

317482

9

15  
1985 : 2

# FOLIA

---

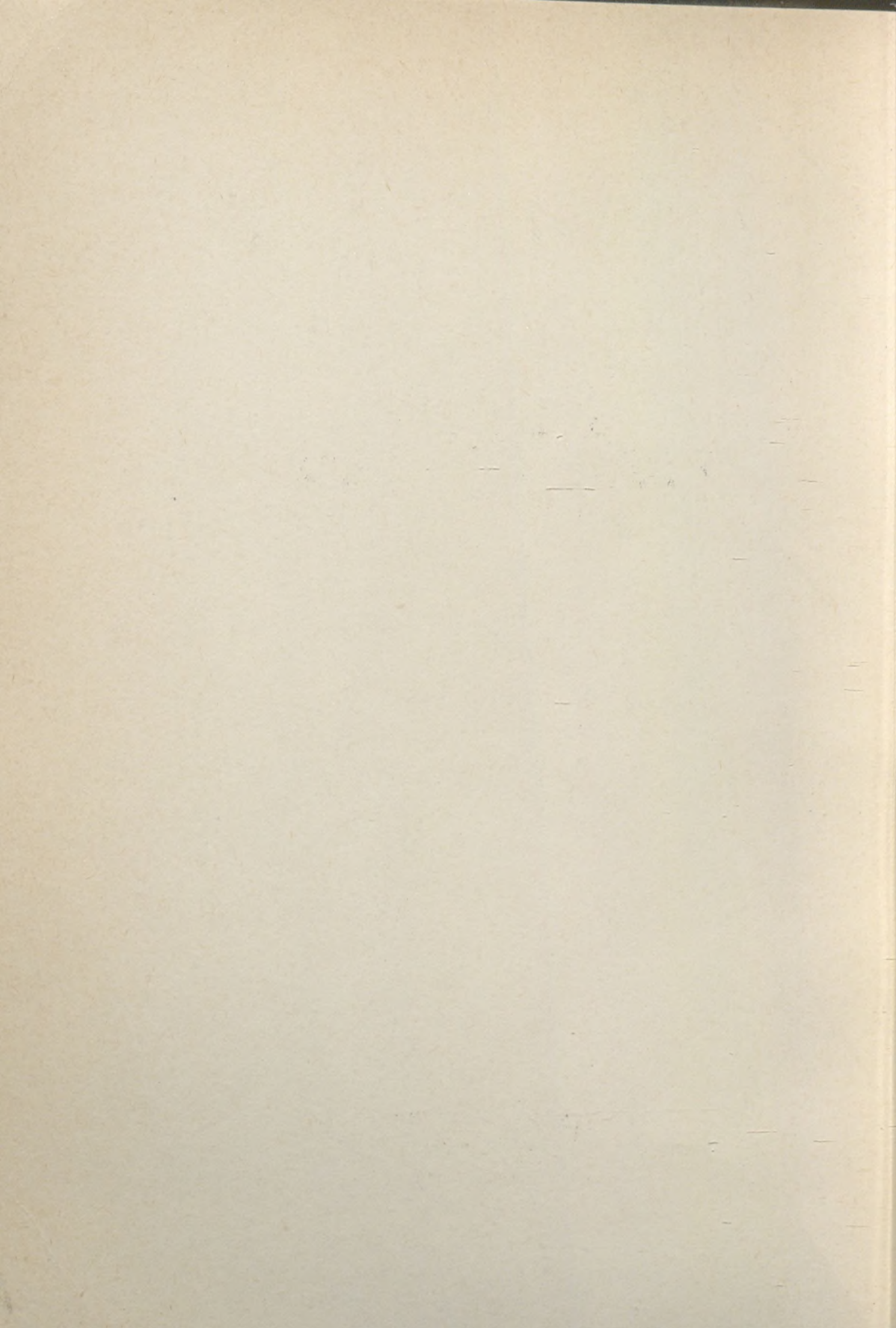
## PRACTICO - LINGUISTICA

XV. évf. 2.sz.



BME NYELVI INTÉZET

1985



FOLIA PRACTICO - LINGUISTICA

XV. évfolyam

1985.

2. szám

---

Szerkesztette:

Szőllősy-Sebestyén András

Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézet



## TARTALOM:

Oldal

### Módszertani tanulmányok

- Fehér György: A magyarra történő fordítások értékelése ..... 7
- Dr. Estók Tivadarné: Egy készülő mikroszöveggyűjteményről és a hozzá kapcsolódó szövegfeldolgozási gyakorlatokról ..... 25
- Berényi Katalin: Idegennyelv-oktatás idegeneknek .... 49

### Szaknyelvi kutatások

- Tóth Mihályné dr.: Некоторые типы синонимичных конструкций в текстах по специальности... 61
- Dr. Meskó Sándor - Élthes Ágnes: Технологические исследования и направления в составлении специальных словарей ..... 73
- Gyömörei Erzsébet: Orosz nemzetközi szavak értésének vizsgálata a БМФ I. éves hallgatói körében ..... 87

### "Alulírott megpályázom ..."

- Nyelvoktatás nyelvtanároknak Wales-ben /Berényi Katalin/ 106
- Beszámoló egy franciaországi ösztöndíjas tanulmányutáról /Kelemen Éva / ..... 110
- Tanfolyam Vichy-ben /Sós Péterné dr./ ..... 114
- "A hóhér akasztása" agyag tanítvány lett a tanárból /Dobáné dr. Endrődi Ildikó/ ..... 118
- Brnoi nyári egyetem /Dr. Mesterházi Mártonné/ ..... 121

Figyelő

Német szaknyelvi konferencia /1985. november 18-19./ /Dr. Bassola Péterné/ .....	127
"Számítógéppel segített nyelvoktatás" /Szimpózium a KLTE-n, Debrecen, 1985. november 12-13./ /Fodor Katalin / .....	132
CONTENTS .....	134
СОДЕРЖАНИЕ .....	135
E számunk szerzői .....	136

**MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK**





Fehér György:

## A MAGYARRA TÖRTÉNŐ FORDÍTÁSOK ÉRTÉKELÉSE

### 1. Bevezetés

Az egyetemi és főiskolai idegennyelv-oktatást szabályozó 104/1981. MM. sz. utasítás a nyelvi záróvizsga részeként előírta a szótár segítségével magyarra történő fordítást. A BME Nyelvi Intézetének vezetősége - végrehajtási utasítás hiányában - szükségesnek tartotta a miniszteri utasítás egységes értelmezését és megvalósítását. Erre nemcsak elvi, hanem gyakorlati okokból is szükség volt, hiszen egyetemünkön tanít az ország műszaki egyetemein és főiskoláin oktató mintegy 600 nyelvtanár több mint 20 %-a.

A vizsga és az arra való fölkészítés követelményeinek, rendszerének kidolgozása egyszerre több síkon indult meg; eredményeit a Nyelvi Intézet által kiadott Módszertani füzetek jelzik. A cikkünk című szolgáló téma első változata a 3., javított változata a 4. sz. füzetben jelent meg. Ugy véljük azonban, hogy a rendszer még nem tekinthető véglegesnek, ezért várjuk mindazok reagálását, akiknek vannak a rendszert javító konkrét ötleteik.

### 2. Előkészítő munka I.

A munka azzal kezdődött, hogy a miniszteri utasítás szerint lefolyt első /orosz/ vizsgák után, 1983. januárjában átnéztem 160 dolgozatot, amelyeket három karon, 14 csoportban, ötféle szöveg alapján irtak a hallgatók.

1982-ben készült intézetünkben a javítást szabályozó utmutatás, ennek azonban több hibája volt: tulzott szigorúság /pl.: 6 "kisebb stilushiba" esetén már nem engedélyezett jeles

osztályzatot/, azonkívül nem vette figyelembe a szöveg és az egyes mondatok hosszát és nehézségi fokát, sok hibát nem lehetett besorolni a három /súlyos, közepes, kis hiba/ kategóriába stb.

Fentiek oda vezettek, hogy a 14 csoportot oktató 13 nyelvtanár közül csak egy tartotta magát betű szerint az utmutatáshoz; az "eredmény": 12 dolgozatból 9 elégtelen.

A többi tanár betartotta az utmutatás egyes utasításait, de nem valamennyit. A "módszerek" között szerepelt a hibák enyhébb elbirálása, teljes figyelmen kívül hagyása, bizonyos hibapontszám után javítás a hibapontok további számolása nélkül, a bővített mondat fogalmának "összetévesztése" az összetett mondatéval /hogy csak 1x3 hibapontot kelljen adni/, a pontozástól független osztályozás stb.

A 160 dolgozat átlaga 3,27 lett; 14 dolgozat /8,75%/ minősült elégtelennek /vagyis egy csoportban 9, a többi 13-ban összesen 5/.

Összehasonlításként: az utmutatás szerinti javítás és osztályozás 2,37-es átlag mellett 59 elégtelent /36,87%/ adott volna. Tehát a csaknem egy teljes osztályzattal rosszabb átlag mellett az elégtelenek száma több mint négyszeres lett volna.

Még nagyobb az aránytalanság, ha a 9 elégtelenes csoportot nem vesszük figyelembe. Ebben az esetben a megmaradt 148 dolgozatra 3,39-es átlagot kaptunk volna, míg az utmutatás alapján 2,40-et; a már említett öt elégtelen helyet pedig ötvenet!

A vizsgálatok megmutatták: ha az előírások és a saját értékrendszer között nagy a különbség, a tanárok általában saját értékrendszerükhöz tartják magukat.

Igazságtalanok lennének azonban az utmutatás összeállítóival szemben, ha egyértelműen rájuk hárítanánk a felelősséget rendszerünk hibáiért. Hiszen az orosz nyelvi felvételi vizsgára vonatkozó utasítás pl. csak egyféle mondatot, "a mondatot" ismerte, emelynek le nem fordításáért szintén három pont levoná-

sát írta elő. Így "ugyanannyi pontot veszít a jelölt, ha egy tőmondatot hagy ki, mintha egy többszörösen összetett mondatot; amennyiben az utóbbinak fordítását meg sem kísérli, jobban jár, mint hogyha több-kevesebb hibával lefordítja" /Páll,60/, ugyanis egy mondatban "pl. akár tíz hibát is elkövethet, ha viszont a mondatot kihagyja, csak három hibapontot kap" /u.o./.

Az utasítás hibáztatható a szöveg és az egyes mondatok hosszának, nehézségi fokának figyelmen kívül hagyásával, ugyanakkor viszont különbséget tett a tö-, bővített és összetett mondatok között.

A fenti dolgozatok egy részét más szempontok alapján is vizsgáltam. Pl. összehasonlítottam a két legjobb átlageredményt elért csoporthoz dolgozatait saját mércém és az utmutatás alapján. Az összehasonlítást megkönnyítette, hogy a két csoport azonos szöveggel dolgozott, a létszámok is azonosak /12 - 12/ voltak. A saját mércém /amely tkp. a jelenlegi rendszer legelső változata volt/ "igazolására" és a magam megnyugtatóra szolgált az a tény, hogy az egyik csoport minden egyes dolgozatára a tanárral azonos osztályzatot kaptam.

E csoport átlaga mindkettőnk szerint 4,08 volt, míg a másik csoportnál 4,33 helyett 3,66-os átlag jött ki. Vagyis az eredetileg kiemelkedően legjobb csoport azonos mércével mérve alaposan lemaradt a második legjobb mögött. /Megjegyzem: a fenti csoportok átlaga az utmutatás szerint 3,66, ill. 2,91 /1/.lett volna./

Ugyanezen mérce alapján két azonos, 3,33-as átlagot elért csoportnál 2,26-os és 2,11-es átlagot kaptam, vagyis az eltérés egy teljes osztályzatnál is nagyobb volt.

A szubjektívitás bizonyos mértékig magyarázható: a - véleményem szerint - reálisan osztályozó tanár nagy tapasztalattal rendelkező, kiváló szakembernek számít, ezért mindig a nálunk elég ritka jó csoportok egyikét kapja; a többiek "osztályrésze" a gyengébb csoport. Márpedig teljesen érthető, hogy ha valaki állandóan gyenge csoportokat kap, előbb-utóbb lejjebb állítja a szintet, a gyengébb teljesítményekre is jobb jegyet ad.

Egyébként a 13 nyelvtanár közül 9 enyhébben, egy azonosan, három pedig szigorubban osztályozott a kipróbált mércénél; az utmutatás szintjéhez képest viszont 12 enyhébb, egy tanár azonos osztályzatokat adott.

Meg kell említenünk, hogy az egyik kari csoportban - felismerve az utmutatás hibáit - külön rendszert dolgoztak ki: három pont értékű egységekre bontották a vizsgaszöveget, a hibákra egy, két vagy három hibapontot vontak le a szöveg teljes pontértékéből.

E rendszer lényegesen objektivebb, hiszen a pontszám nem előre meghatározott, hanem a szöveg függvénye, ugyanakkor - betartása esetén - nagy lépést tesz az egységes javítás irányában. A rendszernek - véleményem szerint - két fő hibája volt: az egyenlőtlen szegmentálás /akadt egy soros, de - az ige- nevek "fetisizálása" miatt - egy szavas egység is/ és az elégséges osztályzat határának túl alacson volta /49%/. A kísérletek mindenesetre bebizonyították egy minél objektivebb mérést és elbírálást biztosító, ugyanakkor elfogadható és elfogadtatható követelmény- és értékrendszer szükségességét.

### 3. Előkészítő munka II.

A rendszer kialakításához megpróbáltam segítségül hívni a szakirodalmat. Hamarosan kiderült azonban, hogy a fordítás négyezer éves története \* folyamán megszámlálhatatlan mennyiségű fordítás készült ugyan, de a fordítás mint tudomány csak az utóbbi évtizedekben indult fejlődésnek. Még ma is sok azonban a "fehér folt", mivel "A fordítás metodikai elmélete nincs kidolgozva" /KÖLLŐ 1978, 59/.

A fordítás helyzetére jellemző, hogy "Évszázadokon át létezett fordítás, de jelentőségének megfelelő tekintélye nem volt. Olyan nagy, modern enciklopédiák, mint a Brit Enciklopédia a legpontosabban leírják, hogyan patkolják meg a lovakat,

\* /M. LAMBERT sumerológus "La traduction il y a 4000 ans" című, a Traduction folyóirat 1964/39-40. számában megjelent cikke alapján./

de egyetlen sort sem szentelnek a fordításnak mint emberi tevékenységnek" /MOUNIN, 9/.

A fordítás meghatározása először a Szovjet Enciklopédia 1955-ös kiadásában jelenik meg A.V. Fjodorov megfogalmazásában /32. kötet 382. oldal/.

Azóta igen sok, a fordítás különböző kérdéseivel kapcsolatos publikáció látott napvilágot, de ezek többsége nem a gyakorló nyelvtanárok problémáira válaszol, a gyakorlati kérdésekben pedig sokszor eltérőek a vélemények. Olyan cikkről, utasításról egyáltalán nem tudunk, amely konkrét segítséget nyújtana abban, hogy pl. egy érettségi dolgozat magyarra fordítási részét több tanár egymástól függetlenül megközelítően azonos módon értékelje.

Erre utal Köllő Márta is, amikor azt írja: "mind ez ideig kevés szó esett ... az elkészült fordítások reális, objektív értékeléséről" /KÖLLŐ 1975, 165/.

A "keves szó" feltehetően egyrészt az Idegennyelvi Továbbképző Központtól, másrészt Zsigmond Tibortól származott. Az ITK meghatározta ugyan a javítás fő szempontjait, de ez önmagában kevésnek bizonyult az egységes értékeléshez.

Zsigmond Tibor cikke jól érzékelteti azt a zürzavart, ami a gyakorló nyelvtanárok javítási és értékelési módszereit jellemezte /és jellemzi/. Ő ugyanis hat érettségi dolgozatot /magyarra fordítást/ lemásolt és szétküldött 12 tanárnak kijavításra. Az eredmény a cikkíró szerint "elszomorító" volt nemcsak azért, mert "a javítómunka meglehetősen felületes..., egyenesen téves javítások is vannak" /ZSIGMOND, 15/, mert ugyanazt a /szabadabb/ fordítást egyik tanár megdicséri, a másik el se fogadja, mert "az adott érdemjegyek tarka képet mutatnak" /i.m. 16/, hanem azért is, mert "Határozott számszerű adatokkal csupán két bíráló dolgozik" /i.m. 17/. Tegyük hozzá: az egyik módszere teljesen rossz /pl. a hibásan fordított szavak magyar hossza adja a hiba súlyát/, a másik nagyon keveset közöl módszeréről. A cikk szerzője joggal írja: "A fentiek felvetik egy általánosan alkalmazható normarendszer kidolgozásának gondolatát" /u.o./.

#### 4. A rendszer

A rendszer kialakításának megkezdésekor a cél egyértelmű volt: olyan rendszer elkészítése, amely a műszaki felsőoktatás körülményei között lehetővé teszi, hogy ugyanazt a dolgot /magyarra fordítást/ a tanárik megközelítőleg azonosan értékeljék.

Az alapkérdés, amiben induláskor döntenünk kellett, a tartalom és nyelvhelyesség egymás közötti viszonya volt. Kollégáim között akadt hibe mindhárom lehetséges álláspontnak:

1. A tartalom a fontosabb, mert tanítványainktól "gyors és szakszerű, nem pedig szép, de pontatlan fordításokat fognak kívánni".
2. A nyelvhelyesség fontosabb, mivel a nyelvtanárok a szakmai pontosságot ugysem tudják elbírálni.
3. Mindkettő egyformán fontos: nekünk fel kell ismernünk a tartalmi torzításokat, a jövőző szakembereknek pedig meg kell tanulniuk szabatosan fogalmazni anyanyelvükön.

A módszertanban e kérdéssel kapcsolatban megoszlanak a vélemények. A német írásbeli felvételi vizsgák értékeléséhez kiadott irányelvek szerint pl. "A magyartalan megoldást akkor is hibásnak kell minősíteni, ha a vizsgázó a mondatot helyesen megértette" /idézi: KÖLLŐ 1978, 159/. Köllő Márta ezzel nem ért egyet: "felmerül a kérdés: mit vizsgálunk? Az idegen nyelv tudását vagy az anyanyelvét?" /u.o./. Véleménye szerint a stiláris hűség megkövetelése szubjektívizmushoz vezet, azonkívül "a megértés és a szabatos magyar kifejezés igen kevésbé van egymással korrelációban"/i.m.175/.

A műszakiak egyértelműen a tartalom pontosságát helyezik előtérbe akár a nyelvhelyesség háttérbe szorítása árán is. A sok lehetőség közül idézzük a legélesebb hangut: "Műszaki szövegeknél gyakran kell a szöveg egyértelműségét, félre nem érthetőségét a szöveg stiláris szépségének rovására is biztosítani. Sokkal többet ér egy félre nem érthető és ezért forintban kifejezett kárral sem járó

mondat, amelyet esetleg a rádió nyelvvédő rovata ki is szerkeszt, mint egy látszólag vonzó, tetszetős szöveg, amely azonban így is meg amúgy is érthető" /NAGY, 10/.

Egy könyv szerzőjének, aki arról ír, hogy "kevés /könyv/ foglalkozik fordítási módszerekkel és még kevesebb műszaki fordítással" és tudomása szerint "ez a könyv az első nem hivatalos fordítók számára készült, műszaki fordítást tárgyaló mű" /FINCH: PREFACE/, az a véleménye, hogy "a stílus problémái nagyrészt másodlagosak, amikor műszaki szöveget fordítunk" /i.m. 4/.

Bár a "műszaki" szemlélettel nem érthetünk mindenben egyet, az alapkérdésben a tartalom elsőbbsége mellett döntöttem. Ennek értelmében a 4. sz. Módszertani füzet így fogalmaz /5-oldal/: "az értékelés alapelvei a következők:

- elsősorban a szövegértést minősítjük, vagyis azt, milyen mértékben tartalmazza a fordítás a szövegben előforduló információkat;
- csak másodsorban vesszük figyelembe a magyar helyesírás és nyelvhelyesség szabályainak ismeretét, ill. betartását".

Az "elsősorban" azt jelenti, hogy a tartalmi hiba /amelyet a. típusu hibának nevezünk/ mindig hibának számít.

A "másodsorban" jelentése kettős:

- a nem tartalmi /b. típusunak nevezett/ hibák közül csak a súlyosabb helyesírási és a zavaró nyelvhelyességi hibákat számoljuk /bár természetesen a többit is javítjuk/;
- beszámításukat a hallgató összehibapontjainak 20 %-ában maximáljuk.

Ezt az arányt több gyakorlati próbálkozás után fogadtam el, mint legreálisabbnak tűnőt. Maga a maximálás kettős célt szolgál:

- egyrészt nagyobb súlyt adni a tanítottak /lexika, nyelvtan,

- szótárhasználat/ a nem tanítottal /stilus, helyes-  
 irás/ és a nyelven kívüli tényezők /neveltetés, fogal-  
 mazási és kombinációs készség/ hatásával szemben,  
 - másrészt a tartalmi szint függvényévé tenni az egyéb  
hibák beszámításának arányát.

Az elv az, hogy tartalmilag jó fordítás esetén a b. típusu hi-  
 bák nem hatnak jelentősen a végleges hibapontszámra, gyenge szö-  
 vegértés esetén azonban súlyuk megnő.

Az elv matematikailag hiperbolasorok alapján valósul meg, a gya-  
 korlatban viszont táblázat segítségével. Ha pl. egy dolgozatban  
 10 hiba van, a megfelelő hiperbola értékeit konkrét számokkal  
 bemutatva a következő kis táblázatot kapjuk:

a. típusu hibák száma	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	∅
b. típusu hibák száma	∅	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hibapontok száma	1∅	1∅	1∅	9	8	7	6	5	4	3	2

A kis táblázat is jól mutatja, hogy aránylag sok tartalmi hiba  
 /10-ből 8 vagy több/ esetén a b. típusu hibákat is teljes mennyi-  
 ségükben beszámítjuk, ha viszont tartalmi hiba nincs, a hibapont-  
 szám csak kettő /ami a 10 összhiba 20%-a/.

Vegyünk egy "középső" példát is: ha mindkét típusu hiba száma öt,  
 a hibapontszám hét lesz. Ezt úgy kapjuk meg, hogy az értékarány  
 itt 40%, vagyis az öt tartalmi hiba öt hibapontot jelent, az öt  
 b. típusu hiba viszont ennek csak 40%-át, tehát kettőt;  $5 + 2 = 7$ .

A rendszer használójának azonban mindezekről semmit sem kell tud-  
 nia, mert ő egy másik táblázatról olvassa le a végleges hibapont-  
 számot.



A fentiekből következik a rendszernek egy másik fontos elve: az a. típusu hibáknak nincs állandó, "súly szerinti" értékük a b. típusuakhoz képest. Vagyis nem valósul meg az a gyakori eset, hogy előre kimondjuk:

nagy hiba = 3 pont, közepes hiba = 2 pont, kis hiba = 1 pont, de az sem, hogy pl.

a. típusu hiba = 2 pont, b. típusu hiba = 1 pont.

Ezek azért nem vezetnek célhoz, mert ha az osztályozási normák "a hibáknak a minősítésében általában nem mennek túl a kevésbé konkrét súlyos hiba, nem súlyos hiba megjelöléseken, ... a különböző oktatók általi minősítések azonos osztályozási norma alkalmazása esetén is gyakran eltérnek egymástól" /PONGRÁCZ, 125/.

Az a véleményünk, hogy egy hiba "súlyát" a szöveggörnyezetre gyakorolt hatása mutatja meg, vagyis az, mekkora szövegrész értelmezése lesz miatta hibás vagy pontatlan.

A rendszer sarkalatos pontja a szövegek egységekre bontása; ha ugyan- is ez nem megfelelő, az értékelés "eleszuszik" valamelyik irányba.

A fordítás egységének kérdéséről tekintélyes mennyiségű szakirodalom áll rendelkezésünkre, de számunkra megfogható, rendszerünk számára iránymutató meghatározást, gyakorlati fogódzót nem sikerült találnunk.

Ennek oka az, hogy a fordítás egységének kérdése "a fordítás-elmélet legvitatottabb problémái közé tartozik. A szakirodalomban még nem tisztázódott megnyugtatóan, hogy milyen kritériumok alapján lehet meghatározni ... és állandó vagy változó mennyiségként kell-e értelmezni a translémát ..., hogy vannak-e a fordításnak egyáltalán egységei" /ERDEI, 50/.

Tudjuk, hogy egykor "a figyelem hagyományos központjában fordításkor a szó állt" /NIDA, 102/, amely a fordítás állandó egységének számított. A hatvanas években "a fordításelmélet újabb művelői felismerték, hogy a szó nem elég nagy ... és ezért a szószerkezet, majd

pedig a mondat került érdeklődésük középpontjába, mint a fordítás állandó egysége" /ERDEI, u.ott/, sőt kiderült, hogy "a figyelemnek a bekezdésen és bizonyos mértékben a teljes szövegen kellene összpontosulnia" /NIDA, u.ott/.

Ez a szövegnyelvészeti irányultság a gyakorlatban két szempontból használhatatlan /legalábbis a mi esetünkben/: a "legkisebb fordítási egység"-től egyre jobban eltávolodik, valamint az egységet állandónak tekinti.

Mi leginkább A. Barhudarov véleményét tudjuk elfogadni, aki szerint "Lényegében a fordítás egysége bármilyen szintű egység lehet" /BARHUDAROV, 175/ a grafémától a teljes szövegig és "Különösen fontos hangsúlyozni, hogy a fordítás egysége rendszerint egyazon szövegen belül is állandóan változik ... A fordítás egyik alapvető nehézsége éppen abban áll, hogy minden konkrét esetben meg kell tudni választani a fordítási egységet" /i.m. 185/.

Nagyon fontos a "minden konkrét esetben" hangsúlyozása - elvileg. A konkrét megvalósításban azonban egyszerű, világos, követhető megoldást kellett találnunk.

Vegyünk egy példát az egyik vizsgadolgozatból:

Many modern buildings, | especially | the blocks of flats | and business offices, | are like | big boxes. | They do look | like boxes | from the outside, | but when we go inside, | we find them | very well planned | for their purposes. |

Két függőleges vonal közé eső szövegrész számít egy egységnek. /A kettős függőleges vonal egyben a mondat végét is jelzi./

Mint az első mondatból látható, lényegében egy egységben egy un. "mondatszintű elem" található; ilyen elemnek /Deme László alapján/ az alany, az állítmány, a tárgy és a határozó számít, míg a jelző a mondat szintje alatt áll.

A második, szegmentálási szempontból nézve még mindig igen egyszerű mondat azonban azt is megmutatja, hogy a reális értékelés érdekében

a fenti megállapítás csak általában igaz: pl. a "They do look" egységben van alany és állítmány, a "we find them"-ben még tárgy is szerepel stb.

Bizonyos esetekben a jelző is alkothat külön egységet, mivel értékét mindig az adott szövegben betöltött szerepe, valamint jelentése alapján határozzuk meg.

Az egység meghatározását több más tényező is befolyásolja; az adott szöveg alapján kell pl. eldönteni, újabb pontokat érnek-e a szövegben ismételten előforduló szavak, illetve a nem mondatrész értékű szavak, kifejezések.

Előbbire példa a 4. sz. Módszertani füzet 26. oldalán szereplő "Optical disks" című szöveg, amelyben a "disk" szó 16-szor fordul elő, de mindig csak hosszabb-rövidebb szöveggörnyezettel alkot egységet /miközben szerepel mint alany: "optical disks cost", mint tárgy: "will use disks", mint határozó: "spots on the disk", mint jelző: "into the disk mould"/, de önmagában nem.

