FOLIA

PRACTICO LINGUISTICA

XIV. évf. 2.sz.

AZ IDEGENNYELVŰ BESZÉDÉRTÉS FEJLESZTÉSE ÉS MÉRÉSE

BME NYELVI INTÉZET

1984

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

XIV. évfolyam 1984. 2. szám

AZ IDEGEN NYELVŰ BESZÉDÉRTÉS FEJLESZTÉSE ÉS MÉRÉSE

Szerkesztette:

Szőllősy-Sebestyén András

Budapesti Müszaki Egyetem Nyelvi Intézet

LEKTORÁLTA

Hársné Kigyóssy Edit
Dr. Meskó Sándor
Dr. Sturcz Zoltán
Zoltán Erika

ISSN 0134-0492

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

TARTALOMJEGYZÉK

Oldal

UTÓLAGOS BEKÖSZÖNTŐ A FOLIA PRACTICO-LINGUISTICA UJ FOLYAMÁHOZ

Bevezetés

Mint olvasóink az előző számok kolofónjából már értesülhettek róla, a BME Nyelvi Intézetének kiadásában megjelenő Folia Practico-Linguistica szerkesztését 1983. májusával az Intézet igazgatójának megbizásából Szőllősy-Sebestyén András vezetésével három tagú szerkesztő bizottság vette át. A szerkesztő bizottság az 1983-84-es tanév elejére elkészitette a Folia Practico-Linguistica fejlesztési koncepcióját, amelyet az Intézeti Tanács 1983. november 3-i ülésén jóváhagyott, és az alábbiakban nagyvonalakban ismertetünk.

Az év végére elkészült a Folia Practico-Linguistica 1983. évi XIII.kötetének 1. száma, amely a BME fennállásának 200 éves évfordulója alkalmából tartott tudományos ülésszak anyagát tartalmazza. Ebben és a következő két számban az anyag jellegénél és egyéb okoknál fogva a szerkesztőbizottság még csak kis mértékben tudta érvényesiteni a jövőre vonatkozó elképzeléseit, amelyeket a mostani számmal kezdve fokozatosan szeretne megvalósitani. Ennek az "utólagos beköszöntő"-nek a legfőbb célja, hogy ehhez az Intézet minden oktatójának és a Folia Practico-Linguistica minden eddigi olvasójának aktiv támogatását kérje.

Alapelvek

Minden egyébtől eltekintve a Folia Practico-Linguistica alapvető érdeme az, hogy van, és ezzel egy olyan lehetőség áll a Nyelvi Intézet és a nyelvtanárok rendelkezésére, amelyet a jövőben is érdemes lesz a legnagyobb mértékben kihasználni. A szerkesztőbizottság abból indul ki, hogy elődeitől - akik közül

mindenekelőtt Hell Györgynek, a Folia Practico-Linguistica alapitó szerkesztőjének nevét kell itt megemlitenünk - egy szinvonalas, a szakmai köztudatba meglehetősen jól bevezetett kiadvány-sorozatot vesz át, amelyet igyekszik méltó módon folytatni. A már elért eredmények fenntartásához és megerősitéséhez azonban nem elegendő a Folia Practico-Linguistica tisztes szakmai szinvonalának megőrzése, hanem annak folyamatos emelése szükséges, még akkor is, ha csak lépést akarna tartani a tudományos fejlődéssel, de a Folia a maga eszközeivel hozzá is akar járulni ehhez a fejlődéshez.

Hogy ez sikerül-e és milyen mértékben, végső soron az egész intézet munkájának szakmai szinvonalától függ; de tisztában vagyunk azzal, hogy ezen belül a Folia Practico-Linguisticá-nak megvannak a maga sajátos feladatai. Ugyanis bármilyen magas szinvonalú szakmai munka, eredményes nyelvoktatás és módszertani, nyelvészeti kutatások folyjanak is az Intézetben, ez - noha nélkülözhetetlen - önmagában nem biztositja a Folia Practico-Linguistica tudományos szinvonalát és szakmai elismerését; viszont a Folia Practico-Linguistica szakmai-tudományos igényessége legalábbis közvetve - mint eddig -, de közvetlenül is hozzájárulhat az intézeti munka szinvonalának emeléséhez és ennek elismertetéséhez.

Célok

Azt, hogy a Folia Practico-Linguistica két száma, összesen kb. 300 oldalon, évente rendszeresen megjelenjék, csupán alapfeltételnek tekintjük ahhoz, hogy a kiadvány idővel a Nyelvi Intézet szakmai-tudományos folyóiratává váljék, amelynek kettős feladata, hogy

1. publikációival "kifelé" az Intézet szakmai munkájának profilját és eredményeit tükrözze /problémáit viszont csak annyiban, amennyiben megoldásukra közhasznú javaslatot tesz/;

2. közleményeivel olyan információkat közvetitsen "befelé", amelyek az Intézet oktatóinak módszertani és tudományos felkészültségét javitva a nyelvoktatás szinvonalát emelik. E célok eléréséhez bizonyos formai, szervezési és tartalmi követelményeknek kell eleget tenni.

Feladatok

1. A Folia Practico-Linguistica folyóirat jellegének erősitése céljából biztositani kell a folyamatos, nem kampányszerü szerkesztést, a számok rendszeres, egységes külsejü és belső szerkezetü megjelenését. Az egyes közlemények formátumának egységesitése céljából a leendő szerzők számára külön tájékoztatót készitünk. Az egyes számok szerkezeti egységesitésének útja, hogy a lehetőségeknek megfelelően fokozatosan állandó rovatokat nyitunk.

A benyújtandó kéziratokkal szembeni legfontosabb formai követelményeket már itt röviden összefoglaljuk:

a./ A kéziratokat 2 példányban 2-es sorközzel gépelve kérjük. A nagyobb tanulmányok elején a cim előtt tüntessük fel a szerző/k/ nevét, a kisebb közleményeket csak a végén kell aláirni, elől csak a cimet, ill. adott esetben az ismertetett mü cimét /és összes bibliográfiai adatát/ tüntessük fel.

b./ A kisebb közlemények kivételével minden cikkhez külön lapokon, legfeljebb egy-egy /2-es sorközzel/ gépelt oldal terjedelmü magyar, angol és orosz nyelvü összefoglalót kell mellékelni. A cikk cime és a szerző neve az összefoglalókon is szerepeljen.

c./ Az esetleges ábrákat, táblázatokat vagy egyéb mellékleteket a megjelentetni kivánt formában és a megfelelő helyre illesszék be a cikk szövegébe. Ha több mellékletet is alkalmaznak, sorban számozzák meg őket, és gondoskodjanak róla, hogy

a szövegben a megfelelő helyeken a szám szerinti hivatkozások is szerepeljenek /pl. 2. ábra, v. 3. táblázat/. Az ábrákat, táblázatokat, mellékleteket, amelyekre egy cikkben többször is hivatkoznak, megfelelően megszámozva a szöveg végére is elhelyezhetik, a jegyzetek és a felhasznált irodalom felsorolása elé.

d./ Az esetleges lábjegyzeteket ne laponként, hanem a törzsszöveg után Jegyzetek cím alatt sorban megszámozva helyezzék el, a szövegben pedig zárójelbe tett puszta számmal utaljanak rájuk.

e./ A szakirodalomra a szövegben ne számmal, hanem a szerző/k/ vezetéknevével és a megjelenés évszámával meg az oldalszámmal utaljanak, pl: /DEZSŐ 1979:27/. Ennek megfelelően az irodalomjegyzéket a szerzők betűrendjében összeállitva /számozatlanul, de természetesen a szerző neve után a megjelenés évszámának feltüntetésével/ közöljék Irodalom cím alatt, a szöveg, ill. az esetleges Jegyzetek után, az alábbi minták szerint:

- ha könyvre hivatkoznak:

  VETTER, Harold J. 1969: Language Behavior and Communication. F.E. Peacock Publishers, Itasca, Illinois

- ha folyóiratcikkre:

  PAPP Ferenc 1980: Lomonoszov, Kalmár György és a csúdok. Magyar Nyelv 76: 1: 1-10.

- ha tanulmánykötetben szereplő tanulmányra:

  SEARLE, J.R. 1967: A beszédaktus mint kommunikáció. In HORÁNYI /szerk./ 1977: 255-265.

- és a megfelelő helyen a betűrendben:

  HORÁNYI Özséb /szerk./ 1977: Kommunikáció 1. Válogatott tanulmányok. A kommunikativ jelenség. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

2. A Folia Practico-Linguistica számainak gerincét továbbra is a nagyobb lélegzetü, önálló kutatáson alapuló Tanulmányok alkotják, amelyeket akár egy, akár több szerző irhat. Természetesen szivesen fogadunk mindenkit - és reméljük, hogy minél többen lesznek -, aki már elkészült tanulmánnyal jelentkezik, de közlésére csak akkor vállalkozunk, ha megfelelő szinvonalú. A szerkesztőbizottság kötelességének érzi, és ezért fenntartja magának a jogot, hogy a közlésről, a lektori vélemény figyelembe vételével maga döntsön.

A megfelelő szinvonal és a szerkesztés tervszerüségének biztositása érdekében kivánatosnak tartanánk és ezért kérjük, hogy a szakcsoportvezető és a kari csoportvezető nyelvtanárok rendszeresen tájékoztassák a Folia Practico-Linguistica szerkesztőit a csoportjukban tervbe vett, megkezdett vagy folyamatban lévő olyan akár egyéni, akár kollektiv munkákról, amelyeknek eredményeként /vagy melléktermékeként/ idővel valamilyen témakörben önálló tanulmány elkészitése várható vagy remélhető. Ez egyebek között nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottsága a maga eszközeivel /felkérés, megbizás, konzultáció/ hozzájárulhasson megfelelő témáju és szinvonalu tanulmányok megszületéséhez.

3. Ha az igy szerzett információk alapján ugy látjuk, hogy valamilyen téma az Intézet oktatói közül többeket foglalkoztat, vagy más módon előtérbe kerül, tematikus számokat is összeállithatunk vagy kezdeményezhetünk.

A Folia Practico-Linguistica jelen száma lesz az első e nemben. Szerzői közül többen is, mint ez remélhetőleg munkájukon is meglátszik, hosszabb ideje és behatóan foglalkoznak az idegennyelvü beszédértés fejlesztésének és mérésének problémáival, amelyek az utóbbi időben intézetünkön kivül is egyre jobban érdeklik és foglalkoztatják a nyelvtanárok egész társadalmát. A kitüntetett érdeklődést kiváltó okokkal és tényezőkkel itt külön nem foglalkozunk, hiszen a közölt tanulmányok maguk is megteszik ezt.

