / - / неодушевлённый "определённость" + "демиактивность"
Двучленная безличная	- / - / неодушевлённый "неопределённость" + "демиактивность"

У. Преподавателям, владеющим обоими языками, рекомендуется проводить на занятиях межязыковые параллели. Не относя себя к

их числу, ограничимся здесь только несколькими замечаниями.

Наибольшие расхождения в сфере субъектно-объектных отношений наблюдаются между двумя языками вследствие отсутствия в венгерском языке категориальных залоговых форм.

Поэтому, в частности, и личная активная, и трёхчленная пассивная конструкции переводятся, как правило, одной венгерской конструкцией /с различным порядком слов/, например:

Каменщики строят дом - A kőművesek építik a házat.

Дом строится каменщиками - A házat építik a kőművesek.

По этой же причине противопоставленным по залогу русским неопределённо-личной и двучленной пассивной конструкциям соответствует одна венгерская - неопределённо-личная:

Дом строят - A ház épül.

Дом строится - /см. об этом /25, с.23-25/

Особые трудности могут возникнуть при переводе на русский язык венгерских предложений типа "A szél letépte a tetőt." так как здесь возможен один из трёх русских эквивалентов: личная активная /Ветер сорвал крышу/, трёхчленная безличная /Ветром сорвало крышу/ и трёхчленная пассивная /Ветром сорвана крыша/ конструкции. Следует отметить, что в современном русском языке наиболее частотен второй вариант /для неодушевлённого агенса ввиду его "стихийности", "неосознанности", "непреднамеренности" характерно залоговое значение "демиактивности"/.

Указанные расхождения как раз и являются одной из причин пониженной частотности пассивных и безличных конструкций и повышенной - неопределённо-личной конструкции в речи венгерских учащихся. Поэтому, как указал в своей работе Ф. Папп, "при переводе с венгерского языка на русский ... мы должны искусственно создавать страдательные конструкции в нашей русской речи, заменяя ими большинство наших неопределённо-личных предложений и часть непереходных глаголов" /26, с.485/. Конкретные языковые параллели в этой области приведены в уже упомянутой

работе Ф. Паппа, а также в практическом учебном пособии под редакцией Л.Хари /26,27/.

Преодолению вредного влияния межъязыковой интерференции способствуют упражнения на перевод, материал для которых выбирается из художественных произведений советских и венгерских писателей, из журналов и текстов по специальности /примеры выписываются из оригинального текста и его перевода, что даёт затем возможность сравнивать вариант перевода, сделанного учащимися, с вариантом, предложенным профессиональным переводчиком/.

В заключение учащиеся выполняют задания, ориентирующие их на активное использование "трудных" конструкций в речи, например: "Расскажите, используя пассивные конструкции, какие полезные ископаемые добываются в Венгрии, в каких отраслях промышленности они используются, в какие страны мира экспортируются /и т.д./". "Используя безличные конструкции, расскажите о каком-либо стихийном бедствии, свидетелем которого вы были".

Работа над предложенными выше темами может проводиться как на обычных занятиях по развитию речи, по грамматике, так и /вместе с другими подобными темами/ в рамках специального курса семинарских занятий /в зависимости от профиля учебного заведения, уровня владения языком и интересов учащихся, от учебного плана кафедры и т.п./.

Подводя итоги сказанному, ещё раз подчеркнём, что в основе подобных занятий должен лежать функционально-семантический подход к изучаемому языку, сочетающийся с учётом особенностей родного языка обучаемых. При проведении занятий в центре внимания должны находиться дифференцирующие признаки близких по значению грамматических форм, особенно тех из них, которые не имеют прямых эквивалентов в родном языке обучаемых. Организованный таким образом материал не дублирует, а органично дополняет содержание других / программных, нормативных/ курсов и предметов.

Имеющийся опыт преподавания показывает, что такие занятия эффективно способствуют повышению правильности, выразительности и точности высказываний иностранных учащихся на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики. - В кн.: Проблемы структурной лингвистики, 1971. М., 1972.
2. Гвоздѣв А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М., 1955.
3. Артеменко Е.Б., Назикова Е.А., Соколова А.К., Титова Р.Ф. Факультативный курс по синтаксической стилистике. Воронеж, 1970.
4. Храковский В.С. Пассивные конструкции. - В кн.: Типология пассивных конструкций, Диатезы и залогов. Л., 1974.
5. Лекции по синтаксису русского языка. Под ред. М. Кубика. Прага, 1971.
6. Пособие по синтаксису русского языка. Под ред. В.М. Матвеевой и Н.П. Кочетковой. М., 1977.
7. Мурзин Л.Н. Возвратная конверсия предложения. - В кн.: Проблемы теории грамматического залога. Л., 1978.
8. Бабайцева В.В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация. М., 1972.
9. Адамец П. Очерк функционально-трансформационного синтаксиса современного русского языка. I. Прага, 1973.
10. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М., 1979.
11. Гвоздѣв А.Н. Современный русский литературный язык. II. М., 1968.
12. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. М., 1978.

13. Ларюхина Н.М. О функционально-семантической соотносительности неопределённо-личного предложения и пассивного оборота в русском языке. - Болгарская русистика, 1977, 5.

14. Алисова Т.Б. Страдательная конструкция предложения в русском, французском и итальянском языках. - Русский язык за рубежом, 1973, 4.

15. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Синтаксис русского языка. П., 1908.

16. Ломтев Т.П. Предложения и его грамматические категории. М., 1972.

17. Сальников Н. Безличные предложения типа "Крышу сорвало ветром." -

18. Рогова К.А. Семантический аспект в описании односоставных предложений. - В кн.: Русский язык для студентов - иностранцев. М18.М., 1979.

19. Пепова З.Д. К вопросу о синтаксических вариантах. - Научн. доклады высш. школы. Филол. науки, 1968, 6.

20. Себослой И., Копров В.Ю. Вопросы синтаксической синонимии в современной советской и венгерской русистике. - В кн.: Вопросы изучения и преподавания русского языка и литературы в ВНР. Будапешт, 1986.

21. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов. Под ред. Н.А. Метс. М., 1985.

22. Всеволодова М.В. Лингвистические проблемы семантизации грамматики. - Русский язык за рубежом, 1984, 6.

23. Копров В.Ю. О выделении синтаксически значимых разрядов слов. -

24. Копров В.Ю. Теория и практика изучения категории залога русского языка в венгерской аудитории. - В кн.: Вопросы изучения и преподавания русского языка и литературы в ВНР. Будапешт, 1986.

25. Деме Л. Типологическая характеристика русской грамматики в сопоставлении с венгерской. Простое предложение. Будапешт, 1984.

26. Болла К., Палл Э., Папп Ф. Курс современного русского языка. Будапешт, 1977.

27. Az orosz szakszavakban leggyakrabban használatos szószervek sajátosságai és magyarra fordításának lehetőségei. Szerkesztette dr. Háry László Pécs, 1983.

A SEMANTIC-FUNCTIONAL APPROACH TO LANGUAGE IN TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V. J. Koprov

The article deals with the application of the functional-semantic approach in the syntax when teaching Russian to advanced-level foreign students. By presenting concrete material the author wants to show the advantages of the suggested approach over the formal-structural one.

In the article the author analyses the semantics and usage of the different types of simple sentences according to the Russian-Hungarian contrastive studies and special attention is paid to the analyses of the traditionally "difficult" Russian sentences - the passive (of the type " Дом ремонтируется/отремонтирован студентами ") and the impersonal (of the type " Крышу сорвало ветром "). The material for classes can be divided into several topics, in which the "rival" constructions expressing the same kind of typical (denotative) meaning are looked upon in succession from the point of view of synonymy, of voice and the definite/indefinite semantic subject. The study of each topic begins with a minimal theoretic introduction into the problem followed by a system of practical drills and exercises (some examples are given in the article).

The teaching practice proved the efficiency of these materials in overcoming the interlanguage interference and in contributing to the accuracy and expressiveness of the students' Russian.

FUNKCIONÁLIS-SZEMANTIKAI NYELVSZEMLÉLET AZ OROSZ
MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

Viktor Jurjevics Koprov

A cikkben a funkcionális-szemantikai módszernek a külföldiek haladó szintű orosznyelv-oktatásában a mondattan tanítására történő alkalmazásáról olvashatunk. A szerző célja, hogy konkrét tényanyaggal bizonyítsa be az általa javasolt eljárás előnyét a formális szerkezeti módszerrel szemben.

A szerző olyan szempontból elemzi a különféle szerkezetű egyszerű mondatok jelentését és alkalmazási területét, hogy összehasonlíttja a tanult nyelvet és a hallgatók anyanyelvét, és kiemeli az ún. "nehéz" szerkezetű mondatokat: a "Дом ремонтируется/отремонтирован студентами" - típusú szenvedő és a "Крышу сорвало ветром" - típusú személytelen konstrukciókat.

A tanítási órán felhasználható anyag két nagy összefüggő részre osztható. Mindkettő "gerincét" azonos típusjelentést kifejező, de eltérő szerkezetű ún. "konkuráló" mondatok következetes (a szinonimitásra, az ige cselekvő-szenvedő jellegére, a szemantikai szubjektum határozott-határozatlan voltára kiterjedő) vizsgálata képezi. Az adott fejezetekben foglaltak megtanulásához a hallgatóknak - minimális elméleti ismeretanyag birtokában - egy sor gyakorlati feladatot célszerű elvégezniük (minták találhatók a cikkben).

A tanítási gyakorlat azt bizonyítja, hogy a javasolt típusú foglalkozások hatékonyan segítik a nyelvek közötti interferenciával magyarázható hibák kiküszöbölését, így a hallgatók orosz beszéde pontosabbá, kifejezőbbé válik.

Роль порядка слов в экспрессивно неокрашенной речи

/Институт Внешней Торговли/

С точки зрения порядка слов в предложении разделяются языки с твёрдым и свободным порядком слов, а также такие, в которых порядок слов изменяется при определённых условиях. У многих преподавателей и студентов, занимающихся русским языком, укоренилось мнение, что русский язык имеет свободный порядок слов, и поэтому этой теме на занятиях не стоит уделять внимания.

А на уроках со студентами мы иногда сталкиваемся с предложениями такого рода:

* "Если две подруги встречаются на улице, быстро они оглядывают незаметно друг друга", или:

* "В виду имея того, что наш товар уже погружён, мы отослали Вам счёт".

Совершенно ясно, что главная ошибка этих предложений заключается в неправильном употреблении порядка слов.

Преподаватель, хотя и исправляет такие ошибки, но не объясняет их сущности, исходя из того, что в русском языке порядок слов — свободный.

Но соответствует ли это действительности?

По сравнению со строгими и категорическими правилами порядка слов в таких языках, как английский и немецкий, русский язык таких строгих норм не имеет. Особенно в экспрессивно окрашенной разговорной речи и в языке художественной литературы нет однозначных и конкретных правил. Там, в зависимости от содержания высказанного и от выражения эмоций, встречаем и такой порядок слов. Например:

"Догнать его садовник не мог".

"А почему ты раньше не сказал об этом?"

"Купил человек подарок, красивый такой".

Можно создать дистанцию между связанными между собой словами:

"Он не отцу, он матери передавал привет".

"Рошей любовались берёзовой и речкой".

Из-за флективного характера русских слов, порядок слов в предложениях можно изменить, не изменив смысла предложения, например:

"Девочка встала в шесть часов, быстро оделась".

"В шесть часов девочка встала, быстро оделась".

Возьмём другой пример:

"Дул холодный мартовский ветер"

Но вот так уже не скажешь:

* "Холодный мартовский ветер дул". А это означает, что и русский язык не абсолютно свободный с точки зрения порядка слов, и в нём существуют конкретные, чётко выраженные правила, которые необходимо знать для правильного выражения мыслей.

Эти правила характерны в первую очередь для так называемого объективного стиля учебной, информационной, научной письменной и устной речи, обладающей нулевой экспрессией, а так как студенты нашего института, Института внешней торговли, изучают главным образом закономерности стиля речи такого рода, я хочу остановиться именно на ней.

С чем же необходимо ознакомить студентов при преподавании порядка слов экспрессивно неокрашенной речи?

Я считаю, что надо выделить три темы:

1. Актуальное членение предложения и связанная с ним коммуникативная функция порядка слов.
2. Грамматическая иерархия слов в предложении и синтаксическая функция порядка слов.
3. Сопоставление порядка слов в русском и венгерском языках.

Указывая на коммуникативную функцию порядка слов, необходимо обратить внимание студентов на понятие и темы и ремы и сформулировать главное правило его употребления: в объективной, повествовательной речи тема /данное/ предшествует реме /новому/ и в зависимости от изменения порядка слов меняется и смысл предложения. Например:

"Под сосной спали ребята".

"Ребята спали под сосной".

"Под сосной ребята спали".

В первом предложении мы установили, кто спал под сосной, во втором указали, где ребята спали, в третьем, что они делали.

Итак, новую информацию, соответственно правилам актуально-го членения, надо давать в конце предложения. Отсюда порядок слов: — тема — рема. Это и есть коммуникативная функция порядка слов.

Трудность в усвоении этого правила заключается в том, что выделив предложения из контекста, все три предложения грамматически будут правильными. Поэтому многие преподаватели, может быть не желая "придираться", не исправляют ошибок в порядке слов и, таким образом, не приучают студентов к осмысленному выражению своих мыслей, к логическому мышлению, к верному переводу на родной и иностранный языки.

Возьмём такой пример:

"A magyar avantgard mozgalomnak van egy ma még ismeretlen irányzata."

Перевод на русский: * "Венгерский авангард сегодня имеет ещё малоизученное направление" будет неправильным. Правильным переводом будет: "Венгерский авангард имеет ещё малоизученное сегодня направление", ведь главная мысль венгерской фразы заключается в том, что данное направление малоизучено — сегодня.

Исходя из коммуникативной функции порядка слов, следует обратить внимание студентов на то, что:

I/E если подлежащее предложения конкретное лицо, выраженное существительным или личным местоимением, то в предложении оно является темой и стоит в начале предложения. Например: "Мать приехала".

"Он спит".

Сказуемое в таких предложениях выражено глаголом, кратким прилагательным или краткой формой страдательного причастия, оно указывает на состояние подлежащего-данного и будет ремой, поэтому ставится после подлежащего.

2/б обстоятельство может стоять и в начале и во второй части предложения, но если оно уточняет сказанное, то является ремой и находится в конце предложения. Например:

"Отец вернулся поздно, в десять часов."

На синтаксическую функцию порядка слов, указывающую на иерархию членов предложения, в ходе преподавания русского языка обращают больше внимания. Подробно занимаются порядком слов в словосочетаниях в при выражении принадлежности, местом в предложении полных и кратких прилагательных, местом согласованного и несогласованного определения, местом предлогов в предложении и т.д. Но нам хочется остановиться на тех нормах порядка слов, которые на уроках обсуждаются не в достаточной мере или совсем не обсуждаются.

1. При словосочетании с управлением управляющий предшествует управляемому:

"требовать порядка", "книга о животных", "к началу года";

2. Зависимое слово / например качественное наречие / стоит перед главным:

"интересно рассказывает"

3. В составном именном сказуемом глагол-связка предшествует именной части:

"был поэтом", "жизнь стала веселее";

4. Модальные слова стоят перед инфинитивом:

"нельзя пить сырую воду", "нужно открывать окна";

Требуется заметить, что в последних трёх примерах этот порядок слов нарушается в том случае, когда логическое ударение падает на зависимое слово или глагол-связку и она занимает место в составе ремы например: "он всё-таки учителем стал "а поёт он красиво";

Далее:

5. При выражении конкретного количества, числительное стоит перед существительным:

"10 тетрадей",

обратный порядок слов означает приблизительное количество:

"На столе лежало тетрадей десять".

"Мальчуганке было лет восемь".

6. В предложении с причастным и деепричастным оборотом, причастный или деепричастный оборот остаётся неделимым. Предложение "Летевший в небесах самолёт помахал крыльями" нельзя сказать: * "Летевший самолёт в небесах помахал крыльями." Или: вместо "Вернувшись с завода, мать приступила к уборке" — нельзя сказать: * "Вернувшись мать с завода, приступила к уборке".

7. Частицы "ли" и "бы" чаще всего стоят после глагольных сказуемых, но если в предложении находятся ещё другие частицы, например "вряд", "едва", "как", "то", "ли" и "бы" располагаются после них. В условном наклонении частица "бы" ставится после союза "если". Вот примеры:

"Не пойдёт ли он в эту сторону?"

"Вряд ли он пойдёт в эту сторону"

"Не знаю, что произошло бы дальше, но кто-то распорядился".

"Он присматривался к посетительнице, как бы оценивая её".

"Если бы было лекарство, больной быстро выздоровел".

8. Если отрицательная частица "не" стоит перед сказуемым, предложение имеет общеприцательный характер, а если перед подлежащим или второстепенным членом предложения, то отрицается только часть сказанного. Например:

"Мы не прочитали газету".

"Не мы прочитали газету".

"Мы прочитали не газету".

Нередко студенты совершают ошибки в порядке слов из-за того, что механически переводят текст, не задумываясь над смыслом предложения и не зная норм порядка слов обоих языков. Может быть, причина этого кроется в том, что и в венгерском языке порядок слов считается свободным и при обучении венгерской грамматике этой теме не посвящается достаточного времени.

Переходя к этому вопросу, надо сказать, что в венгерской грамматике различаются так называемые "nyomatéktalan" и "nyomatékos" предложения. Предложения "nyomatékos" имеют ярко выраженный центр высказывания. Этот "центр", то есть слова и словосочетания, на которые падает логическое ударение, ставится перед глагольным сказуемым. Из этого следует, что в венгерском предложении слова, содержащие новую информацию, то есть рема, в отличие от русского языка, могут стоять в начале, в середине и в конце предложения, а глагольное сказуемое чаще всего стоит в его второй половине.