A nem mondatrész értékű szavak, kifejezések kapcsán lényegében egyetértek Klaudy Kingával: "a mondatszinten álló és a mondatszint alatt álló elemek elkülönítésénél a befogadó olvasási stratégiáját is szem előtt tartjuk, aki a mondat vázát a mondatszintű elemekből állítja össze, s a fenti kötőszók éppoly fontos elemei a mondat vázának, mint akár az állítmány, a tárgy stb." /KLAUDY, 21/.

Azért csak "lényegében" értek egyet a fentiekkel, mert mi "a befogadó olvasási stratégiáját" más szempontból igyekszünk és kényszerülünk figyelembe venni, mint az anyanyelvet magas szinten tudó vagy fordítónak készülő hallgatókat oktató tanár.

Számunkra a befogadó olvasási stratégiája azt jelenti, hogy megpróbáljuk felmérni, melyek a várható nehézségek, amelyekkel a szöveg fordítása során hallgatóink - mint "befogadók" - találkozhatnak, s ezeket szem előtt tartva osztjuk a szövegeket egységekre.

Adott esetben bármilyen szófaj, ill. mondatrész vagy nem-mondat-rész értékű szó, kifejezés alkothat egységet, ha az átlaghallgató-

\* A "fenti kötőszók" nem mondatrészt helyettesítenek /bár, hogy, ha, jöllerhet, hiszen, ugyis stb /.

nak fordítás közben ez a szó vagy kifejezés - véleményünk szerint - értelmezési, nyelvhasználati vagy egyéb problémát s emiatt többletmunkát, idővesztést okoz vagy okozhat.

Ez a konkrétak nem nevezhető - meghatározás vitára adhat okot, de ismét hangsúlyoznunk kell, hogy gyakorlatban használható, leegyszerűsített és elveiben érthető rendszer készítése volt a célunk. Ebben számunkra fontosabb volt a pedagógiai, mint a nyelvészeti megközelítés.

Ugyanis a "minden konkrét esetben" nemcsak konkrét szöveg, hanem konkrét helyzet figyelembe vételét is jelenti, vagyis azt, hogy a "befogadók" ismeretében állapítjuk meg az egyes egységek határát. Ha egy bizonyos szöveg szegmentálását állandónak vennénk, pedagógiai alag hibát követnénk el, mivel egy kezdő szintről induló háromféléves és egy középhaladó vagy haladó ötféléves csoport tagjai számára ugyanaz a szöveg eltérő problémákat okoz. Nyilvánvaló, hogy ha az előbbi csoport szintjéhez igazodnánk, az utóbbiban csupa jó jegy születne, az utóbbi szintjéhez igazodva az előbbi csoport tagjai nem tudnának megfelelő eredményt elérni, míg egy középső /tehát állandó/ szint egyik csoportban sem adna elfogadható eredményeket.

Példaként bemutatunk egy szövegrészt kétféle szegmentálással.

a./ Háromféléves kezdő szintről indult csoport esetén:

The (lightning) strike | can | be likened | to a current generator | feeding energy | to the (power) system. || It can generate | over-voltages | on an (overhead) power line | in different ways. || \* /8 + 5 = 13 pont/

b./ Ötféléves középhaladó csoport esetén:

The lightning strike | can be likened | to a current generator | feeding energy | to the power system. || It can generate | over-voltages | on an overhead power line | in different ways. || /5 + 4 = 9 pont/

A magasabb pontszám előnyösebb a hallgató számára két szempontból is: - mivel az egyes osztályzatok eléréséhez adott /94, 87, 73 ill. 66 százalékos/ teljesítmény szükséges, nagyobb pontszám esetén

\* A (.....) jelzés beékelt egységet jelent.

mennyiségileg több hiba amellel érhető el egy bizonyos teljesítmény-arány, mint kisebb pontszám esetén;

- alacsonyabb pontszám esetén az egységek hosszabbak, márpedig az egység egésznek számít, s bármelyik részében elkövetett hiba az egész egység hibájának számít.

Például ha előbbi példánk első mondatában a "power" szó fordítása hiányzik, a. esetben a hibaarány 13:1, b. esetben 9:1 lesz.

### 5. Ellenvetések, problémák

Természetesen számítunk rá, hogy a rendszerrel kapcsolatban ellenvetések kerülnek fel. Ezek egy része várható volt és részben már el is jutott hozzánk.

Helyszüke miatt itt csak a véleményünk szerint - elméleti oldalról legkomolyabb kifogásra válaszolunk, hogy tudniillik az egységet nem definiáltuk pontosan, ami számos következménnyel jár. Ezek közül az a legfontosabb, hogy az egység változó mennyiség, ilyen alapon pedig az értékelés /ill. már a szegmentálás/ nem lehet egységes.

Az valóban igaz, hogy nem tudunk egyértelmű, nyelvészeti megalapozott, általános érvényű meghatározást adni az egység fogalmára. Mi azonban mindig konkrét fordításokat javítunk és értékelünk, amelyek készítőit konkrét /de természetesen szintek szerint változó/ követelmények elé állítjuk.

Ezért tesszük meg azt, hogy - mint az előző oldalon bemutattuk - ugyanazt a szöveget többféleképpen szegmentáljuk, ami azt is jelenti, hogy azonos teljesítményeket /a különböző szintek különböző követelményei miatt/ eltérően értékelünk. Ebben nem látunk semmi különöset vagy újat, hiszen pl. ugyanazt a /két példányban megírt/ matematikai dolgozatot is más mércével méri az érettségiztető tanár és az egyetemi felvételi bizottság: amire az előbbi jelest ad/hat/, nem feltétlenül elegendő az utóbbi számára. A nyelvtudás terén is az a helyzet, hogy még azonos típusú középiskolából azonos osztályzattal érkező hallgatóink között is sokszor igen nagy tudás-

beli különbségek figyelhetők meg.

Ennek oka az, hogy az értékelés egyértelműsége, és általános érvényű, használható, ugyanakkor konkrét, megfogható értékelési módok kidolgozása még várat magára nemcsak a nyelv, hanem sok egyéb tárgy oktatása terén is.

A nyelvnél maradva: a MM 1985 májusában készült "Elbírálási utmutató az orosz nyelvi alap- és fakultatív tanterv szerint végzett vizsgázók írásbeli érettségi vizsgájához" című leirata a magyarra történő fordítás osztályozásáról pl. a következő módon rendelkezik

- "2. A záróvonalak közötti szöveg hiánytalan, tartalmilag helyes és az eredeti szöveg mondanivalóját hiven, magyarosan visszaadó fordítást jeles /5/ osztályzattal értékeljük.
3. A meg nem kezdett vagy egészében félreértett fordítást elégtelen /1/ osztályzattal kell értékelni.
4. A különböző osztályzatok megállapításakor a szaktanár körültekintően mérlegelje az esetleges kihagyásokat, szótározási hibákat, jelentésbeli torzításokat, magyartalanságokat, durva stilushibákat; mindezeket jelölje a szokott módon.

Tehát a minden szempontból hibátlan dolgozatra jeles, a meg sem kezdett vagy teljesen rossz fordításra elégtelen érdemjegy adandó; minden más esetben /vagyis az esetek 100%-ában/ a szaktanár belátására van bízva az osztályozás.

Pedig az érettségi szintje/i/ meghatározható/k/, tehát konkrétabb segítséget is lehetne adni az ország különböző iskoláiban érettségiztető tanároknak.

Még az állami nyelvvizsgára készült fordítások esetében sem mondhatjuk el, hogy azok javítása egy szövegnyelvészeti, fordításelméletileg, módszertanilag megfelelő rendszer alapján történik és hogy a javítás egységes.

Mi azt kívántuk elérni, hogy intézetünkön belül megszűnjenek a 2. pontban bemutatott /és másutt is meglévő/ igen nagy és indokolat-

lan eltérések. Nem állítjuk, hogy minden kérdést megválaszoltunk, hogy a magyarra történő fordítások értékelése ma intézetünkben teljesen egységes és objektív. Azt azonban állithatjuk, hogy ha a javítás és értékelés a rendszer előírásainak betartásával történik, különböző tanárok lényegében azonosan értékelnek azonos fordításokat. /Ezt több alkalommal kipróbáltuk. / Ha pedig a szövegek szegmentálása megfelel a követelményszintnek, az eredmény is reális lesz.

Több kollégánk megemlítette, hogy ha saját, jól bevált és megszokott módszerével javított volna, ugyanolyan eredményeket kapott volna /valamivel gyorsabban/. Ezeket a megjegyzéseket az illetők nem a rendszer dicséretének, inkább az általa megkövetelt kötöttségek bírálataként szánták. Mi azonban az ilyen bírálatot elismerésnek érezzük, mert azt jelzi, hogy e tapasztalt kollégák és a mi módszereink ugyan eltérőek, de értékelésünk reálisnak mondható. Egyébként is több alkalommal hangsúlyoztuk, hogy egyik célunk a kezdő, tapasztalatlanabb, kevesebb összehasonlítási alappal és fordításoktatási gyakorlattal rendelkező kollégáink segítése.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a nyelvtanárok egy részét zavarják a számok, mégis rendszerünk egyik előnyének tartjuk, hogy azonos osztályzattal értékelt fordítások is igen jól rangsorolhatók segítségével. Márpedig hallgatóink számára a számszerűség igen sokat jelent.

Azzal is tisztában vagyunk, hogy még számos lehetőség van a rendszer továbbfejlesztésére, pontosabbá tételére. Mi is igyekszünk különböző vizsgálatokkal, kísérletekkel csökkenteni a megválaszolatlan kérdések körét és számát. Reméljük, cikkünk reagálásra készteti e témával foglalkozó kollégáinkat, akik eljuttatják hozzánk véleményüket, konkrét javaslatainkat, megismertetnek bennünket saját módszereikkel, rendszereikkel.

Felhasznált irodalom

- BARHUDAROV: A.C. Бархударов: Язык и перевод /Москва, 1975/
- ERDEI Gyula: Fordításelmélet - fordításoktatás /TIT, Bp., 1979./
- FINCH C.A. Finch: An Approach to Technical Translation /Pergamon, 1969/.
- KLAUDY Klaudy Kinga: Fordítás és aktuális tagolás /Kandidátusi értekezés, 1981/
- KÖLLŐ 1975 Köllő Márta: Kísérlet a fordítások objektivebb értékelésére /Modern Nyelvoktatás, TIT, Bp., 1975/
- KÖLLŐ 1978 Köllő Márta: Az orosz nyelvoktatás néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés /Tankönyvkiadó, Bp., 1981/
- MOUNIN Georges Mounin: Die Übersetzung /München, 1967/
- NAGY Nagy Ernő: Bevezető a műszaki fordítások készítéséhez /KGM Műszaki Tudományos Tájékoztató Intézet, 1966/
- NIDA E.A. - TAPER, C.R.: The Theory and Practice of Translation Leiden 1969.
- PÁLL Páll Erna - Szepesy Emese: Az orosz nyelvi felvételi vizsgák anyaga és módszerei /FPK, Bp. 1977/
- PONGRÁCZ Pongrácz Judit: "Fordítás magyarról idegen nyelvre" típusu feladatok megoldásának komplex elemzése és értékelése a magyarról németre fordítás példáján /Idegennyelvoktatás - Szaknyelvoktatás. Külkereskedelmi Főiskola, Bp., 1978/
- ZSIGMOND Zsigmond Tibor: A fordítás elbírálásának egységesebbé tételéért /INYT, 1969/1./



## Evaluation of Translations into Hungarian

Fehér György

Translation has a 4000-year history but there are a lot of different opinions concerning its theoretical and practical problems.

The practising teachers' greatest problem is the lack of a uniform system enabling them to evaluate a translation /e.g. a final examination paper/. That is why two teachers might evaluate the same paper with a difference of two-three marks.

The article proposes a system offering means to avoid subjectivity of evaluation to a great extent.

The author hopes that colleagues, having read the article, will respond to it sending practical suggestions which can be used in order to develop the system.

## Оценка переводов на венгерский язык

Дёрдь Фехер

История перевода имеет 4000-летнее прошлое, но в связи с практическими и теоретическими проблемами перевода сложилось много разных мнений.

Самой главной проблемой практикующих преподавателей является неимение единой системы, с помощью которой данный перевод /напр. перевод, написанный на выпускном экзамене в средней школе/ оценивается приблизительно одинаковым образом. Поэтому бывают случаи, что два преподавателя оценивают ту же самую работу с разницей на два-три балла.

Статья представляет систему, дающую возможность в высокой степени устранить субъективизм.

Автор надеется на то, что прочитав статью, коллеги откликнутся конкретными предложениями, с помощью которых он сможет дальше развить свою систему.



Dr. Estók Tivadarné:

EGY KÉSZÜLŐ MIKROSZÖVEGGYŰJTEMÉNYRŐL ÉS A HOZZÁ  
KAPCSOLÓDÓ SZÖVEGFELDOLGOZÁSI GYAKORLATSORRÓL

A Budapesti Műszaki Egyetemen a külföldi hallgatók magyarnyelv-  
oktatására szolgáló jegyzetek köre hamarosan egy újabb segédanyaggal  
bővül: mikroszöveggűjteménnyel és hozzá kapcsolódó szövegfeldolgo-  
zási feladatokkal.

A szöveggűjtemény 82 db rövid, bekezdésnyi terjedelmű szöve-  
get tartalmaz; ezek adaptálatlan ujság-, illetve folyóiratcik-  
kek, a Népszabadság, a Magyar Nemzet, a Dunántúli Napló, valamint  
az Élet és Tudomány és az Univerzum hasábjairól, az 1982 és 1985  
között megjelent számokból. A szövegkiválasztás két kritériuma  
formális jellegű volt: a szövegeknek címmel kellett rendelkezni-  
ük és maximum 10-12 mondat egység /predikatív szerkezet/ terjedel-  
miek lehettek.

A kiválasztott 82 darabból álló korpusz szövegeinek a megosz-  
lása mondataik száma /a mondat egységek/ alapján:

1 mondat egység hosszúsága	1 szöveg
2 " "	9 "
-----	
3 " "	19 "
4 " "	26 "
5 " "	17 "
-----	
6 " "	7 "
7 " "	2 "
8 " "	1 "
-----	
összesen:	82 szöveg

Látható, hogy a címmel rendelkező hírek tulnyomó többsége 3, 4, illetve 5 mondatos /mondatetegésznyi/ hosszúságú, összesen 62 db, a korpusz 76,8 százaléka.

Békési Imre Szövegszerkezeti alapvizsgálatok c. munkájában /Békési 1982./ napilapok hirrovataiból vett bekezdéshosszuságú szövegeket elemzett, s mint azt a könyv 132. oldalán található összesített táblázat mutatja, ezeknek a /cimnélküli! / szövegeknek a zöme két mondatos /49,93 százalék/, ötmondatos csupán 4,2 százalékuk. Annak ellenére, hogy a Békési-féle korpusz igen tekintélyes /összesen 4800 szövegből áll/, úgy gondolom, mégis összevethető 82 darabos mikroszöveggyűjteményünk adataival - legalábbis egyetlen megalapítás erejéig -: úgy tűnik, az a tény, hogy a szöveg címmel rendelkezik, eleve megnövelt terjedelemre /mondat-egészekben mért terjedelemre/ utal.

A mikroszöveggyűjtemény összeállításával egyrészt az a célunk, hogy rövid, könnyen feldolgozható szövegekkel növeljük az oktatásban felhasználható olvasmányok számát, másrészt hogy olyan korpuszt hozzunk létre, amely lehetőséget ad bizonyos, elsősorban alkalmazott nyelvészeti szempontu elemző munkára. Vázolt célkitűzéseink tulajdonképpen ugyanannak a dolognak két szervesen összefonódó aspektusát képezik: ahhoz, hogy sikerrel felhasználhassuk a szövegeket a tanórán, mindenekelőtt ismerünk kell őket. Közvetve ennek az elemzésnek az eredményeit is tükrözik a szöveggyűjteményhez kapcsolódó szövegfeldolgozási feladatok, amelyekkel a hallgatók szövegmegközelítési technikáját kívánjuk átformálni, illetve kialakítani. Azzal ugyanis, hogy szövegek egész során át gyakoroltatjuk velük a szövegek kisebb egységekre való széttördelését majd meghatározott szempontok szerinti újbóli összerakását, tudatosítani szeretnénk velük, hogy a szöveg részekből áll, és a mondat, a mondatrész is a szöveg része, s hogy ezek között a részek között vannak kitüntetett szerepűek, olyanok, melyeknek a megértése megkönnyíti más részek, valamint a részek közötti összefüggések megérését /Hogy véleményünk szerint melyek ezek a fontos részei a szövegnek, arra még visszatérünk a későbbiek során, a szövegek elemzését bemutató példánál./

A továbbiakban előbb a szövegek nehézségi fokát jellemezzük, illetve a szövegek elemzését, sprrendbe állításuk szempontjait ismertetjük; majd bemutatjuk a szövegfeldolgozási gyakorlatokat, s kitérünk a velük kapcsolatos oktatási tapasztalatokra is.

1. A mikroszöveggyűjtemény anyagának a vizsgálatakor az a szempont vezérelt, hogy meghatározzuk, milyen akadályai vannak a szövegek megértésének, mitől nehezebb vagy könnyebb egyik vagy másik szöveg. A külföldi hallgatók számára nyilvánvalóan megnehezíti a szövegek megértését bizonyos lexikai, grammatikai, valamint nyelven kívüli ismeretek hiánya. Ezek az akadályok azonban leküzdhetők úgy, hogy a szövegek olvasása előtt megadjuk a megértésükhöz feltétlenül szükséges információkat. /Egyébként éppen ez a céljuk az un. olvasás előtti feladatoknak, amelyekről bővebben lesz szó a gyakorlatgyűjtemény bemutatásakor./ Miért fordul elő ennek ellenére mégis, hogy az egyik szöveget kevesebb idő alatt, s esetleg mélyebben, míg a másikat hosszabb idő alatt is csak részben vagy egyáltalán nem érti meg az olvasó /a külföldi egyetemi hallgató/, holott tipográfiai jelekkel mért terjedelmük megközelítően azonos? /És tételezzük fel, hogy a szöveg témája körülbelül egyformán ismert/ismeretlen a hallgató számára./

A szövegértés nehézségeit elemző munkák többnyire olyan megállapításokból indulnak ki, hogy a szöveg tagolt megnyilatkozás; a nyelvi kifejezőeszközök meghatározott valóságviszonyokat közvetítenek. Azonban: "A valóság tényleges tagolása, illetve az emberi tudatlan visszatükröződő valóság fogalmi tagolása ... jelentős mértékben eltérhet annak egy-egy szövegen belül megvalósuló nyelvi tagolásától, - noha elsődlegesen maga a nyelv is a valóság tényleges tagolódását tükrözi vissza - mondjuk így - elemi módon. De meg kell jegyezni, hogy éppen e tekintetben: a nyelvi eszközök felhasználása tekintetében az egyes szövegek és szövegtípusok között nagyon nagy különbségek vannak, amelyek végső soron a valóság tudati visszatükrözésének a nyelv kialakulása után differenciálódott módjaira, pél-

dául a művészi és a tudományos visszatükrözés eltéréseire vezethetők vissza." /Szöllősy-Sebestyén: A nyelvtanítás szövegelméleti alapjai 23.old./

Tehát a szövegértést megnehezíti, ha a szöveg nyelvi rendszere nagyon eltér az "adott valóságszeleteknek" érzékszerveinkkel történő "szegmentálásától", közvetítésétől, így például ha a nyelvi tagolás, a szövegen belüli információelrendezés nem "felel meg" az un. szövegdenotátum időbeli vagy térbeli tagolódásának, ha a közölt gondolatok lineáris sora tulságosan áttételes és nyelvi /lexikai, grammatikai/eszközökkel nem vagy nem eléggé kifejezett kapcsolatokra épül stb.

A fentiekhez képest másodrendűeknek tekinthetjük a szövegértésnek olyan jellegű akadályait, amelyeket statisztikailag a mondategységenkénti sűrítő elemek és a mondategységre jutó predikatív szerkezetek számával szokás jelölni. Ez utóbbi tényezőkkel a nyelvoktatásban feltétlenül számolni kell, mint a megértést lassító elemekkel, azonban megfelelő gyakorlás után a hallgatók képessé válnak arra, hogy magát a szerkezettypust átlátva, tisztán formai mutatók /toldalékok, szórend, kötőszók, névmások stb./ alapján azonosítsák a mondatokon belül és kívüli viszonyokat. Sőt, tanulmányaik során éppen a tanult viszonyító-eszközök segítségével tudják egyre nagyobb bizonyossággal "összerakni" a mondat, illetve a szöveg egyes részeinek a "tartalmát". Az igazi probléma tehát számukra - és az anyanyelvi olvasó számára is - az, ha a szövegrészek között hiányoznak vagy nem eléggé kifejezőek, nyomatékosak a szerző által alkalmazott utaló és viszonyító elemek, a megértés "fogódzói", azaz tulságosan tömör a nyelvi kifejezés.

Lássuk néhány példa alapján, hogy ez a jelenség, azaz a szemantikai- logikai kapcsolatok jelöletlensége vagy nyelvi elemekkel nem kellőképpen jelölt volta mennyire akadályozhatja a szövegnek szerzője szándékai szerinti megértését! /A példákban elemzett szövegek a Mellékletekben található; a címük után közölt számok sorrendjükre utalnak./

A szövegértési problémák - kísérletünk tanúságai szerint - elsősorban abból fakadnak, ha a szerző nyelvi elemekkel nem megfelelő mértékben explikálja kifejezendő gondolatait. Például szövegalkotás közben "átszerkeszti" a valóságviszonyok idő- és térbeli rendszerét, és az eredeti logikai-történeti helyéről kiszakított gondolat, az események érvelések stb. lándolatában ha nyelvi kifejezési eszközökkel a szerző kellőképpen meg nem támogatja szövegszerkesztési "manőverét", nehezen érthetővé, sőt félreérthetővé válik.

A Számitógépes csavarhuzó /2/ c. szöveg egy ilyen jellegű szövegértési akadályra hívja fel figyelmünket. A bemutatandó példa a nem anyanyelvi olvasó szövegértési zavarát mutatja ugyan, de tanulságos lehet általános szövegalkotási szempontból is.

Ezt a három egyszerű bővített és egy mellérendelő összetett mondatból álló, láthatólag egyszerű szöveget azért nem értették meg a hallgatók, mert harmadik mondatának állítmányi részét félreértették. Nem vették észre, hogy a jelen idejű igei állítmány /irnak elő/ nem egyszerű, aktuális cselekvést fejez ki, hanem általában szokásosat. Azzal, hogy tulságosan tömören fogalmaz a szerző /azaz nem nyomatékosítja határozó mondatrészszel vagy "szoktak" igealakokkal az előirnak ige általános jelen, sőt múlt idejű értelmezhetőségét/, megnehezíti a szövegértést. Ezen a tényen nem változtat az sem, hogy az alany határozott névelője /a géptervezők/ szintén a mondat általános jelentését hangsúlyozza.

Másik példánk sem mondatainak összetett volta miatt jelent elsősorban szövegértési problémát a külföldi hallgató számára.

A Sebességstop? /1/ c. szöveg mondatainak a felépítését világosan jelzik a kötőszók és utalószók: az első mondat egész kétszeres alárendelést tartalmaz /az első tagmondatnak van alárendelve a 2., a másodiknak pedig a 3./, a második mondat egész két része közötti kötőszó kapcsolatos mellérendelő viszonyt fejez ki; és a közbeékelt igeneves szerkezet - jól

megválasztott helye miatt - sem nehezíti meg különösebben a mondaton belüli viszonyok megértését. Ha megvizsgáljuk a két mondatégsz közötti kapcsolatokat kifejező nyelvi eszközöket, a következőket állapíthatjuk meg: a második mondat szinte minden mondatrésze- explicit vagy implicit módon - visszautalás az előző mondatnál közölt tartalomra. A nyelvi és a kontextuális utalások legkülönfélébb esetei jelzik a második mondatnak az előzménymondathoz való kötöttségét, szemantikai önállótlanágását. /Békési 1982. 9-17./ Az utalást kifejező nyelvi elemek közül a mondatok közötti kapcsolatok természetének megismerése szempontjából véleményünk szerint különösen fontos az alanyi szerkezet /az egyik autóbustársaság/, pontosabban ennek jelzői része, valamint az állítmányi szerkezet nyomatékos határozója /már ellátta/. Lényegében ezek "előzménye" az első mondatégszben a jelen idejű, többes szám 3. személyű állítmányokkal kifejezett cselekvés; az első mondat első két tagmondatában a jelen idejű igei állítmánnyal és általános alannal jelölt tartalommal szemben a második mondatban konkrét, határozott alany és befejezett, megtörtént cselekvést kifejező igei állítmány áll. E két predikatív szerkezettel kifejezett tartalom szemantikai-logikai viszonya egyfajta általános-konkrét korreláció: a második mondatégsz tartalma az első mondatbeli megállapítás megerősítése, indoklása, magyarázata, példája stb. mindenképpen konkretizálta azt. E mellett az összefüggés mellett a szövegben közölt gondolatok pontosabb megértéséhez feltétlenül figyelembe kell venni a cím és a szöveg kapcsolatát is. A cím az első mondat 2. és 3. tagmondatával kifejezett tartalomra utal /"olyan szerkezetet ..., amely önműködően megakadályozza az óránkénti 88,5 km-es sebesség átlépését"/, közvetve pedig a második mondat 2. mondatégszében közölt információkhoz kapcsolódik "s évi 11 millió liter hajtóanyag megtakarítására és a balesetek számának a csökkenésére számít."/, amelyek a várható sebességcsökkenés következményeinek tekinthetők. Ugyanakkor a címbeli sebesség-fogalom



egkérdőjelezettség" kifejezi a szerző állásfoglalását is a hír-  
1 kapcsolatban: Valóban megállítható a sebességnövekedés? Érdemes  
ifigyelni erre a műszaki megoldásra? Stb. Egy kérdőjel sokféle-  
ppen értelmezhető. A variációs lehetőségek további felsorakozta-  
sa helyett térjünk vissza kiinduló tételünkhöz, amely szerint az  
azi szövegnehézség ott kezdődik, ahol a nyelvi kifejezés sikja  
get ér. Ha a Sebességstop? cím helyett egy másik, a lexikai ele-  
ekkel nem ilyen takarékosan bánó cím lenne a szöveg élén /bármilyen  
ehéz" nyelvi formába öntve/, bizonyosan egyértelműbb lenne a szerző  
zlési szándéka, s könnyebb a szöveg alaposabb, mélyebb megértése.

2. A szövegek elemzése. A szövegeket a megértés szempontjából  
zelítettük meg. Két aspektust tartottunk fontosnak: egyrészt  
okat az elemeket vizsgáltuk, amelyekből kitűnik, hogy miről szól  
szöveg, azaz mi a szövegdenotátum, másrészt azt figyeltük, hogy  
t mond róla a szöveg, tehát mit állítanak az egyes mondatok.  
két szempont szorosan összefügg, nem is célszerű elkülöníteni  
et, hiszen a kettő eredményei egymást erősítik, pontosítják.

Például a Hol a hiba a cölöpben? /3/ című szöveg elemzését a  
vetkezőképpen végeztük: A szöveg első mondata közli a hírértékű  
eményt /kidolgoztak egy eljárást a vasbeton cölöpök hibáinak  
felderítésére/, és egyben "lokalizálja" is azt /a Kijevei Építészeti  
iskola kutatói/. A szöveg további része ezt az eljárást írja le.  
re utalnak az ismétlések, szinonim szerkezetek /a hibáinak, a  
bája, vasbeton cölöpök, a cölöp, illetve a betonoszlop/, valamint  
gy új fogalomnak - a második mondatban jelenik meg először -,  
eljárás központi fogalmának a gyakori szerepeltetése: nyomás-  
államokat, ezek, a visszaverődött hullámok, hullámképből. A beton-  
oszlop hibáinak a felderítése tehát a nyomáshullámokból kiindulva  
rténik; ezt részletezi a 2-5 mondat.