E szám tematikus jellegének megfelelően Szemle rovatunk /egyelőre egyetlen/ szerzőjét is olyan könyv ismertetésére kértük fel, amely legalább részben a hallás utáni szövegértéssel foglalkozik. Éppen ennek a rovatnak a szegényessége mutatja azonban, hogy jelen kiadványunkat még nem tekinthetjük egy valódi folyóirat tematikus számának, legfeljebb kezdetleges próbálkozásnak ebben az irányban. A szerkesztő erősen érzi egy összefoglaló elméleti tanulmány, afféle "review article" hiányát is a beszédértés kutatásáról, de a kezdeményezés - egy tematikus szám kiadásának - megvalósitását ezuttal a teljességre való törekvés elébe helyezte. Különben is, a Folia Practico-Linguistica egyelőre nem vállalkozhat sokkal többre, mint hogy a BME Nyelvi Intézetén belül folyó tudományos és módszertani munka tükre legyen; és örvendetes, ha e munka olyan területen folyik, amely az Intézeten kivül is érdeklődésre tarthat számot.

4. A szerkesztőbizottság a Folia Practico-Linguistica tartalmi szinvonalának és szakmai tekintélyének emelése érdekében hasznosnak tartaná, és ezért tervbe vette, hogy közismert szakemberek, elsősorban a tematikus számok összeállitásához az adott téma egy-egy elismert szakértőjének segitségét nemcsak a lektorálásban fogja igénybe venni, hanem külső szerzőként tanulmányok irására is felkéri őket. Jelen számunkkal ebben az irányban is kezdeményező lépést tettünk Horváth Ivánnak, az ELTE Bölcsészettudományi Kara Idegennyelvi Lektorátusa vezetőjének tanulmányát közölve.

5. Ugyancsak a szakmai információ kivülről befelé áramlásának segitése végett a Folia Practico-Linguisticában állandó Szemle rovatot szeretnénk nyitni, amelynek keretében elsősorban nehezebben hozzáférhető /pl. külföldi vagy szükebb körben terjesztett/, ill. az intézeti oktató és kutató munka szempontjából fontos és felhasználható szakkönyveket, szakmai kiadványokat, uj tankönyveket és egyéb tananyagokat ismertetnénk. A Folia Practico-Linguistica kettős célkitüzését és ezen belül e rovat

funkcióját figyelembe véve célszerü volna, ha a benne közölt ismertetések annyiban tullépnék a szokásos recenziók kereteit, hogy maguk is mint szakmai-tudományos teljesitmények, kistanulmányok volnának értékelhetők: a puszta tájékoztatáson túl kritikai elemzésre is vállalkoznának, különös tekintettel a nyelvoktatás terén lehetséges alkalmazásokra, ill. a nyelvoktatási tapasztalatok tudományos igényü elméleti általánositására.

A szerkesztőbizottság jelen pillanatban aktuális feladatának tartja az új általános- és középiskolai orosz, angol és egyéb idegennyelvi tanterveknek, tankönyveknek és egyéb tananyagoknak, valamint ehhez kapcsolódva a középfoku anyanyelvoktatás és nyelvi nevelés /olvasás-, irás- és beszédkészség, nyelvi-nyelvtani ismeretek fejlesztése általános helyzetének a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárokkal való rendszeres ismertetését. E feladatok teljesitését az egyes nyelvi szakcsoportok erre alkalmas tagjaitól várja.

Ezen kivül vár és ugyancsak szivesen fogad minden javaslatot a Szemle rovatban ismertetendő müvekre, kiadványokra, anyagokra stb. Kéri a szakcsoportok vezetőit, szervezzék meg, hogy e javaslatok rendszeresen és időben eljussanak a Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottsághoz /esetleg jelöljenek ki felelősöket/, legyenek a szerkesztőbizottság segitségére az ismertetések szerzőinek kijelölésében /amennyiben az ismertetések megirását maguk a javaslattevők nem vállalják/;és általában szorgalmazzák /pl. vegyék fel munkatervükbe/, hogy szakcsoportjuk tagjai rendes feladataikhoz kapcsolódva irjanak a Folia Practico-Linguisticába.

6. Az Intézet oktatói - gyakran az Egyetem költségén - különböző tanulmányutakon tanfolyamokon, konferenciákon és előadásokon vesznek részt. Az ezekről szóló beszámolók számára a Folia Practico-Linguistica külön rovatot nyit Figyelő cimen, amelyben nem formális utijelentéseket óhajt közölni, hanem fórumot kiván teremteni az Intézeten kivül szerzett tudományos és szakmai tapasztalatoknak az Intézeten belüli nyilvánosság elé bocsátásra. A szerkesztőbizottság az Intézeti Tanáccsal egyetértésben azon az állásponton van, hogy mindazok, akik szakmai vagy tudományos rendezvényeken, eseményeken vesznek részt, készitsenek irásban

érdemi beszámolót a Folia Practico-Linguistica Figyelő rovata számára; ha egy rendezvényen az Intézet oktatói közül többen is részt vesznek, akkor az illetékes szakcsoportvezetővel egyeztetve jelöljék ki azt vagy azokat, aki vagy akik elkészitik a beszámolót.

Mivel a szerkesztőbizottság ezt a tervét kellő időben ismertette a vezető nyelvtanárokkal, jelen számunkban már három ilyen beszámolót is közölhetünk, és reméljük, hogy ezzel a rovat állandósulni is fog.

7. A szerkesztés folyamatossága és a rendszeres megjelenés biztositása érdekében 1985-től kezdve a Folia Practico-Linguistica minden rovata legalább két héttel a nyári szabadságok megkezdése előtt, tehát junius közepén tart lapzártát; igy egy-egy szám anyaga mindig egy tanévet és az azt megelőző nyarat fogja át. /Ez nem vonatkozik a Folia un. magyar számaira./ Ennek megfelelően a szerkesztő bizottság az adott tanév végére elkészitendő nagyobb lélegzetü tanulmányok tervéről /bár természetesen kötelezettség nélkül/ az első félév, azaz a megelőző naptári év végéig kér tájékoztatást.

8. A Folia Practico-Linguistica szerkesztő bizottsága az Intézet vezető oktatóinak támogatásával, de elsősorban a szakcsoportokra támaszkodva kivánja munkáját végezni, mivel a szakcsoportok alkotják annak a módszertani és tudományos munkának a szervezeti keretét, amelyet az Intézet folyóiratának tükröznie kell. Az Intézet vezetői és a szerkesztőbizottság tagjai joggal remélik, hogy azok a konkrét, kézzel fogható feladatok, amelyek a Folia Practico-Linguistica egy-egy számának létrehozásából a szakcsoportok tagjaira hárulnak, nem jelentenek külön terhet, hanem a szakcsoportokban folyó munkát élénkiteni, minőségi szinvonalát emelni fogják, és eredményeit is konkrétabbá, kézzel foghatóbbá teszik; különös tekintettel arra, hogy e feladatok megfelelő szintü teljesitését az Intézet, bár szerény mértékben, de anyagilag is honorálni tudja: a Folia Practico-Linguistica a benne megjelent minden irásért, forditásért, ill. azok lektorálásáért, az Egyetem által rendelkezésre bocsátott keret erejéig tisz-

teletdíjat fizet.

9. A saját kutatásokon alapuló tanulmányok közlésén kivül a Folia Practico-Linguistica két külön rovatban szándékozik az Intézet munkáját - lehetőség szerint folyamatosan - dokumentálni. Ezek közül A Nyelvi Intézet műhelyéből cimen tervezett rovatnak teljes mértékben és teljes felelősséggel a szakcsoportok lesznek a gazdái, anyagáról tehát a szakcsoportvezetőknek /vagy az általuk megbizott felelősöknek/ kell gondoskodniuk: nekik kell határidőre megirniuk vagy megiratniuk. A határidő ebben csakúgy mint a Folia Practico-Linguistica többi rovatában junius közepe.

A Nyelvi Intézet műhelyéből cimen tervezett rovat a szakcsoportok életéről, munkájáról, fontosabb eseményeiről szóló beszámolókat fog tartalmazni. Nem formális évi jelentéseket várunk, mert a cél nem az, hogy a teljesitményeket - esetleg kritikusan - értékeljük a munkatervekhez képest, hanem hogy az egyetemen kivüli szakmai közvélemény előtt is dokumentálni tudjuk a szakcsoportoknak és egyes tagjaiknak az adott időszakban elért akár egyéni, akár kollektiv, kisebb és nagyobb eredményeit, hirt adjunk a szakcsoportok életének fontosabb eseményeiről: vitákról, publikációkról, vendégelőadók érdekesebb előadásairól stb. A rovat számára készitett beszámolóknak tehát sem teljességre nem kell törekedniük, sem egységeseknek nem kell lenniük; sőt ajánlatos, hogy egy-egy fontosabb vagy érdekesebb témáról, eseményről külön beszámoló készüljön. A rovatot arra is fel lehet használni, hogy beszámoljunk valamely még befejezetlen, folyamatban lévő jelentősebb munka emlitésre méltó részeredményeiről, még mielőtt abból teljes értékü tanulmány vagy egyéb önálló publikáció /pl. tankönyv/ készülhetne.

Ennek megfelelően a szóban forgó rovat kellő mennyiségü és minőségü anyag esetén perspektivikusan azt a lehetőséget rejti magában, hogy egy-egy egész Folia-számot megtöltsön: azaz egy-egy Folia-számban a nagyobb tanulmányok és az ismertetések is egy

szakcsoport műhelyéből kerüljenek ki, és így ne csak a magyar szakcsoport, hanem alkalmilag a többi nyelvi szakcsoport is önálló Folia-számot jelentethessen meg az Intézet kiadásában.

10. Az Intézet munkáját dokumentáló másik rovat Krónika címen rendszeresen hireket közöl az Intézet életéből, /külföldi/ látogatóiról, nemzetközi vagy egyéb szakmai kapcsolatairól, oktatóinak a Folia Practico-Linguisticán kivül megjelent publikációiról, egyéb külső szerepléseiről, előadásairól, készülő vagy megvédett disszertációiról, az Intézetben készülő vagy megjelent tankönyvekről és egyéb tananyagokról stb. - tehát mindarról, ami a Folia Practico-Linguistica többi rovatában valamilyen oknál fogva nem kapott helyet, de kapcsolatban van az Intézetnek és az Intézet oktatóinak tevékenységével.

Mivel az e rovatba tartozó információk java részének nyomon követése és összegyüjtése a kari csoportokban oldható meg legkönnyebben, kérjük a vezető nyelvtanárokat, hogy csoportjukban /esetleg külön felelős kijelölésével/ gondoskodjanak az ilyen jellegü információk rendszeres és folyamatos gyüjtéséről, valamint arról, hogy e rövid hirek közölhető formában megfogalmazva és összeállitva minden évben - az idén is - junius 15-ig a szerkesztőbizottság rendelkezésére álljanak.

Terjesztés

Magától értetődik, hogy a Folia Practico-Linguistica a felsorolt feladatok hiánytalan teljesitése esetén is csak akkor tudja realizálni alapelveit, megvalósitani céljait, azaz csak akkor érvényesülhet és töltheti be funkcióját, ha eljut azokhoz az olvasókhoz, akiknek szánjuk. Ezért - bár egy folyóirat terjesztése hagyományosan nem a szerkesztők feladata - a szerkesztőbizottság a maga eszközeivel mégis igyekszik elősegiteni a Folia Practico-Linguistica terjesztését.