Если такое предложение переводится на русский язык механически, то в русском переводе рема окажется в середине, а не в конце предложения, что не соответствует правилам актуального членения. Это главный вид ошибок венгерских студентов, которыми они нарушают нормы порядка слов в русском языке, точнее правила его коммуникативной функции. Возьмём следующее предложение: "В стороне от больших дорог, в конце Ореховой улицы, город празднует свой день рождения". Ремой предложения является выражение "свой день рождения". Оно стоит в конце предложения. Перевод на венгерский язык: "A főutvonalától távol, a Mogyoró ut végén, a város ünnepli a születésnapját." Будет механическим и неверным, так как переводчик не принял во внимание нормы порядка слов и в венгерском и в русском языках. Правильным переводом будет: "A főutvonalától távol, a Mogyoró ut végén, születésnapját ünnepli a város."

Упомянутая характеристика русского порядка слов ведёт например к тому, что студент не задумывается над смыслом предложения и он — неправильным порядком слов — сможет исказить смысл оригинала.

"Большой театр показал давно не шедшие в столице оперы Чайковского". Неправильный перевод: * "A Nagy Színház a fővárosban mutatta be a rég nem játszott Csajkovszkij operákat."

Правильно будет так: "A Nagy Színház bemutatta a fővárosban rég nem játszott Csajkovszkij operákat."

Неправильный перевод следующего предложения объясняется также незнанием нормы слов: "A következő pillanatban a nagy macska talpra állt a tetőn, amely a sulya alatt behajlott."
* "В следующую минуту на крышу прыгнула большая кошка, которая под её весом прогнулась".

В рамках данной работы нет возможности подробно остановиться на сопоставлении порядка слов в русском и венгерском языках, этот вопрос может стать темой отдельной статьи. Здесь хотелось указать на главную разницу в порядке слов этих языков, чему следует уделить должное внимание.

В заключение хочется подчеркнуть, что из-за флективного характера русского языка, порядок слов в нём не всегда играет решающую роль с точки зрения сказанного. Это в первую очередь относится к текстам художественной литературы и к разговорной речи. Но в объективно-повествовательных предложениях, в публицистике, в текстах научного и описательного характера — порядок слов не свободен. Он имеет ярко выраженную коммуникативную и синтаксическую функцию, которые в большинстве случаев неразрывны друг с другом.

С нормами порядка слов в русском языке необходимо ознакомить студентов. Необходимо также научить их подходить к предложению не только с лексической и грамматической, а также со смысловой, логической стороны, и следует обратить их внимание и на более тонкие грамматические прави-

ла порядка слов. Это способствует более ясному, более правильному выражению мыслей и письменно и устно и более верному переводу.

Целью данной статьи было привести несколько конкретных примеров обучения порядку слов экспрессивно неокрашенной речи русского языка.

Библиография

1. Ковтунова И.И.: Современный русский язык
"Просвещение", Москва 1970
2. Крутедьницкая К.Г.: К вопросу о смысловом членении предложения "Вопросы языкознания", 1954, №5
3. Крылова О.А.: Изучение порядка слов
"Русский язык в школе" 1966, №4
4. Крылова О.А. - Хавронина С.А.: Порядок слов в русском языке
"Русский язык" Москва, 1984.
5. Распопов И.П.: Стрoение простого предложения в современном русском языке
"Просвещение" Москва, 1970.
6. Распопов И.П. - Ломов А.М.: Основы русской грамматики
Воронеж, 1984.
7. Сироткина О.Б.: Порядок слов в русском языке
Издательство саратовского университета, 1965.
8. Щерба Л.В.: Современный русский литературный язык
Учпедгиз, 1957.
9. Ferenczy Gyula: Gyakorlati orosz nyelvtan. Tankönyvkiadó,
Budapest.
10. Nyelvtani jegyzet a III. évfolyam részére /Főszerk.: Kovács Zoltán/ Külkereskedelmi Főiskola Budapest

THE WORD ORDER OF RUSSIAN UNSTRESSED SENTENCES

Dr. Agnes Alpári Nyulász

The article deals with the problems of word order of Russian sentences. The author gives an analysis of the errors committed while translating Russian sentences into Hungarian or vice versa, supposing that those errors are due to violating the norms of word order. The author points out equivalent communicative functions and word structures with a defined word order, and touches upon the peculiarities of word order in stressed sentences.

AZ OROSZ NYOMATÉKTALAN MONDAT SZÓRENDJE

Nyulász dr. Alpári Ágnes

A cikk az orosz mondat szórendi problémáival foglalkozik. A szerző vizsgálatának középpontjában az orosz mondatok magyarra, illetve magyar mondatok oroszra történő fordításakor elkövetett - a szórendi norma megsértésével magyarázható - hibák elemzése található. Külön kiemeli a szerző a mondatok bizonyos kötött rendű szószerkezetével, illetve az aktuális tagolásával kapcsolatos "megfeleléseit", kitér a nyomatékos mondatok szórendi jellegzetességeire is.

Клара Тоот /Будапештский Политехнический Университет/

Значение наличия и признака в педагогической
грамматике

Выражение наличия и признака предмета – значения, характерные для научного стиля речи. Особенно частотными они являются в научно-технической профильной разновидности научного стиля. В описании – одном из типов изложения – такие значения выражаются, по данным исследований, в более 75% коммуникативных единиц. Речь идёт, например, об описании технических объектов – ведущем типе изложения в журналах по специальности.

Коммуникативные единицы с типовым значением наличия и признака предмета, как известно, сложные по способу выражения, и потому, что в них, как правило, нет полнозначного глагола, семантика которого служила бы надёжной опорой при раскрытии значения.

Поэтому необходимо обратить особое внимание на коммуникативные единицы с такими значениями при составлении педагогической грамматики.

Лингвистические принципы, способствующие использованию результатов исследований данных единиц, следующие: а/ классификация моделей предложений, утверждающих данное значение, по смыслу, анализ взаимосвязи смысла и структуры; б/ применение принципа конфронтативности, иными словами, анализ сходств и различий при изучении типологических особенностей русского и венгерского языков, а также сопоставление с одним из вторых иностранных языков.

Методические принципы, которые соблюдаются при обучении, следующие: а/ исходить из уже известного; б/ поэтапная подача материала.

В венгерских вузах обучение русскому языку — и вообще иностранным языкам — ведётся в настоящее время на двух этапах, с двумя целепоставлениями. На первом этапе студенты учащаются разговорно-бытовым темам, а на втором они должны усвоить навыки синтетического чтения текстов научного профиля, а также научиться вести разговор в области своей специальности.

В начале обучения желательно отобрать такую модель набора изучаемых коммуникативных единиц, которая употребляется для выражения данного значения и в венгерском языке.

Конструкции, аналогичные с венгерскими, в большей мере встречаются в разговорно-литературном стиле, чем синтаксические конструкции научного стиля русского языка; последние, как правило, контрастируются с конструкциями такого же стиля в венгерском.

Что касается второго иностранного языка, благодаря аналогичным явлениям индоевропейских языков, на первом этапе изучения русского языка в вузе: в области разговорно-литературного стиля, можно опираться на уже усвоенное / почти все студенты изучали в какой-то мере один из западных языков /, а на втором этапе изучения второго иностранного языка, когда студенты читают тексты по специальности, наоборот, можно опираться на сходство, имеющее со многими конструкциями русской научной прозы.

Таким образом, и по принципу фронтальности, и поэтапной подачи материала, и потому, что сложные и контрастирующиеся с венгерским языком конструкции содержатся в текстах по специальности, они изучаются во втором концентре.

Такая организация обучения данным единицам обозначает следующее: а/ последовательность: вокруг уже усвоенной, аналогичной с венгерским языком модели предложения /или предложений/ группируются модели данного набора, в которых представляется неупотребляемый или вообще несуществующий в венгерском языке вспомогательный экзистенциальный или связочный глагол; далее, модели, которые частично или полностью отличаются от венгерского по структурной схеме; б/ выделение внутри ряда моделей единиц, требующих, по определённым лингводидактическим причинам, более подробной обработки и нуждающихся в большем объяснении, и подбор таких, которые можно просто приключить к усвоенным единицам по аналогии. Речь идёт о конструкциях такого же синтаксического строя, низкой частотности, малой продуктивности и т.п.

И так, некоторые модели предложений из ряда единиц с одним типовым значением включаются в т.н. коррективный курс, который, по известным причинам, обязательно входит в начальный этап обучения русскому языку в вузе, какие бы ни были его форма и целенаправленность. Это, прежде всего, модели, изучаемые в средней школе, а также их расширение с моделями, менее различающимися по структурной организации от уже известного.

Такие модели служат основой для того, чтобы на первом этапе обучения на них строились единицы, бытующие в разговорно-литературном и научно-популярном стиле. Это, как правило, более сложные, менее аналогичные с венгерским по структурной схеме единицы. И на первом этапе пока не привлекается полный перечень моделей, входящих в один набор, а только его наиболее частотные, характерные, тематически продуктивные представители.

На втором этапе модели дополняются коммуникативными единицами, встречающимися в текстах по специальности.

При включении единиц в систему педагогической грамматики следует обратить внимание на следующее. Подбор единиц диктуется темами, а не наоборот. Иными словами, наша задача состоит не в том, чтобы составить искусственные тексты, в которых в обилии встречались бы обучаемые конструкции, а в том, чтобы подключить к изучаемым темам конструкции, употребляемые и нужные при выражении или же понимании данного смысла.

I. Предлагается включить в педагогическую грамматику первого этапа прежде всего некоторые конструкции значения пространственного наличия: что находится, размещается, расположено где-н.

Университет находится на правом берегу Дуная.

Ректорат расположен в главном здании.

Чертёжные залы размещаются/размещены на четвёртом этаже.

Значение можно связать с темой:

место работы, вуз, где я учусь;

По последовательности учебного материала данные конструкции и следуют за упражнениями типа я работаю, учусь, занимаюсь где -н: после повторения локации в аналогичных с венгерским языком конструкциях в коррективном курсе.

При упражнениях следует обратить внимание а/на синсемичность десемантизированного глагола /он выражает также локацию/; б/ на единицы, выражающие данное типовое значение без глагола, в отличие от венгерского; в/ на связь вспомогательного глагола со значением субъекта-наличествующего предмета; г/ и, если студенты изучали немецкий язык в средней школе, на аналогию с конструкцией eine Sache befindet sich i.-wo.

2. В области значения пространственного наличия также может быть вставлен в материал первого этапа набор моделей что-н. стоит где-н.

<u>Лампа</u> <u>стоит</u> <u>на</u> <u>столе.</u>	<u>где?</u>
<u>Мы</u> <u>ставим</u> <u>лампу</u> <u>на</u> <u>стол.</u>	<u>куда?</u>
<u>Мы</u> <u>поставим</u> <u>лампу</u> <u>на</u> <u>стол.</u>	<u>куда?</u>
<u>Лампа</u> <u>поставлена</u> <u>на</u> <u>стол.</u>	<u>куда?</u>
<u>Книга</u> <u>лежит</u> <u>на</u> <u>полке.</u>	<u>где?</u>
<u>Мы</u> <u>кладём</u> <u>книгу</u> <u>на</u> <u>полку.</u>	<u>куда?</u>
<u>Мы</u> <u>положили</u> <u>книгу</u> <u>на</u> <u>полку.</u>	<u>куда?</u>
<u>Книга</u> <u>положена</u> <u>на</u> <u>полку.</u>	<u>куда?</u>
<u>Карта</u> <u>висит</u> <u>на</u> <u>стене.</u>	<u>где?</u>
<u>Мы</u> <u>вешаем</u> <u>карту</u> <u>на</u> <u>стену.</u>	<u>куда?</u>
<u>Мы</u> <u>повесили</u> <u>карту</u> <u>на</u> <u>стену.</u>	<u>куда?</u>
<u>Карта</u> <u>повешена</u> <u>на</u> <u>стену.</u>	<u>куда?</u>

Значение связывается с темой квартира; оно идёт после повторения аналогичных в венгерском языке значений где - куда - откуда, а также после усвоения синонимичных конструкций типа стороят дом - строится дом - дом построен / если до усвоения последних конструкций, то каждая четвёртая единица рядов дополняется впоследствии.

При усвоении конструкций а/ подчёркивается связь семантики наличествующего предмета и глагола; б/ возможность опущения глагола, в отличие от венгерского; в/ возможное употребление локации на вопрос где после форм положен,

поставлен и т.п. / помимо её употребления на вопрос куда /, в отличие от венгерского – и немецкого; г/ аналогичный способ выражения в немецком языке.

3. Из единиц, выражающих значение квалифицирующего наличия, в коррективном курсе – начале первого этапа повторяются конструкции у кого-н есть что-н.

Единицы можно включить в тему личность и семья, а также: работа, режим дня.

<u>У меня есть учебник.</u>	<u>У кого?</u>
<u>У меня новый учебник.</u>	<u>У кого?</u>
<u>У меня нет учебника.</u>	<u>У кого?</u>
<u>У меня не было учебника.</u>	<u>У кого?</u>
<u>У меня не пособие, а учебник.</u>	<u>У кого?</u>

При закреплении конструкций следует различать единицы, в которых речь идёт о наличии предмета, выражаемого существительным конкретно-предметного или личного значения, типа у меня новый учебник, два брата, далее: наличия а/ признака, б/ состояния, в/ задачи, долга, воли, возможности субъекта, выраженных, как правило, отвлечённым именем, типа у меня хорошие свойства, б/ насморк и кашель, в/ экзамен, просьба и т.п.

Если наличествует конкретный предмет у субъекта-посесора, следует обратить внимание на оппозицию значений типа у меня есть учебник – у меня есть новый учебник – у меня новый учебник, далее, на изменение конструкции при отрицании наличествующего предмета, а также на оппозицию значений типа у меня нет нового учебника – у меня не новый учебник, а старый.

В рамках этого же значения на первом этапе упражняется конструкция я имею что-н.

Университет имеет свой вычислительный центр. что?

В основе оппозиции конструкций у меня есть что-н. и я имею что-н. лежит семантика наличествующего предмета. Конструкция я имею что-н. употребляется, когда речь идёт о наличии конкретного предмета, владение которым зависит от воли субъекта, или же о сознательно усвоенном внутреннем свойстве /способности. В остальных случаях её употребление ограничено.

Конструкция аналогична с немецким /и другими индоевропейскими языками/, и отличается от венгерского.

4. На первом этапе, после закрепления описанной выше конструкции, значение бытия и пространственного наличия дополняется конструкцией /где-н./ имеется что-н.

В университете имеется вычислительный центр. где?
есть /и/

Конструкция употребляется, когда речь идёт о наличии конкретного предмета, но его наличие или на данном месте, или в данном количестве, или вообще является необязательным.

При усвоении модели следует обратить внимание на оппозицию с конструкцией что-н. находится где-н.; в единице со вспомогательным глаголом находится в абсолютном большинстве случаев темой является наличествующий предмет, при-

чём определённый, конкретный, а ремой – локация, а в единице со вспомогательным глаголом имеется – наоборот, на определённом месте наличествует предмет, вообще какой-нибудь, или в каком-нибудь количестве, какого-нибудь качества и т.п., что и передаётся в венгерском определённым, или же неопределённым артиклями, а также порядком слов /местом в предложении вспомогательного экзистенциального глагола – и его приставки/.

Полная аналогия с немецкими единицами, организованными конструкциями со вспомогательными глаголами befindet sich или же es gibt явно бросается в глаза.

Оппозицию желательно иллюстрировать примерами:
Главное здание находится на Университетской набережной. –
Перед главным зданием имеются заправочная станция и стоянка легковых машин.

При закреплении указывается также на оппозицию моделей без вспомогательного экзистенциального глагола или с такими глаголами, в основе которой лежит также обязательное и необязательное наличие предмета.

5. Из единиц, выражающих предмет и его идентификацию, в коррективный курс входит модель:

<u>Это Будапештский технический университет.</u>	<u>что?</u>
<u>Это была старая лаборатория стройфака.</u>	<u>что?</u>
<u>Это были первые здания БТУ.</u>	<u>что?</u>
<u>Это будет новый факультетский корпус БТУ.</u>	<u>что?</u>

При повторении конструкций подчёркивается а/ аналогия с венгерским языком, что касается отсутствия связки, далее,

с немецким, что касается словоформы указательного местоимения в конструкциях, а также согласования связки /когда она в русском ставится/; б/ употребление указательного местоимения при представлении лица/предмета, как и в венгерском и немецком, и личного местоимения, когда оно стоит и вместо неодушевленных предметов, как и в немецком, в отличие от венгерского, где вместо последних стоит указательное местоимение, и только вместо лиц - личное местоимение; в/ оппозиция форм в синтаксической роли подлежащего / а также связки / и определения, в отличие от венгерского, например:

Эти здания находятся на Университетской набережной, какие?

6. Внутри значения предмета и его идентификации в коррективном курсе повторяются также модели:

<u>Он инженер.</u>	<u>кто?</u>
<u>Он был инженер.</u>	<u>кто?</u>
<u>инженером.</u>	<u>кем?</u>
<u>Он будет инженер.</u>	<u>кто?</u>
<u>инженером.</u>	<u>кем?</u>

Значение связывается с темами личность и семья, работа.

При повторении упражняется а/ отсутствие связки в 3-м лице, аналогично с венгерским, и в 1-м и 2-м лице, в отличие от венгерского; б/ обязательное наличие личного местоимения, также в отличие от венгерского; в/ творительный падеж в прошедшем и будущем временах.

Как расширение повторяются модели стать кем -н., работать кем-н.

Он станет инженером. кем?

Он стал инженером. кем?

Он работает инженером. кем?

7. Внутри значения предмет и его идентификация на первом этапе закрепляется также модель со структурной схемой что-н. называется чем-н., что-н. носит какое-н. название, при теме место работы, вуз, где я учусь.

Наш университет носит название "Будапештский технический университет". какое?

Наш университет называется Будапештским техническим университетом. как?

Значение усваивается после повторения в коррективном курсе модели кого-н. зовут-н. /имя, фамилия/. Внимание обращается на оппозицию единиц, обозначающих имя лиц и название неодушевлённых предметов или понятий. Такая же оппозиция наблюдается в немецком языке.

8. Описанным выше значениям следуют, в материале первого этапа последними среди единиц, обозначающих предмет и его идентификацию, модели что-н. является чем-н., что-н. представляет собой что-н.

Технический университет является самым большим университетом страны. чем?

Технический университет представляет собой целый студенческий городок. что?