Ha elemezzük az igei állítmányokat is, még jobban kihangsúlyozódik  
szöveg első és a többi mondatának az elkülönülése. Az első mondat  
alt idejű cselekvést kifejező igei állítmányával szemben állnak

a 2-5 mondatban a jelen idejű állítmányok, mint a vasbeton oszlopok hibáinak a felderítése szerkezettel jelölt cselekvés konkretizálása. Tehát szemantikailag az igéből származó, -és képzős nomen actionis jelentésének a "kibontása" a szöveg egész további részének a "tartalma". Pontosabban; a második és harmadik mondat igéi /keltene végigfutnak, visszaverődnek/ egyaránt olyan cselekvést fejeznek ki, amelyek bizonyos feltételek között általában be szoktak következni; míg a 4. és 5. mondat állítmánya lehetséges cselekvést jelöl - tudniillik a berendezés képes érzékelni, átalakítani a nyomáshullámokat, úgy is mondhatjuk, hogy át tudja alakítani őket. Ez a jelentésárnyalat, a modalitás kapcsolja össze a negyedik mondat igei és az 5. igenévi állítmányait függetlenül attól, hogy az első esetben a berendezés a cselekvés alánya, míg a másodikban általános az alany. Az állítmányok vizsgálata tehát nemcsak alátámasztja az ismétlődések és utaló elemek figyelembevételével kialakított szöveg szerkezeti elképzelést, / < 1 - / 2 - 3 - 4 - 5 / > /, hanem pontosítja "finomítja" is azt: < 1 ← [ / 2+3 / + / 4+5 / ] > . /A jelölésmóddal kapcsolatban lásd Békési 1982. 52-54./

A szövegdenotátum nyelvi kifejezési eszközeit, a szöveg szinonimarendszerét összevetettük tehát elemzéskor azzal, amit a szöveg mondatainak állítmányi részeit vizsgálva megállapítottunk. Ennek alapján különféle szövegszerkezeti modelleket kaptunk, amelyek nem azért fontosak számunkra, hogy elvont szövegtipológiát készítsünk, hanem azért, hogy a szövegeknek a gyűjteményben való elhelyezését segítsék.

3. Rátérve a szövegfeldolgozási gyakorlatokra, mindenekelőtt hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem az eddigiekben bemutatott szövegelemzésre kívánjuk megtanítani a hallgatókat. Hanem azt a képességet szeretnénk bennük kifejleszteni, hogy a szöveget részeinek egységében, és mindig a nagyobb szegmentumtól a kisebb felé haladva próbálják megérteni. A cím olvastán meghatározott kérdéseket fogalmazzanak meg magukban; ha irányítják a figyelmüket, ha tudják, mit

keressenek a szövegben, könnyebben megértik a tartalmi-logikai viszonyokat, könnyebben leküzdik a nyelvi akadályokat is.

Mindkét esetben tehát mind a tartalmi, mind pedig a nyelvi vonatkozások tisztázására célszerűnek bizonyulnak a mondatelemzésre használatos kérdőstruktúrák. Pl. az új berendezéseket, gépeket, eljárásokat stb. bemutató cikkek választ adhatnak olyan kérdésekre, mint Hol?, Mikor?, Kik?, Miért?, Miből?, Mit?, hoztak létre, ez Milyen?, Miből áll?, Mire képes?, Hogy működik?, Mi az előnye? stb. Természetesen, az első gyakorlatoktól kezdve tudatosítani kell a hallgatókkal, hogy ezek a kérdések tartalmi és nyelvtani szempontból esetenként egybeesnek, esetenként nem. Például a Hol a hiba a cölöpben? /3/ c. szöveg első mondatából a Kik? és Mit csináltak? kérdésre egyszerű válaszolni: a tartalom és a nyelvi kifejezés formája ugyanazt a kérdést asszociálja. Ellenben a Hol? kérdésre jelző /a kijevei Építészeti Főiskola kutatói/, a Milyen? /eljárást/? kérdésre pedig jelzői értékű határozó /egy eljárást a vasbeton cölöpök hibái a felderítésére/ "felel".

A tervek szerint összesen kb. 20, a mikroszöveggyűjteménybe tartozó szöveghez készülnek szövegfeldolgozási feladatok. Ezeket a szövegeket szerkezetüknek, a szövegfeldolgozáskor elvégzendő műveletek bonyolultságának megfelelő sorrendben helyezük el.

A gyakorlatgyűjtemény egyes darabjaihoz kapcsolódnak a feladatsorokkal el nem látott szövegek "füzérei", a hasonló szerkezeti és nyelvi kifejezési jellegű, hasonló módon "megközelíthető", feldolgozható szövegek sorai. A szövegeknek és a szövegfeldolgozási gyakorlatoknak ez a füzérszerű elhelyezése egyben megkönnyíti a felhasználó, a szövegeket az órán alkalmazó tanár dolgát is.

Az első szövegek, amelyekhez szövegfeldolgozási gyakorlatok készültek, rövidebb terjedelműek, szerkezetük viszonylag egyszerűbb volta miatt több lehetőséget nyújtanak a szinonim nyelvi kifejezőeszközök gyakorlására, a tanult grammatikai /nyelvtani/ transzformáció átalakítások alkalmazására. A későbbi szövegekhez kapcsolódó feladatok középpontjában viszont inkább a szövegek

tartalmi-kifejezési síkjának minél alaposabb megismerése, valamint a szövegek tartalmának meghatározott szempontok szerinti ismertetése áll.

Az egyes szövegekhez készített szövegfeldolgozási gyakorlatok három részre oszthatók: Olvasás előtti /I./, Olvasás közbeni /II./ és Olvasás utáni /III/. feladatokra. Az I. feladatok a szövegértés nyelvi, nyelven kívüli akadályait hivatottak elhárítani, ezeket a gyakorlatokat közös feldolgozásra javasoljuk, jó előképzettségű csoportokban esetleg el is maradhatnak. A II. feladatokat mindig a hallgató végzi önállóan, a szöveg olvasása közben. Általában megfigyelési szempontokat adunk meg a hallgatóknak, így orientáljuk figyelmüket a szöveggel való megismerkedéskor. Ami a III. feladatokat illeti, ezekre jellemző, hogy a hallgatóknak /többnyire önállóan, írásbeli munkával/ részekre kell bontaniuk a szöveget és meghatározott műveleteket kell végezniük vele, majd - adott szempontok szerint - a szöveg információegységeinek az átcsoportosításával új szöveget kell létrehozniuk. Tehát a szövegértési gyakorlatsorok szövegalkotási készségeket is fejlesztenek, mégpedig a tanult nyelvtani-lexikai ismeretek alkalmazásával.

4. Példaképpen nézzük meg a Mellékletekben közölt két szövegfeldolgozási feladatsort! S mivel az elmúlt tanítási évben néhány csoportban kipróbáltuk ezeket, egyben egy-két érdekesebb tapasztalatra is felhívnanék olvasó kollégáink figyelmét...

Az Áramvezető ragasztóanyag c. szöveg feladatmegoldásai közül figyelemre méltónak találtuk a III.1., illetve III.4. pontban írt válaszokat.

Az eredeti célját tekintve szövegértést ellenőrző III.1. gyakorlat nyelvi-nyelvhasználati hibák sorára derített fényt, s azt mutatta, hogy az elsős csoport tagjainak nyelvi kifejező-készség terén van még mit tanulniuk. A legtöbb hiba - érthetően - a Milyen célra? kérdésre adott feleletekben volt; pl.: "ipari cél-

jára", "az iparban felhasználásra". Egy súlyos nyelvtani hiba viszont a szövegértés nem kielégítő voltáról is árulkodik: az egyik hallgató a Mit? kérdésre adott válaszát a következőképpen fogalmazta: "álló áramvezető ragasztóanyagot". /Ez a hallgató ugyanezt a szerkezetet használta minden olyan feladatban, ahol a szövegdenotátumot kellett megneveznie./

A III.4. feladat megoldásai szövegalkotási szempontból érdekesek. A szövegdenotátumnak /az áramvezető ragasztóanyag/ mindhárom kért mondatban explicit vagy implicit módon szerepelnie kell, s ezt a feladatot viszonylag ügyesen oldották meg a hallgatók. Volt, aki jelzői névmási utalósztót használt /"ezt az anyagot"/, volt, aki névmással /"ezt"/ utalt az előzményre, de a legtöbben jelzővel bővített szóismétléssel oldották meg a problémát /"ez az új ragasztóanyag"/.

Az Áramvezető ragasztóanyag c. szöveg igen egyszerű felépítésű, a feladatsornak ez az első darabja. A Sinhegesztő automata c. viszont a nehezebb szöveggyakorlatok közül való. Feladatainak megoldásai közül azért emeljük ki a III.4. pontban irtakat, mert ennek a szövegnek sok szavát nem ismerték a hallgatók, és nem is tartottuk fontosnak és célszerűnek a szövegfeldolgozást megelőző teljes lexikai előkészítést. Magyar nyelvű szövegek olvasásakor ugyanis általában nem az jellemző, hogy a külföldi hallgató minden lexikai egységet - használati körét is beleértve - ismer. A III.4. gyakorlatnál éppen az a feladat, hogy - a szövegegész ismeretében - az egyes ismeretlen szavakat szintagmájuk ismert tagjához viszonyítva, illetve képzőjük, szószerkezeti helyük elemzése során "azonosítsa" a hallgató. A kapott válaszok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a hallgatók másodévre /pontosabban a 3. félév végére/ pusztán formai jegyek /itt:képzők és szórend/ alapján, a kérdés szerkezetek segítségével meg tudják határozni ismeretlen vagy nem pontosan ismert szavak szintagmabeli /mondatbeli/ szerepét, jelentését. Néhány válasz a másodévesek feladatlapjairól:

tetszőleges hosszúságú szál: "valamilyen szál, amelynek bármilyen hosszúsága lehet", "valamilyen hosszúságú szál";

döccenőmentes szál: "valamilyen szál, amelyen nincsenek döccenők", "valami nélküli szál, döccenő nélküli szál";

illeszkedő homlokfelületek; "olyan homlokfelületek, amelyek illeszkednek egymáshoz", "valamilyen homlokfelületek",  
Stb.

A III.7. feladatra adott válaszokkal kapcsolatban általános tapasztalat volt, hogy a hallgatók félreértették a szövegalkotási instrukciót. Annak ellenére, hogy nyíllal jelezzük a szerkezeti vázlaton a szövegdenotátumnak az egyes mondatokban való kifejezési formái - Tárgy, Alany, Alany, Határozó közötti kapcsolatokat, A Mivel? kérdésre várt "berendezéssel", "géppel" stb. válasz helyett a hallgatók / első és másodéven egyaránt/ a sin alapanyagával határozót alkalmazták mondatukban; a szövegben "készen kapott" szerkezettől nem tudtak elszakadni és nem vették észre, hogy itt a szövegdenotátumnak kell határozói formában kifejezésre jutnia.

5. Az anyag kipróbálása már eddig is sok tanulsággal járt. Azon túl, hogy megmutatta a szövegfeldolgozási feladatok "életképességét", sokoldalú segítséget nyújtott az oktatómunkában is. Ugy tapasztaltuk, hogy a hallgatók szeretik az efféle önálló munkát, és egyre pontosabban, figyelmesebben dolgoznak. A tanárok is szívesen használják az órán a szövegfeldolgozási gyakorlatokat. Előnyösnek tartják, hogy a feladatok elsősorban írásbeli megoldást igényelnek: a kijavított hibák hallgatót és tanárt egyértelműen figyelmeztetnek a gyenge pontokra. Ugyancsak előnyük a feladatoknak, hogy a megoldás közben megismert lexikai elemek, fordulatok tartósan rögződnek, hiszen használat közben sajátítják el azokat a hallgatók.

Arra a kérdésre, hogy a hallgatók szövegértési - szövegalkotási képességei észrevehetően javultak-e ezen gyakorlatok eredményeképpen, csak feltételezéseink vannak. Ennek egyrészt az a magyarázata, hogy a feladatok kipróbálásával nem ennek ellenőrzése volt az elsődleges célunk, hanem a gyakorlatok használhatóságát szerettük volna elbírálni. Másrészt egy készségfejlesztési kísérlethez tervszerűen kidolgozott menetrend /nem alkalomszerű kipróbálás, mint esetünkben volt/ s feltétlenül nagyobb hallgatói-tanári apparátus szükséges. Az viszont - a feladatlappal dokumentálható - tény, hogy azok a hallgatók, akik rendszeresen dolgoztak mikroszövegekkel, megszokták ezt a fajta munkát. Hozzászórtak a feladatlapon szereplő szöveg "preparálásához", azaz tartalmi és információegységenkénti feldarabolásához", valamint a kérdőszavaknak a megfelelő szövegrészek föléírásához. S az, hogy olyankor is végigjelölik a szöveget, amikor erre külön feladat nem szólít fel, olvasási módszereik megváltozását tükrözi.

Azok az eredmények, amelyeket e kísérlet hozott, nagyrészt igazolták eredeti elképzeléseinket. A feladatsor kibővítése, illetve a meglévő gyakorlatok végső formájának a kialakítása a kipróbálás során szerzett tapasztalatok alapján történik. Elmondhatjuk, hogy érdemes további munkát fordítani a szövegfeldolgozási gyakorlatok tökéletesítésére, illetve további oktatásmódszertani, valamint alkalmazott nyelvészeti kutatómunkára e témakörben.

## MELLÉKLETEK

### 1. Sebességstop?

Az Egyesült Államokban azzal a tervvel foglalkoznak, hogy olyan szerkezetét építenek be előbb a távolsági autóbuszokba, később a személygépkocsikba, amely önműködően megakadályozza

az óránkénti 88,5 km-es sebesség átlépését. Az egyik autóbustársaság már ellátta ilyen - Governornak nevezett - berendezéssel 2100 távolsági autóbust, s évi 11 millió liter hajtóanyag megtakarítására és a balesetek számának a csökkenésére számít.

## 2. Számítógépes csavarhuzó

Svéd mérnökök a csavarkötések automatikus meghuzására újfajta mikroprocesszoros készüléket szerkesztettek. Ez a csavarokat pontosan az előre kiszámított és a készülékbe programozott erővel huzza meg. Pontos ellenőrzés híján a géptervezők biztonsági okokból az elméletileg szükségesnél sokkal erősebb csavarkötéseket irnak elő. Az elektronikus eszközökkel gondosan ellenőrzött csavarkötések fölöslegessé teszik a túlméretezést, s ezzel anyagot is megtakaríthatnak.

## 3. Hol a hiba a cölöpbén?

A kijevei Építészeti Főiskola kutatói kidolgoztak egy eljárást a vasbeton cölöpök hibáinak felderítésére. A cölöp homlokoldalára mért ütések abban hosszirányu nyomáshullámokat keltenek. Ezek a cölöpökben végigfutnak és visszaverődnek. Az új berendezés érzékeli a visszaverődött hullámokat, s villamos jelekké alakítja őket. Az oszcilloszkóp képernyőjén megjelenő hullámképből megállapítható és helyhez köthető a betonoszlop esetleges hibája.

## 4. Feladatlap I.

### ÁRAMVEZETŐ RAGASZTÓANYAG

I. Olvasás előtti feladatok: /Közös feldolgozásra/

1. Mi a mügyanta és a gyanta?

Milyen tulajdonságaik vannak és mire használják őket?



II. Olvasás közbeni feladatok: /Egyéni munka/

1. Állapítsa meg, hogy mit közöl/mond/ a címről a szöveg?  
A szöveg információtartalmát kérdések segítségével lehet meghatározni: Mi történt? /azaz mit csináltak?/, Hol?, Kik?, Mit?, Miből?, Miért?, Milyen céllal? stb.
2. A megfelelő kérdéseket írja a szöveg megfelelő részei fölé!

A szöveg:

Áramvezető ragasztóanyag

A gliwicei /Lengyelország/ Hegesztéstechnikai Intézetben ezüstporból, mügyantából és szilárdító anyagból álló áramvezető ragasztóanyagot fejlesztettek ki. Az iparban fogják használni.

III. Olvasás utáni feladatok: /Egyéni feldolgozásra/

1. Válaszoljon egy-egy kifejezéssel az alábbi kérdésekre:

Mit csináltak? .....

Hol? .....

Miből? .....

Milyen célra?

2. Milyen igével lehet helyettesíteni a szövegben szereplő fejlesztettek ki alakot?  
.....

3. Foglalja össze egyetlen mondatban a szöveg lényegét /a III.1. és III.2. pont alapján/!  
.....  
.....

4. Alakítsa át a szöveget úgy, hogy a III.1. pontban leírt miből? kérdésre válaszoló részt önálló mondatokkal fejezze ki:

/1.mondat/: .....

/Hol?/      /Mit csináltak?/

/2.mondat/: .....

/Miből?/

/3.mondat/: .....

/Milyen célra?/

5. /Házi feladatként/:

Készítsen rövid, maximum 3 mondatos szöveget, amelyben valamilyen ismert műszaki újdonságról ad hírt!

5. Feladatlap II.

### SINHEGESZTŐ AUTOMATA

- I. Olvasás előtti feladatok: /Közös feldolgozásra/

1. a. Mit                    varrunk,      ragasztunk,      hegesztünk?  
Mit mihez                "                    "                    "                ?

1. b. Milyen körülírással lehetne kifejezni az alábbi mondatokban az illeszt ige alakjait?

- A két anyagot egymáshoz illesztette, majd összevarrta.
- A két lemezt egymáshoz illesztette, majd széleiket összeragasztotta.
- A csöveket egymáshoz illesztette, majd összehegesztette.

II. Olvasás közbeni feladatok: /Egyéni munka/

1. Olvassa el figyelmesen a szöveget, és állapítsa meg, hogy mit tart fontosnak a szerzője elmondani /közölni/ a műszaki újdonságról, a sinhegesztő automatáról? /Milyen? Mit csinál? Mire képes? /
2. Tegye zárójelbe a szövegnek mindazokat a részeit, amelyeket el lehetne hagyni úgy, hogy a szöveg még mindig hirt adjon valamiről!

A szöveg:

Sinhegesztő automata

A Szovjetunióban teljesen automatizált sinhegesztő berendezést fejlesztettek ki, amely a szabványos sineket tetszőleges hosszúságu, folyamatos, szinte döccenőmentes szállá egyesíti. A K-355 típusu berendezés előbb egy tengelybe állítja a sineket, mind vízszintes, mind függőleges síkban önműködően központosítja őket, majd elvégzi az ellenállás-hegesztést, amely előtt nincs szükség a sink illeszkedő homlokfelületeinek pontos levágására. A gép legalább tíz illesztést hegeszt meg óránként, és a sin alapanyagával megegyező szilárdságu kötést hoz létre. Nagy előnye, hogy a varrat minősége független a kezelő képzettségétől.

II. Olvasás utáni feladatok: /Egyéni feldolgozásra/

1. A következő vázlatot hasonlítsa össze az eredeti szöveggel, jelölje az egyes kérdéseknek megfelelő szövegrészek határait!
1. mondat/: Hol? Milyen? Mire képes? Mit? /fejlesztettek ki/
2. " /: Mi? Mit csinál? Mit csinál? Mit csinál? Mit csinál?
3. " /: Mi? Mennyi idő alatt? Hány? Milyen? Mit csinál?
4. " /: Mi az előnye?

2. Egészítse ki az alábbi mondatot a következő kérdéseknek megfelelő szövegrészlettel; /lehetőség szerint lerövidítve az eredeti mondatokat/!

A sinhegesztő berendezés ..... ugy,

/Mire képes?/

hogyan először ..... és .....

..... /Mit csinál?/<sub>1</sub> /Mit csinál?/<sub>2</sub>

..... majd .....

/Mit csinál?/<sub>3</sub>

3. Vonja össze egyetlen mondatba azokat a szövegrészeket /információkat/, amelyek a gép által végzett munka eredményének a minőségére vonatkoznak! /Lásd a 3. és 4. mondatot/!

A gép .....

/Mennyi idő alatt?/ /Hány?/ /Milyen?/ /Mit?/

hoz létre .....

/Mitől függetlenül?/

4. Fejezze ki másképpen - vagy helyettesítse szinonimákkal - a következő szerkezetek aláhuzott szavait!

tetszőleges hosszúságú szál .....  
/Milyen?/

döccenőmentes szál .....  
/Milyen?/

illeszkedő homlokfelületek .....  
/Milyen?/

az alapanyaggal megegyező szilárdság .....

/Milyen?/

a kezelő képzettsége .....

/Mi je?/

5. Próbálja meg emlékezetből elmondani /végiggondolni/, hogy a  
a/ sinhegesztő automatának milyen fontos tulajdonságai, előnyei  
vannak;

b/ a sinhegesztő automata milyen munkafolyamatokat végez!

6. Ellenőrizze a III. 5. pont feladatának a megoldását a szöveg  
1., 3., 4. mondatával /a/ pont/, illetve  
a 2. mondatával /b/ pont/!

7. Írja le a szöveg tartalmát a következő vázlat szerint átalakítva  
és a lehetőség szerint lerövidítve!

/A nyilak a mondatok megfelelő részei közötti kapcsolatot  
jelentik!/  
.....

Eredeti szöveg:

Átalakított szöveg:

1. mondat:

1. mondat: .....

/Hol? /Milyen? /Mit? FEJLESZTETTEK KI

2. mondat: .....

/Mi? /Mire képes?/

2. mondat:

3. mondat: .....

/Mi? /Mit csinál?/1 /Mi csinál?/2

/Mit csinál?/3

3-4 mondat:

4. mondat: .....

/Mivel? /Mennyi idő alatt? /Hány?/

/Milyen? /Mit? LEHET LÉTREHOZNI

8. Házi feladatként/:

- a/ A szövegből szerzett információk alapján írja le, hogy hogyan végezhettk el a sinhegesztést a sinhegesztő automata kifejlesztése előtt! /Maximum 5-6 mondatban!/  
b/ Írja le az eredeti szöveget úgy átalakítva, hogy a 8.a. pontnak folytatása legyen!

Irodalom:

- Balázs János:1985. A szöveg. Gondolat. Budapest.  
Békési Imre: 1982. Szövegszerkezeti alapvizsgálatok.  
Akadémiai Kiadó Budapest  
Deme László: 1966. A mondatok egymáshoz kapcsolódása a beszédben.  
Nyr. 90, 392-404.  
Dr.Dezső Zsigmondné 1974. A gyorsolvasás programozott tankönyve.B  
Dr.Estók Tivadarné 1980. A gyorsolvasás mint szövegfeldolgozási  
módszer. Folia Practico-Linguistica 10.1.65-73.  
EME Nyelvi Intézet Budapest.  
Гапочка, И.К. 1978. Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение.  
изд. Русский язык.Москва  
Кожина, М.Н. 1977. Стилистика русского языка.Москва  
Dr.Major Ferencné 1980. Az idegennyelvi szakszöveg megértésének  
módszertani kérdései.OKMKD Módszertani Kiadvá-  
nyok 48.  
Мотина, Е.И. - Гришунин, В.П. 1982. Обучение реферированию на  
основе рассмотрения текста как особой коммуникат  
ной единицы I.  
Русский язык за рубежом № 5, 41-50  
Метс, Н.А. - Митрофанова, О.Д. - Одинцова, Г.Б. 1981. Структура  
научного текста и обучение монологической речи.  
Изд. Русский язык.Москва

- Витрофанова О.Д. 1976. Научный стиль речи. Москва
- Падучева, Е.В. 1974. О семантике синтаксиса. Материалы к трансформационной грамматике русского языка. Наука, Москва
- Radics Katalin 1974. A névmások egy csoportjáról. Tanulmányok a magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből /Szerk. Rácz E. és Szathmári István/ 75-89.
- Rácz E. és Szathmári I. /szerk./ 1974. Tanulmányok a magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből. Budapest.
- Szóllósy-Sebestyén András 1976. Mondat és szöveg. Folia Practico-Linguistica, 6. 89-112. BME Nyelvi Intézet Budapest
- Szóllósy-Sebestyén András 1979. Szempontok a szakszöveg meghatározásához. Folia Practico-Linguistica, 9.2. 117-132. BME Nyelvi Intézet, Budapest.
- Szóllósy-Sebestyén András 1980. A nyelvtanítás szövegelméleti alapjai. Folia Practico-Linguistica, 10/1. 15-33. BME Nyelvi Intézet, Budapest.
- Telegdi Zsigmond és Szépe György /szerk./ 1976. A szöveg megközelítései. Általános Nyelvészeti Tanulmányok 11. Akadémiai Kiadó Budapest.
- Васильева, А.Н. 1976. Курс лекций по стилистике русского языка Москва.
- Зарубина, Н.Д. 1973. Сверхфразовое единство в языке газеты. Русский язык за рубежом № I. 87-89.
- Золотова, Г.А. 1973. Очерк функционального синтаксиса русского языка Наука, Москва.
- Золотова, Г.А. 1976. /ред/ Синтаксис и стилистика. Наука. Москва.

- Золотова, Г.А. 1979. /ред./ Синтаксис текста. Наука. Москва.
- Золотова, Г.А. 1982. О лингвистических основаниях коммуникативной типологии речи. Русский язык за рубежом № 5. 51-56.
- Звегинцев, В.А. 1967. Теоретическая прикладная лингвистика Москва.
- Жуковская, Е.Е. - Леонова, Э.Н. - Мотина, Е.И. 1983. Описание языка и принцип активной коммуникативности в обучении. Русский язык за рубежом. №1. 68-72.

On A Collection of Micro-texts and Exercises  
in Connection with Them

Dr. Estók Tivadarné

The author writes about a collection of micro-texts and exercises which are to be used in teaching Hungarian to foreign students.

After presenting statistical data the introductory part tells about the factors that make understanding a text difficult. The author emphasizes that the most important obstacle of understanding a text is not the lack of the knowledge of a language, on behalf of the reader but the fact that the text is "economical" on the different means of expression, i.e. the thoughts are not sufficiently expressed by grammatical and lexical elements.

The analysis of the texts has been carried out by comparing the referring system of the text and the predicative component of the sentences. These textual characteristics are the bases of the exercises.

There are three parts of dealing with a text at the lesson:

- I. Exercises before reading
- II. Exercises while reading
- III. Exercises after reading



О подготовке сборника микротекстов и системы  
упражнений к текстам

Д-р Эшток Тивадарна

Автор сообщает о подготовке сборника микротекстов и системы упражнений по ним, составляемых с целью развития навыков чтения на венгерском языке студентов-иностранцев БТУ. После приведения некоторых статистических данных, в статье излагаются причины трудностей понимания текста. По мнению автора, трудности понимания текста в основном сводятся не к лексико-грамматическим элементам связного текста, а к так называемому "экономическому" способу выражения мыслей автора, то есть они объясняются тем, что связи между содержаниями отдельных предложений лексически /эксплицитно, вербально/ не выражаются, или выражаются, но не с достаточной эксплицитностью; а они ощущаются только в плане семантических, грамматических, парадигматических отношений текста. Такое положение автора поддерживается некоторыми примерами по её практике преподавания.