Mindenekelőtt elvárja, hogy az Intézet oktatói ismerjék és rendszeresen olvassák az Intézet kiadványait. Ennek érdekében a Folia Practico-Linguistica eddigi számaiból repertóriumot fog készittetni, és a továbbiakban biztositani fogja, hogy az ezután megjelenő kötetekből is megfelelő számu példány álljon az egyes kari csoportok oktatóinak rendelkezésére. A belső propaganda érdekében az Intézet vezetősége szükségesnek tartja, és ezért javasolja, hogy egy-egy Folia-szám megjelenése után minden kari csoport szenteljen egy teljes megbeszélést az uj Folia-szám ismertetésének és megvitatásának. A szerkesztő bizottság a maga részéről szivesen képviselteti magát ezeken az értekezleteken, már csak azért is, hogy igy tudomást szerezzen munkája visszhangjáról, de természetesen az ismertetésre a bizottság egyik tagja sem vállalkozhat, már csak azért sem, mert ez ellentmondana e megbeszélések céljának és elfogulatlanságának.

Külső kapcsolatok kiépitése, rendszeres kiadványcsere elősegitése érdekében, és azért, hogy a Folia Practico-Linguisticát minél inkább bevezessük a szakmai köztudatba, köteteit el akarjuk juttatni minden társintézményhez és személy szerint minden érdeklődőhöz belföldön, és lehetőség szerint külföldön is. Ezért, és kiadványunk jellegére való tekintettel is, a minden tanulmányhoz kötelezően mellékelt angol és orosz nyelvü összefoglalókon kivül, szivesen közlünk idegen nyelvü cikkeket is /magyar és másik nyelvü összefoglalóval/. A Folia Practico-Linguistica célkitüzéseinek jól megfelelne, ha végül többnyelvü szakmai folyóirattá válhatna.

A Folia Practico-Linguisticának az Intézeten kivüli terjesztését mind az Egyetemen belül, mind azon kivül, mind belföldön, mind külföldön, a Módszertani Koordinációs Bizottság Dokumentációs Csoportja fogja végezni a szerkesztőbizottság segitségével összeállitott cimjegyzék alapján. E cimjegyzék összeállításához minden egyéni javaslatot és jelentkezést is szivesen fogadunk.

Felhivás

Az Intézet vezetői ugy látják, hogy a Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottságának ismertetett céljai teljes összhangban vannak az Intézet feladataival, azok teljesitését szolgálják; de e célkitüzés töredékét sem lehet megvalósitani az Intézet minden egyes oktatójának aktiv támogatása nélkül. Ezért ez uton kérünk mindenkit a ráeső feladatok vállalására és pontos teljesitésére, és ezáltal a szerkesztőbizottság támogatására. A szerkesztőbizottság feladata az egyes számok anyagának összeállitása és megszerkesztése, de magát az anyagot az Intézet oktatóinak kell létrehoznia.

Mint a fentiekből is kiderül, a szerkesztőbizottság a szervezésben különösen számit a szakcsoportvezetők és a vezető nyelvtanárok segitségére. Munkáját, a Folia Practico-Linguistica jelen és következő számait egyben az Intézeten belül és kivül minden érdeklődő kolléga figyelmébe és jóindulatába ajánlja.

Támogatásukat előre is köszönjük. A Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottsága nevében

Budapest,1984.március 15.

Fazekas Pálné dr.
a Nyelvi Intézet
igazgatója

Szőllősy-Sebestyén András
főszerkesztő

TANULMÁNYOK

Horváth Iván:

A BESZÉDÉRTÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSE

Hányszor halljuk ismerőseinktől, barátainktól, akik rákényszerültek, hogy egy külföldivel szót váltsanak: "én még csak tudtam valamit mondani, amit viszont ő mondott, azt nem értettem." Vagy, egy másik érdekes vélemény, amely természetesen mindennemü szakszerüséget nélkülöz: "én elég jól beszélek ezen vagy azon a nyelven, de nem értem, ha nekem mondanak valamit". Végül ennek forditottját is gyakran hallani; "sajnos, beszélni nem tudok, azonban mindent kitünően értek". Akárhogy is legyen, egy bizonyos; a beszédértés éppugy készség, mint maga a beszédkészség, vagy Balogh István /Balogh 1964. / interpretálásában; beszédképesség. S ha már készségről van szó, akkor annak kimunkálása nem kis feladatot ró mind a tanárra, mind a hallgatóra. A hallás utáni értés problémakörét továbbá azért is érdemes tüzetesebben elemezni, mert a beszédkészség szintjéhez képest, nagy általánosságokban fogalmazva, el szokott maradni. Egy kezdőt is hamar meg lehet tanitani bizonyos sztereotipiákra, kész nyelvi klisékre, ha azonban váratlanul anyanyelvüvel találja magát szemben, máris vége a tudásának; egyszerüen nem érti a hozzá intézett kérdést, vagy közlést, sőt gyakran még ki sem tudja venni, milyen szó vagy szósor hangzott el, aminek oka, egyebek között, hogy - Papp Ferenc szavaival élve - nem képes a fonémák identifikálására.

Az élet tehát megköveteli az idegen nyelvet tanulótól, hogy értse a hozzá intézett kérdéseket, közléseket. A hazai idegennyelvoktatás ezen készség fejlesztésében hosszu ideig elmaradt, vagy csak papirforma szerint helyeztünk rá sulyt, illetve ugy véltük, hogy a beszédkészség kialakitása érdekében tett erőfeszitéseink során az értési készség automatikusan fejlődni fog. Már most,

elöljáróban le kell szögeznünk, hogy ez a nézet helytelen, az értési készség kimunkálása külön feladatot kell hogy képezzen. Az más kérdés, hogy a beszédkészség fejlesztésére szolgáló gyakorlattipusok egy része itt is kitünően felhasználható, tehát nem merev elkülönitésről van szó. Az auditivitással foglalkozó szakirodalom gyér voltára panaszkodik Kéri Henrik. Megállapitása nem pontos, a baj nem abban keresendő, hogy relative kevés szakcikk jelent meg a beszédértéssel kapcsolatban - bár vitathatatlan tény, hogy a szakmetodika egyéb részterületeire vonatkozó tanulmányok száma összehasonlithatatlanul nagyobb -, hanem abban, hogy e kérdés a gyakorlati munkában kevés figyelmet kapott.

Döntőnek bizonyult, hogy az 1978-ban bevezetett uj tipusu állami nyelvvizsga a feladatok között a hallott idegen nyelvü szöveg értésének készségét ellenőrizni és külön jeggyel értékelni akarja. Az állami nyelvvizsga mindig is országos jelentőségü próbatétel volt tanár és tanuló számára egyaránt. Lehetett és lehet a jelenben is elmarasztalni, dicsérni, csak egyet nem lehetett megtenni, sine ira et studio beszélni róla. Megjegyzendő, hogy a korábban hatályos nyelvvizsgán a beszédértés nem szerepelt önálló feladatként, ez tehát az egyik legfontosabb novuma az uj tipusu nyelvvizsgának. Az ITK-ban letehető vizsgák mindig is tömegeket érintettek, számuk az alapfok bevezetésével nyilvánvalóan tovább növekszik. Ebből a tényből kiindulva lehet arra gondolni és számitani, hogy a vizsgára készülők előbb - utóbb ebbe is kénytelenek lesznek "beletanulni", mint ahogyan kénytelenek megbarátkozni a nyelvtani teszteléssel is. Az állami nyelvvizsgán immár hét esztendeje vizsgáljuk a hallás utáni készséget; minősitjük, megpróbáljuk helyes arányban figyelembe venni e tárgy osztályzásánál mind az un. tanári kérdések, mind pedig a non auditum szöveg értését. A beszédértés érdemjegye ugyanis ezen két komponensből tevődik össze.

Elsősorban tehát a nyelvvizsgákon szerzett tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy egy kicsit részletesebben utánanézzek a hallás utáni készség elméleti és főleg gyakorlati kérdéseinek. Hogyan határozható meg a beszédértés fogalma? Protaszova és Szoboljeva definiciója értelmében: "A beszédértés a beszéd felfogásának és megértésének bonyolult gondolkozási folyamata, amelynek eredményeképpen a hallgató meghatározott következtetésekre jut."/Protaszova, Szoboljeva, 1978. 52./
Szanyi Gyula rendkivül röviden és tömören igy fogalmaz: "... az auditiv megértés... a nyelvi jelek felfogása és feldolgozása." /Szanyi, 1967.161./
V.A. Artyomov szerint: "A beszédértés gondolkodási müveleteket jelent..... kifejezi az olvasónak vagy a hallgatónak a megértendő szöveghez való specifikus viszonyát is". /Artyomov, 1969. 113./.

Bonyolult pszichikai és fizikai folyamatról van tehát szó. Az adott nyelvi környezethez hozzá nem szokott fül számára érthetetlen szavak, mondatok özöne, egyvelege hangzik. Az első meg nem értett szó vagy mondat stresszhatást is kiválthat a hallgatóból, félelmet, hogy ti. meg tudja-e fejteni a következő szót vagy mondatot. Ebben az állapotban aztán aligha számithat sikerre, hiszen koncentráló képességét más impulzusok kötik le. Mint minden más pszichológiai és nyelvi folyamatnak, a beszédértésnek is megvannak a maga gátló, zavaró körülményei. Vegyük sorra, milyen tényezők akadályozzák az auditiv megértést.

Az idegen nyelvü beszéd meghatározott tempóju, igaz ez nagy általánosságban is, egy nyelvre kivetitve, de igaz a nyelv egyes hordozói számára is; a beszélő vérmérsékletétől, kulturáltságától függően hadar, elnyeli a végződéseket vagy ellenkező végletként, szerfölött lassan, hosszu pauzákkal fejezi ki gondolatait vagy un. normál ütemben konverzál, ám ezen utóbbi megitélése is erősen szubjektiv. Ami az egyik receptornak gyors, az a másiknak lehet éppen lassu és megforditva. Végül, egy adott idegen nyelv beszédtempója alapvetően különbözhet attól, amihez a tanuló a tanórákon hozzászokott.

Bármilyen rövid vagy hosszu is legyen egy közlés, az többször nem ismétlődik meg. Gondoljunk a tömegkommunikációs eszközökre, a tévére, a rádióra vagy a szinházi produkcióra és a filmre. Ha maga a poén, a közlés sava-borsa eluszik, alapjában válhat értéktelenné az addig hallott és meg is értett információ.

Harmadik gátló tényezőként a beszélő kiejtése, hangereje, hangszine, előadóképessége emlithető. Aligha szorul különösebb bizonyitásra, mennyivel nehezebb megérteni egy hadaró-motyogó, a hangokat nem kellő artikulációval formáló idegen ajkut.

Több kutató is utal rá, milyen veszélyeket hordoz magában az un. elhallás, vagy hamis hallás. "A hamis hallás - irja Szanyi Gyula - az anyanyelv és idegen nyelv interferenciájának egyik sajátos megjelenési formája" /Szanyi, 1967, 163./ Egyetlen egy fonéma rossz appercipiálása is eredményezhet félreértést, nem beszélve a közlés nagyobb egységének "elhallásáról".