При закреплении конструкций указывается на то, что а/ значение предмета и его идентификации может быть организовано, да и в научном стиле часто организуется с помощью связки; б/ в русском языке существуют т.н. чистые связки без всякого вещественного значения, так как в настоящем времени связка быть, т.е. её единственная словоформа есть очень редко употребляется, в отличие от других индоевропейских языков; в/ организация таких единиц сложная: при связке употребляется косвенный падеж.

Обучение конструкциям на первом этапе обуславливается и их частотностью, и принципом поэтапной подачи материала. Во всех типах изложения научного стиля, в том числе и научно-популярном, данные модели встречаются часто, таким образом и в текстах первого этапа. По причине одной только частотности ещё можно было бы дать их объяснение просто в рамках комментариев к тексту, но это противоречит принципу поэтапной подачи материала: на первом этапе единицы изучаются не только как осложнение структурной схемы без связки, но и как модели, служащие исходными при усвоении материала второго этапа, центром, вокруг которого группируются остальные многочисленные коммуникативные единицы научного стиля с таким же типовым значением, такой же типизированной структурной схемой.

Возможные значения единиц, организуемых такими чистыми связками, далее, семантическое различие моделей со структурной схемой что-нибудь является чем-н. и что-н. представляет собой что-н. усваивается пока только пассивно.

9. Описанным выше связкам, из-за того, что в венгерском языке т.н. чистых связок нет, венгерские учащиеся хотят придавать вещественное значение, причём часто локативное, аналогичное не со связкой быть, а со вспомогательным глаголом быть. Внутри - и межъязыковой интерференцией значений, типизированная структурная схема которых - что - где, что - что, диктуется их сопоставление уже на первом этапе, хотя бы с помощью таких моделей, которые уже были пройдены. Такое сопоставление, надеемся, может служить основой для закрепления коммуникативных единиц текстов по специальности, группирующихся вокруг двух важных, частотных, вместе с тем трудно усваиваемых значений на втором этапе.

В упражнениях даются единицы, которые надо дополнить связками и вспомогательными глаголами типа есть, имеется, находится, размещается, расположено, является, представляет собой, типа У моста Петефи - новые корпуса университета. - Корпус "Е" - двенадцатизэтажное здание и под.

10. На первом этапе, при повторении синтаксических функций прилагательного, усваивается одно из значений предмета и его характеристики, выраженное структурной схемой что - каково/какое.

<u>Рисунок красив.</u>	<u>каков?</u>
<u>Рисунок красивый.</u>	<u>какой?</u>

Оппозиция синтаксических ролей прилагательного изображается таблицей:

	Какой?	Каков?	Как?
положительная степень.	<u>Это красивый рисунок.</u>	<u>Рисунок красив.</u>	<u>Студент рисует красиво.</u>
сравнительная степень	<u>Это более красивый рисунок.</u>	<u>Этот рисунок красивее другого.</u> <u>Этот рисунок красивее, чем другой.</u>	<u>Студент рисует красивее ученика.</u> <u>Студент рисует красивее, чем ученик.</u>
превосходная степень	<u>Это самый красивый рисунок.</u> <u>Это красивейший рисунок.</u>	<u>Этот рисунок красивее всего</u>	<u>Этот студент рисует красивее всех.</u>

В упражнениях закрепляются функции прилагательного в положительной, сравнительной, превосходной степенях.

Итак, на первом этапе учащиеся усвоили конфронтрующие с венгерским языком коммуникативные единицы, выражающие значения наличия и признака предмета; осознали, что такие значения образуются по одним набором моделей, аналогичных по структурно-смысловым компонентам; в упражнениях представлена и оппозиционность единиц, входящих в два разных типовых значения.

На втором этапе, когда изучаются тексты научно-технического профиля и ведётся разговор по специальности, закреплённые на первом этапе коммуникативные единицы дополняются единицами научного стиля речи. Конструкции текстов сложные, многочленные, их понимание представляет трудность в венгерской аудитории. Задача работы с грамматическим материалом, сопровождающим тексты, — способствовать выявлению значений сложных по способу выражения коммуникативных единиц и отнести их к данному типовому значению путём выделения структурно-смысловых компонентов предикативной основы.

На этом уровне даётся синтез возможных способов выражения одного и того же типового значения, представлены уже все частотные и тематически продуктивные модели предложений с учётом трансформационных возможностей, а также вариативность структурных схем.

Единицы многих упражнений взяты из пройденного текстового материала. Степень их трудности повышается: при их решении требуется всё более самостоятельное применение затренированных раньше навыков.

Построение упражнений следующее: а/ они знакомят с синонимичными моделями; б/ в них тренируются правила синонимичных замен структурно-смысловых компонентов и самих единиц; в/ они ставят целью сознательное сопоставление единиц русского и венгерского языков, а также русского и второго иностранного языков.

В упражнениях продолжается тренировка синонимичных замен, различение компонентов, входящих в единицы с двумя различными типовыми значениями и различение самих единиц с этими значениями. Помимо таких типов, в большинстве упражнений представлена задача "разрядки" сложных и многочленных сочетаний: трансформация именных полупредикативных, инфинитивных конструкций, причастных оборотов в придаточные предложения, или же одного предложения в несколько самостоятельных с помощью вопросов или начатого трансформационного варианта.

Полученные путём трансформации варианты аналогичны конструкциям устной разновидности научной речи, а также конструкциям венгерской научной прозы. /Как мы неоднократно излагали, нормам венгерского литературного языка не соответствуют сложные и многочисленные конструкции и обороты русского и других языков, в том числе немецкого/.

Упражнения такого типа предлагаются с целью а/ развития навыков беспереводного понимания предложений с перечисленными конструкциями; б/ подготовки к речевым упражнениям: к развитию навыков и умений / полупродуктивных и продуктивных/, с помощью которых учащиеся способны передавать своими словами содержание прочитанного текста или же активно владеть устной разновидностью научной речи.

II. В самом начале второго этапа продолжается закрепление значений наличия. Коммуникативные единицы, с помощью которых вводится усвоение данной части, желательно взять из пройденного материала. Так как это значение берётся первым, может быть, не будет достаточных, уже прочитанных единиц для примеров. Но в то же время, единицы, выражающие значение наличия, а/ по структурной схеме относительно однотипны; б/ более аналогичны с венгерским, нежели единицы со значением признака предмета; в/ значение знакомо по материалу первого этапа, поэтому можно взять некоторые единицы из текстов, изучаемых в последствии.

На втором этапе значение наличия дополняется единицами с оттенком значения а/ авторизации: После приложения нагрузки в бетоне обнаруживаются трещины; б/ каузации: Наряду с лестницами и эскалаторами в здании устроено 26 пассажирских и грузовых лифтов; в/ автокаузации: На поверхности земли распространена светло-жёлтая рыхлая порода — лёсс; г/ фазисности: Деревянные постройки простояли двести лет.

Ряд примеров этого весьма частотного значения можно найти и в связном тексте. Такой текст по истории архитектуры:

В архитектуре древней Руси наблюдается продолжение традиций деревянного зодчества, а также имеет место использование художественного опыта Византии. Софийский собор в Киеве сохранился до наших дней. Киевское государство существовало недолго, в XII веке образовалась новая столица Владимир. Во Владимире имелись тогда уже замечательные сооружения, создавались красивые ансамбли, и они возникали не только в столице, но и в её окрестностях. Соборы в это время были одноглавыми, но в их архитектуре встречается и пятиглавие. Пятиглавый собор находится во Владимире. Он служил образцом для многих соборов, и в архитектуре более поздних

времён всё чаще встречалось пятиглавие.

При пассивном усвоении оттенков значений каузации, фазисности и т.п. задача упражнений – редукция на типизированную структурную схему и сопоставление с венгерским языком. Трудность при этом – не только в структурной схеме, но и в массе десемантизированных глаголов, в том числе кратких страдательных причастий типа создано, построено, запроектировано, предусмотрено и т.п., а также – по технике перевода – в порядке слов, контрастирующемся с венгерским.

Примеры моделей с десемантизированным кратким страдательным причастием в структурной схеме в тематической позиции, выражающих а/ бытие: Накоплен положительный опыт сооружения жилых домов из монолитного железобетона Построены 9-этажные дома / 140-квартирные и 180-квартирные / , 10-этажное общежитие, 16-этажный дом . . .; б/ пространственное наличие: Под футбольным полем смонтированы трубы охлаждения, . . . на расстоянии 50 мм от внутренней поверхности ствола натянута 150 стальных тросов. На железобетонной части башни . . . установлено несколько металлических антенн. Газовые вводы укладываются в земле под уровнем замерзания грунта. Колонны поставлены на уровне второго этажа. . .

Синтаксическая роль и десемантизация причастий показывается возможностью замены причастия а/ в единицах, выражающих бытие, другим глаголом существования, например, в данных примерах, глаголами имеется, существует; б/ в единицах со значением пространственного наличия другим страдательным причастием, без оттенка значения способа технического осуществления, напр., расположено и под. и даже без такого слова в структурной схеме. При усвоении конструкций с причастиями типа положено, поставлено следует указать на то, что такие причастия очень часто наличествуют в структурной схеме что-н. – где-н., в отличие от разговорно-литературного стиля, где при них локация, как правило, выражается в форме

винительного падежа и отвечает на вопрос Куда? Это свидетельствует также о разной степени опустошения значения. Внимание обращается и на такую же тематическую позицию причастий в актуальном членении, как у экзистенциального глагола, и – при переводе на венгерский – на возможность употребления экзистенциального глагола-эквивалента глагола быть, далее, на порядок слов в венгерском / как известно, с точки зрения порядка слов один и тот же приставочный глагол "ведёт себя" по другому в значении и роли полнозначного глагола и как синоним экзистенциального глагола/.

На втором этапе приводятся также единицы с т.н. обратным направлением смысла: Значительную территорию участка занимает зона лесопарка. – Юго-западная часть территории отводится под парк. Они закрепляются также редукцией на схему что-где, а также с возможной заменой структурной схемы в упражнениях.

После русских примеров желательно дать венгерский текст подобного содержания, с предложениями такого же значения бытия и пространственного наличия, с глаголами van, megvan для сопоставления способа выражения и порядка слов. Как известно, в венгерском языке в единицах намного чаще наличествует экзистенциальный глагол /эквивалент глагола быть и в настоящем времени /, и он заменяется часто только для снятия монотонности речи.

12. Внутри значения посессивно-квалифицирующего наличия в научной прозе преобладает выражение признака у субъекта, в отличие от разговорно-литературного стиля. По данным исследований, наличие предмета у субъекта выражается всего 30 процентами единиц, организуемых глаголом иметь, остальными 70% – наличие признака у субъекта.

С помощью оппозиции единиц, обозначающих эти два варианта посессивно-квалифицирующего наличия, они и закрепляются:

а/ Университет имеет современный вычислительный центр.
/ = В университете имеется современный вычислительный центр. / - б/ Университет имеет широкие международные связи.

Следует обратить внимание на семантику слов и словосочетаний, выражающих признак, в том числе на сочитания типа особое, огромное, наибольшее значение для чего-н., или в чём-н. при глаголе иметь, а также на актуальное членение единиц с таким признаком в составе, напр.: Большое значение в достигнутых успехах по применению лёгких бетонов в жилищном строительстве имеет экономическое и научно-техническое сотрудничество...

Далее, важно подчеркнуть, что в научной прозе и внешние, и внутренние свойства могут быть приписаны предмету в единицах с глаголом иметь; единиц типа у какого-н. предмета какое-н. свойство меньше 0,5 %.

Безглагольные коммуникативные единицы что^{-н} с чем-н. / без чего-н., обозначающие квалифицирующее наличие, встречаются в научно-техническом стиле вообще редко, и они выражают также, как правило, наличие признака у субъекта, напр.: Районы - со сложными климатическими условиями. - Наружные панели должны быть без трещин... Сюда относятся и модели что-н. какого-н. вида / формы / цвета: Здание - П-образной формы.

Наличие физических свойств чаще всего выражается в единицах со структурной схемой что-н. обладает чем-н. Помимо деадъективных существительных в составе признака типа растворимость, огнестойкость и под., внимание обращается на имена типа свойство, качество и под.; смысловая нагрузка падает на относительное прилагательное или на существительное в родительном падеже при них, напр.: Панели обладают хорошими теплоизоляционными свойствами. Камень должен обладать пределом прочности на сжатие.

И при закреплении значения посессивно-квалифицирующего наличия привлекаются модели с оттенком значений автокаузации и каузации. В структурную схему моделей с оттенком автокаузативного значения входит более-менее устойчивое сочетание десемантизированного глагола и существительного неконкретно-предметного значения, относящего признак в сферу физических свойств, функции, роли, оценки. Семантическая нагрузка падает на прилагательное: а/ качественное, если речь идёт об оценке, б/ относительное, если о свойстве, в/ а если выражается функция, то при таких существительных стоит чаще всего причастие или сочетание с девербальным существительным, обозначающие действие или процесс, в реализации которых субъект выполняет данную функцию или роль. Примеры: а/ Среди различных видов искусства Древней Руси архитектура занимала главное место. б/ Движение воздушных масс носит турбулентный характер. в/ Панели, образующие наружные стены, выполняют одновременно несущие и ограждающие функции. - Ковёр... тоже выполняет роль звукопоглощающего материала. - Основную роль в повышении прочности при изгибе выполняют картонные покрытия.

Структурные схемы - в зависимости от десемантизированного глагола-организатора - могут быть разнообразными: кроме приведённых примеров имеются и другие формы. При закреплении внимание обращается на устойчивые сочетания типа занимает место, выполняет роль, как лексико-грамматические или структурно-смысловые единства и на имена, несущие смысловую нагрузку.

В единицах с оттенком значения каузации речь идёт о придании внешнего вида предмету: Верхняя часть железобетонного ствода выполнена в виде цилиндра... Структурная схема однотипна, с десемантизированными краткими страдательными причастиями в составе. Смысловая нагрузка падает

опять на имена.

В венгерском языке оттенки значения автокаузации и каузации, как правило, не передаются: если речь идёт о физическом свойстве /качестве/ форме, употребляется структурная схема vmi vmilyen jellegi, alaku и т.п. / эквивалент структуры что-н. какого-н. вида; если выражается функция, единица будет иметь схему vminek vmije van / эквивалент структуры у чего-н. /есть/ что-н.

13. Закрепление единиц, входящих в значение признака предмета, сопровождается также первые тексты второго этапа.

Единицы со связками является и представляет собой, выражающие предмет и его идентификацию, дополняются остальными, встречающимися в текстах единицами со связками и связочными глаголами. Коммуникативные единицы, организуемые такими глаголами, имеют очень слабые оттенки автокаузации и авторизации. Поэтому, основная задача - закрепление структурных схем, аналогичных с конструкцией что-н. является чем-н.:

что-н. кажется, оказывается, считается чем-н. и под., и отличающихся от неё; что-н. образует, формирует, составляет

что-н., что-н. понимается под чем-н., принимается за что-н.

и под. Примеры единиц, входящих в первую группу: Стальные конструкции оказались ведущей конструктивной формой металлических конструкций. - Наиболее прогрессивным вариантом считается опреснение солёных вод с помощью атомных опреснителей. Примеры единиц с отличающимися от структурной схемы.

что-н. является чем-н. схемами: Металлические скрепы составляют род орнамента. - Под типизацией понимается разработка и отбор наилучших конструкций и проектов зданий ...

При закреплении последней группы особое внимание обращается на часто встречающиеся устойчивые сочетания типа что-н. применяется в качестве чего-н., напр.: В качестве основной строительной машины ... применяется башенный кран типа УБК...

Помимо структурной схемы ^и связочных глаголов усваивается типичное для таких единиц актуальное членение и встречающиеся часто словосочетания в составе признака, например типичное словосочетание один из чего-н. в тематическом положении: Основными несущими конструкциями дома являются внутренние поперечные стены. Одним из наиболее перспективных способов транспортирования бетонной смеси является её подача с помощью бетононасосов.

Приводятся и дальнейшие модели полипредикативных конструкций: Ворота сохранились полными. - Центральную часть здания вокзала возвели многоярусной.

После расширения набора моделей единицами, описанными выше, приводятся единицы с иным оттенком значения идентификации предмета: со значением выявления содержания понятий, и с иной структурной схемой: т.е. обратным направлением смысла, напр.: что-н. заключается в чём-н., что-н. лежит / положено в основе чего-н., что-н. состоит в чём-н. и под., напр.: Принцип этого метода строительства лежит в непрерывной укладке бетона. - Основная особенность каркаса состоит в том, что его элементы - колонны, ригели - соединяются между собой не с помощью сварки, а на болтах.

В плане выражения предложения контрастируют с венгерскими и аналогичны немецким. Так как значение идентификации выражается единицами с разнообразными структурными схемами в упражнениях особенно важна сознательная редукция на типизированную структурную схему и сопоставление с венгерским.

14. Значение предмета и его характеристики на втором этапе расширяется моделями, в которых структурно-смысловой компонент признака выражается не одним прилагательным, а словосочетанием; структурная схема отличается от типизированной / что-какое /; приписывание признака происходит не прямым, а косвенным способом: не прилагательным, а неизосемичным именем существительным в составе признака, напр.: Бетон отличается высокой огнестойкостью. - Этот переход глины в текучее состояние представляет большую опасность для глинистых оснований зданий.

Помимо способа выражения предмета и признака упражняется и т.н. обратное направление смысла и изменение актуального членения путём сопоставления конструкций: Лёгкий бетон характеризуется содержанием пористых заполнителей. — Появление пузырьков во время затвердения характерно для таких типов лёгкого бетона.

Закрепление выражения характеристики предмета дополняется также следующими значениями:

а/ что-н. сколько чего-н., напр.: Диаметр нижнего основания этой оболочки — 60 м, а на высоте 63м он равен 18м. — Отклонение её вершины может достигнуть 10м. — Максимальная достигнутая месячная скорость составила 163м.

б/ что-н. из чего-н. /какого-н. материала/, напр.: Ограждающие конструкции выполнены из трёхслойных панелей ...

в/ что-н. для чего-н.: самоходная двухъярусная рама на рельсовом ходу предназначена для проходки туннеля ...