Во второй части статьи говорится об анализе микротекстов. Анализ был проведён по двум направлениям: рассматривались и тематические связи и система сказуемых предложений каждого текста. По результатам вышесказанного эмпирического анализа были составлены упражнения к тексту, которые делятся на три части:

- I. на предтекстовые задания /сюда в основном входят упражнения для лексической и прагматической подготовки студентов/
- II. на притекстовые задания /здесь даются определённые точки зрения, предлагаемые при чтении текста/

III. и на задания после чтения текста /это упражнения, заданные с целью "разбить" текст на его грамматико-содержательные составляющие, а потом - по определённому плану - "восстановить" новый текст, используя заранее выделённые части./

Berényi Katalin:

## IDEGENNYELV OKTATÁS IDEGENEKNEK

A Budapesti Műszaki Egyetemen az 1984/85. tanévben új oktatási formát vezettek be. Szeptembertől olyan önköltséges hallgatókat fogad az egyetem, akik nem magyar, hanem angol nyelven folytatják itt tanulmányaikat. A szakmai oktatás mellett ezeknek a hallgatóknak a számára angol nyelvtanfolyam is indult. A továbbiakban azokkal a kérdésekkel szeretnék foglalkozni, amelyeket ennek a nyelvtanfolyamnak a szervezése a tananyag, a tanterv és a tanmenetek felépítése vetett fel.

Mindenekelőtt a legfőbb nehézséget az jelentette, hogy ilyenfajta nyelvtanfolyamnak nálunk semmiféle előzménye nincs. Soha sehol nem tanítottunk még idegen nyelvet idegeneknek úgy, hogy a tanított nyelven kívül nincs közvetítő nyelv tanár és diák között, és ez a nyelv az oktató tanároknak sem anyanyelve. E tekintetben csak az egyetemünkön külföldi hallgatók számára folyó magyar nyelvoktatás tapasztalataira támaszkodhattunk valamelyest, amelyek segítséget nyújtottak ugyan, végleges megoldásokat azonban, a két feladat között meglévő különbségek okán, semmiképpen sem adhattak.

Hallgatóink számos különböző országból érkeztek ide azáltal, hogy angol nyelven sajátítsák el a mérnöki ismereteket és tanulmányaik végén mérnöki diplomát szerezzenek. Angol nyelvű előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon vesznek részt, angol nyelvű szakkönyvekből tanulnak, angolul jegyzetelnek, tesznek szóbeli és írásbeli vizsgájakat, és a mi feladatunk az, hogy segítséget nyujtsunk nekik annak az angol nyelvnek az elsajátításához, amelynek segítségével minderre képessé válnak.

A műszaki egyetemet angol nyelven végző hallgatónak nem a hétköznapi, társalgási angol ismerete a létkérdés, bár természetesen többé-kevésbé erre is szüksége van. Zárójel-

ben jegyzem meg, hogy a jelen körülmények között inkább kevésbé mint többé, hiszen a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számára a mindennapi kommunikáció nyelve szükségképpen inkább a magyar kell hogy legyen. Angolul azonban elsősorban azokat a nyelvi formákat, kifejezőeszközöket kell elsajátítani, amelyeknek összességét a magyar nyelvtanítási gyakorlatunkban a redukált nyelv fogalmával szoktunk illetni. A fogalom magyarázatát Szóllósy-Sebestyén András a *Folia Practico-Linguistica* IX/1. /1979.34.old./ számában a következőképpen adja meg: "Mi ... nem a nyelvet, hanem annak egy konkrét változatát: a magyar nyelvet tanítjuk, és azt sem a maga teljességében, hanem csak olyan mértékig, amennyire egy magyarországi műszaki egyetemen vagy főiskolán tanuló külföldi hallgatónak tanulmányai eredményes folytatásához szüksége van rá. Ezt a szükséges mértéket szoktuk a redukált nyelv fogalmával körülírni."

x x x x x x

Az angol szakirodalomban az ESP /English for Special Purposes/ elnevezést adták a nem társalgási, hanem valamilyen speciális cél elérése érdekében megtanulni kívánt angol nyelveknek. A többszám itt nem nyelvbontás, hanem annak jelzése, hogy az "egy" és oszthatatlan nyelven belül léteznek egyidejű rendszerek, amelyek az adott nyelv eszköztárából a maguk sajátos funkcióinak megfelelően válogatnak, a nyelv teljes készletében meglévő elemeket sajátos módon rendezik, egyeseket előnyben részesítenek másokkal szemben és viszont. Magát az ESP-t további nagyobb kategóriákra szokták osztani, amelyek közül egyik a jelen esetben minket érdeklő EAP /English for Academic Purposes/, szabad fordításban az egyetemi vagy főiskolai tanulmányok folytatásának céljára használt angol nyelv.

Az ilyen jellegű nyelvtanításnál az elsődleges feladat felmérni, hogy mi a hallgató nyelvtanulásának a célja, azután pedig mérlegelni kell, hogy ennek a célnak az eléréséhez milyen készségekre van szüksége, és hogy ezek a készségek milyen nyelvi anyag segítségével alakíthatók ki a legoptimálisabban. Amikor készségekről beszélünk, nem egyszerűen csak a nyelvi készségekre gondolunk, hanem a tanulás készségére is, amit talán helyesebb volna a tanulási készségek elnevezéssel illetni, ahogy ezt az angol nyelv is teszi, amikor study skills-ről beszél, jelezvén ezzel, hogy ez a készség rendkívül összetett valami, számos, külön-külön is figyelmet érdemlő részkészségből épül fel, amelyek között vannak nyelvi és nem nyelvi készségek. Esetünkben az ilyen nyelvi készségek például, az egyszerűbbtől a bonyolultabbak felé nézve a skálát, a korrekt angol mondatok alkotásától az összefüggő szövegalkotásig terjednek. Ide tartozik az előadáshallgatás és-értés, ide tartozik a jegyzetkészítés olvasott és hallott szöveg alapján egyaránt, az információgyűjtés céljával végzett un. gyorsolvasás, egy hosszabb szöveg lényegének gyors felismerése, az írásbeli dolgozatok, jegyzőkönyvek elkészítése, a gyakorlati órákon szükséges rövidebb beszámolókra való felkészülés vagy az érvelés készsége. Ezen a ponton az előttünk álló feladat az anyanyelv-oktatás kérdéseivel érintkezik, hiszen amikor ezekről a készségekről és azok kimunkálásáról beszélünk, tulajdonképpen azon is elgondolkodunk, hogy a nyelvhasználó az anyanyelvén hogyan sajátítja el az említett készségeket. Hogy ezek a készségek anyanyelven sem adott, ösztönös, maguktól értetődő valamik, arra érvként itt hadd hozzuk fel csak azt, hogy például külföldi egyetemeken anyanyelvi beszélők számára is tartanak a különböző tanulási készségek kimunkálását célzó kurzusokat. Amikor EAP nyelvtanfolyamot szervezünk, mindezeket a készségeket szem előtt kell tartanunk, ha eredményes munkát akarunk végezni.

Elképzeléseink szerint tehát a mi tanfolyamainkon tanítandó az EAP, vagyis az egyetemi tanulmányok folytatását célzó angol nyelv. Ezzel a megállapítással azonban kijelöltünk magunk számára egy utat a nyelvtanítás módszertanában is. Nagy hangsúly esik manapság a kommunikációs nyelvtanításra, ami gyakran eredményezi a nyelvtan háttérbe szorulását. Érthető visszahatás ez, ha arra gondolunk, hogy a korábbi nyelvtanítási szemlélet a nyelvtant tartotta elsődlegesnek és sokkal kisebb jelentőséget tulajdonított a kommunikatív oldalnak. Az igazság a mi esetünkben, és azt gondolom, máshol is, a két véglet között foglal helyet. Az is igaz azonban, hogy az átalakult szemlélet a nyelvtan tanításának mikéntjét sem hagyta érintetlenül. A nyelvtani kompetencia megszerzésének szükségessége vitán felül áll. De a nyelvtani formák és szabályok elsajátítása mellett a korábbinál nagyobb szerepet kap a nyelvhasználat szabályainak tanítása. Ilyenfajta szabályoknak a létezése egyáltalán nem kétséges, nyilvánvaló azonban, hogy megfogalmazásuk lényegesen nehezebb feladatot jelent mint a nyelvtani szabályok formába öntése. A terület még mindenképpen kutatást, a kutatás pedig időt igényel. Addig is azonban a magunk gyakorlatára gondolva azt mondhatjuk, hogy összegyűjthetők azok a nyelvi formák, amelyek egy-egy beszédszándékot képviselnek. Olyanokra gondolunk itt, amelyekre egy mérnöki tanulmányokat folytató hallgatónak szinte nap mind nap szüksége van, például a definíciók alkotása, a folyamatok, jellemző sajátosságok leírása, dedukciók megfogalmazása, hipotézisek felállítása stb. A nyelvben léteznek olyan kötött formák, sajátos nyelvi strukturák, amelyek hozzárendelhetők ezekhez a beszédszándékokhoz. Mérnökhallgatók számára alapvető szükséglet, hogy birtokában legyenek azoknak a nyelvi eszközöknek, amelyekken keresztül a műszaki tudományok alapfogalmai kifejezésre jutnak. Másképpen fogalmazva, érteniük kell és használni kell tudniuk például az ok-okozati összefüggések, az osztályba foglalás, a korreláció, vagy a szem-

beállítás nyelvtani és lexikai kifejező eszközeit. Az előadások, szakkönyvek megértésének sokszor éppen az a gátja, hogy a hallgató nem ismeri ezeknek a különböző nyelvi funkcióknak az állandóan visszatérő, kötött nyelvi formáit.

Amikor kiválasztjuk egy ilyen tanfolyam nyelvi anyagát, mindezeket a szempontokat figyelembe kell vennünk. Az elmondottakból az is következik, hogy egy ilyen típusu tanfolyam eleve haladó jellegű. Feltételez egy ismeret szintű nyelvtudást és ezzel együtt alapvető szaktárgyi tudást is. A grammatika oldaláról nézve azt mondhatjuk, hogy nem új nyelvtani ismereteket akarunk tanítani, hanem a már korábban elsajátított nyelvtant rendszerezzük új szempontok, az EAP szempontjai szerint. Az sem baj, ha a hallgató ismeretei passzív jellegűek, a mi feladatunk éppen ezeket a passzív ismereteket aktivizálni, bevezetni a hallgatót a tanulmányi eredményes folytatásához szükséges műszaki angol nyelv rejtelmébe. Ami a szaktárgyi tudást illeti, gyakran felvetődik a kérdés, hogy mi, a műszaki ismeretekkel általában csak igen-igen alapfokon rendelkező nyelvtanárok, hogyan tanítsuk meg a műszaki angol nyelvre hallgatóinkat, akik, optimális esetben, nálunk lényegesen járatosabbak a műszaki tudományok területén. Szerencsére a vállalkozás nem annyira kilátástalan a gyakorlatban, mint amilyennek első ránézésre látszik. Hiszen a célunk nem az, hogy tudományos ismereteket közvetítsünk a nyelv segítségével, ez a szakmai tárgyakat angol nyelven oktató kollégáink feladata. A mi munkánk sokkal inkább annak elsajátíttatása, hogy a tudományos ismeretek hogyan önthetők nyelvi, jelen esetben éppen angol nyelvi formába. Nem a mi feladatunk pl. megtanítani a hallgatónak, hogy magasabb hőmérséklet hatására a molekulák gyorsabban mozognak, de nekünk kell a kezébe adni az ok-okozati összefüggések kifejezésének nyelvi eszközeit.

Nyelvi anyagunk kiválasztásánál tekintettel kellett lennünk arra a körülményre, hogy csak általános műszaki témákkal dolgozhatunk, hiszen hallgatóink elvileg a hat kar bármelyikéről jöhetnek. Tanított szövegeink olyan alapvető és nem is túlságosan bonyolult dolgokkal foglalkoznak, mint például a savak, a halmazállapotok, a tömeg, az erő vagy a nyomás. Mindez azonban nem jelenthet akadályt eredeti célkitűzéseink megvalósításában, hiszen a szaknyelv a viszonylag egyszerű dolgok leírásában éppugy hordozza a maga jellemző jegyeit, mint a bonyolultabbakéban.

A gyakorlatok rendszere sorra célba veszi a korábban említett készségek kimunkálását. Minden egyégen belül érvényesül az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás elve. A kiinduló gyakorlatokban az anyag bemutatása egyszerűbb nyelven történik, hogy a hallgató zavartalanul koncentrálhasson a műszaki nyelv jellemző sajátosságaira. Az egység előrehaladtával aztán a nyelv is komplexebbé válik, egyre jobban megközelítve ezzel azt a nyelvhasználatot, amellyel a hallgató szakmai tankönyveiben találkozik. A gyakorlatok minden esetben funkció-központúak. Egy konkrét példát véve: aktiv-passzív mondatok átalakítása esetén nem az a feladat központi célja, hogy a szenvedő szerkezetet mind nyelvtani formát gyakoroltassa, hanem azt tanítjuk meg rajta keresztül, hogy pl. egy kíséreltet leírásában hogyan használandók a passzív igealakok.

x x x x x x x

A tananyagot a tanfolyam teljes időtartamát figyelembe vevő tanmenetekre bontottuk le. A tervezésnél szem előtt kellett tartani, hogy az egyes csoportok heti óraszámától függően többféle haladási tempó van. Az anyag elvégzésének lehetséges legrövidebb ideje két, a leghosszabb pedig hat félév. A beosztásnál tehát arra is gondolni kellett, hogy



mind a nagyobb, mind a kisebb óraszámú csoportokban biztosítva legyen az oktatás hatékonyságából az a tényező, amely az anyagrészek egymásra építésének függvénye.<sup>4</sup>

A heti óraszámok említésével elérkeztünk ahhoz az alapigazsághoz, hogy minden elméletben megtervezett, felépített elképzelést a tanórán kell élővé tenni. A tanórai gyakorlat módszertani aspektusát alapvetően meghatározza az a tény, hogy az itt folyó nyelvoktatás abszolút egynyelvű. Az angol egyrészt az elsajátítandó nyelv, de ugyanakkor az oktatás nyelve is. Tanár és hallgató semmilyen más nyelven nem tud kommunikálni egymással, és ebből a helyzetből sajátos módszertani konzekvenciák adódnak. A nyelvtani anyag tanításában a magyar anyanyelvű hallgatók idegennyelv-oktatásánál a munkát nagymértékben megkönnyíti az a tény, hogy a tanár jól ismeri a közös anyanyelv grammatikai rendszerét, és általában támaszkodhat a hallgató anyanyelvi nyelvtani ismereteire is. Még a külföldi hallgatóinknak tartott magyar óráinkon is valamelyes segítséget nyújthatnak a hallgatónak a nyelvtanulás előkészítő szakaszában a magyar nyelv nyelvtani rendszeréről megszerzett fogalmaik. Az idegenek idegennyelv-oktatásának nevezett folyamatban semmiféle ilyen fogódzónk nincs, és arról sem lehet a leghalványabb elképzelésünk sem, hogy a hallgató mennyire van birtokában saját anyanyelvé nyelvtani rendszerének, vannak-e egyáltalán az angol nyelvre adaptálható nyelvtani fogalmai. A nyelvoktatás minden formájában vigyázni kell természetesen arra, hogy a nyelvtanítás semmiképpen se csapjon át a nyelvről való tanításba, a mi esetünkben azonban ez még fokozottabban igaz, hiszen az efféle próbálkozásokkal a munkát eleve teljes sikertelenségre ítélnénk. Mindebből adódóan a tanításnak teljesen használatközpontúnak kell lennie, akár nyelvtanról, akár lexika-

\* Az 1985-86-os tanévtől a külföldi hallgatók angol nyelvoktatásának keretei - az előző tanévben szerzett tapasztalatok figyelembevételével - valamelyest megváltoztak. A hallgatók egységesen két féléven keresztül heti hat órában tanulják az angol nyelvet, és a tapasztalt alacsony nyelvtudási szintre való tekintettel az egész tanfolyam inkább alapozó jellegűvé vált. /A szerkesztő megjegyzése/.

tanításról, akár szövegmagyarázatról van szó. Törekedni kell arra, hogy a stimulusok teljesen egyértelműek és a körülményekhez képest a lehető legegyszerűbbek legyenek, hogy megértésükne jelentsen plusz megterhelést a hallgatónak, ne vonják el a figyelmét a lényegről vagyis magáról az elvégzendő feladatról. Nem szerencsés például egy olyan fajta stílus, hogy tegye a következő mondatokat passzív alakba. Helyette sokkal célravezetőbb azonnál példában bemutatni, hogy mit várunk a hallgatótól a feladatmegoldás során. Minden ujnak a bemutatását, minden problémás résznek a magyarázatát úgy kell megszervezni, hogy a hallgató számára használat közben a lehető legvilágosabb módon tisztázódjék a tisztázásra váró probléma.

Nagy jelentőségük van az órán a szövegfeldolgozásban a gondnal megfogalmazott tanári kérdéseknek. Ezeket különösen nagy körültekintéssel kell az órára való készüléskor megválogatni, hiszen szinte egyetlen módját jelentik annak, hogy meggyőződjünk róla, vajon a hallgató valóban megértette-e az adott szöveg lényeges gondolatait. Kérdéseink nemcsak tartalmi jellegűek, hanem egy-egy mondat nyelvtani strukturájára is irányulnak. Az egynyelvűségből adódóan fontos szerep jut a szemléltetésnek, a táblai rajzoknak. Sokszor rákényszerülünk, hogy alkalmi használatra olyan összefoglaló táblázatokat, viszonyítási rendszereket készítsünk, amelyek a hagyományos angol nyelvtanban igy nem léteznek. Ez a kényszer abból a körülményből is adódik, hogy a nyelvtani jelenségek tárgyalásakor, az ESP szellemének megfelelően, egy-egy nyelvtani formának csak azt a használati területét tesszük vizsgálat tárgyává, amelyik a műszaki nyelv szempontjából jelentőséggel bír. Állandó dilemmát jelent a nyelvtanár számára mindenféle nyelvórán az a kérdés, hogy a folyamatos beszédgyakorlatoknál milyen módon és mértékben javítsa a hallgató által elkövetett hibákat. A mi tanfolyamunk speciális jellegéből adódóan ebben a kérdésben toleránsabbak lehetünk, mint akár a külföldi hallgatók magyar, akár a magyar hallgatók idegennyelv-óráin.

Féléves gyakorlati munkával a hátunk mögött azt mondhatjuk, hogy nemcsak a hallgatóink, hanem mi magunk is egyfolytában tanulunk. Igyekszünk a mindennapi tapasztalatokból levonni minden olyan következtetést, amelynek segítségével jobbá és hatékonyabbá válhat egyetemünkön az idegennyelv-  
oktatás idegeneknek.

### Teaching A Foreign Language to Foreigners

Berényi Katalin

The article is about a new form of education. It means teaching a foreign language to foreigners. Introducing this new form has become necessary because professional training has been going on in English at the Technical University of Budapest since the 1984/85 academic year. The new form means new tasks for the teachers as well as it is different from teaching Hungarian to foreign students or teaching foreign languages to Hungarian students. This form of education needs teaching those forms of the English language and those language and study skills which are essential for the professional training. The author covers the problems of the new educational forms in connection with ESP /English for Special Purposes/ and also deals with the specific aspects of the question.

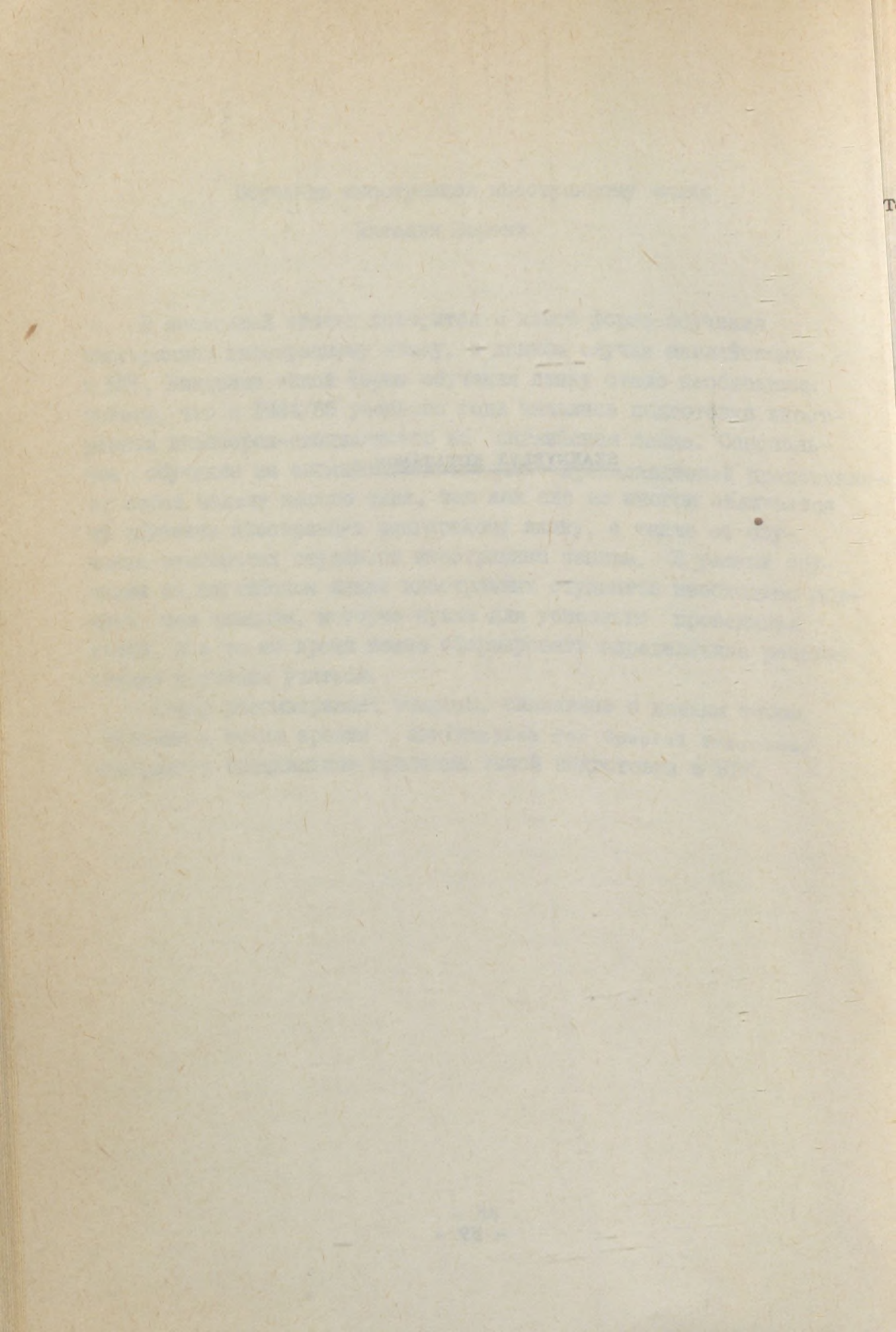
## Обучение иностранцев иностранному языку

Каталин Берени

В настоящей статье говорится о новой форме обучения иностранцев иностранному языку, в данном случае английскому, в БТУ. Введение такой формы обучения языку стало необходимым потому, что с 1984/85 учебного года началась подготовка иностранных инженеров-специалистов на английском языке. Специальное обучение на английском языке для преподавателей представляет собой задачу нового типа, так как оно во многом отличается от обучения иностранцев венгерскому языку, а также от обучения венгерских студентов иностранным языкам. В рамках обучения на английском языке иностранных студентов необходимо обучать тем знаниям, которые нужны для успешного проведения учёбы, и в то же время важно сформировать определённые речевые навыки и умения учиться.

Автор рассматривает вопросы, связанные с данным типом обучения с точки зрения ESP/English for Special Purposes/ учитывая и специальные проблемы такой подготовки в БТУ.

SZAKNYELVI KUTATÁSOK



НЕКОТОРЫЕ ТИПЫ СИНОНИМИЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТАХ  
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В лингвистической литературе широко распространён взгляд о ведущей роли глагола в оформлении коммуникативной единицы; о том, что семантика глагола определяет значение коммуникативной единицы, а его валентность — её структуру. Несомненно, при рассмотрении типов коммуникативных единиц нельзя не заниматься глаголом как структурно-смысловым компонентом; но при изучении самих глаголов оказывается, что присуждение такой роли далеко не в одинаковой мере оправдывается, особенно когда говорится о глаголе вообще.

Подразделением глаголов занимались уже с разных точек зрения: как известно, разделили их по переходности-непереходности, по залогу, по валентности, далее, на знаменательные-вспомогательные, акциональные-неакциональные, статичные-динамичные глаголы. Подразделением глаголов по их семантике подробно занималась Г.А. Золотова.<sup>I/</sup>

Опираясь на такие подразделения, попытаемся осветить некоторые связи между семантикой глагола и значением высказывания, далее, между организующей ролью глагола и структурой высказывания.

Изучая такую связь, глаголы можно подразделить на четыре группы.

В первую группу отводятся глаголы, обозначающие первичную деятельность лица или состояние лица/предмета. Глаголы реализуют своё исходное, первичное значение. Это прежде всего I/ конкретное физическое действие: глаголы, входящие в эту группу, акциональные, пе-

---

<sup>I/</sup> Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса.  
— М.: Наука, 1982. — с. 156-168.

переходные, со значением динамичности, типа быть что чем, класть что куда; 2/ движение /глаголы переходные/ или каузация движения в физическом пространстве, типа идти куда, вести что куда; 3/ локализация, расположение в физическом пространстве, типа стоять лежать где; 4/ состояние, или изменение состояния, функционирование; глаголы неакциональные, переходные, со значением статичности, типа расти /ребёнок растёт/ двести, зреть, таять, дуть /ветер дует/, светить /солнце светит/ и т.п.

Общее в глаголах этой группы, что а/ по форме они очень часто т.н. неправильные глаголы, т.к. они возникли в языке очень рано, причём не только в русском языке, но и в других языках /напр., сюда относятся т.н. сильные глаголы в немецком языке, наличествует несколько корней одного и того же глагола в венгерском языке/; б/ способ организации высказывания у отдельных типов этой группы очень прост, глагол, как организующий элемент, разумеется, имеет свои обязательные или возможные необязательные дополнения, но в подключённом дополнительном компоненте для выражения полноты смысла не нуждается; в/ значение высказывания, организуемого таким глаголом, определяется и семантикой глагола, выражаемой всеми возможными формами последнего.

Во вторую группу входят глаголы, также обозначающие деятельность лица, состояние или изменение состояния лица/предмета. Их значения: 1/ рече-мыслительное, эмоциональные, социативные действия. Глаголы акциональные, переходные, имеют значение динамичности, типа думать, рассказать о чём, радоваться чему, бороться с кем/против чего, сообщать что кому; 2/ каузация действия, изменения состояния и местонахождения, автокаузация изменения состояния, в основном значений первой группы. Глаголы акциональные, переходные, со значением динамичности, типа создать что, ставить что куда; 3/ автокаузация существования, местонахождения, состояния. Глаголы неакциональные, переходные, со значением динамичности, типа возникать, начинаться и т.п.



В отдельную группу эти глаголы отведены потому, что они, возникнув в языке на более позднем этапе, чем глаголы первой группы, часто путём словообразования, а/ уже более однотипные по форме, б/ зато более разнообразны по способу организации высказывания. Различия касаются, как правило, употребляемого падежа и предлога, а не самой структурной схемы или числа заполненных мест и т.д.; в/ между значением высказывания и семантикой глагола тесная связь, но, в отличие от глаголов первой группы такие глаголы выявляют полный смысл часто вместе со своими обязательными дополнениями, в зависимости от данного значения глагола в его семантическом ряду.

Глаголы третьей группы выражают экзистенциальность лица/предмета. Войдя в эту группу, не все глаголы реализуют своё первичное значение: они, как полнзначные, могут входить и в другую /первую или вторую/ из трактованных групп. Глаголы неакциональные, со значением статичности.