A gátló tényezők sorában megemlithetjük a beszéd lingvisztikai, strukturális-konpoziciós és müfaji sajátosságait is.

És még egy nagyon lényeges faktor: a vizsgadrukk. Az izgalom, a nagy tét bénitólag hathat a vizsgázóra, képtelen ugy koncentrálni, ahogyan normál körülmények között szokott.

A felsorolás persze nem teljes. Nem is lehet, hiszen a megértést gátló tényezők nem préselhetők be egy zárt rendszerbe. Nyilván szemlélet és absztrakciós készség kérdése is, ki mit vesz fel ebbe a kategóriába. Három alapvető okot azonban minden körülmények között érdemes állandón szem előtt tartani, mint különösen figyelemre méltókat:

1. a fonémák identifikálása
2. a hallott nyelv szintagmatikus tagolása
3. a fonetikai nehézségek a szintagmatikus tényezőkkel párosulnak. /Papp, 1963.67-/

Fentebb már szó esett arról, hogy az idegen nyelveknek más és más az átlagos beszédsebességük. A Magyar Rádióban elhangzott orosz nyelvleckék átlagsebesség 220 szótag/perc. /Kisvárdai 1969.614./ Az orosz beszédtempó skálájának elemzése azt bizonyitja, hogy az átlagsebesség 12o-13o percenkénti szótagban határozható meg. /Protaszova, Szoboljeva, 1978.52./ Mario Pei irja könyvében, hogy egy francia átlagosan 35o, egy japán 31o, egy német 25o, egy angol pedig 22o szótagos sebességgel beszél percenként. /Szanyi, 1967. 164./ Kéri Henrik szerint: "A beszédértési gyakorlatok tempójának a harmadik osztálytól kezdve meg kell közelitenie,majd elérnie a normális, a németben kb. 1oo-12o szó perces tempót". /Kéri, 1978.1o4./ Rendkivül figyelemre méltó az orosz nyelv oktatásának metodikája c. könyvből való idézet is:"... magnószalagra vettük és elemeztük szovjet szinészek és tanárok beszédét. A beszédsebesség egységének a percenként kimondott szavak mennyiségét tekintettük. E mérések alapján az átlagos orosz beszéd sebességét percenként 8o-9o szóban állapitottuk meg. Az utóbbi években /értsd ezen a hatvanas évek második felét /ezt a sebességet vettük alapul az orosz tankönyvekhez készült magnetofonszalagoknál" . /Bano, Kosaras, 1972. 171-172./ Ez a megállapitás különösen értékes és figyelemre méltó, hiszen, ez az a mérce, amihez a magyarországi tanulók beszédértési készségének fejlesztését szervezetten igazitottuk, tudatosan, vagy ötletszerüen, egy azonban bizonyos, a magnófelvételekről ezt az ütemet szokhatták meg középiskolás tanulóink, ez az a bázis, amelyre támaszkodnunk lehet a felsőoktatásban is. G.B. Arhipov szerint az un. lassu beszédtempó alsó határa 12o szótag, a leggyorsabbé 4o5, a közepesé pedig 25o szótag percenként. /Bano, Kosaras, 1972.172./.

Hat kutatás eredményét mutattuk be a fentiekben. Megállapitható, hogy az "átlagok átlaga" nagyjában-egészében annyi, mint az egyes pontoknál látható volt. Az eltérés ugyszólván elhanya-

golható, hiszen pl. Kisvárdai Károly 22o, Arhipov pedig 25o szótag/ percről beszél. Figyelemre méltó viszont G.B. Arhipov véleménye, aki finoman differenciál, amikor három szintről beszél, a lassu, a közepes és a leggyorsabb beszédtempóról. Megállapitása annál is inkább megszivlelendő, mivel, ha a beszédértés fejlesztését maximálisan ki akarjuk fejleszteni, akkor az első hallásra szinte elrettentően ható 4o5 szótag /perces tempóju hanganyagot is be kell mutatni hallgatóinknak.
Természetesen ez az ütem nem szerepelhet célként jószerivel sehol sem a Magyarországon folyó szervezett oktatási keretek között, ha csak a Fordító- és Tolmácsképző Csoportnál nem.

Az értést gátló tényezők sorravétele, illetve a beszédtempó taglalása után térjünk vissza az állami nyelvvizsga szerves részét képező non auditum szövegekre. A vizsgaszabályzat kimondja: A vizsgázó néhány mondatos idegen nyelvü közlés tartalmát meghallgatás után foglalja össze magyarul - vonatkozik ez a középfokra, a felsőfok esetében pedig: "Hallott idegen nyelvü szöveg megértésének ellenőrzése kérdések alapján. A vizsgázó néhány mondatos idegen nyelvü közlést hallgat meg. Ezután a vizsgáztató idegen nyelvü kérdéseire kell válaszolnia ugyancsak idegen nyelven". /Sipőczy, 1978.12-13./

A néhány mondat a gyakorlatban öt-hat, sok esetben lo sort is jelenthet. Az orosz nyelvből vizsgáztatók körében például előszeretettel alkalmazzák az egységes egészet képező, sokszor poénos sztorikat, tréfákat, humoros történeteket, szóvicceket viszont soha. Ez a törekvés, hogy tudniillik a történetnek legyen eleje és vége, legyen magva, mondanivalója, esetleg egyetlen kulcsmondata óhatatlanul a mennyiség rovására megy, de a tapasztalatok azt bizonyitják, hogy a quantitásbeli gyarapodás nem megy az értés minőségének a rovására.
Egy, a nyelvvizsgán eleddig soha el nem hangzott corpuson vizsgáltam meg, milyen grammatikai és lexikai konkluziók vonhatók

le a non auditum szövegek vonatkozásában. Előljáróban néhány számadat. 50 rövid elbeszélést olvastam át, ami 18.792 n-nek felel meg, vagyis ha egy olyan gépelt oldalt képzelünk magunk elé, amelyen 33 sorban 62 leütés található, ami 2046 n-nel egyenlő, akkor ez a 18,792 n kb. 9 gépelt oldalnak felel meg.
A történetek átlag sorszáma: 12,5. Szófajok szerinti megoszlás: főnév 539, névmás 13, melléknév 208, számnév 45, határozószó 54, ige 215, előljárószó 30, kötőszó 8, módosító szó 22, indulatszó 12.

A szövegek homogének, legalábbis olyan értelemben, hogy valamennyit az Izvesztyija c. napilap "Korotko" c. rovatából vettem, tehát valamennyi valamiféle érdekességről, műszaki újdonságról, eseményről szól. A témákat tekintve olvashatunk ezek között közuti balesetről, természeti csapásról, rendőrségi ügyről a labdarugó világbajnokságról, de kuriózórikus írások is felhivják magukra a figyelmet.

Lássunk erre egy egészen konkrét példát, ezuttal magyar nyelven: Egy angol férfi 30 ezer font sterlinges vagyonát Jézus Krisztusra hagyta, ha az másodszor is feltámadna. Eddig mintegy 20 fő próbált szerencsét, Jézus Krisztusként jelentkezve az örökségért, kérelmüket azonban mindannyiszor elutasitották a szükséges dokumentumok hiánya miatt.

Ez a rendkivüli történet tulajdonképpen nem véletlenül hangzott el itt, hiszen kitünő példa egy sarkalatos dolog konstatálására, nevezetesen arra, hogy a nyelvvizsgán elhangzó szövegek megértését nagy mértékben gátolhatják a meghökkentőnek ható mesék, sztorik, ti. annyira irreálisnak hatnak, hogy a vizsgázó szinte fél elhinni, jól értette-e, amit felolvastak neki. Egyfelől tehát támadhatók a váratlan poént tartalmazó sztorik, másfelől éppen az életszerüségükkel igazolhatóak.

Ha egy leegyszerüsitett sémát készitenénk, azt állapithatnánk meg, hogy a szófajok közül a főnév a legfontosabb, hiszen a 9 oldalas szövegben 539 szubsztantivum fordult elő, természetesen egy főnév többszöri, vagy függő esetekben való előfordulását nem

golható, hiszen pl. Kisvárdai Károly 22o, Arhipov pedig 25o szótag/ percről beszél. Figyelemre méltó viszont G.B. Arhipov véleménye, aki finoman differenciál, amikor három szintről beszél, a lassu, a közepes és a leggyorsabb beszédtempóról. Megállapitása annál is inkább megszivlelendő, mivel, ha a beszédértés fejlesztését maximálisan ki akarjuk fejleszteni, akkor az első hallásra szinte elrettentően ható 4o5 szótag /perces tempóju hanganyagot is be kell mutatni hallgatóinknak.
Természetesen ez az ütem nem szerepelhet célként jószerivel sehol sem a Magyarországon folyó szervezett oktatási keretek között, ha csak a Fordító- és Tolmácsképző Csoportnál nem.

Az értést gátló tényezők sorravétele, illetve a beszédtempó taglalása után térjünk vissza az állami nyelvvizsga szerves részét képező non auditum szövegekre. A vizsgaszabályzat kimondja: A vizsgázó néhány mondatos idegen nyelvü közlés tartalmát meghallgatás után foglalja össze magyarul - vonatkozik ez a középfokra, a felsőfok esetében pedig: "Hallott idegen nyelvü szöveg megértésének ellenőrzése kérdések alapján. A vizsgázó néhány mondatos idegen nyelvü közlést hallgat meg. Ezután a vizsgáztató idegen nyelvü kérdéseire kell válaszolnia ugyancsak idegen nyelven". /Sipőczy, 1978.12-13./

A néhány mondat a gyakorlatban öt-hat, sok esetben lo sort is jelenthet. Az orosz nyelvből vizsgáztatók körében például előszeretettel alkalmazzák az egységes egészet képező, sokszor poénos sztorikat, tréfákat, humoros történeteket, szóvicceket viszont soha. Ez a törekvés, hogy tudniillik a történetnek legyen eleje és vége, legyen magva, mondanivalója, esetleg egyetlen kulcsmondata, óhatatlanul a mennyiség rovására megy, de a tapasztalatok azt bizonyitják, hogy a quantitásbeli gyarapodás nem megy az értés minőségének a rovására.
Egy, a nyelvvizsgán eleddig soha el nem hangzott corpuson vizsgáltam meg, milyen grammatikai és lexikai konkluziók vonhatók

le a non auditum szövegek vonatkozásában. Előljáróban néhány számadat. 50 rövid elbeszélést olvastam át, ami 18.792 n-nek felel meg, vagyis ha egy olyan gépelt oldalt képzelünk magunk elé, amelyen 33 sorban 62 leütés található, ami 2046 n-nel egyenlő, akkor ez a 18,792 n kb. 9 gépelt oldalnak felel meg.
A történetek átlag sorszáma: 12,5. Szófajok szerinti megoszlás: főnév 539, névmás 13, melléknév 208, számnév 45, határozószó 54, ige 215, előljárószó 30, kötőszó 8, módosító szó 22, indulatszó 12.