г/ что-н. из каких-н. частей, напр.: Блочно-рельсовая система включает в себя железобетонные плиты ... — Железобетонная часть башни по высоте разделена на четыре зоны ... — Каждая секция опалубки ... состоит из 5 элементов типа трубчатых. В состав портландцемента может входить до 5% гипса, до 15% активной минеральной добавки и не более 10% инертной добавки.

Конструкции что-н. состоит из чего-н. и в состав /группу, число, класс, набор, комплекс, ансамбль/ чего-н. входит что-н. также представляют примеры т.н. обратного направления смысла. Они закрепляются также редуцией на типизированную схему; далее, внимание обращается также на перечисленные имена со значением совокупности частей.

После закрепления описанных значений и их конструктивных схем и на втором этапе вводится оппозиция значений в целях сознательного усвоения, путём анализа пройденных единиц. При этом указывается не только на оппозицию

но и на их т.н. переключку, например, таких значений, как посессивно-квалифицирующего наличия и характеристики предмета, т.е. на синонимичность таких и подобных единиц: Железобетон обладает ^{высокой} огнестойкостью. - Плиты характеризуются особой прочностью, водонепроницаемостью и лёгкостью и отличаются высокими эстетическими качествами. Далее, внимание обращается на дальнейшие примеры переключки, в области значения пространственного наличия и характеристики предмета, напр.: В этих глинах есть примеси. - Морская вода содержит магнезию и другие вредные соли.

При сопоставлении таких конструкций подчёркивается синонимичность, в основе которой лежит тождество компонентов предикативной основы. В данных примерах это - предмет и его признак, наличествующий при предмете или приписанный ему, являющиеся основными языковыми средствами, а полувещественные глаголы - это вспомогательные языковые средства. Как известно, специфичность в комбинации языковых средств - одна из стилевых признаков научного стиля. Упражнения, задача которых - сознательное различение основных и вспомогательных языковых средств, должны применяться в целях раскрытия общего смысла разнооформленных компонентов.

Осознанию роли структурно-смысловых компонентов при раскрытии смысла способствует и сопоставление единиц, организуемых одним и тем же глаголом, но с разной семантикой компонентов и разной структурной схемой: Ядро здания служит связью, воспринимающей нагрузку. - Ядро здания служит для размещения лифтовых холлов.

В реализации значения, как видно на примерах, важную роль играет семантика существительного в составе признака: если оно имеет конкретно-предметное значение/или в единице выявляет одно из конкретных значений своего семантического ряда, как и в данном примере/, речь идёт о значении иденти-

фикации, если же оно девербальное имя, единица обозначает назначение предмета и входит в значение характеристики предмета.

Если мы согласны с тем, что научный стиль речи определяется как функционально-организованная разновидность полной системы языка, и, как таковой, использует определённые языковые средства системы, то разумеется, что учебный материал первого этапа — темы по разговорно-литературному стилю — и второго — темы по научно-технической профильной разновидности — не независимы друг от друга части, а второй этап — надстройка, базисом которой является первый этап обучения. Трактовка второго этапа как органического продолжения материала первого — это соответствует и лингвистическому принципу щербинских концентрических, пересекающих друг друга кругов, и методическому принципу поэтапной подачи материала.

Литература:

1. Золотова Т.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. - М.: Наука, 1973г.
2. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов. - М.: Наука, 1975г.
3. Арутюнова Н.О., Ширяев Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип. - М.: Русский язык, 1983г.
4. Коммуникативные единицы со значением статичности в научном стиле. Кандидатская диссертация. -М., 1979г.
Клара Тоот.

THE EXPRESSION OF EXISTENCE AND QUALITY IN PEDAGOGICAL
GRAMMAR

Clara Tóth

Communication units denoting existence and quality, often called communication units of constative meaning, are very frequent in scientific-descriptive literature, especially in texts dealing with engineering structures.

Linguo-didactic study of the two major semantic groups should take into consideration the interference between the mother tongue of the students and the target language.

In colloquial speech interference (contrastivity) between different languages is less apparent; interference (opposition) within the given language, however, finds expression; The wording in Russian technical literature, however, differs greatly from that of Hungarian.

During the first stage of foreign language training at the Technical University of Budapest (consolidation and conversation) conversational structures characteristic of the meaning-groups in question are acquired proceeding from phrasing already known or existing in Hungarian as well, and from the very beginning attention is paid to opposition of the two kinds of meaning existence and quality. During the second stage this is complemented by structures typical of technical texts.

Thus the successive stages of the curriculum are based on each other, basis has been laid for acquiring complicated structures of technical wording, new grouping is not necessary, and the task of the second stage is recognition of forms essentially different from Hungarian ones and making them understood by means of their reduction to basic structures.

This method corresponds both to Scherba's linguistic

principle of intersecting concentric circles forming the system of language and the didactic principle of graded presentation of language material. A further argument for this construction is that the grammatical material is adjusted to the text and not vice versa: the aim is to acquire what is necessary for expressing oneself on the subject and understanding it.

Within our possibilities we make use of another foreign language, refer to it; in special literature there is often agreement between the structures of communication units that can and should be used in the course of studying the given language in order to understand it better, and to lay basis for another language to be studied in the future.

A LÉTEZÉS ÉS MINŐSÍTÉS KIFEJEZÉSE A PEDAGÓGIAI GRAMMATIKÁBAN

Tóth Mihályné dr. (Tóth Klára)

A létezést és minősítést kifejező ún. statikus jelentésű közlésegyeségek a tudományos-leíró prózában, különösen pedig a műszaki objektumokkal foglalkozó szövegekben igen gyakoriak.

A 2 nagy jelentéscsoport lingvodidaktikai vizsgálatokor figyelembe kell venni mind az anyanyelv és célnyelv közötti, mind pedig a nyelven belüli interferenciát.

A köznyelvi témakörökben a tárgyalt jelentések nyelvi megformálásában kevésbé nyilvánul meg a nyelvek közötti interferencia (kontrasztivitás), érvényre jut azonban a nyelven belüli interferencia (oppozíció); az orosz műszaki szövegek nyelvezete azonban meglehetősen eltér a magyar megfogalmazástól.

A műszaki egyetemi nyelvoktatás első szakaszában (az ismétlő-rendszerező tananyagban és a köznyelvi társalgási témákat kísérő nyelvtani anyagban) az illető jelentéseknek a köznyelvben meglévő nyelvi szerkezeteket sajátítjuk el, az ismert ill. a magyarban is meglévő nyelvi megformálásból kiindulva, s kezdettől figyelmet fordítva a két jelentés oppozíciójára. A második szakaszban előbbieket kiegészítjük a szakaszvegben meglévő szerkezetekkel.

Igy a tananyag egymásra épül, a szakaszok bonyolult szerkezetének elsajátítását megalapoztuk, új csoportosítás nem szükséges, a második szakasz feladata a magyartól lényegesen eltérő nyelvi formák felismerése és tudatosítása az alapszerkezetre való redukálás útján.

Ez a felépítés megfelel mind a szerb, a nyelvi rendszer felépítését képező egymást metsző koncentrikus körök nyelvészeti elvének, mind az anyag szakaszos adagolása didaktikai elvének.

A felépítés további szempontja az, hogy a nyelvtani anyag igazodik a szöveganyaghoz és nem megfordítva: ami a témák kifejezéséhez ill. megértéséhez szükséges, annak el-sajátítása a cél.

A lehetőségek adta kereteken belül támaszkodunk ill. hivatkozunk a második idegen nyelvre; a szakszövegek tárgyalt közlőegységeinek felépítése sokszor mutat egyezéseket, amelyeket fel lehet és kell használni mind az adott nyelv tanulása során, annak jobb megértése céljából, mind a későbbiekben tanult nyelv előkészítésére.

Куравлёва Н.А. /Филиал ИРЯ им. А. С. Пушкина/

Некоторые проблемы обучения устной речи
и формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку — это ориентация на использование изучаемого языка в функциях родного, это направленность на планомерное, последовательное формирование коммуникативной компетенции на русском языке.

В последние годы научный интерес русистов обращается к исследованию стратегий коммуникации, механизмов коммуникативной компетенции, которая представляет собой внутреннюю психологическую систему / I /. Необходимо найти ответ на вопрос, как работают механизмы этой системы, в чём ^{они} не "срабатывают" при естественной коммуникации на иностранном языке, если в практике преподавания ещё не ликвидирован значительный разрыв между аудиторными и реальными ситуациями общения, если учащиеся, неплохо говорящие и понимающие устную речь в классе, в реальных ситуациях общения утрачивают эту способность, а вследствие этого испытывают неудовлетворённость, скептически оценивая многолетние усилия свои и своих педагогов, потраченные на обучение русскому языку.

Если не достигается поставленная цель — приобретение умений общаться на изучаемом иностранном языке, — значит, в процессе обучения не учитываются какие-то существенные моменты, факторы, отличающие учебную коммуникацию от естественной.

Каковы же эти факторы?

Прежде всего общение на иностранном языке реально, но противоестественно, когда оно происходит с носителями русского языка или же в общении представителей разных стран при использовании русского языка в качестве языка-посредника,

"рабочего языка" / что характерно, например, в сфере профессионального общения специалистов-филологов/.

Одной из основных особенностей, отличающих естественное общение от учебного, состоит в том, что при естественном общении / если, разумеется, учащийся не овладел иностранным языком в совершенстве, а владеет им на "среднем" уровне / у партнёров существует значительное расхождение в объёме лингвистических и страноведческих знаний, что и может создавать препятствия к взаимопониманию. Отсюда — известное затруднение в аудировании естественной речи на иностранном языке, знакомое каждому, кто впервые оказывается в подобной ситуации.

Для того, чтобы приблизить учебное общение к естественному, сократить разрыв между учебной и реальной коммуникацией, методисты рекомендуют использовать систему специальных приёмов и способов обучения имитировать реальные ситуации, создавать на уроке атмосферу русского языка. Они выдвигают в качестве одного из обязательных требований требование вести урок на русском языке /2/. Однако в тех случаях, когда преподаватель ведёт занятие по-русски, и даже если для него русский язык является родным языком, общение его с учащимися на занятии не является адекватным естественному общению в реальных условиях, оно лишено ряда принципиально важных, специфических особенностей.

Обратимся к некоторым сопоставлениям.

Преподавателю, постоянно работающему в классе с группой, известен уровень языковых знаний и коммуникативно-речевых умений учащихся, в своей деятельности он исходит из этого, адаптирует, приспособливает свою речь, создавая тем самым основу для взаимного понимания. В естественных условиях русскому партнёру не известно, чего не знает его собеседник. Далеко не каждый человек обладает необходимой педагогической интуицией и умеет переходить на регистр иностранца, говоря

с ним на своём родном языке. Призыв говорить медленнее и проще, обращённый к носителю языка, не всегда достигает цели.

В классе при возникновении "помех" в общении между преподавателем и учащимися / в общении, которое, как правило, характеризуется обучающей направленностью / инициатива в преодолении этих "помех" исходит от преподавателя, он, а не учащийся делает всё возможное для достижения взаимопонимания, обеспечивает снятие трудностей.

В естественных условиях общения к достижению взаимопонимания стремится в первую очередь тот, кто в этом больше заинтересован / в целях получения информации, или в целях воздействия на собеседника, или с какими-либо иными намерениями/. В жизненных ситуациях нет привычной поддержки, постоянной помощи учителя, нет подсказки. Вместе с тем, от многолетнего учебного общения у учащегося могут остаться "пережитки": боязнь допустить ошибку, заторможенность речи, отсутствие необходимого темпа, умения заполнять паузы, задавать наводящие вопросы и т.п. / умения из арсенала средств коммуникативной компетенции /. Известно, что носители языка с трудом выдерживают чересчур замедленный темп речи / 3 /, а чрезмерно большие паузы в устной речи нарушают принятые нормы этикета в общении / 4 /. Таким образом утрачивается взаимопонимание, интерес, готовность к продолжению общения у одного из партнёров.

Умение адаптироваться к собеседнику, владение тактиками общения – профессиональное качество преподавателя иностранного языка. Этими качествами, этими механизмами коммуникативной компетенции в идеале должен овладеть и учащийся. И процесс овладения коммуникативными умениями, по нашему мнению, будет эффективен лишь при абсолютно осознанном,

целенаправленном подходе к этому со стороны учащегося при последовательном руководстве преподавателя. Учащегося следует поставить в такие условия, чтобы он "прочувствовал" на собственном опыте, осознал практическую пользу приобретения коммуникативной компетенции, убедился в её необходимости. Это восполнит в обучении иностранному языку один из недостатков, который служит преградой к овладению устной речью — отсутствие необходимой мотивации. Для учащихся должна быть очевидна цель реальной коммуникации на русском языке / профессиональной, межличностной, ролевой / — установление контакта, взаимопонимания, общение в личных интересах и/или в интересах партнёра, собеседника.

Условия для того, чтобы эта цель реализовалась в реальных ситуациях общения — это психологическая и коммуникативно-речевая подготовка к общению, наличие арсенала языковых средств, страноведческих и лингвострановедческих сведений.

Психологическая подготовка включает осознание необходимости подготовиться к общению на русском языке не только "на экспорт", т.е. во время поездки и пребывания в СССР, но и у себя на родине, в Венгрии, в тех жизненных ситуациях, когда коммуникация возникает в социально-бытовой сфере / с русским туристом, гостем Венгрии, например/ или в профессиональной сфере / при общении со специалистом, командированным из СССР, и т.п. /. Учащиеся должны быть готовы к тому, что им может встретиться "трудный" собеседник и что от них потребуется, применяя русский язык, исполнить долг гостеприимного хозяина, оказать советскому человеку необходимую помощь.

Коммуникативно-речевая подготовка включает в себя активизацию необходимых, универсальных языковых и паралингвистических средств, стандартных и индивидуальных, которые годились бы для различных ситуаций общения: формулы речевого этикета; средства заполнения пауз; речевые модели переспроса,

уточнения услышанного / например: "простите, как вы сказали?", "да, да, совершенно верно", "извините, сейчас скажу, дайте подумать", "как бы это вам сказать, одну минуточку", "будьте добры, вы не скажете" и т.п./.

Лингвострановедческие знания, необходимые для естественно-повседневного общения, включают, например, овладение национальной спецификой речевого поведения носителей языка, получение сведений о расхождении культур на социально-бытовом уровне, поскольку именно эти сведения чрезвычайно актуальны для взаимопонимания, для сообщения необходимой информации представителю другой страны / например, гостю из СССР, оказавшемуся в роли пассажира транспорта или пешехода на улице венгерского города, и, соответственно, для запроса информации у русского прохожего на его родине/. Вероятно не столь существенно иметь представление о том, как загибать пальцы на руке при счёте, но гораздо важнее помнить, что русские по-другому считают этажи, что для венгра выход из трамвая, автобуса "через две остановки" означает на второй, а для русского - на третьей, что венгерские собственные имена, географические названия и т.п. непривычны для русского слуха и произносить их нужно очень чётко и разборчиво, что наличие улиц с одинаковым названием в одном городе - специфическая черта венгерских городов, что в кинотеатрах счёт мест начинается с обеих сторон ряда. Множество подобных сведений - в плане сопоставления, соизучения культур - необходимы для полноценной коммуникации, для нахождения "общего языка", для адекватного понимания речи собеседника в жизненных ситуациях.

В дополнение к имеющимся в современных учебниках русского языка лингвострановедческим сведениям целесообразно подбирать представляющую преподавателю существенной информации для облегчения естественного общения на русском

языке в будущем, для повышения интереса к дальнейшему изучению языка.

Для формирования коммуникативной компетенции, кроме разыгрывания в аудитории ситуаций диалогов, аналогичных естественным, полезно проводить "внеаудиторные уроки", на которых, общаясь и на своём родном языке, учащиеся обнаруживают трудности, помехи, препятствия к взаимопониманию: индивидуальные особенности речи, неумение давать чёткие, лаконичные ответы, наконец, просто некоммуникабельность. Наблюдения над общением с маленькими детьми также может послужить образцом того, как взрослому приходится укротать свою речь, чтобы быть правильно понятым.

Преодоление трудностей естественной коммуникации, анализ фрагментов реального общения на родном и изучаемом языке приносят учащимся удовлетворение, что, в свою очередь, повышает мотивацию к овладению русским языком. В результате претворения в жизнь ориентации обучения на естественную коммуникацию учащиеся приобретают компетенцию, которая позволит им не только на иностранном, русском, но и на родном языке быстрее находить "общий язык" с иностранцем, который этим языком слабо владеет. И это представляется нам также немаловажным итогом обучения иностранным языкам.

Литература

1. Вятитнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.:Русский язык, 1984.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. У конгресс МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. М.: Русский язык, 1982.
3. Бардош Е. Значение, уровни, система требований и методы госэкзаменов по языку в Венгрии. Бюллетень ОПИ, Будапешт, 1985
4. Интервью с О.А.Лаптевой и Е.М.Степановой. РЯЗР, 1986, I.

PROBLEMS OF TEACHING ORAL LINGUISTIC SKILLS AND THE FORMATION
OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Nelly Alexandrovna Z'uravl'ova

Several problems concerning realistic communication in a foreign language (Russian) so far neglected can be met in the course of language teaching. Mutual understanding of the communicative partners can be blocked by the different levels of their knowledge of the language, by any of them being indifferent towards communication with the other or simply being unable to understand foreign talk, or by his inhibitions, his fear of making mistakes, etc.

The author in this article introduces a few methods for developing linguistic and extralinguistic skills facilitating mutual understanding in conversation. One of the most effective methods is "the class out of the classroom", which introduces to the students probably all the disturbing factors occurring during natural conversations.

The methodological propositions put forward in the article help to develop students' communicative competence in conversation with foreign language speaking people.

A BESZÉD TANÍTÁSÁNAK ÉS A KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA
KIALAKÍTÁSÁNAK NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

Zsuravljova Nelli Alekszandrovna

Az idegen (orosz) nyelven történő valóságos kommunikáció során számtalan olyan problémával találkozunk, amelyre eddig kevés figyelmet fordítottunk a tanítási folyamatban. A kölcsönös megértést akadályozhatja a partnerek nyelvismeretének eltérő szintje, egyikük kommunikációs érdektelensége, vagy képtelensége arra, hogy megértse az idegen nyelvű beszédet, esetlegesen pszichikai gátlásai, például félelme attól, hogy hibásan fejezi ki magát stb.