Значения: 1/ собственно наличие /бытие/, глаголы непереходные, типа что имеется, существует; 2/ пространственное наличие, содержащее глаголы типа что находится, размещается, расположено где, отведено подо что и т.п.; 3/ посессивно-квалифицирующее значение: что имеет что, владеет, обладает чем; 4/ в эту группу относятся и глаголы, выражающие значение восприятия, обнаружения наличия, типа что встречается, наблюдается, обнаруживается и т.д.<sup>2/</sup>

а/ Что касается форм глаголов, они реализуют данное значение часто не своей полной парадигмой, иногда даже не спрягаемой формой;

б/ структура высказываний, в которых перечисленная группа глаголов выполняет роль организующего элемента, не однотипна;

в/ семантика глаголов совпадает со значением высказывания, но т.к. именные части последнего обладают определённой структурно-смысловой самостоятельностью, они способны выразить данную смысли без глагола, причём чем более именные части способны реализовать смысл, тем больше ослаблена смысловая сторона глагола. Поэтому и эти глаголы очень близки к вспомогательным.

<sup>2/</sup> Тоот К. Характеристика коммуникативных единиц со значением статистичности в научном стиле. - М.: Кандидатская диссертация, 1979.

В четвёртую группу входят реляционные глаголы, неакциональные, со значением статичности. Реализуя такое значение, они занимают место на грани вспомогательных глаголов, или же они и есть вспомогательные. Многие из них реализуют также не своё первичное значение.

Значения: 1/ классификационное, напр. что принадлежит к чему, относится к чему, представляет что, служит для чего, принимается за что, 2/ целого и составной части: содержит что, составляет что, состоит из чего; 3/ компаративное: превосходит что, уступает чему; 4/ сопоставительное: соответствует чему, подчиняется чему.

а/ Глаголы реализуют данное значение также часто не полной парадигмой, а всего несколькими, или даже одной единственной формой; б/ структура высказываний с одним и тем же типовым значением может быть сформулирована разнообразно, в зависимости от глагола как организующего элемента; в/ в высказывании глаголы слабо проявляют свою семантику; значение высказывания часто может быть выражена без глагола, с помощью одних именных компонентов, или же связочным элементом. Глаголы этой группы больше проявляют роль структурного компонента, меньше смыслового; их большинство полисемично, данное значение реализуют они только вместе с другими компонентами, в рамках высказывания, одной из своих возможных управлений. В оформлении высказываний имеются различия как внутри одного языка, так и между языками.

Сопоставляя коммуникативные единицы, организуемые глаголами отдельных групп, можно сделать некоторые выводы.

Как было выше сказано, значение коммуникативной единицы определяется и семантикой глаголов первой группы. Глагол в своём самом конкретном смысле, выражая своё исходное значение, может появляться в высказывании во всех своих возможных формах, своей полной парадигмой, при сохранении своего значения, даже в случае девербализации. В текстах по специальности мы находим, например, следующие синонимичные конструкции: дом строят/построили из сборных элементов - дом строится/построен из сборных элементов - ведётся-идёт/проведено строительство дома из сборных элементов и т.д.

Как видно на примерах, структура высших единиц – вследствие разнооформлённых структурно-смысловых компонентов – разная, но типовое значение – одно и то же.

В основе синонимичности этих моделей лежит тождество значения структурно-смысловых компонентов, при трансформации структуры по известным законам генеративной грамматики. Это и есть синтаксическая синонимия.

Высказывания, организуемые глаголами 3 и 4 групп, могут быть сведены к исходной модели что – где; что – что-каково; эти единицы в русском языке безглагольные. Коммуникативная единица же, находящаяся не в центре семантического поля, имеет в своём составе глагол с периферийным значением своего смыслового ряда, причём, чем более принимают на себя семантическую нагрузку именные компоненты, тем более десемантизирован глагол. В таких высказываниях он выполняет роль организующего элемента, способствуя стилистическому варьированию, возможности осложнения высказываний.

Поэтому и в этом случае в образовании синонимичных моделей постоянными являются только знаменательные компоненты, а вспомогательные – меняющиеся.

Возьмём, например, коммуникативные единицы, выражающие значение локации: пространственного наличия предмета.

Исходной моделью мы считаем, как было сказано, конструкцию что – где. Далее: что находится, размещается/размещено, расположено где, что занимает что/какое место, что отведено подо что.

Подбор одного из глаголов перечисленного ряда определяется семантикой наличествующего предмета – субъекта /подлежащего/ – а также способом его расположения в пространстве.

Из 960 единиц, обозначающих пространственное наличие и полученных при анализе примерно 200 страниц текстов по архитектурной и строительной специальностям, всего 25 – безглагольные, типа что – где. Такая конструкция ведёт себя в научном стиле как и в других стилевых разновидностях, но она встречается в этом стиле весьма редко.

Конструкции с организующим элементом находится - 33. Он употребляется в единицах, в которых смысл местонахождения частично нейтрализован, фактически не ограничен, например, такими значениями, как способ расположения предмета или характер связи последнего с его местонахождением. Что касается актуального членения, в единицах исследованного корпуса наличествующий предмет является темой: речь идёт об определённом предмете. Примерно 30 % случаев употребления этой модели приходится на выражение местонахождения именной конструкцией типа в окружении застройки, на каком-нибудь расстоянии от чего-нибудь, в каких-нибудь условиях, во взаимосвязи с чем-нибудь и т.п. Пример: Участок находится в окружении 8- и II-этажной застройки. Глагол находится в таком значении в абсолютном большинстве случаев стоит в настоящем времени, 3. лице. Очень редко употребляется он в прошедшем времени: что находилось где. В иной форме он в этом значении не встречается; как мы знаем, что-н. нашлось, найдётся - это иной смысл.

В конструкциях типа что размещается где /36 единиц из 960/ между наличествующим предметом и местонахождением более тесная связь: единицы часто обозначают, что какой-нибудь предмет меньшего объёма имеет своё место в каком-нибудь объекте большего объёма, на территории большей поверхности или внутри чего-нибудь. Пример: В центральной части здания размещается сейчас музей Ломоносова.

В конструкциях типа что расположено где местонахождение обозначено определённо и конкретно: примерно в 40 % единиц наличествующий предмет представляет собой конструктивную часть сооружения, а сооружение - локацию. Единицы с таким организующим элементом - 93. Форма глагола-организатора - краткая форма страдательного причастия прошедшего времени. В научно-техническом стиле такая форма абсолютно преобладает. Употребление именно такой словоформы обусловлено каузативным значением: вместе с расположением речь идёт и о производстве, осуществлении технической конструкции с одной стороны и о результативном значении с другой, как это показывают примеры:

Наиболее развитые по высоте конструктивные элементы расположены вне основного пространства внутреннего объёма здания. — В отдельном здании расположен концертный зал на 1000 зрителей. Невозможна такая форма: ... конструктивные элементы располагаются, концертный зал располагается ... Зато сказать: Деревенька располагается в живописной долине между зелёными холмами ... — но это совсем иной смысл: автокаузативное значение, сообщающее о стихийном процессе, выраженное возвратным залогом,

К этому ещё следует добавить, что семантика этого весьма частотного в научно-техническом стиле глагола в форме краткого страдательного причастия и в единице со значением пространственного наличия проявляется настолько слабо, что вместе с семантикой стирается и его каузативное значение. В таких единицах он становится актуальным синонимом глагола быть: сам спрягаемый глагол содействует выражению статичности и на такое значение ещё наслаивается статичное значение краткого страдательного причастия.

Различие в употреблении одного и того же глагола, когда он проявляет полностью свою семантику и когда он является лишь полувещественным глаголом-организатором — явление не только в русском. Оформление венгерского вспомогательного, десемантизированного глагола elhelyezkedik /=разместиться/отличается также от его формы как вещественного глагола. Вещественное значение: a nézők a széksorokban elhelyezkedtek, a terem elcsendesült. "=Зрители разместились на своих местах, зал затих./Единица с десемантизированным глаголом: az 500 személyes konferenciaterem a szárnyépületben helyezkedik el. = Кон-

ференц-зал на 500 мест размещается в боковом крыле здания. В обеих единицах нейтральная позиция, без выдвигания одного из компонентов. Венгерский глагол в такой позиции формируется следующим образом: когда он полнозначный, приставка стоит перед глаголом и пишется вместе, когда же глагол вспомогательный, приставка стоит после глагола, отдельно. Любой венгерский глагол, со значением наличия, местонахождения, автокаузации наличия и т.п.: в роли синонима экзистенциального глагола быть будет иметь такую форму.

Перечисление словоформы глаголов, являясь организующими элементами при выражении наличия, сохраняют смысл, синсемантический с компонентом, выражающим локацию. Глаголы же, не имея такого смысла, организуя коммуникативные единицы со значением локации, не сохраняют структурную схему что - где, как и показывают следующие примеры: Значительную территорию южного склона между главным зданием и прудами занимает зона юных натуралистов. - Крайний правый корпус отведён под Пионерский театр.

Глаголы нуждаются здесь в дополнительном компоненте при выполнении роли организующего элемента в высказывании, обозначающем пространственное наличие; чем менее синсемантические глаголы и чем больше они десемантизированы, тем более вариативна структурная схема.

Поэтому и коммуникативные единиц, организуемые глаголами 4. группы, отличаются весьма большой разнообразностью своей структуры. Примеры структурной схемы: что является чем; что представляет собой что; что определяется так что; что понимается под чем: что принимается за что и т.д.

Является и представляет собой здесь принимаются за чистые связки как и связка быть, остальные - десемантизированные глаголы. Их ряд можно быть бы продолжать.

Синонимичные модели таких единиц организуются также структурно-смысловыми компонентами, и, вследствие выше сказанного, с разной структурой.

При чтении текстов по специальности мы должны иметь в виду следующее.

Глаголы первой и второй групп ведут себя так, как и в других стиливых разновидностях. Трудность тут оказывает всего наличие разных трансформационных вариантов: страдательных оборотов, девербализации, и т.п.

Более проблемными могут быть коммуникативные единицы, организуемые глаголами 3. и 4. групп, а/ из-за ослабленности или отсутствия семантики глагола как опорного пункта; б/ сложности своей структуры; в/ многообразия компонентов коммуникативных единиц с одним и тем же значением.

Предлагается поэтому трактовать последние комплексно, как лексико-грамматические или структурно-смысловые единства, группируя их вокруг значения, по предикативной основе, представить структурную схему с такой словоформой глагола, в какой она и появляется в тексте.

CERTAIN TYPES OF SYNONYMY OF COMMUNICATIONAL UNITS  
IN TECHNICAL ARTICLES

Tóth Mihályné dr.

Certain semantic relationship can be revealed between the meaning of the verb and that of the communication unit /sentence, utterance/, as well as between the sentence organizing function of the verb and the structure of the sentence itself.

On the basis of the specific characteristics of the mutuality mentioned above verbs and the relating communication units can be divided into 4 classes: 1./ the meaning of the verb determines the meaning of the sentence; the ways in which communication units with identical meaning are formed are identical or similar both within a given language and across different languages 2./ close link can be found between the meaning of the communication unit and that of the verb, though the structures of communication units with identical meaning differ to a greater extent; 3./ the meaning of the verb does not differ from that of the communication unit, but as the nominal components of the latter are more, or less independent, they can express the meaning in question without the verb; so the structures of communication units differ to an even greater extent; 4./ the meaning of the verb is vaguely manifest, the structures of the communication units may be various. Verbs pertaining to the 1st and 2nd classes express, in all their forms, the basic meaning, their meaning does not change throughout

the paradigm. Verbs belonging to the 3rd and 4th classes in the communication units carry extreme meanings of their semantic field, sometimes attached only to one single form of their paradigm. The synonymy of the 1st and 2nd classes is based on the semantic and structural identity of components, and the synonymic structures are generated according to transformational rules. In the synonymic communication units of the 3rd and 4th classes only the components carrying the meaning are constant, the nouns, and the more semantically indefinite the verb is, the more different the structures of communication units can be. In the language teaching process, the latter are to be regarded as structural semantic units.

KÖZLÉSEGYSÉGEK SZINONIMIJÁNAK NÉHÁNY TIPUSA  
A SZAKSZÖVEGEKBEN

Tóth Mihályné dr.

Az ige szemantikája és a közlésegység /mondat, kijelentés, nyilatkozat/ jelentése között, továbbá az ige mondatszervező szerepe és a mondat szerkezete között bizonyos kölcsönhatás áll fenn.

Ennek a kapcsolatnak a jellege szerint az igék és az általuk szervezett közlésegységek négy csoportra oszthatók:

1/ a közlésegység jelentését az ige szemantikája meghatározza, az azonos jelentésű közlésegységek szerveződésének módja azonos vagy hasonló mind a nyelven belül, mind az egyes nyelvek között; 2/ a közlésegység jelentése és az ige szemantikája között szoros kapcsolat áll fenn, de az azonos jelentésű közlésegységek szerkezete egymástól jobban különbözik; 3/ az ige jelentése nem tér el a közlésegység jelentésétől, de mivel utóbbinak a névszói részei többé-kevésbé önállóak, ki tudja fejezni az adott jelentést ige nélkül is, s a közlésegységek szerkezete méginkább eltérő; 4/ az ige szemantikája igen halványan jelenik meg, s a közlésegység szerkezete különféle lehet.



Az 1. és 2. csoport igéi első alapjelentésüket érvényesítik, s minden lehetséges alakjukkal, teljes paradigmájukkal ugyanazt a jelentést fejezik ki. A 3. és 4. csoport igéi az illető közlésegekben szemantikai soruk szélső jelentéseit fejezik ki, nem teljes paradigmájukkal, sőt néha egyetlen szóalakkal.

Az 1. és 2. csoport szinonimiája a szerkezeti-jelentésbeli komponensek azonosságán alapul és a szinonim szerkezetek az ismert szabályok szerinti transzformációk útján jönnek létre.

A 3. és 4. csoport szinonim közlésegeiben csak a jelentést hordozó elemek állandóak: a névszókkal kifejezett részek, s minél inkább deszemantizált az ige, annál változóbb a közlésegek szerkezeti sémája. Utóbbiak az oktatás során szerkezeti-jelentésbeli egységekként kezelendők.



ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ В СОСТАВЛЕНИИ  
СПЕЦИАЛЬНЫХ СЛОВАРЕЙ

I.

Лингвистический материал обучения научно-техническому языку создают прежде всего специальные тексты, представляющие собой письменную форму специального языка, с присущими ему синтаксическими, стилистическими и терминологическими составляющими /элементами/ - терминами.

В ряду разнообразных дефиниций терминов /Dobuis, Galisson, Greimas /принимаяемую нами дефиницию Louis Guilbert придётся немножко дополнить. Согласно с его дефиницией терминологическая единица моносемична, на практике мы иногда сталкиваемся с противоположным явлением. Несмотря на моносемичную тенденцию терминов, ясно проявляется их полисемия, ведь и в научном языке встречаются многовалентные языковые знаки, и одному понятию могут соответствовать два или больше специальных слов. Термин - это определённая содержанием специального текста лексическая единица, лексема, лингвистическое изображение одного понятия, состоящее из одного-двух слов.

Терминология любой специальной области, т.е. словарный состав данной научной дисциплины с принадлежащими словами-значениями, строится на системах и подсистемах, которые указывают на понятия и референции данной темы. Из этого вытекает, что семантическая структура терминологии немного сложнее и труднее определяема, чем построение общей лексики. В специальном языке ассоциативные семантические поля представляют собой группу ассоциируемых вокруг одного ключевого термина терминологических единиц.

Семантические поля охватывают близкие по значению термины, выбор которых является результатом семного анализа. Принципы семного анализа можно употреблять для открытия структурных аспектов терминологических полей, имея в виду маленькие по объёму лексические группы. При оформлении понятийного семантического поля исследование направляется на охватывание, переборку, систематизацию таких терминов, существительных, номинально-синтагматических отношений из области специальных названий, которые относятся к идентичным лексическим классам.

Сама терминологическая структура может определяться как совокупность тех отношений, которые существуют между терминологическими единицами и базируются на повторении какого-нибудь формального или семантического элемента, составляющего термин. С педагогической точки зрения самое важное значение имеет паронимичное поле, потому что студенты, изучающие специальный иностранный язык, легко путают слова того же гнезда слов, имеющие схожее звучание, но разнообразное значение. В статье Шандора Мешко, опубликованной в 1976 году в журнале "FOŁIA PRACTICO-LINGUISTICA" "О семантизации омонимов и паронимов" можно найти много примеров этого типа:

дипломат — дипломант

игривый — игристый

бурный — бурный

Наряду с отношениями, связывающими терминологические единицы между собой, очень важно, чтобы два или больше терминов, которые имеют информационный характер, связывались через посредство стандартных синтаксических структур и стилистических способов.

Для синтаксических связей характерна, между прочим, позиция элемента, несущего значительную информацию в конце предложения, а анафоры путём прономинализации и повторения принадлежат к стилистическим приёмам. Функция повторяющихся терминов состоит в избежании синонимов и новых обозначений в интересах семантической однозначности.

Можно сделать вывод, что специальные тексты как исходный пункт для терминологических исследований, состоят из трёх лексических пластов: нейтральных, общенаучных и специальных слов. Последние, как сильные лексические единицы, кладутся в основу терминологических исследований с целью составления словарей. Разбор этих сильных лексических единиц происходит с учётом их частоты, их разделения в корпусе текстов по темам данной дисциплины. Анализ контекста придется уделять особое внимание, ведь нередко слово, входящее в общую лексику, принимает новое значение, "переопределяется" в контексте некоторых дисциплин.

	<u>/Общая лексика/</u>	<u>/В машиностроении/</u>
<u>База:</u>	основа	межосевое расстояние
<u>Единица:</u>	цифра	единица измерения единица = узел
<u>Конец:</u>	<u>/окончание/</u>	конец цилиндра /головка цилиндра/

Общее для специальной терминологии разных языков явление это существование антропоморфных метафор.

зуб

зуб            пилы

головка

головка блока

Анализ контекста не позволяет, чтобы вышеупомянутые интерференции между общим и специальным языками воспрепятствовали автономному существованию одного слова в специальном тексте.

Об интердисциплинарном характере терминологических исследований свидетельствует их связь лексикологией, текстологией и с профессионально-лингвистической компетенциями. Следовательно, понятие терминологии и её научное обслуживание противоречивы в

специальной литературе по терминологии. Терминологические исследования представляют собой прежде всего лингвистическую работу, но и обучение специальному языку, как методологическая работа опирается на терминологию. Специальные тексты, составляющие содержательную сторону обучения специальному языку, как лингвистический материал и методы, использование для представления терминологий, как педагогический аспект тесно связаны, но всё-таки это разные области, нуждающиеся в чёткой дифференциации.

Бывают такие специалисты, которые не принимают терминологические исследования за научную дисциплину, как например, *Charles Ross*, который, хотя и не подвергает сомнению значение терминологических исследований, занимающихся частотой терминов и трудностями, возникающими в связи с переводом и дефинициями терминологических единиц, считает, что терминология исключительно лексическая проблема. *Spillner* замечает, что в течение последнего десятилетия в исследованиях специального языка всё больше и больше вырисовывается тенденция отождествления специального языка названием терминологии, хотя, как нам всем известно, терминология — составная часть специального языка, но не идентична с ним. Это понятийное редуцирование может удовлетворять специалиста, который интересуется международной стандартизацией данной научной области, но не преподавателя иностранного специального языка, который старается подчинять методы обучения терминологии педагогическим целям.

Эффективно и целесообразно использовать аудиовизуальные методы вместе с коммуникативно-ситуационным упражнениям, с целью приготовления будущих специалистов, способных вести переговоры на специальном иностранном языке.

- Если студенты-филологи вынуждены следить за лекциями по своей специальности, идеально их обучение специальной терминологии с помощью инженеров данной языковой среды, /Примером служит Институт Горных инженеров города Nancy/.

- Если основной задачей предусмотрено, чтобы студент-нефилолог понял глобально технические тексты и смог пересказать содержание, даже на заключительном экзамене, в пятом семестре, он смог излагать технические темы, очень важно заставить его освоить большую часть специальной терминологии таких упражнений, которые вырабатывают умения и навыки запоминания терминологических единиц.

В своей книге о типологии упражнений Булманн подчёркивает, что все упражнения должны довести до надёжного понимания понятийной структуры специального языка.

## II.

В общих чертах мы имеем представление о теоретических принципах терминологических исследований, проводящихся в окружающих нас социалистических странах, но в то же время нам сравнительно мало известны терминологические направления английской, немецкой, французской языковых сред.

Материалы национальной научной конференции по прикладной лингвистике и обучению языкам, организованной в 1979-ом году, издания Общества Современной Филологии, доклады его членов нас убеждают в том, что и в нашей стране проводятся терминологические исследования, но ещё недостаточно интенсивно и не в такой системе, как это делается, например, во Франции.

Терминологические исследования во Франции проводятся по двум официальным направлениям: по нормализации, то есть подбору терминов и выделению одного из них в качестве нормы, а также по неологизации, то есть по созданию и отбору новых терминологических единиц.

Нормализация, то есть терминологическая стандартизация, проводится в кадрах АФНОР /Французская Ассоциация Нормализации/,

среди многочисленных публикаций которой в области лексической нормализации выделяется т.н. Индекс Норматерм. Этот словарь, содержащий 15 500 французских специальных слов и английских эквивалентов, был создан на основе 184 французских и 37 интернациональных нормализованных лексических единиц. Важнейшей целевой установкой одноязычной нормализации является достижение оптимальной классификационной степени в терминологии разных научно-технических и экономических областей и разработка терминологических норм. Нормализованной и общепринятой терминологической единицей в случае селективной терминологической нормализации может быть один из имеющихся синонимов. Нормализация, как терминологическое направление, во Франции включается в деятельность I30 /Интернациональная Организация Стандартизации/. Многоязычной нормализацией предлагаются международные нормы и принимается одно только слово для обозначения одного термина, что призывает терминологов к компаративным терминологическим исследованиям путем поисков эквивалентов на разных языках. В качестве примера международного нормализационного сотрудничества можно привести Международный Электротехнический словарь Международного Электротехнического Комитета, который впервые появился в 1904 году и ныне уже содержит 14 000 терминов.

Неологизация представляет собой форму проявления терминологической креативности. На любом языке создание неологизмов происходит путём семантической разработки и требует морфологических и историко-лингвистических знаний. /Французская/ специальная литература не придерживается единой точки зрения относительно того, какое обозначение должна была бы получить "неологизация в специальном языке" или же "образование новых терминов". Некоторые лингвисты /Somniant - Cellard/ высказываются за "неонимию", благодаря её богатой деривационной продуктивности. Профессор Кокурек считает правильным это словоупотребление в области специальной терминологии, но он называет в общем все новые лексические единицы неологиз-



мами. Неологизация во Франции считает своей первоначальной задачей установление французских эквивалентов значительного количества ежегодно появляющихся в технической и научной жизни приблизительно 1000-и английских терминов, с другой стороны - неологизация с вниманием следит за новейшими научными результатами. Словари и лексические сборники, изданные под редакцией ФРАНТЕРМ /Французский Терминологический Комитет/, содержат в себе неологизмы, занесенные в инвентарь Терминологическими Комитетами разных Министерств по тематике выдающихся индустриальных отраслей и технических областей. Учреждение, координирующее деятельность отдельных Терминологических Комитетов, издало в 1984 году "Словарь официальных неологизмов", синтезирующий продукт /результат/ неологических исследований", который перечисляет созданные комитетами новые термины или такие терминологические единицы, которые после 1970 года обогатились новым значением. В словаре 1 400 словников, не в тематическом, а в алфавитном порядке, с обозначением области использования и синонимов, с объясняющими примечаниями и с английским эквивалентом.

### III.

В кадрах обучения иностранному специальному языку при преподавании терминологии полезным пособием может быть специальный словарь-минимум, который представляет собой как каждый, алфавитно или тематически устроенный специальный словарь, форму появления данной терминологии.

Тогда как немецкий лингвист Вюстер воспринимает терминологию исключительно в форме словаря, Бархударов различает естественно сложившуюся и систематизированную терминологию, причисляя к последней разные типы словарей.

#### IV.

Советская специальная литература последних десяти лет /Собанская, Петрова, Марковкин, Степанова/ на основе коммуникативного принципа в обучении русскому языку, считает важным создание терминологических словарей активного типа, структура и тематика которых помогает студенту самостоятельно сформулировать свои мысли по данной теме на языке, подлежащем изучению.

Студенты, изучающие специальный иностранный язык, делают первые шаги даже в области научных знаний, и, так как они почти не владеют запасом иностранных слов по своей специальности, они вынуждены знать терминологию для изучения специального иностранного языка. Этой обязанной потребности отвечают специальные словари-минимумы, содержащие в себе специфический языковой материал, значит, лексический минимум, основанным на научно — измеренной и установленной частоте важнейших слов и словосложений, в то же время дающих объяснения понятий и предметов.

Любое терминологическое исследование исходит из множества текстов, опубликованных по отдельной теме с целью собирания и анализа специальных слов и выражений, входящих в состав словаря, и стандартизации с терминологической точки зрения путем дефиниций.

Словарные статьи показывают, что значение терминологических единиц не органичивается только научным содержанием. Наряду с последним, как абсолютной ценностью терминологической единицы, существует и относительная ценность, значит, способность создать парадигматические связи с другими словами. Чтобы студент правильно употребил термин, он должен обладать информацией о его относительной и сочетательной ценностных характеристиках, которые в полной мере обусловлены особенностями языковой системы изучаемого языка.

#### IV. а.

С учетом вышеупомянутых теоретических установлений готовились в Институте иностранных языков Политехнического Института специальные словари-минимумы по архитектуре и строительству /под редакцией Шандора Мешко/, и словарь-минимум по машиностроению /в составлении Агнеш Элтеш/, принимая во внимание двоякую функцию таким образом систематизированной терминологии: функцию цели и средства.

Ход составления словаря по машиностроению был осуществлён по следующим этапам:

а/ Собираение самых типичных текстов, и прежде всего в области делателей машин и технологии машиностроения, поскольку эти две темы составляют главный корпус специальных знаний по машиностроению.

б/ С учётом частоты произошёл выбор лексического минимума. Здесь придётся отметить, что работа инженера-механика охватывает много специальных областей, что влечёт за собой обширность даже минимальной лексики.

в/ После этого произошла обработка материала в два этапа: сперва следовало установление значения слова, потом формулирование дефиниций на метаязыке. Кроме этого, показ-предъявление значения слова осуществлялось посредством синонимов, антонимов, иллюстраций. Функция иллюстраций показывает, что терминология связана не только с языком, но и с системой изображаемых кодом явлений.

#### IV. б.

Словарный минимум, состоящий из 800 слов и в среднем 6-и атрибутивных конструкций, пропорционально соответствующий с

тематической точки зрения терминологии отдельных специальностей, был предоставлен в распоряжение широкого фoрyма специалистов. Все кафедры факультета машиностроения обсудили комплект слов с профессиональной точки зрения. Вследствие этого важнейшие специальные слова каждой области дисциплины получили место в словаре. Но специфические терминологии, встречающиеся в специализированном образовании инженеров-механиков, могли бы входить в состав таких словарей, которые поставили бы своей целью разработку данной частной дисциплины. Этим принципом объясняется, что слишком специфические, узкие термины из области оптики и тонкой механики или текстильной технологии не получили места в словаре.

Селективный выбор специфических терминологий обуславливался не только объемными ограничениями, но и педагогическими соображениями. В случае русского языка, преподавание закончится в конце третьего или пятого семестра, поэтому принимать все специфические термины в состав словаря-минимума, целью которого является обучение языку, совсем не целесообразно.