A szövegek homogének, legalábbis olyan értelemben, hogy valamennyit az Izvesztyija c. napilap "Korotko" c. rovatából vettem, tehát valamennyi valamiféle érdekességről, műszaki újdonságról, eseményről szól. A témákat tekintve olvashatunk ezek között közuti balesetről, természeti csapásról, rendőrségi ügyről a labdarugó világbajnokságról, de kuriózórikus írások is felhivják magukra a figyelmet.

Lássunk erre egy egészen konkrét példát, ezuttal magyar nyelven: Egy angol férfi 30 ezer font sterlinges vagyonát Jézus Krisztusra hagyta, ha az másodszor is feltámadna. Eddig mintegy 20 fő próbált szerencsét, Jézus Krisztusként jelentkezve az örökségért, kérelmüket azonban mindannyiszor elutasitották a szükséges dokumentumok hiánya miatt.

Ez a rendkivüli történet tulajdonképpen nem véletlenül hangzott el itt, hiszen kitünő példa egy sarkalatos dolog konstatálására, nevezetesen arra, hogy a nyelvvizsgán elhangzó szövegek megértését nagy mértékben gátolhatják a meghökkentőnek ható mesék, sztorik, ti. annyira irreálisnak hatnak, hogy a vizsgázó szinte fél elhinni, jól értette-e, amit felolvastak neki. Egyfelől tehát támadhatók a váratlan poént tartalmazó sztorik, másfelől éppen az életszerüségükkel igazolhatóak.

Ha egy leegyszerüsitett sémát készitenénk, azt állapithatnánk meg, hogy a szófajok közül a főnév a legfontosabb, hiszen a 9 oldalas szövegben 539 szubsztantivum fordult elő, természetesen egy főnév többszöri, vagy függő esetekben való előfordulását nem

vettem alapul. Ez igen nagy szám, figyelemre méltó, de sok ujdonsággal nem szolgál, mivel minden eddigi kutatási eredmény is azt bizonyitja, hogy orosz relációban a főnevek dominálnak. A vizsgált corpusban a második helyen szinte "holtverseny" alakult ki, hiszen igéből 215, melléknévből 208 fordult elő. Az összes többi szófaj előfordulása 100 alatt van. Ezek a száraz számadatok mindenesetre azt sugallják, hogy e hármas:az ige, a főnév és a melléknév, megkülönböztetett figyelmet érdemel a szókincs fejlesztése terén végzett munkánkban.

Az ilyen, vagy ehhez hasonló non auditum szövegeket tehát vagy a tanár olvassa fel a vizsgázónak, vagy magnószalagról játszszuk le, anyanyelvü bemondó segitségével. A nyelvvizsgán egyre inkább az a tendencia, hogy a vizsgázó géppel is találkozzék, tehát magnóról kapja az információt. Ennek reális, szükséges voltát megint csak az életre való hivatkozással lehet alátámasztani. Ha a célnyelv országába kerülünk, szinte lépten-nyomon érnek bennünket információk - éppen a technika révén. Gondoljunk a repülőtérre, a pályaudvarra, a metróra, vagy az utcán száguldó rendőrautó hangosbeszélőjére. A példáknak se szeri, se száma. Szokni, szoktatni kell magunkat ezekhez a hangokhoz, amelyek messze nem olyan tiszták, preparáltak, mint amilyen szöveggel a vizsgázó magán a vizsgán találkozhat. Érdekes javaslatot tett egyik kolegánk a non auditum szövegek felfrissitésére, módositására /Pócs Ilona/. A propozició lényege: játsszunk le a vizsgázónak egy repülőtéri információt, amiben pl. azt közlik, hogy a moszkvai gép utasait kérik utlevél és vámvizsgálatra, a 7-es számu kijárathoz stb. Ugy tünik, értékes és érdekes javaslat valósulhatna meg és talán technikailag sem lenne nehezen kivitelezhető ennek realizálása. Egyelőre azomban azokkal a szövegekkel kell ésszerüen gazdálkodnunk, amelyek pillanatnyilag rendelkezésünkre állnak.

Végezetül néhány metodikai eljárást és gyakorlatot szeretnék ismertetni a hallás utáni megértés készségének fejlesztésére.

1. Rendszeresen ellenőriznünk kell a tanulók figyelemkoncentrációját. Ez tulajdonképpen alapul kell hogy szolgáljon a munkához, hiszen még egy vegyes tipusu tanórán is kb. 2o perc után bekövetkezik a figyelem ellanyhulása, fokozottabban érvényes ez a csak egy valamire való koncentrálás esetében.

2. Alapszabály a visszacsatolás, vagyis a rákérdezés, a visszakérdezés állandó alkalmazása, a hallgató ugyanis hajlamos arra, hogy hamar rávágja: igen értem.

3. Minden egyes alkalommal fel kell hivnunk a hallgatók figyelmét arra, hogy éljenek a szövegösszefüggés kinálta lehetőségekkel és előnyökkel.

4. A beszédtempót fokozatosan emelnünk kell, az Arhipov-féle 12o szótagtól a 25o-3oo szótag per perc irányában.

5. Nagyon lényeges, hogy minél többféle hallási impulzust biztositsunk a hallgató számára. A tanár kiejtéséhez, intonációjához viszonylag hamar hozzá lehet szokni. Ez azonban csak egy akusztikai modell. Megszervezhető, - sok középiskolában régóta divik is - a tanári munkamegosztás, de lényegében véve hasonló oktatási formát némely felsőoktatási intézménynél is láthatunk, pl. a beszédgyakorlati órát anyanyelvü, a lexikai szövegfeldolgozást, a nyelvtant magyar anyanyelvü tanár tanitja. A legkézenfekfőbb persze az, ha a tömegkommunikációs eszközöket hivjuk segitségül. Egy rádióriportban pl. hallhatunk férfi-, női, sőt gyermekhangot is.

6. Érdekes és hasznos feladatnak bizonyulhat a mondatbővités, az un. lavinamondatok alkalmazása. Ennek lényege: a tanár rövid mondattal elkezdi a gyakorlatot, a hallgatóknak ugy kell egymás után megismételni ezt a mondatot, hogy mindig bővitik valamilyen értelmileg odaillő szóval.

7. A legkézenfekvőbb, egyben a legnehezebb feladat a hallott szöveg irásban vagy szóban való visszaadása. Mivel az érvényben

lévő állami nyelvvizsgákon ez utóbbi a feladat, időszünk el ennél a témakörnél. A non auditum szöveget a vizsgázónak tartalmilag és nyelvileg helyesen kell visszaadnia, kétszeri meghallgatás után. A szöveg, mint már korábban volt róla szó, vagy magnószalagról vagy tanári előadásban hangzik el, ez utóbbi esetben is kétféle megoldással találkozunk: a vizsgáztató egyszerűen papírról felolvassa vagy saját szavaival reprodukálja. A kötetlen előadásmódnak kétségkivül megvannak a maga előnyei. A mesélő, csevegő tanár ugyanis nem a lelketlen papírt nézi, hanem a vizsgázót, akinek arcmimikája, szemvillanásai jelzik, érti vagy nem az elhangzott mondatot, mondatokat. Igy közvetlen kontaktus alakul ki kérdező és kérdezett, adó és vevő között, aminek egyebek között az is következménye lehet, hogy a tanár módosit, pontosit, kifejt, körülir, egyszóval - oldja a merev, irodalmi igényességgel megfogalmazott szöveget, s igy stilusában közelebb viszi a beszélt nyelv normarendszeréhez. Jönnek tehát a töltelékszavak, a vonatkozó névmással bevezetett mellékmondatok. A mechanikus felolvasás módszertanilag kifogásolhatóbb, teljességgel azonban ez az eljárás nem számüzhető, hiszen komolyabb, alaposabb és mélyebb tudás, ha ugy tetszik, felsőfok elbirálására alkalmas lehet.

A magnóról elhangzott sztoriról, egyáltalán a magnó használatáról a szakirodalomban igen sok szó esett. Örökérvényü alapszabály: csak technikailag kifogástalan minőségü felvételt szabad a vizsgázónak lejátszani, még akkor is, ha a vizsgára való felkészülés során "zajos" felvételekkel is sikeresen megbirkózott.

Hadd emlitsek meg éppen itt, ennél a pontnál egy felettébb érdekes, mondhatni, párját ritkitó esetet. Egy egyetemi nyelvtanár olyan magnófelvétel segitségével oktatott, ami ugyanosak rossz minőségü volt, sok volt benne a háttérszöveg, zajok, zörejek és egyéb zavaró tényezők. A nála éppen hospitáló munkaközös-

ség-vezető szaktanárnak az óra utáni megbeszélés során mintegy önigazolásul, védekezésül azt mondta: "Az életben sem fog a diák sehol sem kristálytiszta, lombik-szöveget hallani." Mint mindenben, ebben is van egy szemernyi igazság, azonban még mielőtt a kolléga számára a felmentést megadnánk, el kell mondanunk, hogy mindez egy kezdő csoportban történt.

Végül, de nem utolsó sorban, a metodikai eljárások és gyakorlatok között, záróakkordként azt a didaktikai alapelvet kell nagyon nyomatékosan hangsulyoznunk, amit a szakirodalomban a fokozatosság elveként emlegetnek. A fokozatosság elve vezérfonalként kell hogy szemünk előtt lebegjen a nyelvtanulás nyelvtudás egyik nagyon fontos komponensének, a hallás utáni értés készségének fejlesztése érdekében végzett mindennapi munkánk során.

IRODALOM:

ARTYOMOV V.A.: Voszprijatyije a ponyimanyije recsi, Ucsjonije zapiszki 1. MGPIIJa, t.8. Moszkva, 1954.

ARHIPOV, G.B.: O vlijanyii tyempa recsi na augyirovanyije, Ucsjonije zapiszki 1. MGPIIJa, t,44.Moszkva 1968.

BALOGH István: Készség-e a beszédkészség? INYT,1964/I.

BANÓ István, Kosaras István /szerk./: Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános iskolai és középiskolai tanárok számára, Budapest,1972.

HORVÁTH Miklós: Az idegen nyelvü beszéd hallás utáni megértése, INYT, 1967/6.

KÉRI Henrik: A beszédértés fejlesztése, INYT, 1978/4.

KISVÁRDAI Károly: Az auditiv megértés fejlesztésének vizsgálata /az orosztanárképzésben/ Felsőoktatási Szemle, 1969/10.

KOSARAS István: A hallás utáni megértés készsége fejlesztésének sajátos problémái, INYT, 1962/2.

PAPP Ferenc: Nyekotorije voproszi obucsenyija ponyimanyiju russzkoj recsi na szluh, Russzkij jazik v nacionalnoj skole, 1963/2.

PROTASZOVA T.N., SZOBOLJEVA N.I.: O trebovanyijah k urovnyju vlagyenyija navikami a umenyijami v razlicsnih vidah recsevoj gyejatyelnosztyi 6 augyirovanyije/, Sztatyja vtoraja, Russzkij jazik za rubezsom 1978/6.

SZANYI Gyula: Az auditiv megértés készsége fejlesztésének sajátos problémái, INYT, 1967/6.