A cikkben a szerző ismerteti néhány nyelvi, és nem nyelvi (extralingvisztikai, kommunikatív) jártasságot fejlesztő módszert, amelyek elősegítik a természetes társalgás közben a kölcsönös megértést. Az egyik leghatékonyabb eljárás az ún. "tanterem kívüli óra", amely lehetőséget ad a hallgatóknak, hogy megismerkedhessenek az idegenekkel folytatott társalgás közben előforduló, megértést zavaró tényezőkkel, problémákkal.

A javasolt módszertani fogások alkalmazhatók idegenek magyarnyelv-tanítása során is, segítségükkel javulhat a magyart nem anyanyelvként beszélő kommunikatív kompetenciája is.

ВОЛКОВА Т.Н. (Филиал Института русского языка им. А.С.Пушкина
в г. Будапеште).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕОФИЛЬМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ
УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Любой язык — это средство общения между людьми; следовательно, главная функция языка — коммуникативная.

Наряду с коммуникативной каждый язык имеет еще несколько функций. Так, его можно рассматривать в качестве зеркала культуры народа — носителя языка, в качестве хранителя национальной культуры. Усваивая язык, человек одновременно проникает в национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое языком.

"Показ современной советской действительности иностранным гражданам, изучающим русский язык, возможен через посредство русского языка. Источники информации о Стране Советов разнообразны: это в первую очередь учебные тексты в их содержательном плане, средства зрительной наглядности, кроме того, сами формы и единицы русского языка, т.е. слова, фразеологизмы, пословицы, крылатые выражения, а также фонетика, интонация, словообразование, морфология, синтаксис и, естественно, стилистика" (I, с.3).

Раосказывая о культуре СССР, учащиеся развивают свою устную речь. Эффективным средством знакомства студентов с культурой СССР могут служить учебные видеофильмы, их использование преследует цель содействовать развитию речевых навыков и умений.

Учебный видеофильм имеет ряд преимуществ по сравнению с другими средствами наглядности.

Во-первых, видеофильм вообрал в себя "важнейшее, с позиций

лингвометодики, свойство кино – тематическую универсальность, благодаря которой в практике преподавания решается проблема текста на тему, предусмотренную программой обучения" (2, с.30). Это свойство видеофильма дает возможность преподавателю отбирать необходимую информацию и в нужном объеме, который необходим для создания коммуникации на занятии.

Во-вторых, видеофильм помогает вовлечь учащихся в активную коммуникацию, создает у студентов определенный эмоциональный настрой, оказывает художественное воздействие на студентов, шире знакомит их со страной изучаемого языка.

В-третьих, большую роль в обучении играют технические свойства видеозаписи: стоп-кадры, повторные показы фрагментов видеоленты, например, для организации заочной экскурсии по историческим местам того или иного города. При проведении видеоэкскурсий важно учитывать целый ряд факторов: доступность материала, уровень развития у студентов речевых навыков, национальные особенности восприятия, известен ли был материал ранее и т.д.

Для изучения русского языка в иностранной аудитории созданы учебные телекурсы, в частности телекурс "Давайте познакомимся", который включает 30 учебных фильмов, и телекурс "Мы говорим по-русски", включающий тоже 30 учебных фильмов.

Данные телекурсы, записанные на видеокассету, являются ценным средством обучения студентов устной речи. Так, используя видеофильм "Впервые в Баку", преподаватель может организовать экскурсию по городу (экскурсоводами будут студенты), показав культурно-исторические памятники Баку: музей Низами, музей искусств, музей истории Азербайджана, театр оперы и балета и т.д.

Покажем методику использования видеофильма для развития устной речи студентов на примере использования учебного фильма

"День в Самарканде" (урок № 27 из телекурса "Давайте познакомимся").

"День в Самарканде" — яркий и красочный фильм, очень удачно построенный в методическом плане. Сюжет фильма прост. Группа туристов из Ленинграда впервые приехала в Самарканд, один из красивейших городов Узбекистана. Героиня фильма Вера знакомится с юными жителями города Лизой и Тимуром, которые показывают ей город, его величественные старинные памятники: необыкновенной голубизны купол ансамбля площади Регистан, мечеть Биби-Ханым, украшенную яркими орнаментами, мозаикой и т.д. В начале фильма показаны кадры, когда экскурсоводы проводят экскурсии по городу и очень интересно рассказывают о его достопримечательностях.

Работу на занятии целесообразно проводить в три этапа. На первом, подготовительном, этапе преподаватель готовит студентов к восприятию видеофильма, главным образом, его страноведческой информации, проводя определенную лексическую работу.

В начале занятия преподаватель проводит беседу со студентами по следующим вопросам:

- Вы любите путешествовать?
- В каких местах Советского Союза вы побывали?
- Какое путешествие вам особенно понравилось?

Затем студенты составляют диалоги в ситуациях "Интересная экскурсия," "Беседа с экскурсоводом", употребляя слова "город", "памятник", "здание", "строился, построен", "украшили — украшен".

Для того, чтобы активизировать студентов и повысить их интерес к заданию, им предлагаются образцы диалогов.

Образцы диалогов.

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| - Какие экскурсии вы совершили? | - Когда было постро- |
| - Экскурсию в Новгород, экскур- | ено это здание? |
| сию по пушкинским местам. | - В 18 веке. |
| - Было интересно? | - Оно долго строилось? |
| - Да, очень. Самая инте- | - Около 10 лет. |
| ресная экскурсия - это | - Чем украшено здание? |
| экскурсия по пушкинским | - Колоннами, барель- |
| местам. | ефом, мозаикой. |
| | - Спасибо. |

Перед просмотром фильма семантизируется следующая лексика: мечтать побывать где-нибудь, путешествие, экскурсия, поездка, чайхана, гончар, получить премию, глиняная игрушка, лепешка, древний город, шедевр средневекового искусства, средневековый ансамбль, мозаика, портал, позолота, купол, мавзолей, орнамент, площадь.

Реплики: С приездом! Как долетели? Устраивайтесь. Располагайтесь! Не заблудитесь! Пойдите прямо к площади. Какая прелесть! Осторожно, здесь ступеньки! Поразительно! Мне необыкновенно повезло! (Данные реплики студенты могут употребить при составлении диалогов, своих небольших рассказов об экскурсии).

Важным моментом работы на подготовительном этапе является использование страноведческого текста, который поможет студентам лучше и правильнее понять содержание фильма.

Студентам предлагается следующий текст, который может быть спроецирован на экран или размножен:

САМАРКАНД.

Город Самарканд расположен в долине реки Зеравшан. Самарканд - второй после Ташкента по населению и промышленному развитию город Узбекистана.

Самарканд богат замечательными архитектурными ансамблями: ансамбль мавзолеев Шахи-Зинба, культовый комплекс Биби-Ханым. Это руины грандиозной соборной мечети с богатыми фаянсовыми и резными мраморными украшениями, настенными орнаментальными росписями.

В центре старой части Самарканда находится ансамбль площади Регистан. Недалеко от него расположены мавзрлеи Гур-Эмир.

Вопросы по тексту:

- В какой республике находится Самарканд?
- Где расположен Самарканд?
- Какие архитектурные ансамбли есть в Самарканде?
- Какой средневековый памятник находится в центре старой части города?
- Хотите ли вы побывать в Самарканде?

На втором этапе работы преподаватель демонстрирует видеофильм "День в Самарканде" и комментирует отдельные кадры, где показываются древние архитектурные ансамбли города, реалии быта узбекской семьи, чайхану, базар, узбекские танцы и т.д.

На третьем этапе работы студенты включаются в активную речевую коммуникацию, используют речевые образцы, звучащие в фильме, и обобщают сведения о памятниках культуры, которые они получили после просмотра фильма.

Задания для студентов.

I. Ответьте на вопросы, используя слова "да" или "нет":

- Понравился ли вам город Самарканд?

- Показаны ли в фильме те исторические памятники, о которых говорится в тексте?

- Показали ли авторы фильма красоту площади Регистан?

- Совершила ли Вера экскурсию по городу?

- Хотите ли вы побывать в этом городе?

Затем студентам предлагается на некоторые вопросы, например, на второй и третий, дать развернутые ответы.

II. Расскажите, что вы узнали о городе Самарканде из фильма?

III. Выступите в роли экскурсовода по Самарканду. (Преподаватель еще раз демонстрирует те кадры фильма, в которых показаны древние памятники Самарканда; демонстрация идет без звукового сопровождения).

IV. Использование стоп-кадров. Составьте диалоги на следующие темы: "Беседа Веры со спутником в автобусе", "В холле гостиницы", "Знакомство Веры с ребятами". Составьте небольшие рассказы (представьте себя на месте Веры) на темы "Юные экскурсоводы", "В гостях в узбекской семье". (Перед подачей соответствующего стоп-кадра преподаватель объясняет слова, обозначающие реалии узбекского быта: ковер, плов, пиала, гончар, кувшин, халат, тюбетейка и др.)

V. Кратко обобщите содержание фильма (на русском и венгерском языках). Совершите "экскурсию" по своему городу.

Работа, построенная таким образом, вызывает большой интерес студентов, способствует активизации их речевой деятельности, развивает устную речь студентов и повышает их интерес к русскому языку.

Литература.

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1983.
2. Логинова В.Г. Видеозаписи в учебном процессе. - Русский язык за рубежом, 1986, №3.

VIDEOTAPES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS

T. N. Volkova

The article is about the possibilities of using video films with teaching purposes of developing oral skills, first of all in teaching Russian, with an emphasis on the advantages video films have over other audio-visual aids. The author reveals the usefulness of two TV language courses recorded on video cassette (titles: Let's get acquainted and Let's speak Russian) for inspiring the oral activity of language learners. She even makes the reader familiar with the method of producing video films by the example of the 27th episode of the series "Let's get acquainted" (A day in Samarkand). Finally, the author comes to the conclusion that video films have a favourable effect on the communicative feature of language classes greatly increasing students' interest in learning Russian.

VIDEOFILM HASZNÁLATA A DIÁKOK BESZÉDKÉSZSÉGÉNEK FEJLESZTÉSÉRE

T. Ny. Volkova

A cikk a tanításra szánt videofilmek szóbeli készségek fejlesztésére való felhasználási lehetőségeit tárgyalja az orosz nyelv tanításában, hangsúlyozva a videofilmek előnyeit más szemléltetőeszközökkel szemben. A szerző feltárja cikkében a videokazettára átmásolt "Ismerkedjünk meg" és a "Beszéljünk oroszul" c. TV nyelvtanfolyam alkalmazásának

lehetőségét a tanulók szóbeli aktivitásának fokozására, és közben a videofilm készítésének munkamódszerébe is beavatja az olvasót az "Ismerkedjünk meg" c. sorozat 27. epizódja (Egy nap Szamarkandban) kapcsán. Végül azt a következtetést vonja le, hogy a videofilm kedvezően befolyásolja a nyelvórák kommunikatív jellegét és növeli a hallgatók érdeklődését az orosz nyelv iránt.

A NYELVI INTÉZET MŰHELYÉBŐL

AZ ELSŐ ÉVES FELMÉRŐ TESZTEK ELEMZÉSE

A Budapesti Műszaki Egyetemen az első éves hallgatók már több éve tesztet írnak az első orosz órán, és ezen teszt eredménye alapján történik a csoportba osztásuk. Az 1985. és 1986. szeptemberében íratott teszteket a Közlekedéskari csoport nyelvtanárai készítették. A tesztek 50 feladatosak voltak, 20 feleletválasztós és 30 kiegészítendő tesztfeladatból álltak. Itt részletesebben az 1986. szeptemberi tesztet fogom elemezni.

A teszt 3 változatban /A,B,C/ készült és azonos jellegű feladatokat tartalmaz. A feleletválasztós rész: 2 időhatározó, 2 helyhatározó, a létige múlt idejének egyeztetése állító és tagadó alakban, a 3. személyű birtokos névmás használata birtokossal azonos és különböző alany esetén, 2 főnévi lexika, 2 melléknévi lexika, 7 igei lexika. A kiegészítendő rész 19 névszóragozási és 11 igeragozási feladatot tartalmaz. /A tesztet lásd a mellékletben/ A teszt összeállításánál a középiskolai tananyag azon részeit emeltük ki, amelyek az első évfolyamon a legtöbb kari csoportban tananyagként választott Gergely Lászlóné - Halász Lászlóné: Orosz nyelv alapfokon tankönyv lexikájához és grammatikájához kapcsolódnak. Így igen nagy számban szerepelnek személyes-, birtokos- és mutató-névmási ragozási feladatok /5+3+3/, időhatározói kifejezések /4/.

A három tesztváltozatot különböző létszámú hallgatói csoportok írták. Elemzésre összesen 1194 tesztlap került, ezek közül A teszt 536, B teszt 318, C teszt 340. Ahhoz, hogy következtetéseket vonhassak le a lexikai és grammatikai problémákkal kapcsolatban, a megoldások százalékos arányait vettem figyelembe. /A százalékos értékeket tartalmazó táblázatok is a mellékletben található/ A feleletválasztós tesztnél az egy helyes és két vagy három helytelen megoldás százalékos értékeit is feltüntettem. Az aláhuzott érték jelenti az adott fel-

adatnál a helyes megoldást. /A hiányzó 1-2% a meg nem oldott feladatokat jelenti./A kiegészítendő feladatoknál csak a helyes megoldások százaléka szerepelnek /bár a meg nem oldott feladatok aránya itt lényegesen magasabb, helyenként a 4-5%-ot is elér/. A kiegészítendő feladatoknál a hibák oly sokfélék, hogy táblázatba foglalásuk nem látszott célszerűnek, néhány tipikus hiba bemutatásánál azonban fogok százalékos arányokat is adni. Az elemzés során a feladatok fajtáját és számát betű és szám kombinációval fogom jelölni, a feleletválasztós F.1-2o, a kiegészítendő K.1-3o. jeleket kap.

A feleletválasztós teszteknel a leghiztosabb tudást a létige múlt idejének egyeztetése jelentette /F.5./ Az A tesztet írók 77%-a, a B tesztet írók 81%-a, a C tesztet írók 88%-a helyes megoldást választott. /Itt említem meg, hogy a kiegészítendő tesztek 27. feladata a múlt idő egyeztetésnél hasonlóan magas helyes megoldást hozott: A teszt 85%, B teszt 73%, a C teszt 29%-os értékét a *СМОТРЕТЬ* ige "rendhagyó" jellege adja, a hibák nem egyeztetési problémából erednek, hanem a jelen idő "И" soros ragozása hat ki a múlt idő *СМОТРИЛА* alakjára, és ezt az alakot 49% használja./

A sporttal kapcsolatos igei lexika /F.14./ esetén az A teszt (*играть в футбол*) 85%, a B teszt (*заниматься спортом*) 60%, a C teszt (*кататься на лыжах*) 90% helyes megoldást ad, ezzel is bizonyítva a sport téma népszerűségét.

Jónak nevezhető még az F.16.: A teszt 84%, B teszt 70%, C teszt 60%, pedig ez a feladat rendhagyó nyelvtani jelenséget tartalmaz, az "-а,-я" végű hímnemű élőlt jelentő főnevek használni tudását kéri számon.

Meglepetésre igen jó a "tudni" igecsalád ismerete /F.1o./: A teszt (*МОЧЬ*) 70%, C teszt (*ЗНАТЬ*) 72%, a B teszt (*УМЕТЬ*) 32%-a arra enged következtetni, hogy ez a legkevésbé ismert tagja a családnak.

Az általánosan elhibázott feladatok közé a melléknévi lexikai feladatok tartoznak. Hosszabb ideje tapasztaljuk már, hogy a hallgatók melléknévi szókincse igen szegényes. Az itteni példák is ezt mutatják. F.19.: A teszt (*теплую одежду*) 39%,

B teszt (жаркая погода) 23%, C teszt (горячие блюда) 33%
helyes megoldást hoz. Jobb az F.18.: A teszt (старого друга)
35%, B teszt (старшего брата) 62%, C teszt (старого че-
ловека) 70%.

A 3. személyű birtokos névmás használata is bizonytalan.
F.7. /az alany és a birtokos különböző személy/: A teszt 55%,
B teszt 40%, C teszt 40%. F.8. /az alany és a birtokos azonos
személy/: A teszt 50%, B teszt 50%, C teszt 45%.

Az igei lexikai feladatokból nehézséget okoz a "tanulni"
igecsalád /F.13./: A teszt (изучать) 44%, B teszt
(заниматься) 42%, C teszt (учиться) 51%; a "kérni-
kérdéskérni" igék ezétválasztása /F.12./: A teszt 44%, B teszt 29%,
C teszt 59%, valamint a modalitást kifejező alakok használata
/F.9./: A teszt 62%, B teszt 22%, C teszt 42%, illetve a feltéte-
les mondat szerkezete /F.11./: A teszt 51%, B teszt 52%, C teszt
31%, és az "öltözni-hordani-felvenni" igekező /F.15./: A teszt
39%, B teszt 22%, C teszt 61%.

Sokkal szomorúbb képet ad a kiegészítendő tesztek elemzése.
Az 50%-ot az A tesztnél 17 feladatban, a B tesztnél 10 feladat-
ban, a C tesztnél 1/egy/ feladatban haladják meg a helyes meg-
oldások. /Különösen a C teszt érdemel említést, mert a felelet-
választós 20 feladatból 12 feladatban 50%-nál több a helyes
választást adó hallgató./ Mivel ez a százalékos táblázat elég-
gé magáért beszél, itt inkább a hibákkal foglalkoznék.

A névszóragozási rész első 12 feladata esetek szerinti cso-
portosításban kéri számon az eddigi ismereteket. A K.1. fela-
datban a каждый - целый - весь névmások előljáró
nélküli tárgyeesetes használata időhatározóként ismeretlen a
hallgatók számára. /A teszt 24%, B teszt 11%, C teszt 16%/
Szintén problémát okoz a semleges nemű többes számú tárgyeeset
/K.3./: A teszt 48%, B teszt 38%, C teszt 31%.