Точные определения терминологических понятий содействуют развитию техники перевода и углублению специальных знаний:

ось = не только арифметическое выражение, но и изделие  
вал = переносит крутящий момент.

Глаголы, выражающие разные процессы, проявляются в словаре в номинальной форме /номинализированный/, что не вредит тематическому содержанию. Согласованные и несогласованные определения получили место в алфавитном порядке, в атрибутивных конструкциях.

IV. в.

В конце доклада, мы бы хотели сравнить вышеописанный словарь-минимум со сходным по тематике французским одноязычным толковым словарём /Словарь-минимум по технологии/. Этот словарь помогает даже не-профессионалистам понимать терминологию машиностроения путём дефи-

ний и набора иллюстраций, помещенных в таблицах. Французский словарь отличается от русского словаря-минимума по машиностроению тем, что его составил инженер-специалист на своём родном языке, таким образом соединяя профессиональную и лингвистическую компетенции. Французский словарь делится на 4 тематические части, сохраняя в каждой из них алфавитный порядок. Эти четыре части содержат в себе терминологию технологии, электрических, колебательных явлений, сырьевых материалов и метрологии. Пропорции терминологического материала частных дисциплин соответствуют содержательным пропорциям словаря-минимума на русском языке. В обоих словарях главный корпус состава слов состоит из лексических единиц технологии и деталей машин. Среди 1 300 слов французского словаря эти две области охватывают 600 слов, а другая половина материала разделяется между терминологиями других отраслей машиностроения.

Терминологические исследования составляют значительную часть лингвистических исследований во всём мире. Несмотря на то, что пока ещё не сложились единые способы методики исследования, различается и метод разработки, отбора слов, терминологические исследования служат обучению специальному языку, переводу, информированию особенно, и тогда плодотворны, если осуществляется сотрудничество специалиста и лингвиста.

## ЛИТЕРАТУРА

Бакая Р.Н.

Опыт составления учебно-справочного словаря для чтения научно-технической литературы.

Русский язык за рубежом. 1973/2 стр.: 33-37

Марковкин В.В. /редактор/: 1981. Учебный словарь сочетаемости терминов. Технология металлов и материаловедение. Москва. Издательство "Русский язык".

Мешко, Шандор: 1979.

О принципах составления терминологических минимумов и возможных способов их семантизации в процессе обучения русскому языку в нефилологических вузах.

Первая национальная конференция преподавателей русского языка в вузах. Тезисы докладов и сообщений. Варна. 31.10-2. II. стр., 61-63.

Собанская - Петрова Т.В. К вопросу об учебном словаре.

Русский язык за рубежом. 1973/3. стр.: 62-63.

Jacques Cellard -

Micheline Sommant: 1979.: 500 mots nouveaux et définis, Belgique, Duculot

Jacques Deweerdt. 1973: Vocabulaire fondamental de technologie Paris, Gamma.

Gribovszki Lászlóné 1980: Változások a felületminőség terminológiájában. Tanulmányok a felsőoktatás köréből.

Szaknyelvoktatás-szaknyelvkutatás /Szerk.: Gárdus-Sipos-dr. Sipőczy/Budapest.  
Felsőoktatási pedagógiai Kutatóközpont. 85-93

Louis Guilbert: 1973: La spécificité du terme scientifique et technique, Paris, Guilbert et Peytard.

Kis Ádám 1980:

Szaknyelv és terminológia.

Tanulmányok a felsőoktatás köréből.

Szaknyelvoktatás-szaknyelvkutatás /Szerk.: Gárdus-Sipos-dr. Sipőczy/ Budapest.  
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 121-129.

Meskó Sándor 1980.

A szaktárgyi minimum-szótárak összeállításának problémái.

Tanulmányok a felsőoktatás köréből.

Szaknyelvoktatás-szaknyelvkutatás, Budapest.  
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. 151-161

- Meskó Sándor - Makarova Galina: 1980. Építészeti szakszótár-minimum, Budapest, Tankönyvkiadó.
- Meskó Sándor: 1981. Építőipari szakszótár-minimum, Budapest Tankönyvkiadó.
- Rostislav Kocourek: 1982. La langue française de la technique et de la science, Brandstetter Verlag, Wiesbaden, La documentation française.
- André Phal: 1971. Vocabulaire général d'orientation scientifique, Paris, Didier.
- Wüster Eugen: 1979. Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie Vienne.

TERMINOLOGICAL RESEARCH AND TRENDS IN THE FIELD  
OF COMPILING SPECIAL DICTIONARIES

Dr. Sándor Mesko - Ágnes Élthes:

The linguistic material of teaching technical-scientific language is composed of technical texts, e.g. the written form of the technical language with its specific syntactical, stylistic and terminological features. The terminological structure itself is the summary of the relationships that exist between terminological units and are based on the repetition of one of the formal or semantic elements constituting the terms. Terminological research two main trends in France, one is standardization, e.g. collecting terms and making one of them standard, and the other one is neology, e.g. coining and collecting new terms. Minimum technical dictionaries embracing the vocabulary of a specific technical field may help students studying the technical aspect of a certain language master the terminology of that specific field.

The comparison of dictionaries compiling the terminology of the same technical field /mechanical engineering made in different countries or on different language territories proves, that there are no totally unified methods of research in compiling dictionaries.

TERMINOLÓGIAI KUTATÁSOK ÉS IRÁNYZATOK A SZAKSZÓTÁRAK  
SZERKESZTÉSÉBEN

Dr. Meskó Sándor - Élthes Ágnes

A műszaki-tudományos nyelv oktatásának nyelvészeti anyagát elsősorban a szakszövegek, vagyis a szaknyelv írott formája alkotja, a rá jellemző szintaktikai, stilisztikai és terminológiai alkotó elemekkel. Maga a terminológiai struktúra azoknak a kapcsolatoknak az összessége, amelyek a terminológiai egységek közt fennállnak és a terminusokat alkotó valamely formai vagy szemantikai elem ismétlődésén alapulnak. A terminológiai kutatások két fő irányban haladnak Franciaországban, a szabványosítást - a terminusok összegyűjtése és a meglévőkből egynek a normává emelése - és a neológia, vagyis új terminusok megalkotása és összegyűjtése irányában. A szakmai idegen nyelvet tanuló nem filológus hallgatók számára a terminológia aktív elsajátítását segíthetik az egyes szakterületek szókincsét egybegyűjtő szakszótár-minimumok. A különböző országokban, illetve nyelvterületeken készült, s azonos szakterület /pl. gépészet/ terminológiáját feldolgozó szótárak összehasonlítása azt mutatja, hogy a szótárszerkesztésben nincsenek teljesen egységes kutatási eljárások.



Gyömörey Erzsébet:

OROSZ NEMZETKÖZI SZAVAK ÉRTÉSÉNEK VIZSGÁLATA  
A BME I. ÉVES HALLGATÓI KÖRÉBEN

1985 szeptemberében a BME Közlekedésmérnöki és Gépészmérnöki Karán 340. I. éves hallgató bevonásával egy rendhagyó felmérést végeztünk orosz nyelvből. Vizsgálódásunk a megszokottól eltérően nem azt célozta, hogy a hallgatók orosz nyelvi felkészültségét állapítsuk meg. Arra voltunk kíváncsiak, milyen mértékben képesek - izoláltan, szövegkörnyezet nélkül - megérteni olyan nemzetközi szavakat - internacionalizmusokat -, amelyek egy része hasonló alakban létezik a magyar nyelvben is, más részük pedig az angol, a német és a francia nyelvben igen elterjedt, de magyarul másképp hangzik.

A tanítási órákon gyakran tapasztalhattuk, hogy az internacionalizmusok /mint pl. серия, факт, продукт, специалист, экономичность stb/ megértése a hallgatók jelentős része számára nehézségeket okoz. És mégis, ennek ellenére bátran használják őket, fordításkor leírják; sokszor fel sem tűnik, hogy a leírt szó mögött nincs ott a pontos jelentés, csak valami sejtés, valami feltételezés, amit a szövegkörnyezet vagy megerősít vagy sem.

Tavaly a Műszaki Élet hasábjain hosszú ideig vita folyt a műszaki nyelv tisztaságáról. Arról is olvashattunk - és ez témánk szempontjából érdekes -, hogy a műszaki szavaknak használata körül nincs minden rendben. Gyakori a pontatlan fogalmazás, holott a műszaki nyelvben is elengedhetetlenül fontos volna a pontos, tárgyyszerű, szemléletes leírás, okfejtés, ismertetés. A nyelvromlás hététerében pedig az áll, hogy az adott fogalom és annak nyelvi kifejezése nem fedi egymást.

Gyakran találkozunk azzal a véleménnyel, hogy idegen nyelvű szöveg olvasásakor egy-egy szó jelentésének a megfejtésében sokat

segít a szövegekörnyezet. Ez így igaz. De az is igaz, és erről már kevesebb szó esik, hogy egy-egy szó jelentésének felületes vagy hiányos, esetleg téves ismerete vissza is hathat a szövegekörnyezet megértésére, azt akár meg is akadályozhatja.

Hadd idézzünk ennek alátámasztására egy megírt dolgozathoz kiragadott mondatot. Az eredeti mondat így szólt:

Снижение собственной массы автомобиля может быть достигнуто уменьшением его размеров, применением более прочных конструкционных материалов. /Az autó önsúlyának csökkentése méreteinek csökkentésével, szilárdabb szerkezeti anyagok alkalmazásával érhető el./ A hallgató így fordított: A gépkocsi saját tömegének csökkentését el lehet érni az ő méreteinek csökkentésével, szilárdabb szerelési anyagok alkalmazásával./ Valószínűleg arra gondolt, hogy konstruálni annyit tesz, mint szerelni, és ebből logikusan gondolhatta, hogy a " КОНСТРУКЦИОННЫЙ " jelentése: szerelési.

A nemzetközi szavak aránya a köznapi szóhasználatban is jelentős, gondoljunk csak arra, hogy egy igényesebb gazdasági vagy politikai műsor közben a rádióban és a televízióban mennyi internacionalizmust hallunk. Azt mondhatjuk, hogy mind a magyar, mind az orosz nyelvben ezek a szavak az általános nyelvi kultúra részét képezik, pontos ismeretük a hétköznapi és a szakmai kommunikációban egyformán nélkülözhetetlen.

A szakirodalomban arra is találunk adatokat, milyen arányban szerepelnek az említett szavak az orosz műszaki szövegekben. Dr. Major Ferencné "Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései" című tanulmányában<sup>1/</sup> hosszan foglalkozik a pptenciális szókészlet fogalmával, annak összetevőivel. Ezen belül idéz egy adatot I. I. Kolesznyik szovjet kutató kandidátusi disszertációjából. Kolesznyik megvizsgálta az internacionalizmusok előfordulási arányát orosz tudományos műszaki jellegű szövegekben, és arra a megállapításra jutott, hogy ez az arány 21%.

A Közlekedésmérnöki Kar orosz nyelvi jegyzetének első nyolc olvasmányában ugyanez 30%. Ezekből az adatokból is adódik a következtetés: ha hallgatóink birtokában lennének ezeknek a szavaknak, ez óriási segítséget jelentene számukra mind a szakszöveg-olvasásban, mind a szakszövegfordításban.

Kíváncsiságunk, ti., hogy milyen mértékben ismerik hallgatóink az orosz nyelv nemzetközi szavainak általunk kiemelt ötven reprezentánsát, nem nélkülözött bizonyos gyakorlati módszertani megfontolásokat sem. Szerettük volna konkrét adatokkal igazolni, milyen hatással vannak egy adott szövegben megtalálható internacionalizmusok a szöveg nehézségére, például könnyebbséget jelent-e a hallgatóknak a szavak gyakori előfordulása, vagy új lexikai egységekként kezelik őket. Ezt azért fontos tudnunk, mert az egyetemi nyelvi záróvizsgákon az írásbeli vizsga egyik része szakszövegfordítás, mégpedig közepes nehézségű szöveg fordítása. Nem mindegy tehát, hogy a szövegnehézséget befolyásoló tényezők között hol helyezük el az internacionalizmusokat.

A felmérés anyagát 50 szó képezte, amelyeket a Közlekedésmérnöki Kar orosz nyelvi jegyzetének első nyolc olvasmányából, illetve öt, írásbeli vizsgán lefordított vizsgaszövegből választottunk ki. A szavak kiválogatásakor ügyeltünk arra, hogy szűk értelemben vett szakszavak ne szerepeljenek közöttük.

Az ötven szót, abból a célból, hogy a felmérés eredménye minél hasznosíthatóbb legyen, eleve úgy válogattuk ki, hogy három csoportot lehessen belőlük kialakítani. A nemzetközi szavak csoportokba sorolását dr. Major Ferencné idézett műve alapján végeztük. Ő négy csoportba osztja fel a szavakat. Az első csoportba azok a szavak kerülnek nála, amelyeknek a magyar megfelelője azonos hangalakkal rendelkezik. Mivel ezeket a szavakat első látásra mindenki megérti, nem kerültek be a vizsgálatunkba / pl. генератор, механика /. Mi csak a másik három csoportba tartozó szavakkal foglalkoztunk/.

Az első csoporthoz 7 szó tartozott / техник, автоматизировать, аспирант, тип, типовой, элемент, монументальность /. Csoportképző ismervük, hogy magyar megfelelőjük töve is nemzetközi szótő, az orosz hangalakon csak apró módosítást kell végrehajtani, hogy a magyart megkapjuk.

A második csoporthoz 23 szó tartozott / технический, специалист, автомат, период, реконструкция, карбюратор, квалифицированный, информация, кабина, вариант, реализация, концепция, механизм, центр, актуальность, норматив, серия, рациональный, операция, система, механик, курс, прогрессивный/. Közös tulajdonságuk, hogy a nemzetközi tövű származék is él nyelvünkben, de van saját, magyar nyelvi megfelelőjük is, és célszerűbb őket ezzel helyettesíteni.

A harmadik csoport 20 szóból állt / история, медицинский, изолятор, центральный, механизация, метод, республика, регулировать, результат, процесс, температура, режим, материал, трансмиссия, принцип, район, ориентировать, практика, теория, стандарт/. E szavak megértése csak a latin vagy más idegen nyelv ismeretében lehetséges. Magyar megfelelőjük alakilag egyáltalán nem hasonlít az orosz szóhoz.

A hallgatók a következő utasítást kapták a feladathoz: "Adja meg a szavak jelentését, ha lehet, magyar szóval is!"

Az értékelést a nagy adatmennyiségre való tekintettel /17 000 adat/ számítógéppel végeztük<sup>2/</sup>. A három csoport különbözősége miatt az azonos kódszámok jelentése csoportonként részben eltért egymástól, mégpedig a következőképpen:

Az I. csoporthoz tartozó szavak megoldásait 0,1,2,3, kódszámokkal minősítettük, ahol az egyes kódszámok jelentése:

0 : semmit nem irt

1 : jó megoldás /nemzetközi tövű szó a magyarban is!/  
2 : rossz megoldás

3 : a szótő jó, de szófajilag rossz /pl.: "elemi" jelentés a helyes "elem" helyett/.

A II. csoport szavainak megoldásait 0, 1, 2, 3, 4 kódszámokkal jelöltük. Az első csoportnál leirtakhoz képest annyi az eltérés, hogy itt az 1-es kódot csak a jó magyar megfelelő érdemelte ki. Ha csak nemzetközi tövű szót adott meg a hallgató a magyar helyett, akkor 4-es kódot kapott. /Ennek a megkülönböztetésnek értékelésünk során komoly súlya lesz; pl.: "серия" "széria" /4/, "sorozat" /1/ /. Ha a hallgató mind a két lehetőséget feltünteti, vagy csak a magyar szót írja le, egyaránt 1-es kódot kap.

A III. csoport szavai ismét négyféle kódot kaptak, 0, 1, 2, 3-at, ahol a 0 jelentése: csak idegen szót irt vagy semmit, az 1-esé: jó magyar megfelelőt irt, a 2-esé: rossz magyar megfelelőt irt, a 3-asé: szófajilag rosszat irt, de jó a magyar szótó.

Praktikus okokból -hogy ha szignifikáns különbség adódna a Közlekedésmérnöki és a Gépészmérnöki Kar hallgatóinak megoldásai között, akkor azt ki lehessen mutatni-, a lapokat beszámoztuk /Közl.Kar: 1-180, Gépészkar: 181-340/.

Az adatbevitel és az összesítés Commodore 64-es számítógéppel történt. Az összesítés szavankénti bontásban tartalmazza az összes kódonkénti választ.

Nézzük először az összesített eredményeket! A 17 000 válaszból a kódok szerinti %-os megoszlás a következő /mivel 4-es kódot csak a II. csoportban használtunk, nincs értelme az összesítésben feltüntetni, hiszen értéke az átlagolás miatt sokkal kisebb lenne a valóságosnál/:

0 : 27,5 % /nincs válasz/  
1 : 31,1 % /jó válasz/  
2 : 14,8 % /rossz válasz/  
3 : 8,9 % /jó tö, rossz szófaj/

Ha ezeket az adatokat - lehetőség szerint - összevontan kezeljük, azt állapíthatjuk meg, hogy az összes válasznak mindössze egyharmada jó. Ez azt jelenti, hogy a hallgató az I. csoportba tartozó szavak esetében nemzetközi tövű szót, a II. és III. csoportba tartozó szavak esetében pedig magyar szót irt.

A válaszok 42,3 %-a rossz. Ez a nem válaszolók és a rossz választ adók aránya. A többi - kb. 25 % - valami miatt nem tökéletes: vagy a szó szófaja nem azonos az eredetivel, vagy nem jelöli meg a hallgató a magyar megfelelőt, azaz a felmérés pillanatában nem jut eszébe a helyes magyar jelentés, és feltételezhető, hogy a hallgatók egy része nem is ismeri azt. E feltételezés talán súlyosnak tűnik, de ha arra gondolunk, hogy volt aki a республика "köztársaság" szót "szabadság"-nak gondolta, vagy a теория "elmélet" szónak a "vallás" jelentést adta, vagy a практика "gyakorlat" szóról azt hitte, hogy "furfang"-ot jelent, akkor e feltételezést talán mégsem találjuk légből kapottnak.

Az ötvenből a tiz legismertebb szó a következő:/ a szó melletti %-os adat azt jelenti, hogy a hallgatók hány %-a adott helyes választ/:

1. история	95,3 %	
2. центр	87,9 %	
3. центральный	85,9 %	
4. республика	74,1 %	
5. температура	73,5 %	
6. тип	67,9 %	
7. медицинский	62,4 %	
8. карбюратор	58,2 %	
9. операция	55,6 %	
10. автоматизировать	52,4 %	/a válaszok 35%-a főnevet jelöl meg/.

A sorban az első az ИСТОРИЯ. Ezt majdnem mindenki ismerte. Ugyanez vonatkozik a ЦЕНТР és a ЦЕНТРАЛЬНЫЙ szavakra is. Bár itt talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy még ezeket a szavakat sem ismerte mindenki.

És álljon itt ellenpéldának a tiz legkevésbé ismert szó is /az első %-os adat a helyes válaszok arányát, a második a 0-ás válaszok arányát jelenti/:

	<u>1</u>	<u>2</u>
I. курс	11,2 %	68,2 %
2. практика	10,6 %	48,5 %
3. результат	10,6 %	77,9 %
4. метод	9,4 %	79,4 %
5. трансмиссия	7,9 %	79,4 %
6. норматив	6,2 %	19,1 %
7. принцип	5,3 %	60,0 %
8. процесс	3,8 %	61,8 %
9. типовой	3,8 %	54,1 %
10. стандарт	0,9 %	45,9 %

Ezek a szavak - ismertség szempontjából - azért kerülhettek a sor végére, mert közülük 7 ama bizonyos III. csoportba tartozott, tehát jelentésüket magyar szóval kellett volna megadni / a 2., 5., 7., 8., 10. szó/. A ТИПОВОЙ "tipus" szó a 9. helyezést képzőjének köszönheti. Ez az /-ОВ / képző a ritkébbak közül való, emiatt sok volt a találgatás. Tipikus megoldásnak mondható, hogy sokan a "tipikus" jelentést tulajdonították a szónak. A НОРМАТИВ "előírás" szóról sokan azt hitték, hogy ismerik, hiszen csak 19,1 % nem ír semmiféle jelentést, de a megoldások fele teljesen rossz /46,2 %/, 18,5 % pedig csak nemzetközi megfelelőt ad, ami mögött vagy ott van a helyes fogalom, vagy nincs. A beirt félrefordítások között találunk olyanokat, mint például: normális, átlagos, ideális, norma, normativ, normativitás, mérséklés, szint, meghatározott szakasz, minimum, elképzelés, rendiség, kötöttség, szokásos, megállapított mennyiség, elvárás, értékrend, mérés, kitűzés, várható. A курс "kurzus, tanfolyam, évfolyam" nehéznek bizonyult, nem ismeri a hallgatók nagy része, 68,2 %-uk semmit sem ír rá.

A legtöbb rossz megoldás a ТРАНСМИССИЯ és a МЕТОД, valamint a РЕЗУЛЬТАТ szóra érkezett. Majdnem 80 %-os a nem válaszolók aránya. És a hallgatók több mint a fele nem ismeri a következő szavakat sem: ИЗОЛЯТОР, курс, процесс, принцип, аспирант, ТИПОВОЙ, режим, элемент.

A vizsgálat elején feltételeztük, hogy hallgatóink leginkább az I., közepes mértékben a II. és legkevésbé a III. csoport szavait ismerik. Vártuk, igazolódik-e ez a feltevésünk, és ha igen, milyen arányokat kapunk eredményül, továbbá szeretettük volna látni a Karok közötti különbségeket. Hipotézisünk a II. és a III. csoportba sorolt szavak esetében bizonyult helytállónak, ám az I. csoport szavaival kapcsolatban előre nem várt nehézségek merültek fel a hallgatók számára.

Vizsgáljuk meg külön-külön, milyen eredmények születtek csoportonként!

### I. csoport

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
27,6 %	30,7 %	23,8 %	17,9 %

Mivel a nem- válaszok és a rossz válaszok egyaránt a szó ismeretéről tanuskodnak, illetve a jó válaszok összevonhatók a szótő szerint megfelelő, de szófajilag helytelen válaszokkal, csoportonként közöljük ezeket az összevont mutatókat is. Jelen esetben:

<u>0 + 2</u>	<u>1 + 3</u>
51,4 %	48,6 %

### II. csoport

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
12,3 %	30,2 %	11,4 %	8,5 %	37,6 %

Itt a 4-es kóddal jelölt válaszok azt jelentették, hogy a hallgató csak nemzetközi szót tudott megjelölni. Nem tudjuk, ismeri-e a szó tartalmát, ezért ezeket a válaszokat most nem vonjuk össze más, jó válaszokkal. Az utasítás egyértelmű volt: "Adja meg a szavak jelentését, ha lehet, magyar szóval is!"



$\frac{0 + 2}{33,7 \%}$

$\frac{1 + 3}{38,7 \%}$

III. csoport

<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
45,8 %	32,5 %	15,4 %	6,3 %

$\frac{0 + 2}{61,2 \%}$

$\frac{1 + 3}{38,8 \%}$

A számok azt mutatják, hogy a II. csoport esetében a tudás/nem tudás aránya 1,14, a III. csoport esetében pedig 0,63. Ez azt jelenti, hogy a II. csoport szavait kb. kétszer annyian ismerték, mint ahányan a III. csoport szavait. Ez érthető is, hiszen ha egy nemzetközi szónak a magyarban két megfelelője él - egy nemzetközi tövű és egy saját képzésű-, akkor nagyobb az esély arra, hogy a hallgató ismerje a szó pontos jelentését. Ha a nemzetközi szónak a magyarban már csak a saját képzésű alakja él, akkor idegen szóként funkcionál a hallgató számára mindaddig, amíg kellő rendszerességgel nem ismerkedik meg vele, mint akármilyen más idegen nyelvi lexikai egységgel. Az ilyen szavak megértését eszerint további idegen nyelvek ismerete könnyítheti meg.

A II. csoportba sorolt szavakra adott jelentéseket olvasva kísértettek L. Sz. Vigotszkij megállapításai a fogalomalkotás kialakulásáról: "Az álfogalom a fogalom árnyéka, a fogalom körvonala. Olyan kép áll előttünk, amelyet semmiképp sem fogadhatunk el a fogalom egyszerű jeleként ... Inkább kép ez, a fogalom szellemi rajza, kis elbeszélés a fogalomról." <sup>3/</sup> Idézünk néhány ilyen megoldást: Széria, sorozat: egyedi, darab, egyféle nagy mennyiségben, mechanizmus, folyamat, szerkezet, típus, fajta, minőségi megkülönböztetés.

Az első csoport szavaira adott megoldások /itt a tudás/nem tudás aránya 0,94 volt/ több problémára is felhívják a figyelmet:

- Kutatásmódszertani szempontból arra, hogy egy szó csoportba sorolásakor igen körültekintően kell eljárunk. Nem elég azt figyelembe venni, hogy az adott orosz szó hangalakja csak némileg tér el a magyar megfelelőtől, hanem azt is, hogy várható-e a szó felismerése. Az АСПИРАНТ "aspiráns" szót - a kapott eredmények alapján a III. csoportba kellett volna sorolnunk, mert a szó értelmezése körül nagy volt a tanácstalanság /jelentett eszperantót, eszperentét, gyakornokot, segédet, sőt porszivót is!/.

- Oktatásmódszertani szempontból arra, hogy az orosz képzők jelentéseit tanítani kellene, a képzők ugyanis a nyelvtanítás mostohagyerei. Biztos ismeretük esetén nem volna kérdés a hallgató számára, hogy a ТЕХНИК szó csak "technikus"-t jelenthet, de "techniká"-t nem. A hallgatók majd 70 %-a ez utóbbira tippelt.

- Végül, az is kiderült, hogy a hosszú szavak esetében számolni kell a hallgatók figyelmetlenségével. Az I. csoportba tartozó МОНУМЕНТАЛЬНОСТЬ "monumentális/ szóra 72,6 %-ban érkezett rossz szófajú megoldás /monumentális/, a szintén idetartozó АВТОМАТИЗИРОВАТЬ "automatizálni" szóra pedig 35 %-ban "automatizálást" kaptunk.

Ez utóbbi jelenségből, ti., hogy a hallgató más szófajú szót jelöl meg, mint amit kellene, arra is következtethetünk, hogy hallgatóink alaktani ismeretei nem elég szilárdak. A figyelmetlenség csak egyik, de nem elégséges oka lehet a tévesztésnek, hiszen igen magas arányokról van szó:

a	МОНУМЕНТАЛЬНОСТЬ	esetében	72,6 % /monumentális/
az	АКТУАЛЬНОСТЬ	"	68,8 % /aktuális/
az	АВТОМАТИЗИРОВАТЬ	"	35,0 % /automatizálás/
a	СПЕЦИАЛИСТ	"	29,7 % /speciális/
a	РЕАЛИЗАЦИЯ	"	24,1 % /reális/
a	МАТЕРИАЛ	"	24,1 % /anyagi/

Feltételezéseink között az is szerepelt, hogy a két vizsgált kar hallgatóinak a teljesítménye is eltérhet egymástól. Nos, az adatok tanúsága szerint csak a II. csoport szavainak értelmezésében tapasztalható jelentős különbség. /A hasonló felmérések összegezésekor számolni kell kb. 3 %-os hibahatárral, így a két kar eredményeinek az összevetésekor óvatosan jártunk el, 1-2 %-os eltérést nem értékeltünk, hogy elkerüljük a téves általánosítások csapdáját/. A közlekedéskariak 33,1 %-a jó magyar szót ad megoldásul, és 33,7 %-uk adja meg csak a nemzetközi tövű szót /amiből tehát nem derül ki, ismerik-e az illetők a pontos jelentést/, a gépészkariak 27 %-a ad jó magyar szót és 41,9 %-a csak nemzetközit. Amikor a karok közötti eltérést feltételeztük, abból az ismert tényből indultunk ki, hogy a különböző társadalmi rétegek nyelvi kultúrája is eltérő. Ugyanakkor annak is tudatában voltunk, hogy az egyetemünkön is tapasztalható jelentős szociális különbségek nem a Gépész- és Közlekedésmérnöki Kar hallgató között feszülnek elsősorban, hanem pl. az Építész- és Közlekedésmérnöki Kar között. Felmérésünk jelen fázisában technikailag nem volt lehetőségünk a vizsgálatot ebbe az irányba is kiterjeszteni.