VAJSZBURD M.L.: Obucsenyije ponyimanyiju na szluh, Moszkva, 1965.

SOME THEORITICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF IMPROVING COMPREHENSION

Horváth Iván

To start his article, the author gives the definition of aural comprehension pointing out that it is as essential a component of language proficiency as speaking. And Similarly to other skills, comprehension has to be trained, too since no skill will develop and improve automatically, especially in a mother tongue environment. He suggests that in language pedagogy more emphasis should be put on working out exercises for aural comprehension.

Besides outlining the most important domestic and foreign literature concerning the subject, the author imparts his experiences gained during the new-type state examinations introduced in 1978 at the Postgraduaten / Educational/ Center of Foreign Languages /ITK/, where auditory comprehension has been examined, graded and qualified for 7 years now.

In connection with comprehension, the author touches upon the question of the speed of speech its consequences and the tasks

arising from it.

The author enlists and discusses the factors impeding aural comprehension, then he analyses some reading /non-auditive/ texts used for language examinations from the aspect of their content and form.

Finally, he introduces us to some methodological ways and practices to improve the skill of comprehension. Checking the rate of attention, feedback, taking advantage of the context, a gradual increase of the speed of speech, providing as much and as varied auditory impulse as possible, written or oral retelling of the texts heard bearing in mind the principle of gradeduess are all didactic steps and methods that can help to develop the skill of auditory comprehension in the process of language teaching.

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ

Иван Хорват

Некоторые теоретические и практические вопросы совершенствования развития понимания иностранной речи представляют собой, собственно говоря, детальное рассмотрение круга проблем, связанных с восприятием иностранной речи на слух.

Понимание иностранной речи является такой же способностью человека, как и способность говорить на иностранном языке, а следовательно нуждается в совершенствовании, поскольку вне языковой среды способность понимать иностранную речь, а также воспринимать ее на слух не будет развиваться сама собой.

Автор рассматривает не только важнейшую отечественную и иностранную литературу по теме, но также делится опытом, приобретенным в Центре по усовершенствованию знаний по иностранным

языкам в ходе проведения государственного экзамена нового типа, введенного в 1978 году; и в центре уже на протяжении 7 лет изучают, характеризуют, классифицируют способности учащихся понимать иностранную речь.

В связи с основной проблемой автор также исследует темп речи, приводя цифровые данные скорости русской речи, основанные на экспериментах, проводимых в Венгрии.

Разбирая и перечисляя причины, препятствующие пониманию иностранной речи, автор оценивает формально и по содержанию тексты экзаменационных билетов к экзамену по пониманию иностранной речи.

В заключение автор знакомит нас с некоторыми методическими приемами и методами, способствующими развитию навыков понимания иностранной речи на слух.

Контроль концентрированного внимания, обратная связь, использование преимуществ взаимосвязей текста, постепенное повышение темпа речи, обеспечение как можно большего количества слуховых импульсов, письменное или устное повторение услышанного текста, соблюдение принципа постепенности - все это является такими дидактическими приемами, которые во многом способствуют развитию одного очень важного компонента изучения иностранных языков - овладения иностранными языками - развитию навыков понимания иностранных языков на слух на практике.

Fazekas Pálné dr.

A HALLÁS UTÁNI ÉRTÉS TANITÁSÁNAK NÉHÁNY MÓDSZERTANI VONATKOZÁSA

Elöljáróban szeretnék hivatkozni egy nemzetközi vizsgálat eredményeire. A vizsgálatban Magyarország is részt vett, igy lehetővé vált, hogy középiskolai angol nyelv tanitásunk eredményeit összehasonlithassuk más országok eredményeivel.

Kádárné Fülöp Judit irt erről összefoglalót a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. kötetben /Budapest 1979. Akadémiai Kiadó./

Ez az IEA vizsgálat /International Association for the Evaluation of Educational Achievement: az oktatási eredmények nemzetközi összehasonlitásával foglalkozó /társaság/ bizottság/: több tantárgyra kiterjedt, bennünket az idegen nyelvek oktatási eredményei érdekelnek. A nemzetközi elemzések azt mutatják, hogy átlagos középiskolában tanuló átlagos képességü tanulónak - heti 3-5 tanórát véve alapul - több mint 7 év kell ahhoz, hogy kielégitően elsajátitson egy idegen nyelvet. Magyarország részvételét az IEA kutatásban az a társadalmi igény is indokolja,amely az angol nyelv tanulása iránt megnyilvánul. /Az MSzMP KB már 1962-ben feladatul tüzte ki az orosz és az angol nyelv oktatásának kiemelt fejlesztését és a Kulturális Kapcsolatok Intézete keretében létrehozott bizottságok már 1973-ben megállapitották jelentéseikben, hogy hazánkban az angol nyelv iránt olyan nagy a társadalmi és népgazdasági igény - mind mennyiségi, mind minőségi vonatkozásban, hogy azt sem az iskolai, sem a felnőttoktatás nem tudja kielégiteni./

A fenti vizsgálat a négy alapkészségre terjedt ki: olvasás, irás, beszédértés, beszédkészség. Beszédkészségben 6 ország közül a 2., beszédértésben a 4. helyet foglaltuk el. Tehát szembetünő a

különbség a beszédértés-és a beszédkészség-helyezésünk között, és ez mintha tükrözné a nyelvtanitásunkban valóságosan meglévő elkülönülést is, pedig a kommunikáció során e két készség szintje kölcsönhatásban van egymással.

A nemzetközi vizsgálat során a pedagógusokat megkérdezték, milyen sorrendet állitanak fel a négy alapkészség fejlesztésében. A magyarországi tanárok a beszédkészség fejlesztését a beszédértés elé helyezték. A megkérdezett 10 ország pedagógusai közül nyolcan a beszédértést tették az első helyre.

Az oktatás folyamatában mindkét készség fejlesztésének egyenletesebbnek kell lennie. Szerintem nem az a kérdés - mint a vizsgálat eredményeit összehasonlitva próbálják megállapitani -, hogy előbbre való-e a beszédkészség fejlesztése, mint a beszédértésé, hanem az, hogy a nyelvtanárok a nyelvtanitás folyamatában találják meg azt az egyensulyt, hogy mindkét készség egyenletesen fejlődjék, időnként egymást megelőzve, majd ujra kiegyenlitődve segitsék az olyan sokat emlegetett kommunikációs készség kialakulását. A nemzetközi vizsgálatban résztvevő más országok pedagógusai azért helyezték a beszédértést az első helyre, mert országaikban az angol nyelvet az iskolai tanórán kivül is állandóan gyakorolhatják, hangrendszerét, intonációját ismerik az iskolai tanulás előtt. /Nálunk többnyire csak az iskolában találkoznak az idegen nyelvekkel, azok nem épülnek be a mindennapi életbe, ezért a nyelvi alapok megteremtésénél különös figyelmet kell forditani a fonetikára, ritmikára, intonációra. Ez tehát nem azt jelenti, hogy a beszédkészség kialakitására törekszünk beszédértés nélkül./ Gyakran azt gondoljuk, hogy csak a beszédkészséget kell szisztematikusan fejleszteni, a beszédértés képessége majd csak kialakul magától is. Ez helytelen felfogás. Részletesen ki kell dolgozni a beszédértés-tanitás egyes fázisait, hogy a nyelvtanuló képes legyen megérteni a hozzá intézett közlést természetes baszédszituációkban, és ne csak előre elkészitett válaszai legyenek, függet-

lenül a beszélgető partner közlésétől. A beszédértés-tanitás és - tanulás nagyon időigényes és a tanulás folyamán gyakran ellenőrizhetetlen feladat, az ilyen készség kialakitásához sok időre, nyugalomra, önálló szellemi tevékenységre van szükség. A szükre szabott időkeret miatt a nyelvtanár gyakran lemond erről a látványosabb feladatok teljesitése kedvéért.

A Budapesti Müszaki Egyetemen évek óta kutatják a hallás utáni értés elméleti-módszertani kérdéseit és alkalmazását a nyelvtanitási gyakorlatban. A hallás utáni értés különböző aspektusaival foglalkozunk mind az idegen nyelvek, mind a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Szeretnék néhány gondolatot elmondani erről a módszerről.

Mind a nyelvtanitási, mind a nyelvtanulási gyakorlat szempontjából nagyon fontos a módszeres felkészités a beszédértésre. Nem tanulhatunk meg beszélni hallás utáni gyakorlat nélkül. Hiszen a beszéd és a hallás egy jelenségnek - a szóbeli kommunikációnak - két oldala.

A beszéd-tevékenység folyamatában a hallás utáni értést sokáig nem tekintették teljesen önálló formának, csupán a beszédtanitás melléktermékének. Valóban sok közös vonás van a beszéd és a hallás között, de talán még több az olvasás és a hallás között. Mégsem tekinthetjük a hallás utáni értést az olvasás részének, noha mindkettő receptiv jellegü. Még senki sem próbált olvasással tanitani hallás utáni értést, miért gondoljuk, hogy beszéddel lehet erre tanitani?

A hallás utáni értés a kommunikációs tevékenység teljesen önálló és specifikus formája. Nem passziv forma, hiszen elképzelhetetlen aktiv gondolkodási tevékenység nélkül. Szatyinova úgy fogalmazza meg Коммуникация и обучение аудированию c. cikkében In: Коммуникация и обучение иностранным языкам МИНСК 1970, c. 44-625 /, hogy olyan aktiv gondolkodási folyamat, amely egyre újabb és újabb szóbeli közlések felfogásán, felismerésén, megértésén

nek bizonyos modellek, ez lehetővé teszi, hogy elébe menjünk, előre megsejtsük azt,amiről hallani fogunk, azaz ráhangolódunk a hallásra. A megértés rendkivül bonyolult folyamatát a nyelvtanár csak kis mértékben befolyásolhatja, de az összes többi mechanizmus kialakitása egyenesen kötelessége.

Milyen nehézségekkel kell megküzdeni a hallás utáni megértés folyamatában? Ezek a nehézségek kapcsolatban vannak:

- a nyelvi forma felfogásával,
- a tárgyi tartalommal,
- a beszédtempóval, az intonációval, a géphanggal,
- a beszéd formáival: monológról vagy dialógusról van-e szó stb.

Melyek a tanár feladatai a hallás utáni beszédértés tanitása folyamán? Meg kell tanitania a nyelvtanulót arra, hogy

- hallás után automatikusan meg tudja különböztetni a szóalakokat, szókapcsolatokat és a nyelvtani szerkezeteket,
- hallás alapján előre következtessen a mondatszerkezetekre,
- fejlessze memóriáját,
- a megtanult anyag bármilyen kombinációját megértse,
- magnófelvételeket megértsen,
- képes legyen azonnal megragadni a szöveg értelmét,
- megértse a szöveget hallás után akkor is, ha abban ismeretlen anyag van.
- megértse a különböző tipusu szövegeket: leiró jellegüeket, bonyolultabb, több szálon futó történeteket.

Természetesen a tanitás fázisaitól függően ezek a feladatok nem egyforma sulyúak, de fontos, hogy sohase kerüljenek ki a tanár látóköréből.