A hibákat elemezve kiderül, hogy a K.2.5.6.7.8.12. felada-
toknál a birtokos és mutató névmások ragozási ismereteinek hi-
ánya nehezíti meg a megoldást. A névmásragozási hibák a követ-
kező értékeket adják:

feladat	A teszt	B teszt	C teszt
K.2. (ЭТОТ, НАШ, МОЙ)	11%	27%	26%
K.5. (ЭТА)	21%	34%	32%
K.6. (СВОЯ)	19%	31%	29%
K.7. (МОЙ)	8%	-	-
K.8. (ТВОЙ)	-	-	31%
K.12. (ЭТОТ, ЭТА)	2%	17%	13%

A K.2. feladatnál még az élő tárgyeset figyelmen kívül hagyása is jelentős hibaszázalékot ad: A teszt 8%, B teszt 17%, C teszt 12%.

A K.12. feladatnál pedig a В/НА +Г.е. is sok hiba forrása: A teszt 8%, B teszt 27%, C teszt 13%.

A kérdő névmás ragozásánál valószínűleg a feladat megfogalmazása is problémát jelentett a " ЧТО " esetén, a hallgatók nem értették meg a feltett kérdést. /A javításkor meg is említették az órán./ A " КТО " ragozás sikeresebbnek bizonyult: A teszt 62%, B teszt 60%, C teszt 40%.

Az igeragozási részben /K.20-30./ az "е" soros jelen idő /K.20./ A teszt 69%, B teszt 79%, C teszt 50% és a folyamatos igék jövő ideje /K.30./ A teszt 82%, B teszt 66%, C teszt 54% mutatják a legmagasabb értékeket. Az " И " soros jelen idő, az A tesztet leszámítva, már nem ad ilyen kedvező képet: K.21.: A teszt 73%, B teszt 57%, C teszt 33%, illetve K.24.: A teszt 74%, B teszt 29%, C teszt 38%.

Hosszabb ideje találkozunk azzal a problémával, hogy a hallgatók az " - ОВАТЬ " végű igéket nem tudják ragozni. Itt is ez mutatkozik meg a K.26. feladatban: A teszt 35%, B teszt 21%, C teszt 10% a helyes megoldás.

Szintén problémás volt mindig a " ПОНРАВИТЬСЯ " ige múlt idejű egyeztetése /K.28./: A teszt 50%, B teszt 10%, C teszt 18% helyes megoldása is ezt tükrözi.

A befejezett igék egyszerű jövő ideje is a nehezen tanítható jelenségek közé tartozott eddig is, az itteni százalékos adatok is ezt mutatják /K.29./: A teszt 35%, B teszt 9%, C teszt 10%.

A K.22.23.25. feladatok rendhagyó igeragozási ismereteket kérnek számon, bár a ОРИТЬСЯ igét leszámítva a gyakran előforduló igék közé tartoznak: ЕДАТЬ, ПИСАТЬ, ДАВАТЬ; ЖИТЬ, ПИТЬ; ВИДЕТЬ, ПЕТЬ, БОЛЕТЬ.

A rendhagyó igék azért kerültek bele a tesztünkbe, mert az 1985-ös teszt igeragozási feladatainak elemzésekor kiderült, hogy a szabályos ragozású idéknél jelen időben 70%-os vagy ennél magasabb értékek voltak a helyes megoldásoknál. A rendhagyó igék között is vannak magasabb százalékok a helyes megoldásoknál: *ждать* 73%, *писать* 62%, *жить* 80%, de a többség igen alacsony: *пить* 6% /itt a hibák a "ь" jel hiánya miatt 72%-ot jelentenek/, *петь* 11%, *болеть* 22%, *видеть* 26%, *давать* 26% jó megoldást hozott, míg a *бриться* -nál nem volt helyes megoldás.

Mivel a felmérő tesztek megírása óta már eltelt egy kis idő, még egy tény vált nyilvánvalóvá. A hallgatók ezekben a tesztekben mutatott tudásuknál lényegesen jobban szerepelnek az órákon és az első dolgozataik is jobb szintet mutatnak. Ezen jelenség több oldalról is magyarázható /például azzal is, hogy ezek a felmérő tesztek nem megfelelőek a tudásuk mérésére/. De talán az a tény sem elhanyagolható, hogy hallgatóink egy része - saját bevallása szerint - nem akart túl jó tesztet írni és ennek következtében jó csoportba kerülni, mert akkor sokkal többet követelnének tőle és magasabb lenne az elvárás velük szemben. Sajnos az "elégséggel való megelégedés" nagyon nehezíti a későbbiekben is a nyelvtanárok munkáját.

Végezetül a teszttel kapcsolatosan egy utolsó megjegyzést szeretnék tenni. Bár ez a 3 változat felmérő tesztnek készült egyszeri felhasználásra, de lényegesen jobban használható oktató tesztként, különösen az alapvizsga írásbelire való felkészítésnél. Igaz, hogy ehhez mind a három tesztet párhuzamosan kellene a hallgatókkal megáldatni és az órán elemezve megbeszélni a nyelvtani jelenségeket, de ezek a tesztek megfelelőek mindazoknak az előírásoknak, amelyeket a vizsga írásbelivel szemben támasztottak.

MELLÉKLETEK

A feleletválasztós tesztek és megoldási százalékaik
A kiegészítendő tesztek és megoldási százalékaik
/A táblázatokat lásd a következő négy oldalon./

A felteválasztós tesztek megoldási százelekei

F.	A						B						C					
	A.	B.	A.	B.	F.	F.	A.	B.	A.	B.	F.	F.	A.	B.	A.	B.	F.	F.
1.	16%	12%	<u>47%</u>	48%	48%	48%	7%	15%	15%	62%	62%	62%	16%	29%	20%	31%	31%	31%
2.	5%	6%	3%	<u>18%</u>	18%	18%	11%	<u>58%</u>	10%	19%	19%	19%	6%	9%	61%	21%	21%	21%
3.	14%	23%	<u>49%</u>	10%	10%	10%	15%	29%	<u>40%</u>	19%	19%	19%	10%	<u>10%</u>	14%	3%	3%	3%
4.	<u>62%</u>	23%	2%	9%	9%	9%	23%	<u>53%</u>	15%	8%	8%	8%	8%	6%	<u>16%</u>	7%	7%	7%
5.	3%	<u>11%</u>	8%	9%	9%	9%	<u>81%</u>	1%	7%	10%	10%	10%	4%	3%	4%	<u>88%</u>	88%	88%
6.	10%	26%	<u>52%</u>	10%	10%	10%	6%	33%	<u>20%</u>	40%	40%	40%	6%	22%	<u>50%</u>	20%	20%	20%
7.	<u>55%</u>	7%	15%	20%	20%	20%	4%	<u>40%</u>	32%	23%	23%	23%	3%	<u>40%</u>	45%	41%	41%	41%
8.	22%	14%	10%	<u>50%</u>	16%	16%	22%	21%	5%	<u>50%</u>	50%	50%	4%	32%	16%	<u>45%</u>	45%	45%
9.	10%	7%	<u>62%</u>	16%	16%	16%	<u>22%</u>	30%	21%	23%	23%	23%	9%	<u>42%</u>	43%	34%	34%	34%
10.	16%	5%	<u>70%</u>	8%	8%	8%	21%	17%	29%	<u>32%</u>	32%	32%	<u>72%</u>	8%	3%	15%	15%	15%
11.	35%	<u>51%</u>	4%	6%	6%	6%	18%	21%	<u>52%</u>	7%	7%	7%	<u>31%</u>	33%	15%	16%	16%	16%
12.	7%	16%	30%	<u>44%</u>	44%	44%	29%	40%	16%	15%	15%	15%	17%	<u>59%</u>	6%	15%	15%	15%
13.	8%	<u>44%</u>	45%	5%	5%	5%	<u>42%</u>	18%	40%	10%	10%	10%	34%	14%	<u>51%</u>	15%	15%	15%
14.	3%	3%	<u>85%</u>	5%	5%	5%	18%	<u>60%</u>	11%	10%	10%	10%	3%	2%	3%	<u>90%</u>	90%	90%
15.	10%	18%	<u>39%</u>	22%	22%	22%	30%	<u>22%</u>	21%	21%	21%	21%	<u>61%</u>	16%	10%	6%	6%	6%
16.	<u>84%</u>	6%	4%	3%	3%	3%	6%	10%	44%	<u>70%</u>	70%	70%	14%	11%	<u>60%</u>	13%	13%	13%
17.	20%	<u>69%</u>	8%	8%	8%	8%	<u>57%</u>	30%	11%	11%	11%	11%	14%	42%	<u>41%</u>	13%	13%	13%
18.	6%	<u>35%</u>	56%	56%	56%	56%	5%	30%	<u>62%</u>	62%	62%	62%	4%	<u>70%</u>	25%	25%	25%	25%
19.	25%	24%	<u>39%</u>	2%	2%	2%	8%	<u>23%</u>	68%	68%	68%	68%	<u>35%</u>	30%	35%	35%	35%	35%
20.	<u>56%</u>	30%	10%	2%	2%	2%	8%	<u>80%</u>	5%	6%	6%	6%	6%	8%	33%	<u>52%</u>	52%	52%

A kiegészítendő tesztek helyes megoldásainak százalécai

K	feladat típus	A	B	C
		NÉVESŐRAGOZÁS		
1.	nőnemű T.e. (időhat.)	24%	11%	16%
2.	hímnemű T.e. (élő)	68%	21%	29%
3.	semleges nemű T.e. T.sz.	48%	38%	31%
4.	birthokszony (hímnemű T.sz. B.e.)	67%	29%	26%
5.	hegaxeko om + B.e. (nőnemű E.sz.)	40%	28%	22%
6.	nőnemű Re.	46%	29%	21%
7.	k + Re. (hímnemű)	74%	42%	23%
8.	c + Eszk.e. (hímnemű)	29%	32%	18%
9.	c + Eszk.e. (nőnemű)	77%	53%	32%
10.	Ha + Elj.e. (sorszámnevű + hímnemű főnevű)	75%	51%	27%
11.	l + Elj.e. (nőnemű)	71%	50%	24%
12.	l + Ha + Elj.e. (időhat.)	71%	29%	33%
13.	emo ragozás	3%	32%	15%
14.	kmo ragozás	62%	60%	40%
15.	3.sz. T.e.	67%	56%	32%
16.	életkor Re.	40%	69%	31%
17.	c + Eszk.e.	62%	33%	33%
18.	o + Elj.e.	38%	22%	21%
19.	om + B.e.	46%	36%	22%
		ICERAGOZÁS		
20.	"e" soros T.sz. l.sz.	69%	79%	50%
21.	"u" soros	73%	57%	33%
22.	"amb" végű rendhagyó	73%	62%	26%
23.	"umb" " " " "	80%	6%	0%
24.	"u" soros T.sz. 3.sz.	74%	29%	38%
25.	"emb" végű rendhagyó	26%	11%	22%
26.	"obamb" végű	35%	21%	10%
27.	múlt idő (nőnem)	85%	73%	29%
28.	ноправумба múlt idő (egyesztetés)	50%	10%	18%
29.	befejezett jövő idő	35%	9%	10%
30.	folyamatos jövő idő	82%	66%	54%

SZEMLE

Dr. Major Ferencné:

(KKVMF)

A KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSIPARI MŰSZAKI FŐISKOLA HALLGATÓI
SZÁMÁRA KÉSZÜLT OROSZ NYELVI JEGYZET ÖSSZEÁLLÍTÁSÁNAK
ÉS FELHASZNÁLÁSÁNAK FŐBB KÉRDÉSEI

Jegyzetünk ^{1/} anyagát, felépítését oktatási célunk határozza meg. Ennek értelmében feladatunk a szakszövegmegértés készségeinek kialakítása és a mindennapi élet témáival kapcsolatos beszédképesség fejlesztése.

Ezekből kiindulva a jegyzet első része hat köznyelvi, második része tizenkét általános elektrotechnikai témájú alapszöveget, továbbá beszédhelyzetű gyakorlatokat tartalmaz. Az alapszövegeket lexikai, nyelvtani, a szöveg beszédhelyzetű feldolgozására irányuló, majd fordítástechnikai gyakorlatok, szintetikus olvasásra és házi fordításra készült szövegek kísérik. Mindkét részt ismétlő-rendszerező nyelvtani gyakorlatok és a szókincsminimumot rögzítő egy nyelvű szójegyzék zárja le.

A jegyzet harmadik részét a szöveggyűjtemény alkotja. Ez az alapszövegekhez lexikailag, nyelvtanilag és tematikailag illeszkedő, tehát graduált szintetikus olvasásra és fordításra készült általános, illetve elektrotechnikai szövegeket foglal magába.

A negyedik rész - a nyelvtani és fordítástechnikai összefoglaló - rövid áttekintést ad az orosz nyelvre, főként az orosz szaknyelvre legjellemzőbb szerkezetekről, illetve elemzi a jegyzet szakszövegeinek fordítása során felmerülő legfontosabb fordítástechnikai problémákat.

A jegyzet összeállításánál igyekeztünk a nyelvtudomány és a pszichológia által feltárt törvényszerűségeket figyelembe venni.

A szakszövegeknek a nyelvtudomány által feltárt nyelvi és stilisztikai jellemzői alapján határoztuk meg az olvasmányok szókincsét és nyelvtani anyagát. A nyelvi anyagot a pszichológiának az ismeretszerzésre, a tanulási folyamat törvényszerűségeire, az emlékezés, felejtés sajátosságaira vonatkozó tételei alapján dolgoztuk fel. Ezen törvényszerűségekből kiindulva jegyzetünk összeállításában a következő elvek vezettek bennünket:

1. A jegyzet társalgási és szakmai része szoros egységet kell, hogy alkosson. A társalgási rész kettős funkciót tölt be.

a) A hallgatókhoz közel álló, őket személyesen érintő témák feldolgozásával alapot ad a köznyelvi társalgáshoz.

b) Szókincse és nyelvtani anyaga elősegíti a műszaki szövegek későbbi feldolgozását.

Ennek az elvnek a megvalósítása a következőképpen történt: A társalgási anyagban kb. 140 olyan kifejezés fordul elő, amely a műszaki témájú olvasmányokban majd ismétlődik, azok szókincsének kb. 1/3 részét teszi ki. Például az ipari üzemek, vállalatok nevei, foglalkozások, elektromos háztartási gépek, az "imety", "szluzsity" ige, a "szosztóit iz" szerkezet, a nem egyeztetett jelző, a szenvedő szerkezet stb. A családra, lakásra, kollégiumra vonatkozó témákat követően a társalgási leckék egyre elvontabb, "műszakibb" jelleget öltenek. A főiskoláról szóló anyag a műszaki tárgyak, szakok és intézetek megnevezésével, a nyelvtanulásról szóló olvasmány pedig az orosz nyelv jelentőségének a szovjet-magyar gazdasági kapcsolatok tükrében való bemutatásával a műszaki szövegekben nélkülözhetetlen energia- és nyers-

anyagfajták, gépek, berendezések "területére" visz, a legfontosabb szavakkal, kifejezésekkel ismertet meg.

Felvetődhet a kérdés: ha a társalgási anyagok bizonyos mértékig a műszaki szövegek feldolgozását segítik elő, miért van rájuk szükség, nem lenne-e helyesebb azonnal műszaki szövegekkel kezdeni a munkát?

Tapasztalataink azt mutatják, hogy hallgatóink, akiknek zöme igen gyenge nyelvtudással érkezik hozzánk, nem tudna megbirkózni az azonnal töményen rájuk zúduló kifejezésekkel és szerkezetekkel olyan szövegekben, melyeknek magyarázatra való megértése sem problémátlan. Tudásukat megalapozni, a különböző nyelvi szinten állókat egy cél felé terelni, beszédkészségüket mozgásba hozni könnyebb olyan élő anyagokkal, amelyek személyesen rájuk, az ő életükre és munkájukra, családi és lakáskörülményeikre, tanulási lehetőségeikre vonatkoznak. Könnyebb nekik, ha az alapvető nyelvtant a jórészt már valamikor tanult szókincsen belül szilárdítjuk meg vagy építjük fel, mintsem új, nehéz műszaki szövegeken keresztül. A műszaki jellegű szavak és szerkezetek pedig jobban emlékezetükben maradnak, ha nem tízesével, huszasával szerepelnek egy 15-18 soros szövegben, hanem a "könnyű", ismert szavak közül emelkednek ki.

2. Szakmai szövegeink illeszkedjenek a főiskola általános profiljához, ezzel is motiválják a hallgatókat.

3. Az alapszövegek tartalmazzák az új, mindenki számára kötelezően és aktívan elsajátítandó nyelvi minimumot.

4. A témát exponáló alapszöveg ne legyen túlszűfelve információkkal, és ne haladja meg egyik szöveg sem a hallgatók szakmai ismereteit. Szövegeinket ezért az általános elektrotechnika tárgyköreiből meritettük.

5. A témák kifejtésénél nem törekedhettünk teljességre. Egy-egy kérdéskörnek néhány oldalát, metszetét ragadhattuk csak meg.

6. A szövegek terjedelme ne haladja meg a 15-18 sort, hogy egy órán is megérthetők, a továbbiakban pedig sokoldalúan feldolgozhatók, tartalmilag és nyelvileg elsajátíthatók legyenek.

7. Legyen a jegyzet szemléletes, tartalmazzon képeket, ábrákat, a szövegek és gyakorlatok nyomdatechnikai elrendezése legyen szellős, áttekinthető.

8. A szókincs szilárd elsajátítását elősegítő egyik legfontosabb tényező annak megfelelő, optimális adagolása, bevezetése. Tananyagunk összeállításában nem a mennyiségi eredmények hajszolására, hanem kis mennyiségű, reális, aktív szinten elsajátítható szókincs megtanítására törekedtünk. Analitikus olvasásra szánt 12 alapszövegünk ezért nincs túlszűfolva ismeretlen szavakkal, ezek a szövegek 15-18 ismeretlen szónál többet nem tartalmaznak. Ez a szókincsminimum elsajátítható, körülményeink között begyakorolható, számos új összefüggésben aktivizálható.