Összesítve ezeket az eltérő eredményeket, a következő adatokat kapjuk:

Közlekedésmérnöki Kar	33, <sup>1</sup> / <sub>1</sub> %	33, <sup>4</sup> / <sub>7</sub> %
Gépészmérnöki Kar	27,0 %	41,9 %

A közlekedésmérnökkari hallgatók nemzetközi szó-ismerete tehát valamivel jobbnak mondható, mint a gépészkariaké. Ez meg is felel sokéves tanári tapasztalatainknak.

Végezetül - részben az eddigiek alátámasztására - érdemes áttekinteni néhány eredeti szóértelmezést:

- МЕТОД: a cirill ábécé egyik megalkotója, gondolat; vallás /valamilyen vallás/; egyház; methodista; pillanat;

- республика: szabadság; könyvtár; publikálás; szövetség; állam; társadalom; költészet;
- результат: hagyomány; megbeszél; rezgő; követség; forradalom; értekezés; foglalkozás; feladat; miniszter;
- процесс: szabadalom; professzor, professztura /!/: ügyfél; program, beadvány;
- прогрессивный: professzionális; programozható; felsőfoku;
- температура: temperamentum; vérmérséklet; időjárás; festék; tempera;
- режим: hadsereg; kényuralom; csoport; terror; születés; beosztás; rezsi; monarchia; junta; fizetés; önkényuralom; elnyomás; hatalom-megdöntés;
- материал: földi; anyai; erkölcs;
- принцип: principátus; princepsz; császárság; királyság; uralkodó; császár; király; kiváltság; előljáró; hercegség; elsődleges; szövetség; vezér; hatalom;
- монументальность: lélegzetvisszaállító; pillanatszerű; építészet;
- рациональный: nemzetközi; valóságos /ráció-valós/; ötletes; tárgyilagos; tényszerű; valósághű;
- информация: tudathalmaz;
- концепция: előítélet;
- реконструкция: termék; gyártmány;
- элемент: elementális; elementációs; megindító erejű;
- тип: integrált áramkör.

Amint látható, az idézett szavak többsége a III. csoportba tartozik, mert e szavak jelentéséről sok hallgatónak voltak ugyan sejtései, de a sejtés és a pontos szóismeret nem egy és ugyanaz.

A további feladatok közül kiemelhetők: a vizsgálat módszertani finomítása /ugyan ezen módszer további használata esetén egyértelműbbé kell tenni a szavak megfelelő csoportokba sorolhatóságát/, magyar nyelvű internacionalizmusok vizsgálata egyetemünk különböző karain, absztrakt fogalmak megértési nehézségei magyar nyelven.

Az ismerttetett felmérés - és ennek a szerző is tudatában van -, csak az első lépésnek tekinthető az Intézetünkben folyó

"Az orosz műszaki szövegek nehézségének vizsgálata" című kutatás terén, és semmiképpen sem egy kutatás lezárása, sokkal inkább a kezdete.

#### JEGYZETEK

1. Dr. Major Ferencné:  
Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései  
OMKDK, Módszertani Kiadványok 48.sz.  
Bp., 1980.
2. Ezuton mondok köszönetet Fóti Péternek a BME Tudományos Szocializmus Tanszéke tudományos munkatársának a gépi feldolgozás programjának elkészítéséért.
3. L.Sz. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd  
Akadémiai Kiadó,  
Bp., 1971.

#### AN ANALYSIS ON UNDERSTANDING INTERNATIONAL WORDS IN RUSSIAN AMONG FIRST YEAR STUDENTS OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF BUDAPEST

Erzsébet Gyömörey

One of the aims of teaching foreign languages at the technical universities is achieving the ability of comprehension of technical texts and the ability of translating them into Hungarian.

The percentage of international words in these texts is rather high. The question to be considered is how our students understand words of international origin in Russian. Another question is how many of these words can be taken as already known lexical items. Having answered these questions, it will be

easier for us to define difficulty of the texts chosen to be translated by the students.

This work investigates the results of the research work carried out among the 1st year students of the Faculty of Transport and of the Faculty of Mechanical Engineering.

340 students were given a list of words containing 50 international words in Russian. Their task was to give the appropriate Hungarian words of foreign origin and if it was possible their equivalent of Hungarian origin as well.

Because of the vast mass of data /17000 possible answers/ our research work was carried out with the help of a computer.

Having these results it can be stated that the words of international origin are to be taken as unknown lexical items. These facts must be taken into consideration during the process of teaching.

In our Institute of Foreign Languages research work is carried out in the field of defining the stage of difficulty of technical texts in Russian. This analysis is the 1st step in this work.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ  
РУССКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ПЕРВОКУРСНИКОВ  
БУДАПЕШТСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Эржебет Демерей

Одной из целей обучения иностранным языкам в университетах и институтах нефилологического профиля является понимание и перевод на венгерский язык специальных технических текстов.

Доля интерционализмов в таких текстах значительна. Возникает вопрос: в какой мере понимают студенты Политехнического Университета интерционализмы русского языка? В какой мере можно их считать знакомыми лексическими единицами? Получив ответ на поставленный вопрос, в дальнейшем будет легче определить степень трудности специальных текстов, выбранных для студентов в целях перевода.

Данная работа рассматривает результаты исследования, проведённого среди студентов первого курса Транспортного и Машиностроительного факультетов БГУ. 340 студентов получили список, содержащий 50 интерционализмов русского языка. Они должны были дать соответствующие венгерские эквиваленты — и венгерские интерционализмы и — по возможности — слова венгерского происхождения.

Анализ был проведён из-за большого количества данных /17000 возможных ответов/ при помощи вычислительной машины.

По результатам можно установить, что большую часть интерционализмов следует рассматривать как незнакомые лексические единицы. И в процессе обучения это необходимо учитывать.

Настоящая работа является первым этапом проводимого в институте иностранных языков исследования по определению степени трудности технических текстов на русском языке.





"ALULIROTT MEGPÁLYÁZOM . . ."



" Alulírott,....."

1984. áprilisában /mint minden tavasszal/, amikor a Művelődési Közlönyben megjelentek a pályázati felhívások, a BME Nyelvi Intézetének tanárai közül is sokan tollat ragadtak, úrlapokat töltöttek ki, fényképeket csináltattak, életrajzot és pályázatot irtak ..... abban reménykedve, hogy 1985-re sikerül elnyerni egy ösztöndíjat.

Végül öten maradtunk, akiknek nem jött vissza a vaskos dosszié a pályázati anyaggal egy szűkszavu levél kíséretében: "Sajnálattal értesitem, hogy ..... helyhiány miatt....." Az öt szerencsés nyelvtanár: Berényi Katalin, Dobáné dr. Endrődi Ildikó, Kelemen Éva, dr. Mesterházi Mártonné és Sós Péterné dr., akiknek megadatott a lehetőség, hogy adott nyelvterületen képezhessék magukat, gyarapítva nyelvi-módszertani ismereteiket, hiszen ez elengedhetetlen feltétele a gyakorló nyelvtanári munka állandó szintentartásának. Ketten Franciaországban, egy-egy kolléganő Csehszlovákiában, Nagy Britanniában illetve Olaszországban vett részt az 1985 nyarán szervezett intenzív nyelvi-módszertani tanfolyamokon. Tapasztalataikról, élményeikről a következő beszámolókat készítették.

## NYELVOKTATÁS NYELVTANÁROKNAK

### WALES-BEN

Ez év nyarán a Művelődési Minisztérium ösztöndíjával három hetet Nagy-Britanniában, pontosabban Wales-ben, egészen pontosan Swansea-ban töltöttem. A British Council által szervezett tanfolyam címe: Contemporary English Language: Usage and Practice /A mai angol nyelv: nyelvhasználat és gyakorlat/ volt. A számos lehetőség közül azért választottam éppen ezt, mert úgy gondoltam, egyetemi tanulmányaim befejezése óta bizonyára nagyon sokat változott a beszélt angol nyelv, a nyelvhasználati szabályok, rám fog férni az ismeretek modernizálása, felfrissítése.

A tanfolyam helyszíne, Swansea, a tengerparton fekszik, csodaszép wales-i kisváros. Az ottani egyetem egyik kollégiumában helyezték el a tanfolyam résztvevőit, összesen 73, különböző országokból /szám szerint 21-ből/ érkező angoltanárt. A kollégium egyúttal az előadások, csoportfoglalkozások, valamint az étkezések és szórakozások színhelye is volt, ami nagyon kényelmes megoldásnak bizonyult mindenki számára. Nemcsak az jelentette a kényelmet, hogy nem kellett sokat vándorolni és így több idő maradt mindenre, hanem az is, hogy a bennünket tanító tanárok, a tanfolyam szervezői így a nap minden szakában elérhetőek voltak, problémáinkkal, válaszra váró kérdéseinkkel bármikor fordulhatunk hozzájuk a kötelező foglalkozásokon kívül is.

Érkezés után megkaptuk a tanfolyam programját, és ezzel együtt egy részletes tájékoztatót arról, hogy a kialakítandó csoportok konkrétan mivel fognak foglalkozni. Öt lehetőség közül választhattunk:

1. Irodalom
2. Nyelvészet
3. }  
4. } Módszertan
5. }

Én a negyedik módszertani csoportot választottam, amely a kommunikatív készségek fejlesztésével, szemléltető anyagok, nyelvi játékok felhasználásával foglalkozott. A csoportbeosztás azonban korántsem jelentette azt, hogy csak és kizárólag egy terület vizsgálatára szorítkoztunk volna. A témák megjelölése a főhangsúlyt adta meg, de izelítőt kaptunk tulajdonképpen minden felsorolt témából. A csoportfoglalkozásokon a tanárok váltogatták egymást, vagyis minden tanár minden csoportban vezetett foglalkozást.

A hét öt napjának mindegyikén öt-öt óra elfoglaltságunk volt, ebből általában három csoportfoglalkozás és két előadás. Az előadások rendkívül változatos témákkal foglalkoztak. Hallottunk Wales-ről, a kortárs angol irodalomról, ezen belül regényről, drámáról és költészetéről is. Külön előadás szólt Dylan Thomasról, aki a walesiek nemzeti költője és akire nagyon büszkék. Volt előadás a brit oktatási rendszerről és a mai angol nyelv különböző kérdéseiről, pl.: Az angol mint világnyelv, Nyelv és társadalom összefüggése, A standard angol nyelv változásai. Az előadások után mindig volt lehetőség kérdések feltevésére is, és a tanárok szívesen és kifogyhatatlan energiával válaszoltak a sok-sok érdeklődő kérdésre.

A csoportfoglalkozások jellegükben leginkább az egyetemi szemináriumokhoz hasonlítottak. Ez rendkívül hasznos volt, mert a soknemzetiségű csoportokban nemcsak a tanároktól, hanem egymástól is sokat tanulhattunk. Az "ahány ország, annyi gond" jelige jegyében folytak a beszélgetések, összehasonlítottuk tanítási gyakorlatunkat, az angol nyelvvel kapcsolatos problémáinkat és magáról a tanításról vallott nézeteinket is. Beszélgettünk a tanulási készségek oktatásának fontosságáról, a szóbeli nyelvi teljesítmény értékeléséről is. Ezek a témák számomra különösen érdekesek voltak, hiszen itthon, a mindennapi gyakorlatunkban nap mint nap szembesülünk ilyen jellegű kérdésekkel.

A szóbeli tapasztalatokat kiegészítette még rengeteg írásos anyag is, amiből mindenki igénye és izlése szerint gyűjtögethetett magának.

Tanáraink az angol oktatás különböző területeiről jöttek, volt köztük középiskolai tanár, egyetemi professzor, a British Council alkalmazásában külföldön angoltanító oktató, még szakfelügyelő is. Ez a változatosság további lehetőségeket jelentett az egyes területekbe való mélyebb betekintésre.

A csoportfoglalkozások lényeges részét képezte még a micro-teaching. Minden csoport önkéntes jelentkezés alapján választott egy tanárt, aki valamilyen általa kiválasztott témából tartott egy kb. 5-10 perces részórát. A csoport többi tagja játszotta a diákok szerepét. Az órát videóra vették, így lehetőség nyílt minden részlet megbeszélésére, kiértékelésére. Természetesen az előkészítésben is mindenki egyformán kivette a részét, kiváló alkalom volt az elképzelések és azok gyakorlati megvalósulásának összevetésére. Talán ez volt az a pont, ahol a legspontánabb módon találkozott össze a különböző országokból érkezett nyelvtanárok felfogása, gyakorlata, a tanításról vallott nézetei.

A munka fárasztó volt, de nagyon hasznos. Azt hiszem, sok Swansea-ban szerzett ismeretet tudok majd hasznosítani itthoni gyakorlatomban. Szeretném kipróbálni a megismert módszereket, ötleteket.

Általánosságban azt mondhatom, hogy a legnagyobb hangsúly a kommunikatív nyelvoktatás lehetőségeire esett. A nyelvtanítás minden területén ez a módszer látszik uralkodónak és ez tulajdonképpen jó és hasznos dolog még akkor is, ha az emberben kételyek is felmerülnek a módszer egyedül üdvözítő voltát illetően.

Vendéglátóink természetesen gondot fordítottak arra, hogy a kemény munka mellett lehetőségünk legyen kikapcsolódásra is.

Izelitőt kaptunk a walesi folklórból, zenéből, irodalomból egyaránt. A három hét alatt ötször kirándultunk. Négy alkalommal Wales szép tájait jártuk be, egyszer pedig Stratfordba látogattunk el. Wales gyönyörű ország, maga Swensea egy óriási természetvédelmi terület központjában fekszik. Sajnos az időjárás nem volt kegyes hozzánk, végig sokat esett az eső, és ami fogalmaink szerinti nyárnak nyoma sem volt. Szerencsére azonban még ez sem tudta elrontani a jó hangulatot és mindig szívesen fogok visszagondolni a Wales-ben eltöltött szép és hasznos napokra.

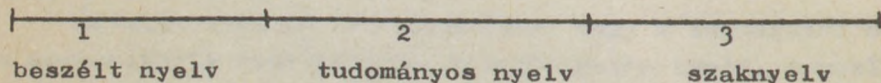
Berényi Katalin

BESZÁMOLÓ EGY FRANCIAORSZÁGI ÖSZTÖNDIJAS TANULMÁNY-  
UTRÓL

1985 nyarán egyhónapos tanulmányuton vettem részt Montpellier-ben, amelynek témája a szaknyelv oktatása volt. Hét meghívott országból /Csehszlovákia, Lengyelország, Jugoszlávia, Magyarország, Elefántcsontpart, Skócia, Franciaország, Kína/ egy-egy, a felsőoktatásban dolgozó szakember vett részt a tanfolyamon, amelyet három tanár irányított. /Jan Janecek, a Sorbonne Információ- és Kommunikációelméleti Tanszékének tanára, Françoise Vidot, az ACTIM pedagógiai tanácsadója, valamint Marie-Thérèse Gaultier, a CRÉDIF volt munkatársa./ Ők hárman a hetvenes évek eleje óta dolgoznak a szaknyelvroktatás módszertanán és eddigi munkájuk eredményét kívánták összegezni a tanfolyamon.

Kutatásaik kiindulópontja az a felismerés volt, hogy a szaknyelv oktatását nem lehet annyi részterületre osztani, ahány feltételezhető szakterület létezik valamennyi tudományon belül, ui. ez sem a tanárok részéről, sem a tankönyvkiadás oldaláról nem megoldható, továbbá nincs is rá szükség.

Igy az oktatás folyamatát három szakaszra osztották, amelynek szigorú tiszteletben tartásához - a sorrend és az óraszám tekintetében egyaránt - ragaszkodtak.



A három elnevezés vitatható pontosságú, de a mögöttük lévő tartalom elég egyértelmű. Miután az egész koncepció azon alapszik, hogy a szaknyelvet ne csak a szakirodalomban történő eligazodáshoz, hanem külföldi kollegákkal való eszmecserében, aktívan, kommunikációs célokra is fel tudják használni a tanulók, ezért



valóban fontos a három fázis integrálása az oktatás folyamatába.

1. A beszélt nyelv módszertanát a tanfolyamon részleteiben nem érintettük, ui. a legtöbb kutatás és eredmény ezen a területen van. Léteznek jól használható tankönyvek minden országban, gazdag kiegészítő és hangsított anyagokkal. Ezen a szinten minden tanár találhat lehetőségeinek és diákjainak megfelelő anyagot. Elvi kérdés viszont az, hogy ezt a szakaszt kihagyni vagy levőviteni nem lehet, ui. a beszélt nyelv aktív ismerete nélkül elképzelhetetlen bármilyen szakmai jellegű kommunikáció; anélkül a maximálisan elérhető eredmény csak annyi, hogy a hallgató a maga legszűkebb szakterületének irodalmában olvasni tudjon szótár segítségével, ami napjainkban általában már nem elegendő. Az első fázisra fordítandó idő tehát legalább 240-360 óra. Az alsó határ intenzív tanfolyamokra vonatkozik, míg a heti óraszám csökkenésével fordított arányban nő az összóraszám. Ez a felfogás erősen vitatkozik azokkal a módszertani irányzatokkal, amelyek rögtön a szaknyelvet próbálják tanítani a kezdőknek.

2. A második - a tanfolyamon legrészletesebben elemzett - fázis a tudományos kifejezésmód megtanítása.

A 60-as években végeztek Franciaországban egy minden tudományterületre kiterjedő, reprezentatív nyelvi felmérést, amelynek célja olyan gyakorisági szótár felállítása volt, amely magába foglalja az összes szakterületre egyaránt jellemző közös szavakat és kifejezéseket, valamint a leggyakoribb nyelvi strukturákat. /Kb. 1000 közös szót, kifejezést találtak, a strukturák szintjén pedig megállapították a jelenidő, a nominalizálás, a passzív szerkezetek, és a vonatkozó mellékmondatok - a beszélt nyelvvel összehasonlítva - magasabb részarányát./

A második fázis erre a közös törzsanyagra épül, amely tehát nem tesz különbséget a szakterületek között, hanem a tudományos kifejezésmódra általában jellemző elemekre támaszkodik. Legfőbb célja, hogy megtanítsa a hallgatóknak a tudományos nyelv - a

## TANFOLYAM VICHY-BEN

Ugyan "szaknyelvi-módszertani továbbképzésre" pályáztam, mégis egy olyan intenzív tanfolyamra kerültem, ahol - a kapott bizonyítvány tanúsága szerint - nyelvi továbbképzéssel /fonetikával, országismerettel és a legkülönbözőbb autentikus anyagokkal/, illetve elméleti és gyakorlati módszertani kérdésekkel foglalkoztunk.

Hogyan lehetséges ez? Ugy, hogy - jóllehet az ötfős magyar csoport különféle nem filológusokat képző felsőoktatási intézményből és szakközépiskolából érkezett - a résztvevők a francianyelvoktatás legkülönbözőbb területeit képviselték. Mit tett ekkor a Vichy-ben működő "nyelviskola", a CAVILAM /Centre Audio-Visuel de Langues Modernes/? Abban a pillanatban, amikor ez kiderült /az első nap első órájában/, azonnal átalakította a programot, a résztvevőkhöz, az ő igényeikhez alkalmazkodva. Így született ez az "à la carte" program/ ahogy a későbbiek folyamán elneveztük/ mindannyiunk megaláztatására. A program vonatkozásában ugyanaz történt, mint amit az iskola által vallott és gyakorolt kommunikativ nyelvoktatási módszer hirdet: nem "a" nyelv /mint ismeretek rendszere/ és az erre épített valamilyen elv/ek/ alapján előre megtervezett és elrendezett tananyag áll az oktatás középpontjában, mint a tradicionális vagy az audio-vizuális módszernél, hanem a tanulási igények felmérése után, azokhoz alkalmazkodva épül fel a tananyag. Azt az elvet vallják, hogy a nyelvoktatás célja a kommunikációs készségek elsajátítása, és feladatuk az e készségek megszerzését elősegítő módszerek tanulmányozása, kidolgozása, továbbfejlesztése és saját nyelvoktatási gyakorlatukban történő alkalmazása.

A Vichy-ben létrehozott CAVILAM ugyanis egész évben működő nyelviskola, ahol különböző szinten és intenzitással tanítanak francia nyelvre külföldieket. Nyaranta pedig a nyelvtanfolyamokon kívül nyelvi-módszertani továbbképző központot is szerveznek itt a külföldön franciát oktató nyelvtanárok továbbképzése céljára.

ból. A központ, amely az utóbbi években egyre ismertebbé vált, a Clermont- Ferrand-i Egyetem pedagógiai irányításával működik. Igazgatója, M. Max Dany szerkesztője és egyik szerzője annak a máris nagy népszerűségnek örvendő tankönyvsorozatnak, amely főleg a közgazdasági szaknyelv egyes területeit öleli fel /Secretariat commercial; Tourisme, l'hôtellerie; Français des hommes d'affaires; Français des relations internationales, Français de la banque/.

Módszere természetesen kommunikativ /approche communicative/, valóságos élethelyzeteket mutat be arra koncentrálva, amire az adott szakterületen dolgozó szakembernek szüksége van. A szaknyelvoktatásban nem mindig tartja szükségesnek a tananyag három részre tagolását /ld. Kelemen Éva beszámolója/; beszélt nyelvre, általános tudományos nyelvre és szaknyelvre.

A nyelvismeret egy bizonyos szintjének elérése után az általános tudományos kifejezőmód /tronc commun/ megtanítása el is maradhat. /Pl. a fenti tankönyvek esetében/.

A kommunikativ módszer egyéb jellemzőit is volt lehetőségünk tanulmányozni, hiszen a /mi igényeinkhez alkalmazkodó/ tananyag feldolgozása ezzel a módszerrel folyt. Pl. az országismereti témák között foglalkoztunk az ifjúság jelenlegi helyzetével, arculatával, a családban és a társadalomban elfoglalt helyével, munkalehetőségeivel stb. Ezt a témát autentikus anyagok /képek, újságcikkek, plakátok, dalok, filmek, riportok, karikaturák/ segítségével jártuk körül. Ezek az anyagok nem segédanyagként vagyis valamiféle tananyag-illusztrációként szerepeltek, nem is előadások szemléltetésére szolgáltak, ez volt maga a tananyag. Mégsem kell azt gondolni, hogy hiányzott a téma felépítéséből a rendszeresség, ellenkezőleg; az autentikus anyagok segítségével, velük, rajtuk és általuk valósítottuk meg a nagyon is tudatosan megfogalmazott /rész/ célok elérését. Pl. egy fiatalember életéről szóló videofilm kapcsán beszéltünk a mai Franciaországról, szociális problémákról, emberi kapcsolatokról, az ifjúság világnézetéről /országismeret/;

ugyanakkor képet kaptunk a beszélt nyelvi stílus különböző regisztereiről, bővítve lexikai ismereteinket a beszélt nyelv angol és arab jövevényszavaival és az argó divatos kifejezéseivel; már régen elszakadva magától a videofilmtől - szótárakkal, dalokkal, reklámokkal ismerkedve.

Hospitálásaink során figyelemmel kísérhettük a módszer egyéb jellemzőit is. Az előző módszerekre így vagy úgy, de jellemző volt a nyelvtanilag korrekt megfogalmazásra való törekvés. Most a "helyes vagy hibás" /juste ou faux/helyébe az "elfogadható vagy nem" /acceptable ou non/ kérdése lép. A francia anyanyelvű tanár mindaddig nem állítja meg a folyamatos társalgást a foglalkozáson, amíg a csoport tagjai értik egymást/és a tanár is őket/. A kommunikációban minden nemverbális közlési mód is elfogadható /utánzás, gesztusok stb./. Így volt lehetséges, hogy a meglátogatott kezdő csoportban 3 hét /napi 6 óra/ tanulás után vitát hallhattam az előző este látott filmről.

A tananyag valóságos élethelyzeteket köznyelvi beszéd-szituációkban gyakoroltat arra alapozva, hogy a beszédaktus /acte de parole/ mindig konkrét szituációkban valósul meg. Ez a legegyszerűbb szituációkra is vonatkozik. Pl.: Hagyományos gyakorlat a birtoklás kifejezésére:

J'ai un sac -- c'est mon sac.

Tu as un sac -- c'est ton sac. . . . Stb.

Mivel ilyen párbeszéd a valóságban gyakorlatilag nem jön létre, a kommunikatív módszer a következő dialógust ajánlja:

- J'ai un sac, et toi?

- Tiens, regarde. C'est mon sac.

Alkalmunk volt hallani e módszer tükrében a dalok helyéről és szerepéről az oktatásban /magunk is meghallgattunk és részben "feldolgoztunk" mintegy 20 sanszont/;és megismerkedtünk néhány egyszerű és érdekes játékkal - a játék és kreativitás - téma feldolgozásakor.

Feltétlenül meg kell említeni az iskolának azt a törekvését, hogy a gyakorló franciatanároknak a saját módszereiken kívül igyekeznek betekintést nyújtani a többi nyelvi centrum és módszer munkájába. A legismertebb tankönyvkiadók /pl. Larousse, Hatier, Clé, Hachette/ kiállítást rendeztek; a brosurákon, prospektusokon, tankönyveken kívül videóra rögzített tanórákat figyelhettük meg.

Ezen kívül a résztvevők kérésére találkozót szerveztek érdekes személyiségekkel, szakemberekkel, így több egyéni tapasztalatcserére is sor kerülhetett.

Az iskola jól felszerelt könyvtára végig rendelkezésünkre állt és nemcsak gazdag pedagógiai, módszertani dokumentumaival, hanem sokszorosítási lehetőségével is.

Meggyőződésem, hogy ha a résztvevők igényei szerint a program másképpen alakul, az sem lett volna kevésbé sikeres. A jó szellemű iskolán kívül erre garancia volt csoportunk vezető tanára, Marie-Louise Parizet, aki az órákon igazi partnerként, együttműködő társként, velünk élvezte szerény tudásunk gyarapodását. Sokszinű egyénisége, kiváló órái nagyszerű pedagógiai élményt jelentettek.

Nemcsak a program volt pezsgő és érdekes, hanem a különböző kulturális rendezvényeket, városnézéseket, Auvergne szebbnél szebb tájaira tett kirándulásokat is igen jól szervezték meg. S a maradék csekély szabadidőben Vichy utcáin, gyönyörűen ápolt parkjaiban sétálgattunk a hangulatos, mult századot idéző kastélyok és gyógyvizivócsarnokok között.

"Szaknyelvi-módszertani" továbbképzésre pályáztam, s a 100 órás intenzív kurzuson alig volt szó szaknyelvről - mégsem bántam meg, hiszen sikerült bővitenem nyelvi-módszertani ismereteimet.

Sós Péterné dr.