Milyen módszereket javasolhatunk a fenti feladatok teljesitéséhez?

Ajánlatos először előkészitő, majd beszédgyakorlatokat végezni.

Az előkészitő gyakorlatok elősegitik az uj szavak, szókapcsolatok és mondatok felismerését, ráirányitják a figyelmet a hasonló alakok közötti jelentéskülönbségekre. Ezekre a gyakorlatokra mindaddig szükség van, mig a nyelvtanuló nem rendelkezik megfelelő szintü automatizációval a nyelvi forma dekódolásához. Csak ezután képes a tartalomra koncentrálni.

Ugyanis a beszédgyakorlatok folyamán tanulja meg a hallgató helyesen használni a már megtanult nyelvi anyagot, válik képessé különböző szövegkörnyezetben felismerni és megérteni az ismerős szerkezeteket. Ilyen gyakorlatokat ne fordittassunk le az anyanyelvre.

A hallás utáni beszédértés tanitási módszere az előkészitő fázisban majdnem teljesen - kezdők tanitásánál teljesen - megegyezik a beszédtanitás módszerével.

Természetesen már az előkészités során használhatunk speciális gyakorlatokat, amelyek csak részben hallás utáni gyakorlatok, mert még a beszédtanitás során elsajátitott anyagra támaszkodnak.

A hallás utáni értés tanitásának magasabb szinten nem az a célja, hogy a nyelvtanuló csak a formára emlékezzen, hanem az, hogy képes legyen megérteni uj szituációban az anyag bármely kombinációját. Ezt a képességet csak ugy fejleszthetjük, ha számos ismeretlen tartalmu, de ismert nyelvi felépitésü szöveget gyakoroltatunk hallás után.

Ez a módszer segit abban, hogy a nyelvtanuló képes legyen

- ismereteit bármely ismeretlen szituációban jól felhasználni,
- gyorsan felfogni és összevetni a hallottakat,
- előzetesen kombinálni,
- gyorsan felfogni az egyes szövegrészek közötti logikai összefüggéseket,
- és igy biztositható továbbá, hogy felkeltsük a nyelvtanuló érdeklődését az uj információ iránt és képessé tegyük, hogy a további hallás utáni részek megértése során az uj információt kiemelje.

Milyen gyakorlatokat használjunk? Amikor a hallást és a beszédet együtt tanitjuk, a következő gyakorlatok a legcélszerübbek:

- szintagmákra bontani a mondatokat,
- egy megadott szót felismerni más szavak között,
- megtalálni, miben térnek el a hangzásra hasonló alakok,
- megérteni egy- vagy több jelentésü szavakat,
- megérteni olyan mondatokat, amelyek nyelvtanilag hasonló alaku részeket tartalmaznak.

A tanitás valamennyi fázisában a hallás utáni értés fejlesztését elősegitő gyakorlatok a következők lehetnek:

- meghallgatni és megérteni, hogy ki beszél és mit mond,
- értelemszerüen következtetni egy kihagyott mondatra,
- kitalálni az értelemszerüen odaillő mondatot,
- meghallgatni egy történet két változatát és megtalálni, hogy mi az eltérés közöttük,
- következtetni egy történetből az előzményekre, majd a következményekre,
- értelem szerint csoportositani, vagy részekre bontani a hallottakat,
- kiválasztani a lényeges momentumokat, pl. jellemzéshez, bizonyitáshoz.

Az emlitett készségek magas fejlettségi foka nem velünk született képesség, tehát szakszerüen fejleszteni kell őket.

Nincs mód részletesen kitérni a különböző gyakorlatok elemzésére, de feltétlen hangsulyoznunk kell, hogy ha a nyelvi anyag gyakoroltatása és a megértés fejlesztése a cél, akkor tartalmukat tekintve eltérnek azoktól a gyakorlatoktól, amelyeket a hallás utáni megértés gyakoroltatására használunk. Az előbbiekben olyan nyelvi anyag van, amely feltétlenül szükséges az aktiv nyelvtudáshoz, az utóbbiakban válogatás nélküli nehézségeket tar-

talmazó anyag van ugy,ahogy az természetes használatban előfordul, tehát nem adhatjuk meg előre elkészitett sémákban és szerkezetekben, hanem az életből vesszük.

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING AURAL COMPREHENSION

Fazekas Pálné dr.

The article sets off introducing the readers to the results of an international survey proving that in English language teaching, here in Hungary, the skill of comprehension falls behind the skill of speaking. The author immediately draws the conclusion, that language teachers should keep the development of these two poles of communicative skill in balance during the teaching process.

She refers to theoretical and methodological research of aural comprehension being carried out at the Institute of Foreign Languages of the Technical University of Budapest, then she goes on to discuss the practical aspects of developing the skill.

The author regards aural comprehension as a "totally independent and specific form of communicative activity" that should be improved by special methods, though parallel with the other skills.

Furthermore, the author provides various types of exercises that are supported by methodological and psycholinguistic findings in the field of developing comprehension. These exercises can directly be used in teaching and they have been compiled taking into consideration the principle of gradualism, the peculiar stages of developing the skill, the genre of the texts used in class, the relation of form and content in them and the aspects of motivation and the situation.

НЭКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

Фазекаш Палне др.

Настоящая статья сообщает о международной анкете, результаты которой доказывают, что в обучения венгров английскому языку навыки понимания текста на слух значительно отстают от речевых навыков. Автор излагает своё мнение о том, что преподаватели иностранных языков должны обеспечить равномерное развитие обоих вышеназванных навыков, входящих в комплекс коммуникативных навыков как основные навыки-компоненты.

В дальнейшем автор ссылается на теоретические и методические исследования явления понимания на слух в Будапештском Техническом Университете, а затем рассматривает вопросы оформления навыков понимания звучащей речи.

В статье под пониманием на слух подразумевается "совершенно самостоятельная и специфическая форма коммуникативной деятельности", следовательно оно должно развиваться с помощью особых приёмов и параллельно другим навыкам.

Автор предлагает во внимание читателей непосредственно употребимые в обучении серии заданий и типы упражнений, которые поддерживаются методическими, психологическими аргументами процесса понимания звучащей речи, и при разработке которых имеются в виду принцип последовательности, разные этапы формирования навыков, жанры учебных текстов, их языковые и содержательные характеристики, а также разные мотивационные и ситуативные точки зрения.

Dr. Mauthnerné Fister Ilona

A HALLÁS UTÁNI ÉRTÉS MÉRÉSÉRŐL

"Listening - a neglected skill" /A beszéd-hallgatás - elhanyagolt készség"/ - irja D. McKeating a hallás utáni értést vizsgáló tanulmányában. E megállapitás jogosságát, ugy vélem, minden gyakorló nyelvtanár elismerheti. Kétségtelen, hogy sokáig elhanyagoltuk a négy alapkészség közül a két, talán legnehezebb készséget - a beszédértést és beszédkészséget, ezek fejlesztési lehetőségeit és mérésük módszereit. A gyakorlati vizsgálódások során azonban kiderült, hogy a beszédértést alkotó elemeket jól tudjuk objektiv módszerekkel is mérni, s az objektiv módszerek alkalmazhatók az értés komplex egészének vizsgálatában is.

A mindennapi oktatásból tudjuk, hogy irni-olvasni viszonylag könnyen megtanulnak a hallgatók, a beszéd és a beszédértés azonban, sajnos, sokszor elérhetetlen távolságban marad legtöbbjük számára. Olvasni tudnak szótárral, a nem érthető részekre többször visszatérhetnek, konzultálhatnak róla; irásban nyelvtani segédlet, szótár segitségével egyévi tanulás után egészen elfogadható szinten tudják kifejezni gondolataikat. Ugyanakkor, ha beszédértésüket, beszédkészségüket akárha csak felületes módon is megvizsgáljuk, kiderül, mennyire nehézkesek, milyen alacsony szinvonalu a kifejezőkészségük, beszédértésük pedig ennél is gyengébb. A nyelvórákon éppen ezért egyre nagyobb sulyt kap a beszédkészség fejlesztése, az értés szintjének emelése, s ezzel egyidejüleg uj módszereket használunk e készségek mérésére is.

I. A beszédértés során a hallgató dekódolja a hallott szöveget, azaz megpróbálja azonositani a tanult nyelvi elemeket a hallott szövegben. Minél tökéletesebben sikerül az azonositás,

minél több információt nyer az adott szövegből, annál jobb a szövegértése. Arra kell törekednünk, hogy valós szituációkat teremtsünk, s e szituációknak megfelelő szövegeket hallgattassunk a hallgatókkal, hogy a gyakorlás során előhivjuk és megerősitsük az értést alkotó részkészségeket. Ilyen szituációk a pályaudvari hangosbemondó figyelése, a telefonbeszélgetésben részt vevő partner szerepe, rádióműsor hallgatása, utcai tájékozódásban információkérés, előadások, történetek meghallgatása, jegyzetelése stb. Ezen szituációk gyakorlásakor olyan részkészségeket kell előhivni, mint a hangok diszkriminációja, a hangsuly és intonáció jelentésének érzékelése, a tanult morfológiai és szintaktikai elemek felismerése és azonositása a szókincsen keresztül. Ebből következik, hogy a gyakorlás és mérés során a következő elemekre lehet bontani a vizsgált magas szinten integrált készséget: kiejtés, hangsuly, intonáció, morfológiai és szintaktikai ismeretek, szókincs. Ezeket a részeket vizsgálhatjuk önmagukban /pl. kezdő szinten a hangok megkülönböztatését /illetve minőségileg uj szinten, a szöveg megértésének szintjén is.

A hallás utáni értésre jellemző nehézségek:

- nehezebb a hallás utáni értés, mint pl. az olvasás utáni értés, mivel a hangszin, az akcentus, az intonáció, a hangképzés sokkal szélesebb skálán mozog, mint amit valaha is be tudunk gyakoroltatni. A magnóhallgatás, az élő beszéd, a rádióhallgatás mind-mind gyakorlási lehetőség, de véges számu és nyilvánvalóan nem tud az életben végtelen számu variációval megjelenő szituációkra, kiejtésekre, beszédtempóra, szövegtartalomra felkésziteni, legfeljebb példaként szolgálhat a valós életben előforduló szituációkban szükséges reagálásokra.
- A hallás utáni értésben mindig fellelhető valamilyen mértékü zaj, amely torzitja a szöveget, nagyobb koncentrálást igényel a hallgatótól, mint pl. az olvasás.
- Nem tudja a hallgató a szöveg sebességét változtatni, ez a sebesség akaratától, felkészültségétől, megértési képességétől

független. Nem tudja megállitani a szöveget, nem tud minden ismeretlen szónak, kifejezésnek azonnal utánanézni, hanem a szöveg egészéből kell a lényegét, értelmét kihámoznia. Éppen ezért fontos didaktikai következtetés, hogy a szövegértés mérésekor nem szabad tulzott mértékben koncentrálnunk egy-egy kiragadott szó jelentésének felfogására - hacsak az a szó nem meghatározó jellegű a szöveg értelmezésében - ám ekkor is szövegkörnyezetben kell értelmeztetni az adott szót.
- Nehezedik még a hallás utáni értés, ha a szöveggel egyidőben jegyzeteket kell a hallgatónak készitenie, mint pl. egy konferencián, előadáson. A hallás utáni értés ezen aspektusának fontosságát mutatja, hogy a külföldre jelentkező ösztöndijasok szóbeli vizsgáztatásának tulnyomó részét éppen a hallás utáni értés vizsgálata teszi ki, mégpedig a jelentkezők számára nagyon nehéz feladatokkal.