9. Tananyagainkban nagy figyelmet szentelünk a hallgatók potenciális szókészletének fejlesztésére, mivel a potenciális szókészlet fontos tartaléka a szókincs bővítésének. Általa megsokszorozható a kisszámú szókincs is. (Pl. a "zaviszit" ige birtokában a hallgató képes megérteni a még sosem látott "zaviszimoszty", "nyezaviszimoszty", "zaviszimúj", "nyezaviszimúj" szavakat.

10. A szókincs tartós elsajátítása érdekében igyekeztünk biztosítani annak időben elosztott nagyszámú ismétlődését, sokoldalú kombinálását. Tekintettel arra, hogy ezen elv megvalósításának kiemelkedő szerepet tulajdonítunk, a továbbiakban ennek a kérdésnek elemzésével foglalkozunk.

A szókincs ismétlődése tananyagainkban

Ismeretes, hogy egy szó aktív elsajátításához 15-17 elő-

fordulás szükséges. Hagboldt szerint "a természet soha nem szegi meg törvényeit. Azt a tananyagot, amit csak egyszer tanulnak, teljes egészében el is felejtik, így a tanulásra fordított idő pusztá pazarlásnak tekinthető."^{2/} Meggyőződése, hogy az ismétlés a magyarázatnál is fontosabb, mivel az ismétlés biztosítja az anyag szilárd elsajátítását.

Nem közömbös azonban, hogy a szó ismétlése milyen időbeli elosztásban megy végbe. Mindnyájan tapasztaljuk, hogy hiába ismétljük, idézzük fel az új szót egy órán belül többször is, azt csak akkor sajátítják el a hallgatók, ha az ismétlést időben jobban elosztjuk, és az új anyagra több órán át tudatosan visszatérünk. "24 óra alatt a megszerzett új ismeretek, készségek 60 %-át veszítjük el, 2 nap alatt 70, 4 nap alatt 75, 7 nap alatt 80, 15 nap alatt 85 %-át".^{3/}

Főiskolai jegyzetünket a fenti elvek figyelembevételével állítottuk össze. Szakmai szövegeink szókincs részben az alapszövegekben, legnagyobb részben pedig a gyakorlatokban és a szintetikus olvasásra szánt kiegészítő szövegekben ismétlődik. Ezenkívül gondot fordítottunk a szakmai szókincs köznyelvben is használt rétegének a beszélt nyelvben való alkalmazására, "megforgatására" is.

Hogyan jön létre az ismétlődés az alapszövegekben?

Tekintettel arra, hogy a szakszövegek szókészlete szűk körű, körülhatárolt, a lexika ismétlődése a szövegekben nem mesterségesen "kreált", a tankönyvíró által erőszakolt, hanem természetes, spontán ismétlődés, ami a témák közelségéből, a tartalomtól következik. A tematikai rokonság (elektrotechnikai alapfogalmak) biztosítja a terminusok, alapvető igék gyakori előfordulását. Ezért nem szakadunk el a főiskola profilját adó szakma területéről. Általános tudományos és népszerű tudományos-ismeretterjesztő szövegekkel nem foglalkozunk, mivel szókészletük széleskörű, elsajátításuk meghaladja a felsőoktatás adta lehetőségeket. Felméréseink

szerint jegyzetünk általános elektrotechnikai témákkal foglalkozó szövegeinek szókincse 96 %-os arányban megtalálható Sztjepanova "Csasztotnij szlovarj obscsenaucsnoj leksziki" c. munkájában.^{4/} Szakmai szövegeink tehát az általános tudományos nyelv részét képezik, szűkebb értelemben vett ágazati terminológiát nem tartalmaznak. A Sztjepanova szótárában nem található 4 %-os szókészlet nemzetközi és köznyelvi szavakból áll.

Az alapszövegek szókincsének ismétlődését mutatja, hogy pl. a 2. lecke 17 új szavából 11 szó ismétlődik meg a következő 8 lecke alapszövegeiben. (Ld. a táblázatot.)

A rövid és kisszámú szöveg azonban a témák közelsége ellenére sem nyújthatja az alapszókincs általunk szükségesnek tartott ismétlődését, mivel számos fontos szó, kifejezés csak egyszer fordul elő bennük.

A szókincs ismétlődését a gyakorlatok tudják tetszőleges számban és módon biztosítani. A lexikai és nyelvtani gyakorlatok a szókincsismétlés korlátlan területei. A gyakorlatok összeállításában retrospektív szemlélet vezetett bennünket. Ennek értelmében az új lexikai egységek mellett valamennyi gyakorlattípusban tudatosan és nagy számban idézzük fel a régebben tanult kifejezéseket, különösképp pedig az előző lecke új szavait, mivel a felejtés rövid távon a legerősebb.

A következőkben bemutatjuk orosz nyelvi jegyzetünk néhány, az ismétlést is elősegítő gyakorlattípusát. A szemléletesség kedvéért ^x-gal jelöltük az előző lecekben már szerepelt, ismétlődő szavakat vagy képzett változataikat.

Lexikai gyakorlatok

I. Составьте тематический словарь.

Источники
тока^x

Источники
тепла^x

Источники
сырья^x

Металлы^x

2. Найдите лишнее слово

а/ ток^X, протекать^X, протекание^X, так^X, течение^X, течь

б/ потребление^X, направление^X, применение^X, использованные^X

3. Найдите синонимы к подчеркнутым словам.

Генераторы преобразуют^X различные^X виды энергии.

На ГЭС используется^X потенциальная энергия воды.

4. Найдите антонимы к подчеркнутым словам.

одинаковый^X промежуток времени

разделить^X тела

5. Найдите в тексте однокоренные слова к подчеркнутым словам.

техника управления^X

двигатель^X внутреннего^X сгорания^X

6. Найдите корень в словах.

обозначать, обозначение^X, знак, знакомый^X, значит^X,

значение^X, значительный^X, знакомство^X, познакомиться^X

7. Продолжайте.

Что?

Что делать?

Объяснение

?^X

добыча^X

?

превращение

?

8. Найдите эквиваленты глаголов на венгерском языке.

разделить^X - разлагать - распределить^X

9. Найдите нужные слова на русском языке.

Что можно наблюдать?

a testek^X mozgását

az áram^X hőhatását

a szputnyik pályáját^X

a tudomány^X fejlődését^X

Nyelvtani gyakorlatok

A nyelvtani gyakorlatok összeállításánál tudatosan támaszkodtunk a már tanult szókincsre. Új nyelvtani anyagot kizárólag a már tanult szavakkal gyakoroltunk. Így megkönnyítjük az ismeretlen nyelvtani jelenségek megértését, s elősegítjük a szókincs újabb összefüggésekben való rögzítését.

Az egyszerűbb mondatok magyarról oroszra való fordítása kitűnő lehetőséget nyújt a lexika szinte korlátlan mértékű ismételtesére. A fordítás minden esetben a gyakorlás utolsó mozzanata, egyben a számonkérés fontos tényezője is, mert alkalmas az aktív nyelvtudás mérésére.

Az itt következő táblázat összefoglaló képet ad arról, hogyan ismétlődik meg a 2. lecke 17 új szava a leckét követő 8 olvasmány szövegeiben és gyakorlataiban. Az összegezésből kiderül, hogy tudatos szerzői munka esetében a gyakorlatok szinte korlátlan terepet kínálnak a szókincs ismételtesére, variálására, új és új összefüggésekben való felelevenítésére, a potenciális szókészlet, a nyelvi találékonyság fejlesztésére.

A 2. lecke új szavainak előfordulása a többi lecke alapszövegeiben /sz/ és gyakorlataiban /gy/

A 2. lecke új szavai	3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		Összesen	
	sz	gy	sz	gy	sz	gy	sz	gy	sz	gy	sz	gy	sz	gy	sz	gy	együtt	
ВИД	1	1	3		2	1 2			1	2		2		3	3	15	18	
значение		1	2			1 2		1						1	1	6	7	
значительный		1	1		2			1							-	5	5	
использовать/ние/	1	4	3		2	3	1 6		4	1 3	1 10		4		35	39		
любой			2		1				2	1	2		-		8	8		
называть /ся/			2 10		4	4 5	2 2	4	2 3	2			1 15		26	41		
носить /тель/			1 3						1				1 1		5	6		
передача /ать/	1	3	4		1			1	3				1 1		13	14		
потребитель /ить/	1	1	6			2	1 1	1					2 11		13			
преобразовать	1	4	4		3	1 5	4	4					3 2		27	29		
применять /ние/		3	4		1	1	7						3 -		19	19		
производить /ство/	1	1			7			2					2 1		12	13		
распределить		2	5		1	1	1			1			-		11	11		
расстояние		2						2	1	1			-		6	6		
тепловой	2	3	1		4	1	1	1					1 4		10	14		
устройство	1	2	2 8		1			4	3					3	18	21		
электрификация		1						1			1		-		3	3		

A szókincs ismétlődését igyekeztünk elősegíteni maguknak a feladatoknak a megfogalmazásával is. E megfogalmazásokban a lehető legnagyobb egyszerűsége és sztereotípiára törekedtünk. Nem elméleti, grammatizáló utasításokat adunk. Nem azt mondjuk, hogy alakítsa át az igeneves szerkezeteket jelzői mellékmondatos szerkezetté, hanem mintát adunk az elvégzendő feladatokhoz.

A szókincs megszilárdítását segíti elő a hallgatók számára az ismétlések és a vizsgára való felkészülés alkalmából biztos támpontot nyújtó szójegyzék, amely az utolsó lelkét követően összefoglalja az összes alapszöveg szókincsét a megfelelő leckeszám feltüntetésével. A jegyzék a szavak magyar jelentését nem tartalmazza, mivel célunk a szótárkezelési jártasságok, az önálló munka készségeinek a kialakítása.

Megjegyezzük, hogy a gyakorlatok nem csupán a szókincs, hanem a nyelvtan időben elosztott ismétlésére is súlyt helyeznek. Állandóan felszínen tartjuk a főnév-és melléknévragozás gyakorlását, a legfontosabb előljárók használatát, a szóképzést. A szenvedő melléknévi igenév bemutatásakor felelevenítjük a cselekvőt, szembeállítjuk a két szerkezetet. A szenvedő melléknévi igenév rövid alakjának bevezetésekor felidézük a melléknév rövid, állítmányi alakját stb.

Kétségetelen, hogy a gyakorlatok révén sikerül ébren tartani és aktivizálni a tanult szókincs^{et}, a nyelvi gyakorlatok azonban mégis csak a tanultak reprodukálását nyújtják, kevés kommunikatív értéket hordoznak, "tréning" jellegűek.

A tanultak alkalmazására, kombinálására, tényleges közlések befogadására vagy átadására a tréningyszerű gyakorlatok nem alkalmasak. Ezt a szerepet már másfajta, kommunikatív funkciót szolgáló formák: a szótár nélküli megértésre szánt szintetikus szövegek töltik be. Ezek az olvasmányok

a mindenkori tanult nyelvi anyag megszilárdítását, megfor-
gatását célozzák más szituációkban, új összefüggésekben.
Összeállításuk szempontjai: tartalmilag újat adjanak, nyelv-
világ ismeretlent ne tartalmazzanak. Egy részük a leckék
lezáró fejezetét alkotja, másik részük a szöveggyűjteményben
kap helyet. Leckéink felépítése ennek értelmében a követ-
kező:

1. Alapszövegek
2. Gyakorlatok
3. Szintetikus szövegek

Jegyzetünkben a szintetikus olvasásra készült szövegek
kettős szerepet töltenek be.

1. Elősegítik a tanult nyelvi anyag ismétlését, megszil-
lárdítását.

2. Hozzájárulnak a nem nyelvi jellegű speciális olvasási
készségek és képességek kialakításához: a gyorsaságot, lényeg-
kiemelést, összefüggések meglátását fejlesztik. Ezeket a
képességeket a szövegek mellett a szintetikus szövegeket
kísérő gyakorlatok is elősegíteni hivatottak. (Pl: adjon címet
a szövegnek, az egyes bekezdéseknek; van-e szó a szövegben
arról, hogy ...; készítsen vázlatot a szöveghez; stb.)
Ebben az esetben az olvasás már nem mint nyelvoktatási cél,
hanem mint információszerzési eszköz áll a hallgatók előtt.

Összefoglalásul megállapítható, hogy a szavakkal való
tudatos "gazdálkodás", a szavak alkotó ismétlődésének ered-
ményeképpen a hallgatók óráról órára érezhetik nyelvtudásuk
fejlődését, eredményét és értelmét. Kudarcc helyett egyre
több sikerben van részük, "magolás" helyett pedig felfede-
zik a logikát, a rendszert a szavak, a nyelv világában.

Irodalom

- 1/ Berecz Zoltán - Dudás Ferencné - Márkus Tibor - dr. Major Ferencné: *Cross nyelvi jegyzet*
Szerk.: dr. Major Ferencné. Tankönyvkiadó,
Budapest, 1984.
- 2/ P. Nagboldt: *Как изучать иностранные языки = Иностранные языки в школе* 1964.4.
- 3/ Bolla Kálmán: *Nyelvi laboratórium az idegennyelv-szakos tanárképzésben az ELTE Bölcsészettudományi Karán. = Korszerű nyelvtanítás, 1969.*
- 4/ *Частотный словарь общенаучной лексики /под.ред.: Е.М. Степановой/ Изд. Московского Университета 1970*

FIGYELŐ

1875

1. The first part of the report is devoted to a general description of the country and its resources. It is followed by a detailed account of the various industries and occupations of the people. The third part of the report is devoted to a description of the various towns and villages of the country. The fourth part of the report is devoted to a description of the various rivers and streams of the country. The fifth part of the report is devoted to a description of the various mountains and hills of the country. The sixth part of the report is devoted to a description of the various lakes and ponds of the country. The seventh part of the report is devoted to a description of the various forests and woods of the country. The eighth part of the report is devoted to a description of the various minerals and metals of the country. The ninth part of the report is devoted to a description of the various animals and birds of the country. The tenth part of the report is devoted to a description of the various plants and trees of the country. The eleventh part of the report is devoted to a description of the various customs and manners of the people. The twelfth part of the report is devoted to a description of the various laws and regulations of the country. The thirteenth part of the report is devoted to a description of the various taxes and duties of the country. The fourteenth part of the report is devoted to a description of the various public works and buildings of the country. The fifteenth part of the report is devoted to a description of the various educational institutions of the country. The sixteenth part of the report is devoted to a description of the various religious institutions of the country. The seventeenth part of the report is devoted to a description of the various social and political organizations of the country. The eighteenth part of the report is devoted to a description of the various historical events of the country. The nineteenth part of the report is devoted to a description of the various geographical features of the country. The twentieth part of the report is devoted to a description of the various natural resources of the country.

T Á J É K O Z T A T Ó
A MAPRJAL VI. NEMZETKÖZI KONGRESSZUSÁRÓL
Budapest, 1986. augusztus 11 - 16.

1986. augusztus 11-16. között tartotta hatodik nemzetközi kongresszusát hazánkban az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Nemzetközi Társasága, a MAPRJAL. A nemzetközi találkozó, melynek előkészítésében és lebonyolításában Nyelvi Intézetünk is jelentős részt vállalt, alkalmat adott az orosz nyelv-és irodalomtanítás helyzetének, a russzisztika tudományos kutatási eredményeinek számbavételére, valamint a MAPRJAL szervezetének és a keretei között folyó munkának jobb megismerésére. Ezért először kongresszusi beszámolóinkat magának a szervezet létrejöttének, kialakulásának és működésének ismertetésével kezdjük.

MEG A L A K U L Á S A

Az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Nemzetközi Társasága, a **МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ** több európai, amerikai, ázsiai és ausztráliai ország kezdeményezésére 1967. szeptember 7-9. között Párizsban a Sorbonne-on működő Szláv Nyelvtudományi Intézetben tartotta alakuló ülését. Az alakuló ülés résztvevői - 17 ország 44 delegátusa - jóváhagyták a Társaság Szabályzatát, működési tervet dolgoztak ki a legközelebbi évekre, megválasztották a vezető szerveket és a világ minden országában élő orosz nyelv-és irodalomtanárhoz felhívással fordultak, melyben bejelentették a Társaság létrejöttét.

STÁTUSA

A szervezet hivatalos neve: **МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ = МАПРЯЛ**

magyarul: Az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Nemzetközi Szövetsége, rövidítésben MAPRJAL.

A Szövetség az orosznyelv-tanároknak, irodalomtanároknak és nyelvészeknek az egész világra kiterjedő tudományos és szakmai közössége.

Státusa szerint tagja az UNESCO-nak, annak "C" kategóriájába tartozik. Mint nemzetközi szervezet fejti ki tevékenységét, összhangban annak az országnak törvényeivel, melyben titkársága működik.

Titkárságának helyét a közgyűlés határozza meg. A Szövetség ezen kívül Moszkvában állandó dokumentációs és információs irodát tart fenn.

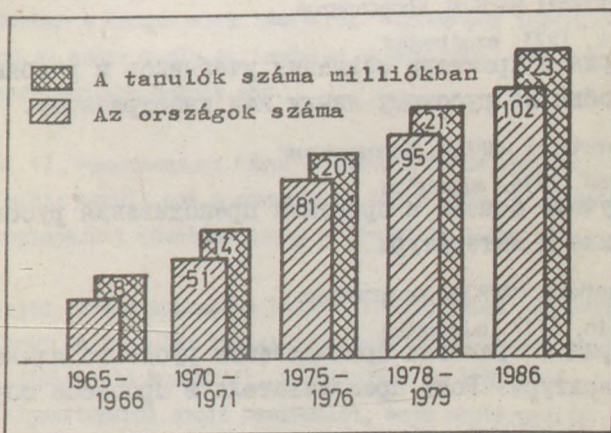
A Szövetségnek és minden hozzá tartozó szervezetnek hivatalos-és munkanyelve az orosz.