"A HÓHÉR AKASZTÁSA" AVAGY TANITVÁNY LETT A  
TANÁRBÓL

A perugiai nyári egyetem több mint fél évszázada a hasznos ismeretek legszélesebb skáláját nyújtja a világ minden részéről érkező olasz nyelvtanárnak, éppugy, mint az olasz nyelvet és kulturát tanuló érdeklődőknek.

Angol-orosz szakos nyelvtanár vagyok, és mivel mintegy tiz éves középiskolai és felnőttoktatásban való tanítás után felmerült bennem egy neolatin nyelv ismeretének igénye-, pár évvel ezelőtt elkezdtem komolyan foglalkozni a - szerintem leg-szebb latin nyelvvel,-az olasszal. Akkor még nem tudtam milyen nehéz vállalkozásba kezdek...

Az olasz nyelv első hallásra szépnek és könnyűnek tűnik-, de mihelyt helyesen akarjuk beszélni-nagyon nagy nehézségekbe ütközünk. Kár, hogy még a bölcsészhallgatók sem tanulnak latint- mert bármilyen nyelvet könnyebb lenne elsajátítani latin nyelvi alapismeretekkel. Ennek hatását különösen azért érzem, mivel bár-melyik indoeurópai nyelvet könnyebb volna tanítani /és tanulni/, ha a legcsekélyebb mértékben utalhatnánk a latin eredetre.

Sosem gondoltam, hogy az olaszok ilyen jó szervezők. Ahogy megérkeztünk Perugiába - ami Umbria legnagyobb városa, kulturá-lis központja - az egyetemen prof. Galmacci fogadta a magyar cso-portot; és a formaságok - diákigazolvány, ösztöndij-elintézés - után mindenki írásban megkapta az egyetem rövid történetét, kurzusainak programját. Mivel a 40 fős magyar csoport középisko-lásokból, olasz szakos egyetemistákból és nyelvtanárokból állt, először feladatlapot irtunk, amely alapján a hallgatókat külön-böző csoportokba osztutták. Én szerencsére egy igen intenziv cso-portba kerültem, ahol főleg amerikai, német, spanyol, libanoni, arab, svájci, angol, görög diákok voltak- persze többségük 3-6 hónapra ment Perugiába, hogy utána valamelyik olasz egyetemen folytassa tanulmányait.

A nyelvtani gyakorlás és társalgási formák kitünő ötvözetét nyújtotta ez a heti 30-35 órás 'Corso preparatorio intensivo' csoport - egyetlen hátránya a nagy létszám volt /35-40/. Mint nyelvtanár nagyon élveztem azokat a csoportmunkára épülő szituációs feladatokat, melyeket 3-4 hallgatónak kiosztottak; ők együtt felkészültek, együtt megbeszéltek vagy "előadták" a szituációt, a többiek pedig értékelték a munkájukat. A nyelvtanórák hagyományos módon zajlottak: a sok "congiuntivo, condizionale, passato remoto stb." példamondat megértéséhez a tanár állandóan osztotta a sokszorosított feladatlapokat vagy képsorokat, amelyekhez alkalmazni kellett a megfelelő nyelvtani formákat. Mint nyelvtanárnak, nagy élményt jelentett nekem maga<sup>a</sup> nyelv tanulása, a feladatok megoldása, a dolgozat ill. fogalmazás írása is. Nagy hangsúlyt fektettek a helyes olvasásra - némely szöveget tizszer is elolvastunk egy órán míg mindenkire sor került. Érdeklődéssel hallgattam az olasz nyelvet tanító tanárok számára szervezett nyelvészeti előadásokat is - mivel bármely idegen nyelv tanításának vannak közös didaktikai és módszertani problémái.

A perugiai egyetem külön előadásokat is tartott a magyar ösztöndijasok számára a mai olasz irodalomról és társadalomról. Prof. Bogliari kirándulást szervezett a Perugiai TV stúdióba, találkoztunk corcianoi művészekkel és a csokoládégyárba is ellátogattunk - hogy ezzel is megismerjük az olasz társadalom mindennapi életének különböző sajátosságait. Ezen kívül a perugiai egyetem célul tűzte ki, hogy a nép életével, kulturájával, hagyományával és történelmével is megismerteti ösztöndijasait.

Perugia a dombokra épült szép középkori város, Umbria központja, Itália szívében, a hegyekkel körülvett Tiberis-völgyben fekszik. Időszámitásunk előtt már a VII. századtól az etruszok lakták, ennek az ősi kulturának nyomát ma is láthatjuk a sok meredek, szűk, lépcsős utcán és etruszk falakon, kapukon. Az egyetem érdeme, hogy olyan kiválóan szervezett kirándulásokra vitték el az arra befizető érdeklődőket, mint pl. az Orvieto közelében lévő etruszk síremlékek, Todi, Sansepolcro, Petroia, Morra, Citta di Castello -, ahol még a polgármester is fogadta a perugiai egyetem hallgatóit -,

a közeli Trasimenó tónál lévő Corciano művésztelep, a Maceratai Arénában tartott Aida előadás, Civittanouva, Rimini tengerparti strandjai, a római kirándulás, vagy Sienában a híres középkori lovasjátékok, a "Palio" megtekintése.

Végül csak annyit, hogy egy idegen nyelv tanulását felnőtt fejjel vállalva az anyanyelvi környezet többszörös élményt, sokoldaluan hasznosítható tapasztalatokat jelent egy nyelvtanár számára.

Dobáné dr. Endrődi Ildikó



## BRNÓI NYÁRI EGYETEM

1985 július 26. és augusztus 23. között részt vettem a brnói nyári egyetemen, mint MM ösztöndijas. Az ösztöndíj nyelvtanfolyamra szólt. Én korábban tettem nyelvvizsgát cseh nyelvből, így a meglévő tudás kiegészítése, fejlesztése volt a célom.

Brno Csehország második legnagyobb városa, Tulajdonképpen Morvaország fővárosa. Cseh barátaim tréfálkoztak is, hogy nem is csehül, hanem morvául fogok ezentúl beszélni. Ilyen nyelv természetesen önállóan nem létezik, de a mai cseh nyelv egyik igen fontos, nagymultu nyelvjárása.

Brno ipari, gazdasági és kulturális centrum is. Több egyetem működik itt, többek között bölcsészkar, jogi és műszaki fakultás. A J. E. Purkyně egyetem 1985-ben immár tizennyolcadik nyári egyetemét rendezte meg. A nyári egyetem a nyelvtanításon kívül a csehszlovák gazdasági és kulturális élet megismertetését is célul tűzi ki.

A tanfolyam kirándulással kezdődött a Prága óvárosára emlékeztető szépségű Znojmo városába, majd ugyanott - egy borpincében - ismerkedési estét rendeztek hallgatók és oktatók számára. Hamarosan kiderült, hogy a mintegy 65-70 résztvevő közül egyedüli magyar magyok. Ez a nyelvgyakorlás szempontjából igen előnyös, de az ismerkedési estén bizony egyedül kellett előadnom népdalaink közül egyet, míg a többiek csoportosan énekelhettek. Azért megtapsoltak...

Másnap aztán kezdetét vette a komoly munka. Heti hat alkalommal folyt oktatás, tehát szombaton is, de hétközben egy-egy kirándulás enyhítette a szigorú menetrendet.

A nyelvtanítás nyolc csoportban zajlott. Felmérő dolgozat alapján osztották be a hallgatókat. Én a 7. csoportba kerültem, ennél csak egy erősebb csoport volt. Hozzánk NDK-beli, olasz, angol, NSzK-beli és francia hallgatók jártak. Naponta két óra nyelvi alapozás után egy óra stilisztikai szeminárium volt, ezt

13

előadás követte. Az előadások változatos tematikát dolgoztak fel, az egyetem legrangosabb tudományos munkatársai, magas tudományos fokozattal rendelkező professzorai, docensei tartották őket. Természetesen az előadások tulnyomó része nyelvészeti volt; érthető módon többen is foglalkoztak a cseh és orosz nyelv összehasonlításával, hangtani, szemantikai, stilisztikai szempontból is. Ezek számomra, aki mindkét nyelvet ismerem, nagyon fontosnak és érdekesnek bizonyultak. Igen színvonalas előadást hallottunk Brno városáról; a helyi muzeum egyik vezetője tartotta. Előfordult, hogy a hallottakat azonnal a gyakorlatban tudtuk hasznosítani, pl. a cseh barokkról tartott előadás annyira fölkelte figyelmünket, hogy szabadnapunkon megnéztük a barokk építészet egyik unikális remekét Ždiar-nad-Sázavou-ban; egy hatszög-alaprajzu temetőt és templomot.

Hetente kétszer délutánonként ún. beseda-t tartottak. Ez tulajdonképpen fakultatív szeminárium a cseh színház, zene, kultúra, folklór stb. köréből. Ezek közül legemlékezetesebb a helyi Janáček-muzeumban megrendezett zenei előadás volt. A nagy zeneszerző huzamos ideig élt Brnóban, és egykori villájában /valamikor a város szélén volt, ma belváros/ zenei muzeum van. Igen értékes kéziratokat őriznek itt, pl. Mozarttól is.

A nyelvórák igen hasznosak voltak módszertani szempontból, közvetítő nyelv nélkül oktattak különböző ajku hallgatókat. Ezt itthon a külföldi hallgatók oktatásánál lehet hasznosítani. Nagyon jó volt, hogy kaptunk tankönyveket, jegyzeteket, amiket összevethetünk saját jegyzeteinkkel is. Hasonlóképpen kaptunk katalógusjegyzéket a J.E. Purkyně egyetem kiadványairól; ezek könyvtárközi kölcsönzés útján Magyarországról is megszerezhetőek.

A szervezett kirándulások érdekesek voltak, noha kissé ránk hagyták, hogy az illető városról mit akarunk megtudni. A magyar turisták kevéssé ismerik az igen szép dél-cseh és dél-morva vidéket, pedig építészetileg, azt hiszem, vetekszenek jónéhány

nyugateurópai társukkal. A mi történelmünkben Nikolsburg néven ismert Mikulov a reneszánsz építészet csodája, de még nála is szebb a varázslatos Telč város főtere...

Elmondható, hogy a házigazdák mindenben igyekeztek a vendégek kedvére tenni, igen együttműködő, baráti hangulat jellemezte a Brnóban töltött egy hónapot.

Dr. Mesterházi Mártonné



FIGYELŐ



Német szaknyelvi konferencia 1985.november 18-19.

Az NDK Kulturális és Tájékoztató Központ Német Lektorátusa és a Külkereskedelmi Főiskola "Szaknyelvi kommunikáció" címmel kétnapos konferenciát tartott november 18-19-én. Német szakos kollegáink bizonyára emlékeznek arra, hogy 1983 januárjában szintén az NDK Centrum Német lektorátusával közösen, a Müegyetemen tartottunk német szaknyelvi konferenciát. A lektorátus munkatársai azt tervezték, hogy ezzel hagyományt teremtenek, és két évenként más-más egyetem vagy főiskola ad otthont a rendezvénynek.

Hétfő délelőtt 6 plenáris előadást tartottak, majd délután és kedden délelőtt 2 munkacsoportban folytatódott az előadások és a viták.

Dr. Rosemarie Gläser professzorasszony bevezető előadása a szakszövegnyelvészet kutatási területeit és a kutatás mai helyzetét foglalta össze.

Prof. Gläser meghatározása szerint a szakmai kommunikáció - szóban vagy írásban, a szakszövegben manifesztálódik. A szakszöveg egy szakmai tartalomnak egy konkrét kommunikációs szituációban való szellemi - nyelvi feldolgozása, amelyet a mindenkori tevékenységi szféra, a kommunikációs partnerek szakmai kompetenciája, az adó fél intenciája, és a nyelvi eszközök célnak megfelelő alkalmazása határoz meg. Egy kommunikációs tevékenység eredményeként létrejövő szakszöveg egy olyan összefüggő, lezárt szakmai-logikai szempontból tagolt nyelvi megnyilvánulás, amely szakmai jellegű tartalmat ad vissza, és kiegészülhet nyelven kívüli információhordozókkal is, pl.: rövidítések, szimbólumok, képletek, grafikonok. Prof. Gläser a kommunikativ-funkcionális szaknyelvi lingvisztika tárgyát abban látja, hogy empirikus vizsgálati módszerekkel leírják egy bizonyos tevékenységi kör szövegeinek strukturáját és funkcióját, továbbá elvégzik ezeknek a szövegeknek a szakmán tulmutató szakszövegfajtákká való általánosítását és tipológizálását. A szakszövegfajta /Textsorte/ fogalmát mint szövegképzési mintát definiálja, amelyet a kommunikativ normák határoznak meg. A szakszövegnyelvészet az

általános szövegnyelvészetet terjeszti ki kommunikáció sajátos területeire. Az általános nyelvi szövegre jellemző ismérvek a szakszövegre is érvényesek /Kohézió, koherencia, intencionalitás, akceptabilitás, informativitás, szituacionalitás, intertextualitás/. A szakszöveg azonban egy további sajátossággal is rendelkezik: ez pedig a vizuális kód fakultatív alkalmazása. A jelek, szimbólumok, képletek és egyenletek a szaknyelvi rendszer részei, a szövegben verbalizálva is előfordulhatnak. A táblázatok, diagrammok, ábrák és rajzok azonban nem részei a szaknyelvi jelrendszernek, csupán magának a szakszövegnek - és a kommunikációs partner elegendő szakmai kompetenciája esetén az egyes nyelvektől függetlenül is kommunikatív értékkel bírnak. Így tehát a szakszövegnyelvészet szorosabban kapcsolódik a szemiotikához, mint az általános szövegnyelvészet. Szoros a kapcsolata a szociolingvisztikával, különösen a szóbeli szaknyelvi kommunikáció esetében, ahol a csoportnyelv ismérvei fokozottabb mértékben jutnak érvényre. Itt ugyanis azonos szakterület bizonyos kommunikációs közösségének szakszövegben rögződött nyelvhasználatáról van szó. Kutatástörténetileg a funkcionális stilisztika tekinthető a szakszövegnyelvészet elődjének, hiszen a stilisztika komplett szakszövegeket vizsgált stilisztikailag releváns nyelvi jellemzőik alapján.

Dr Pongrácz Judit /főisk. tanár, Külker.Főisk./ a szaknyelvi kutatás fordítástudományi aspektusáról adott elő.

Hell György a szaknyelv és a tudományos nyelv lényeges különbségeit fejtette ki. Véleménye szerint a szaknyelv nem csupán szókinés kérdése, hanem a szaknyelv minden szintjén - a grammatika, szintaktika és szövegszerkesztés szintjén egyaránt - megtalálhatók jellegzetes tulajdonságai. A szaknyelvben az egyértelműsítő szerkezetek nagyobb számban, halmozottan fordulnak elő. A szövegszerkesztésben azonos szavak és logikai tartalmu kötőszavak biztosítják a kapcsolatot a mondatok között. A szakmai nyelv zárt, csoportnyelv jellegű, a tudományos nyelv ezzel szemben közérthetőségre törekszik.



Dr. Ingrid Wiese /Karl-Marx-Universität Leipzig/ és Dr. Hermann Kowalke /Wielhelm-Pieck- Universität Rostock/ az orvosi szaknyelvvél foglalkoztak előadásukban. I. Wiese a szaknyelv és az általános nyelv lexicájának kapcsolatait vizsgálata.

Hatvani Renate témája a modalitás és a külkereskedelmi levelezés volt. Előadásában statisztikai adatok alapján elemezte a levelezésekben előforduló kérés, felszólítás stb. nyelvi kifejezéseit.

Kiegészítésképpen még Dr. Annerose Buscha hozzászólását hallhattuk.

Két munkacsoportban összesen 18 előadás hangzott el. A referátumokat "Szövegnyelvészet és a szakszöveg lingvostilisztikai vizsgálatai" valamint "A szakszövegoktatás didaktikai-metodikai kérdései" c. témakörök köré csoportosították. Az előadók között zömében a Külkereskedelmi Főiskola tanárai szerepeltek, de további nyolc intézmény is képviseltette magát; ITK; Marx Károly Közgazdasági Egyetem; Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs; Erdészeti és Faipari Egyetem, Sopron; Rendőrtiszti Főiskola, Budapest; Agrártudományi Egyetem, Mosonmagyaróvár; Kertészeti Egyetem, Budapest és természetesen a Műegyetem.

Több előadás foglalkozott a külkereskedelmi szaknyelvben használt metaforákkal /Prónay Edit, Giczzy Erzsébet/, valamint frazeológizmusokkal /Borbély Mária, Dr. Károlyi Andrea/, és több előadás vizsgálata a reklámok nyelvhasználatát /Borbély Mária, Dr. Károlyi Andrea, Egyed Éva/, valamint a külgazdasági szaknyelv szókincsét /Csillag Enikő, Mundt Ildikó/. Prónay Edit az elméleti alapvetésen túlmenően a külkereskedelmi szaknyelvből vett példákon fejtette ki a metaforák funkcionális és stilisztikai szerepét. A metafora sűrít és szemléltet, megnevez és értékkel. A metaforák idővel ugyan elhasználódnak, megfakulnak, de közben - éppen a poliszémia alapján - folyton újak keletkeznek.

Bár az általunk tanított műszaki szaknyelvtől kicsit távolabb állnak ezek a kutatási területek, az előadások így is igen tanulságosak és gondolatébresztőek voltak számunkra. Érdekes lenne például

összevetni a külkereskedelmi és a műszaki nyelv metaforák iránti affinitását. A kollegák vizsgálati módszere példamutatóan alapos, Egyed Éva például több évfolyam képesujság 275 reklámszövegéből kigyűjtött tagadást rendszerezett és interpretált, Mundt Ildikó összetett mellékneveket elemzett a képzés és a jelentés szempontjából.

Dr. Bartha Magdolna a kereskedelmi szaknyelv műfaji és stilisztikai jellemzőit vizsgálta egy szaknyelvi dialógus alapján. Kiemelte az előfordulás gyakorisága szerinti legfontosabb strukturákat és szófajokat. Következtetéseket vont le a tanításra vonatkozóan is: a dialógust írásos beszámolóvá alakítva tudatosítani lehet a hallgatókkal a kettő közötti stíluskülönbségeket.

Dr. Borgulya Ágnes /Pécs/ ugyancsak kereskedelmi szövegek vizsgálata alapján az általános nyelvben és a szaknyelvben használt előljárakat vetette egybe. /Két évvel ezelőtt a Műgyemen az összetett melléknevekről tartott alapos, sok példával illusztrált előadást/.

Somos Edit /Műgyetem/ a szakmai témájú hallás utáni értés tanítási lehetőségeivel foglalkozott. Magnóról hallgattuk meg egy NSZK-beli építészmérnök szabadon előadott - /tehát nem felolvasott/ véleményét a várostervezéssel, házépítési technológiákkal és a mindenkori városlakók és lakáshasználók közérzetével kapcsolatban. A szöveg szerencsésen egyesíti a szűkebb szakmai profilu szókincsot a beszélt nyelv jellegzetes strukturáival, a témaválasztás pedig a szakmai hozzáértés fokától függően a téma különböző mélységű feldolgozását teszi lehetővé. A meghallgatott szöveg után az írásvetítőn a percre kidolgozott óravázlatot láthattuk, amelyet az előadó elméleti-módszertani szempontból is interpretált. Külön kiemelte a csoportmunka lehetőségét és megvalósításának módját.

Sok előadás érintette a szaknyelvkutatás és -oktatás legalapvetőbb kérdéseit: többek között az autentikus szövegek használatát az oktatásban: mi az autentikus szöveg fogalma, honnan származhat, milyen célt szolgálhat stb. A szakszöveg és szakmai kompetencia

kérdését, a szakszöveg ismeretközvetítő és motiváló szerepét és a szakszöveghez kapcsolódó gyakorlatrendszer milyenségét.

Kérdések és hozzászólások hangzottak el az általános nyelv, tudományos nyelv, szaknyelv és csoportnyelv meghatározásával kapcsolatban, a szövegelemzés, mondatstrukturák, szókincs, szóképzés és a jelentés témakörében. Szó volt még a lexikai egységek stílusértékéről és kommunikációs hatékonyságáról.

Az előadásokat követően az I. munkacsoportban Juhász János tanár ur értékelő véleményét és kiegészítő gondolatait hallhattuk, majd Dr. Sabine Dallmann, az NDK Kulturális és Tájékoztatási Központ Német Lektorátusának vezető lektora foglalta össze a kétnapos konferencia munkájának eredményeit.

A konferencia érdekes és tanulságos volt. Az előadások idővel nyomtatásban is megjelennek majd, mégis sajnálatos, hogy a szorgalmi időszak szinte legsufoltabb napjaiban nem jutott el minden érdeklődő kollega a konferenciára, hiszen a személyes jelenlétet, a kollegákkal való közvetlen kapcsolatot az írásos anyag nem tudja pótolni.

Dr. Bassola Péterné

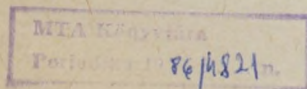
## "Számítógéppel segített nyelvoktatás"

/Szimpózium a KLTE-n, Debrecen, 1985. november 12-13./

A KLTE Szláv Filológiai Tanszéke által rendezett szimpózium olyan kérdésekkel foglalkozott, amelyek a mikroszámítógépeknek a nyelvoktatásban történő megjelenésével vetődtek fel. A "Számítógéppel segített nyelvoktatás" /CALL/ elméleti és gyakorlati problémáiról angol, finn és magyar szakemberek fejtették ki gondolataikat. A legtöbb előadást program bemutatása is kísérte, de a rendezők külön programbemutatót is szerveztek.

A tanácskozást Michael Kenning /Essexi Egyetem/ "CALL szoftver-írás: elmélet és gyakorlat" c. előadása vezette be átfogó képet adva azokról az eredményekről, amelyeket angol szakemberek értek el ezen a téren. A szoftver-írás egyes konkrét kérdésével /pl. az adatok megjelenítése, szimuláció/ más előadók is foglalkoztak. A legtöbb előadó azonban egy-egy program kapcsán módszertani kérdéseket vetett fel. Ezek az előadások váltották ki a legnagyobb érdeklődést valamint az érdekes vitákat is. Figyelve az egymás után elhangzó referátumokat, valamint a hozzájuk tartozó programokat, kétféle "irányzat" képe bontakozott ki előttünk ezen a konferencián. Az egyik szerint a mikroszámítógépek bevezetésének és felhasználásának legfőbb célja a nyelvoktatás folyamatában a nyelvtani jelenségek gyakorlása. A számítógépeken az állandó visszacsatolás lehetősége mellett valóban igen következetes, az adott grammatikai jelenség minden kis részletét gyakoroltató feladatsorok állíthatók elő, amelyek a nyelvtanuló igényeinek megfelelően egyszerűsíthetők, számtalanszor megismételhetők.

Ilyen típusu programokról beszélt Kecskés István /KLTE, Debrecen/ "Komplex, ciklikus, generatív CALL programok a nyelv-



tan tanításához" c. referátumában, amelyet egy az angol igék és segédigék ragozásának tanításához készített komplex program kísért. A szépen felépített program bemutató, gyakorló és ellenőrző részeket tartalmazott.

A szimpózium előadóinak másik része nem tagadva a nyelvtani gyakoroltatás fontosságát, újabb lehetőségeket keresett a mikroszámítógépek nyelvórai alkalmazásában. És itt a nyelvórán történő alkalmazáson van a hangsúly, valamint a módszertan fontosságán a CALL-ban. Több ilyen értelmű előadást hallgattunk elsősorban angol szakemberektől. Igen érdekes és tanulságos volt Barry Jones /Cambridge-i Egyetem/ előadása a számítógép használatáról az osztálytermi beszélgetés elősegítésére. Egy angol anyanyelvű tanulóknak készült francia nyelvű, tanórán felhasznált programot mutatott be, amelyben egy személyi számítógép és egy színes képernyő segítségével egyesítette az audiovizuális, a programozott és a számítógéppel segített nyelvtanítás szinte minden hasznos és módszertanilag bevált tapasztalatát. A rendkívül ötletgazdag és szellemes program már a produktív nyelvi készségek viszonylag alacsony szintjén is aktív, nyelviileg igen hasznos beszédtevékenységet vált ki. Ugyanakkor sokkal kevésbé fárasztó a drill-szerű gyakorló programoknál. Viszont éppen ez az előadás bizonyította be mindenki számára, hogy a legkitünőbb számítógép sem pótolhatja a munkáját jól végző nyelvtanárt, és hogy a számítógép az órán csak segédeszköz az oktatás egész folyamatát irányító nyelvtanár kezében. Élénk érdeklődés kísérte még Tim Johns /Birminghemi Egyetem/ előadását. Bemutatott programja rövid és közepes hosszúsági szövegek szintaktikai és szövegszerkesztési sajátosságainak megfigyelését tette lehetővé. A mondatok kapcsolódásának módjai, a szöveg kisebb részeinek összefüggései a közép-haladó, haladó nyelvtanulók számára lehetnek tanulságosak.

Magyar részről az International House Budapest és a Novotrade tartott még programbemutatót.

Fodor Katalin

## CONTENTS

### Methodological studies

Fehér, György: Evaluation of Translations into Hungarian

Dr. Estók, Tivadarné: On a Collection of Micro-texts and  
Exercises in Connection with Them

Berényi, Katalin: Teaching a Foreign Language to Foreigners

### Research of the technical language

Tóth, Mihályné dr.: Certain types of synonymy of communicational  
units

Dr. Meskó, Sándor - Élthes, Ágnes: Terminological research and  
trends in the field of compiling special  
dictionaries

Gyömörey, Erzsébet: An Analysis on Understanding International  
words in Russian among First Year Students of  
the Technical University of Budapest

### I, undersigned, apply for . . .

Language teaching for language teachers in Wales /Berényi, Katalin/

An account of a study trip to France by scholarship /Kelemen, Éva/

On a course in Vichy /Sós, Péterné dr./

"Hanging the hangman" or the teacher has become the pupil /Dobáné dr.

Endrődi, Ildikó/

Summer university in Brno /Dr. Mesterházi, Mártonné/

### Observer

A conference of the German technical literature /November 18-19, 1985./

/Dr. Bassola, Péterné/

"Computer-aided" language teaching /Symposium at the Kossuth Lajos  
University of Arts and Sciences in Debrecen November  
12-13, 1985./ /Fodor, Katalin/

The authors of the present issue

## СОДЕРЖАНИЕ

### Статьи по методике

Фехер, Дёрдь: Оценка переводов на венгерский язык

Д-р Эшток, Тивадарнэ: О подготовке сборника микротекстов и системы упражнений к текстам

Берени, Каталин: Обучение иностранцев иностранному языку

### Исследования по техническому языку

Тот, Михайнэ д-р: Некоторые типы синонимичных конструкций в текстах по специальности

Д-р Мешко, Шандор – Элтеш, Агнеш: Терминологические исследования и направления в составлении специальных словарей

Дёмёреи, Эржебет: Исследование понимания интернационализмов русского языка среди первокурсников Будапештского Политехнического Университета

### Я, нижеподписавшийся, подаю заявление ...

Обучение языку в Уэльсе для преподавателей /Берени, Каталин/

Отчёт о научной командировке во Франции /Келемен, Ева/

Языковой курс в городе Виши /Шош, Петернэ д-р/

"Казнь палача" или учитель стал учеником /Добанэ д-р Эндрёди, Илдико/

Летний университет в городе Брно /Д-р Мештерхази, Мартоннэ/

### Обзор

Конференция немецкого языка по специальности /18-19 ноября 1985 г./

/Д-р Башпиола, Петернэ/

"Обучение языкам с помощью ЭВМ" /Симпозиум в Дебрецене в Государственном Университете им. Л. Кошута, 12-13 ноября 1985 г./

/Фодор, Каталин/

Авторы этого номера