CÉLOK ÉS FELADATOK

A MAPRJAL legfőbb célkitűzései és feladatai az alábbiakban foglalhatók össze:

- Az orosz nyelv és irodalom tanításának és tanulásának terjesztése az egész világon,
- az orosz nyelv-és irodalomoktatás tudományos módszertanának fejlesztése és az e körbe tartozó kutatások összehangolása,
- állandó kapcsolatok létrehozása és fejlesztése a világ minden táján élő orosz nyelv-és irodalomtanárok és szakemberek között,
- együttműködés a Szovjetúnióban már működő szervezetekkel az orosz nyelv-és irodalomszakos hallgatók, tanárok és más szakemberek között, valamint az orosz nyelvet és irodalmat tanuló személyekkel,

- pedagógiai tapasztalatok, nyelvoktatási anyagok, tankönyvek és segédkönyvek cseréje az orosz nyelv tanárai, az orosz nyelvészek és irodalmárok között,
- az orosz nyelv és irodalom, valamint az országismeret oktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó nemzetközi konferenciák, szemináriumok és szimpóziumok szervezése,
- információs anyagok és periódikák kiadása, valamint tudományos-módszertani, orosz nyelvészeti, irodalmi és országismereti anyagok összeállítása, szerkesztése és kiadása,
- a világ minden táján megjelenő orosz nyelv- és irodalomtanítással és tanulással foglalkozó információk és dokumentumok gyűjtése,
- együttműködés a nemzetközi nyelvészeti, irodalomtudományi szervezetekkel.



Az orosz nyelvet tanulók
számának növekedése
a világ országaiban

A Z E L Ő Z Ő K O N G R E S S Z U S O K

A MAPRJAL a megalakulása utáni három esztendő /1967-1969/ a különböző országokban folyó orosz nyelv-és irodalomtanítás helyzetének tanulmányozására, az alkalmazott oktatási módszerek elemzésére és a megjelent nyelvkönyveknek és segédkönyveknek a különböző nemzetiségű iskolák orosz nyelv oktatásában való helyes felhasználása ügyének szentelte.

Ezután négyévenként sorrendben a következő nemzetközi kongresszusok zajlottak le:

I. Nemzetközi MAPRJAL Kongresszus

Moszkva, 1969. augusztus

Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы.

II. Nemzetközi MAPRJAL Kongresszus

Várna, 1973. szeptember

Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному.

III. Nemzetközi MAPRJAL Kongresszus

Varsó, 1976. augusztus

Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы.

IV. Nemzetközi MAPRJAL Kongresszus

Berlin, 1979. augusztus

Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения.

V. Nemzetközi MAPRJAL Kongresszus

Prága, 1982. augusztus

Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы.

A prágai kongresszus befejeztével, az 1982. augusztus 22-én tartott közgyűlés határozatát a magyar küldöttség elfogadta és vállalta a

VI. Nemzetközi Kongresszus megrendezését hazánkban, Budapesten 1986. augusztus 11-16. közötti időben.

A MAPRJAL VI. NEMZETKÖZI KONGRESSZUSA
Budapest, 1986. augusztus 11-16.

Kongresszusi előkészületek

A kongresszus előkészítését az MSZBT Országos Elnöksége mellett működő Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Magyarországi Társasága 1982. őszén kezdte meg. Neves közéleti személyiségek és szakemberek részvételével szervező bizottság alakult, amelynek elnöki tisztét Apró Antal, az MSZBT elnöke és Köpeczi Béla művelődési miniszter látta el. A Szervező Bizottság mellett szakmai előkészítő bizottságok alakultak. 1985-ben a kongresszus témájáról "Tudományos tradíciók és új irányzatok az orosz nyelv és irodalom oktatásában" hét hazai regionális konferenciára került sor.

A MAPRJAL VI. kongresszusa három szakaszos rendezvény volt. A kongresszus előtt került sor a nemzetközi Végrehajtó Tanácsnak ülésére, a kongresszust követően pedig a közgyűlés ülésezett.

A Végrehajtó Tanács augusztus 10-én a Kongresszusi Központban tartotta ülését. A testület tagjai tájékoztatót hallgattak meg a kongresszust előkészítő munkákról, megvitatták az 1982-1986. évi munkaterv teljesítéséről szóló beszámolót, majd megtárgyalták a MAPRJAL következő 5 évre szóló rendezvényeinek javaslatát.

Ugyancsak e nap eseményei között kell említenünk, hogy ekkor érkeztek a külföldi és hazai delegátusok, akiknek fogadására, elhelyezésére, az első információk megadására és számukra a kongresszusi

anyagok, nyomtatványok kiosztására hatalmas apparátust mozgósítottunk. A delegációk tagjait egyetemi kollégiumainkban, a vezetőket és a Végrehajtó Tanács tagjait szállodákban helyeztük el.

A kongresszus augusztus 11-én reggel 9 órakor nyílt meg.

Apró Antal az MSZBT elnöke a magyar szervezőbizottság, a MAPRJAL elnöksége, valamint a magyar állami és társadalmi szervezetek nevében köszöntötte a küldötteket, a 66 országból hazánk fővárosába érkezett 1812 orosz nyelv-és irodalomtanárt, közöttük a MAPRJAL kongresszusán először részt vevő kínai és koreai/KNOK/ delegátusokat.

Üdvözlés után a küldöttek egyperces néma felállással adóztak Mihail Hrapcsenko akadémikus , a MAPRJAL áprilisban elhunyt elnöke emlékének, aki 1970-től, 16 éven át töltötte be a szervezet elnöki tisztét.

A megemlékezés után a magyar kormány nevében Marjai József a minisztertanács elnökhelyettese üdvözölte a világ minden tájáról hazánkba érkezett szakembereket.

Ezután Borisz Sztukalin, a Szovjetunió budapesti nagykövete felolvasta Mihail Gorbacsovnak, az SZKP KB főtitkárának a tanácskozás résztvevőihez intézett üdvözlő levelét.

Ugyancsak levélben köszöntötte a kongresszust Kádár János, az MSZMP KB főtitkára.

A nyitó ülésen került sor a MAPRJAL kitüntetéseinek, a Puskin Emlékérmek átadására. Az orosz nyelv és irodalom kutatása és oktatása területén végzett kiemelkedő tevékenységéért 15 tudós és tanár vette át V.G.Kosztomarov akadémikustól, a MAPRJAL főtitkárától az emlékérmeket, közöttük dr.Papp Ferenc akadémikus, az ELTE Általános

és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének vezetője, az Orosz Nyelv-és Irodalomtaárok Magyarországi Társasága elnöke és dr.Rév Mária, az ELTE Orosz Filológiai Tanszék docense, az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Magyarországi Társasága alelnöke. /Hazánkban a Puskin Emlékérmét eddig öten kapták meg: Suara Róbert, 1979., Pócs Ilona, 1980., Tálasy Istvánné, 1982., Papp Ferenc, 1985., Rév Mária, 1986./

Ezt követően a plenáris ülés délelőtti és délutáni szakaszában hazai és külföldi tudósok előadásai hangzottak el. /1. melléklet/

A megnyitóülés szünetében sajtóértekezlet volt. Az újságírók és kiküldött tudósítók kérdéseire Pócs Ilona, a Nemzetközi Szervezőbizottság helyettes elnöke, A.N.Belov, a SZU Felső-és Szakoktatási miniszterhelyettese, a szovjet delegáció vezetője, A.I.Boriszov, a SZU Felső- és Szakoktatási Minisztériuma orosz nyelvi főosztályának vezetője, V.G.Kosztomarov akadémikus, a MAPRJAL főtitkára, Sz.I. Szohin, a Puskin Orosz Nyelvi Intézet igazgatóhelyettese, valamint O.D.Mitrofanova, a Puskin Orosz Nyelvi Intézet igazgató helyettese, a Nemzetközi Szervezőbizottság tagja válaszoltak. A VI. kongresszus munkáját, az előadásokat, a bemutatókat, kiállításokat és minden rendezvényt a hazai és nemzetközi hírközlő szervek, a sajtó, a rádió és a televízió élénk figyelemmel kísérték.

Augusztus 12-15. között a kongresszus a Budapesti Műszaki Egyetemen szekcióülésekkel folytatta munkáját. /2. melléklet/ Az ülésen 932 előadás hangzott el, a vitában további 221 felszólalásra került sor. A kongresszuson 791 magyar russzista vett részt. A magyar résztvevők 114 előadást, illetve felszólalást tartottak. A BME Nyelvi Intézetének tanárai közül előadással szerepeltek:

Fehér György - Gyömörey Erzsébet VIII. szekció

Попытка к более объективной оценке переводов
с русского языка на венгерский язык

Meskó Sándor - Élthes Ágnes IV. szekció

**Терминологические исследования и направления
в составлении специальных словарей**

Tóth Mihályné IV. szekció

**Некоторые типы синонимических конструкций
в текстах по специальности**

A kongresszushoz 9 különböző rendezvény kapcsolódott.

A MAPRJAL kongresszusa alkalmából, augusztus 12-én délelőtt könyvkiállítás nyílt a Budapesti Műszaki Egyetemen. Az aulában, valamint az I. és II. emeleti folyósókon elhelyezett vitrinekben kilencszáz nyelvészeti, irodalmi és módszertani könyvet, nyelvkönyvet és jegyzetet mutattak be. A kiadványok az előző, prágai tanácskozás óta jelentek meg tizenhat országban. Este a Szovjet Kultúra és Tudomány Házában 250 vezető magyar és szovjet russzista részvételével magyar szovjet baráti találkozóra, valamint az orosz nyelvoktatási folyóiratok szerkesztőinek tanácskozására került sor. A találkozón A.N.Belov miniszterhelyettes, a szovjet delegáció vezetője tartott előadást, majd a kongresszus előkészítésében és szervezésében kiemelkedő munkát végzett 15 magyar russzistának átnyújtotta a SZU Felső-és Szakoktatási miniszterének diszoklevelét.

Kitüntetésben részesültek: Papp Ferenc akadémikus, a VAPRJAL elnöke, Ábrahám Károlyné, Bakonyi István, Bázel Péter, Bokányi Dezsőné, Diószegi Andrásné, Forró Györgyné, Fülöp Károly, Gárdus János, Kecskés István, Meskó Sándor, Péter Mihály, Rév Mária, Sallay Mária és Vujovics Inessa, a magyar Szervező Bizottság tagjai.

Augusztus 13-án este a Budapest Kongresszusi Központban magyar folklór műsorban gyönyörködhetek a nemzetközi tanácskozás résztvevői.

Augusztus 14-én a kongresszus szekcióülésekkel folytatta munkáját, majd a küldöttek egy része látogatást tett a XX.kerületi Baross ut-

ca 79. szám alatti óvodában, ahol az intézmény nagycsoportjában 30 kisgyerek ismerkedik az orosz nyelvvel. Az óvodából kikerült kiskolások társaiknál sikeresebben és maradandóbban tudják elsajátítani az oroszot.

Augusztus 15-én - a szekcióüléseken kívül - nonstop filmvetítést szerveztek a BME-en a mintegy kétezer russzista részére. "Video-és tévéfilmekben mutatták be a különböző országokban folyó orosznyelvtanításban alkalmazott nyelvleckéket és módszertani anyagokat. A bemutatott anyagok zöme az Amerikai Egyesült Államokból, Finnországból, Kanadából, a Német Demokratikus Köztársaságból és a Szovjetunióból érkezett a kongresszusra, de sikerrel vetítettek számos magyar oktatófilmet is, amelyek magyar alkotóműhelyekben készültek." /Sallay Mária, OOK/

Délután Losonczy Pál, az Elnöki Tanács elnöke a Parlament Munkácsy-termében fogadta a MAPRJAL Végrehajtó Tanácsa irodájának tagjait. A magyar államfő, mint a VI. Kongresszus fővédnöke eszmei vezetését folytatott a nemzetközi szövetség főtitkárával, Vitalij Kosztomarovval és a testület más képviselőivel. Ezen a találkozón részt vett Berecz János, az MSZMP KB titkára, Rátkai Ferenc művelődési miniszterhelyettes, Biró Gyula, az MSZBT főtitkára, valamint Borisz Stukalin a Szovjetunió budapesti nagykövete.

Este a Budapest Kongresszusi Központba voltak hivatalosak a nemzetközi találkozó résztvevői, ahol a Magyarországi Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Társasága és a kongresszus szervezőbizottsága fogadást adott a küldöttek tiszteletére.

Záróülés

Augusztus 16-án a Budapest Kongresszusi Központban tartott plenáris

oktatási módszerek kölcsönhatásával, a motivációval, a nyelvi hibákkal, a tanulók önálló munkájával, az oktatási folyamat megszervezésével, az új módszerek és a hagyományos eljárások szerepével kapcsolatos kérdések.

A budapesti kongresszus a magyar kulturális élet jelentős eseménye volt, jó lehetőséget teremtett a nemzetközi tapasztalatcserére s arra, **hog**y felmérjük milyen eredményeket értünk el a magyarországi orosz nyelv és irodalom tanításában és meghatározzuk ezzel kapcsolatos jövőbeli feladatainkat." /Pócs Ilona, MAPRJAL/

A rendezvény sikeréhez nagymértékben hozzájárultak a szervezésben résztvett társintézmények, az MM, az OPI, az OOK, a Tankönyvkiadó, a BME, a fővárosi és megyei pedagógiai intézetek, hazánk sokszáz orosz nyelv-és irodalomtanára, akiknek segítségéért, aktív közreműködéséért a nemzetközi szervezet hálás köszönetét fejezte ki. ^{x/}

Az Orosz Nyelv-és Irodalomtanárok Magyarországi Társaságának a kongresszussal kapcsolatos munkája nem ért véget. Fontos feladatunk, hogy a kongresszus eredményeivel és tapasztalataival megismertessük az ország valamennyi orosz nyelv-és irodalomszakos tanárát, hogy a kongresszus eredményei mielőbb és minél hatékonyabban beépüljenek Magyarország orosz nyelv-és irodalom oktatásába.

Dr. Meskó Sándor

x/ Intézetünk dolgozói közül Dr. Meskó Sándor kandidátus kapott Kiváló Munkáért kitüntető jelvényt. (A szerk. megjegyzése)

ПРОГРАММА ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

- Нидерхаузер Э.(ВНР): Русский язык и исторические традиции Восточной Европы.
- Леонтьев А.(СССР), Утес С.(ГДР): Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка.
- Костомаров В.Г.(СССР), Мустайоки А.(Финляндия), Гроховски Л.(ПНР): Методическая теория и практика преподавания русского языка в различных странах. Итоги и перспективы.
- Митрофанова О.(СССР), Вистенек Х.(ГДР), Заневский Я.(ПНР), Гардуш Я.(ВНР): О сближении традиционных проблем и современных решений в методике преподавания иностранных языков специалистам и студентам-нефилологам.
- Папш Ф.(ВНР): Функционально-системный подход к описанию русского языка как иностранного.
- Габка К.(ГДР), Супрун А.(СССР), Якобсон Г.(Швеция): Особенности сопоставления близкородственных и неродственных языков в целях обучения.
- Бялоказович Б. (ПНР): Литературный процесс и художественные ценности русской классической и советской литературы.
- Верещагин Е.(СССР), Вуйович И.(ВНР), Чакраварти Ч.(Индия): Лингвострановедческое чтение в преподавании русского языка как иностранного.

С Е К Ц И И

СЕКЦИЯ I/A. I/Б.

Психологические и методические проблемы обучения русскому языку.

СЕКЦИЯ II/A. II/Б.

Современная лингвистическая теория и её применение в практике обучения русскому языку.

СЕКЦИЯ III/A. III/Б.

Функционирование современного русского языка и опыт преподавания.

СЕКЦИЯ IV.

Программа и методика преподавания русского языка специалистам различных областей науки.

СЕКЦИЯ V/A. V/Б.

Вопросы теории и истории русской классической и советской литературы.

СЕКЦИЯ VI.

Методика преподавания русской классической и советской литературы.

СЕКЦИЯ VII.

Страноведческий и лингвострановедческий аспекты в системе аудиторной и внеаудиторной работы по русскому языку.

СЕКЦИЯ VIII.

Распространение русского языка и проблемы перевода.

КРУГЛЫЙ СТОЛ I.

Русский язык в современном мире.

КРУГЛЫЙ СТОЛ 2.

Преподавание русского языка дошкольникам и младшим школьникам.

НАУЧНЫЙ СЕМИНАР I.

Современный учебник русского языка: теория и практика.

НАУЧНЫЙ СЕМИНАР 2.

Аудиовизуальные и технические средства обучения сегодня и завтра.

CONTENTS

Studies

Dr. Teri Sós - Dr. Zoltán Sturcz:

Language teaching - Language decree - Language proficiency

Zsuzsanna Takács: A few remarks on the book "Russian Language for Beginners"

V.Ju. Koprov: A semantic-functional approach to language in teaching Russian as a foreign language

Dr. Agnes Alpári Nyulász: The word-order of Russian unstressed sentences

Clara Tóth: The expression of existence and quality in a pedagogical grammar

N. Z'uravl'ova: Problems of teaching oral linguistic skills and the formation of communicative competence

T.N. Volkova: Videotapes in the development of oral skills

Workshop

Gyöngyi Biller: An analysis of Russian grading tests

Review

Ferencné dr. Major: Review of the Russian Textbook for the students of the Kálmán Kandó Electrotechnological College

Observer

The 6th Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature (Budapest, August 11-16., 1986)
(Dr. Sándor Meskó)

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- Шош Петерне д-р – Штурц Золтан д-р: Обучение языку – постановления об обучении иностранным языкам – языковые знания
- Такач Кужанна: Некоторые замечания к учебнику Гергея-Халаса "Русский язык на основной степени"
- Копров В.Ю.: Функционально-семантический подход к языку в практике преподавания русского языка как иностранного
- Ниласне Аллари Агнеш д-р: Роль порядка слов в экспрессивно неокрашенной речи
- Клара Тоот: Значение наличия и признака в педагогической грамматике
- Журавлёва Н. А.: Некоторые проблемы обучения устной речи и формирования коммуникативной компетенции
- Волкова Т.Н.: Использование учебного видеofilmа для развития устной речи студентов

В НАШЕЙ МАСТЕРСКОЙ

Биллер Дёнди: Анализ тестов для проверки знаний на первом курсе

ОБЗОР

Майор Ференце д-р: Главные вопросы составления и использования учебника русского языка для студентов Электротехнического института им. К. Кандо

ИНФОРМАЦИЯ

О VI-ом Международном Конгрессе МАПРЯЛ /Будапешт, II-16 августа 1986 г./ /Мешко Шандор д-р/