Bizonyos szempontokból azonban könnyebb is a hallás utáni értés, mert a hallott szöveg szellősebb, kevésbé tömör, mint az irott, a használt szerkezetek hétköznapibbak, az intonáció és a hangsuly is segit az értelem kibogozásában.

A beszédértés során kétféle tipusu szöveggel találkozhat a hallgató - monológgal és dialógussal. A monológok közé sorolhatók a nyilvános helyen hallott közlemények, bejelentések, figyelmeztetések, felhivások/ pályaudvar, repülőtér, közlekedés/ rádió, televizió-hirek, közlemények, müsorok, előadások. A dialógusokban általában aktiv részt kell vállalnia - telefonbeszélgetésekben, utcai tájékozódásban, tetszőleges témáju beszélgetésben stb. E szituációk megértésére, begyakorlására, használható minták nyujtására jó lehetőséget adnak a nálunk sajnos még nem kellőképpen elterjedt hallás utáni értést vizsgáló, gyakorló tesztek.

A beszédértés vizsgálata hagyományosan a tanár és a tanuló közötti beszélgetést jelenti, amikor a tanár kérdéseire a tanuló megfelelő válaszokat ad. A válaszok adekváltságából

lehet arra következtetni, hogy mennyire értette meg a hallgató a feltett kérdést. Hasonló módszer, ha a tanár felolvas egy rövidebb-hosszabb történetet és ennek tartalmát iratja le a hallgatóval, esetleg a hallgató visszameséli a történetet. Mindkét esetben arra keres választ a tanár, hogy milyen információmennyiség jutott el a hallgatóhoz, illetve a nyert információ milyen mértékben helyes.

Alapvető feladat a tesztek bármely-készség mérésére történő alkalmazásánál, hogy a teszt korlátait, céljait be tudjuk határolni. Nem lehet vitás, hogy a teszt hasznos, ha azt a megfelelő helyen és a megfelelő mértékben, a többi módszer mellett alkalmazzuk. El kell döntenünk tehát, hogy a teszt milyen mértékben alkalmas a mérni kivánt készség objektiv megitélésére.

A teszt szerkesztésekor meghatározzuk, hogy milyen készséget, a készségen belül milyen tartalmat kivánunk vizsgálni, és ennek függvényében határozzuk meg a tesztfajtát, amely feltehetően a legalkalmasabb az adott tartomány mérésére.

A tesztek különböző tipusai különböző igényeket elégitenek ki. Az un. "prognostic tests" / prognosztikus tesztek/ azt segitenek megállapitani, hogy mennyire képes valaki az adott idegen nyelv befogadására; a "proficiency tests" /jártassági tesztek/ vizsgatesztként a már elsajátitott készségek mérésére alkalmasak; napi használatra és készség kialakitására jók az "achievement tests" /teljesitmény tesztek/, amelyek a gyakorlás és a napi visszacsatolás eszközei lehetnek, ha megfelelően használjuk őket és tisztában vagyunk korlátaikkal.

A tartalom meghatározásában a kontrasztiv analizist hivjuk segitségül. Az anyanyelv és a célnyelv /native language - target language / közötti fonológiai, morfológiai szintaktikai és szókincsbeli összehasonlító elememzést felhasználva állapitjuk meg azokat a problematikus pontokat, amelyek a tanulónak nagy valószinüséggel gondot okoznak. Megnézzük, hogy milyen azonos, eltérő illetve hasonló jelenségek vannak a két nyelv kö-

zött a vizsgált készség szempontjából. A tanuló saját nyelvének kommunikációs rendszerét viszi át a tanult nyelvre, és ennek megfelelően beszél az adott nyelven /vö: Nagyon szeretem a teát = * I very like tea. / Ha a kontrasztiv elemzés által kapott problematikus kérdések elsajátitását vizsgáljuk, akkor tulajdonképpen a nyelv elsajátitásának mértékét vizsgáljuk. Figyelembe kell venni, hogy nem minden részkészség transzponálása okoz egyforma nehézséget a hallgatónak. Meglepő vizsgálati eredmény, hogy a közhiedelemmel ellentétben a tanulók az erősen kontrasztiv elemeket kb. 30%-kal könnyebben sajátitják el, mint az éles kontraszt nélkülieket. /Kellő 1981/ Az éles kontraszt megtanulása nagyobb szellemi erőfeszitést igényel, ezért emlékezetesebb marad. Azok a jelenségek automatizálhatók legnehezebben, amelyek csak egy kicsit térnek el az anyanyelvtől. /Juhász 197o/

Az irodalomban nagyon sok a példa a két "i" megkülönböztetésére. Magyarok számára is gondot jelent a megkülönböztetés vö: He lives here - He leaves here. Mig a hosszú "i" helyettesithető magyar megfelelőjével, a rövid "i" már nem. Ennek megkülönböztetése, felismerése és reprodukálása már kiindulás lehet a fonológiai eltérések vizsgálatánál. Ugyanigy kereshetünk a hallott szövegen belül morfológiai, szintaktikai és szókincsbeli eltéréseket és ezeknek megfelelően irjuk meg a tesztet.

Amikor összeirtuk a vizsgálandó problémakört, akkor eldöntjük, hogy a tesztet élőszóval vagy magnóval folytatjuk le. Véleményem szerint nálunk alkalmasabb a magnóról történő bemutatás, mert igy lehet biztositani az autentikus kiejtést, hangsulyt, intonációt.

II/1. <u>Hangtani</u> különbségek mérése:

<u>Résztelj esitményes feladatok</u>

Kezdő szinten az un. minimum párokat nézzük, két vagy háromválasztós teszttel:

1. Magnó: hit - heat válaszlap: S (D)

A hallgatónak azt kell eldöntenie, hogy a két szóban azonos vagy eltérő magánhangzót hallott-e.

2. Magnó: dig - heat - hit válaszlap: (1) 2 (3)

Azt kell eldöntenie, hogy a három szó közül melyikben hallotta ugyanazt a magánhangzót.

Ezek a legegyszerübb, a szövegkörnyezetből kiragadott hangmegkülönböztetésre példák, amelyekkel a kezdők hangfelismerését lehet jól mérni. Ennél bonyolultabb, ha a hangkülönbségnek jelentésváltoztató hatását nézzük teljes mondatba ágyazva:

3. Magnó: Let me see the sheep! válaszlap: a: Let me see the ship!
b: Let me see the sheep!

Ezzel a feladattal nem csupán a hallás utáni értést mértük, de olvasási és irási készséget is. Ha minderre nem vagyunk kiváncsiak, akkor a leirt választ helyettesithetjük képekkel, ahol is az egyiken egy birka, a másikon egy hajó van és a megfelelő képet kell kiválasztania a mondatot hallva.

4. Magnó:
a: Do you need a pen? válaszlap: a (b) c
b: Do you need a pin?
c: Do you need a peg?

A hallgatónak azt a választ kell bekarikázni, ahol egy magánhangzó eltérést hall.

Nemcsak a hangokat, de az intonációt és hangsulyt is lehet teszttel vizsgálni.

5. Magnó: The ˋcompany is fine.
The company is ˋfine. válaszlap: S (D)

Meg kell határoznia, hogy azonos helyen hangsulyozott mondatokat hallott-e.

6. Magnó: The company is fine.

válaszlap: it means
a: everything is fine
b: only the company is fine

Haladó szinten törekedni kell arra, hogy a vizsgálat szituativ legyen, tehát ne ragadjunk ki egy-egy szót, jelenséget a környezetéből és ne elszigetelten vizsgáljuk.

II/2. Morfológiai, szintaktikai és szókincsbeli vizsgálatok monológokon és dialógusokon:

1. Magnó: pályaudvari hangosbeszélő

"The London train is delayed by fog. It is expected to be in at 2.3o."

válaszlap:
a: it comes on time
b: it is late
c: it is delayed by snow
d: it is late due to rain

2. Magnó: rádió utinform:

"The escalators are out of work at Kentish Town tube station."

it means:
a: the escalators don't work in the tube
b: the escalators are out of order only at Kentish Town
c: only the Kentish Town escalators work

Ugyanezt a gyakorlatot ugy is el lehet végeztetni, hogy meghallgatják az információt és utána saját szavaikkal megfogalmazzák, hogy mit jelent a hallott hir.

/ Nem ajánlott kérdésfeltevés:

Magnó: rádióhir

"Buses 89,6,12 don't run due to a burst pipe in Oxford street."

válaszlap:

Buses don't run

a: because of burst pipe

b: due to burnt pipes

c: due to burst pipes

Ebben az esetben nem az a lényeg, hogy miért nem járnak a buszok, ez a hallgató szempontjából irreleváns. Számára az az információ lényeges, hogy hányas buszok nem járnak./

Ilyen esetekben tartózkodnunk kell az öncélu szókérdezéstől, mert ez nem fogja reálisan tükrözni a hallgató hallás utáni értését, aminek célja az, hogy a számára fontos információt vegye ki egy elhangzott kommunikációból.

II/2/b. Dialógusok értésének mérése:

Kiegészitéses feladatok - önálló teljesitményes megoldások

1. magnó: telefonbeszélgetés
egyik résztvevője, a másik résztvevő a hallgató

"Is that Mr Jones speaking?" válaszlap: .....
/Speaking/

2. Magnó:
"Excuse me, sir, could you tell me where the station is?" válaszlap: .....

Mindkét esetben a hallgató aktiv részvételére van szükség, ez a feladattipus nemcsak a hallás utáni értést méri, de azt is, hogy megfelelően tud-e reagálni a megadott szituációban a hallgató. Ezzel jól lehet gyakoroltatni a megadott szituációt, ugyanakkor vizsgatesztként is használható. A válaszokat adhatja irásban, illetve magnóra ráolvasva, ami ujabb készséget mér, a be-

szédkészséget. Nagyon hasznos gyakorlattipus.
Kissé passzivabb az a változat, ha egy meghallgatott dialógust kell értelmeznie.

3. Magnó:

"I can't tell it now. Give me a ring tomorrow!"

válaszlap: The speaker means:

a: bring me ring
b: ring me up
c: give me a present

Ezek részteljesitményes feladatok, leggyakrabban „Multiple Choice" tipusu kérdések.

4. Magnó:

"This is Mr Smith. Is Bill better?"
"No, he isn't feeling much better.
He will have to stay in bed for a few days."

Kérdés: Where is Bill now?

válaszlap:
a: in bed
b: at the office
c: on vacation

Ehhez hasonló tipusu a következő feladat:

5. Magnó:

"What are you looking for?"
"The screwdriver."
"What do you want it for?"
"We can't use the electric fire until I fit a new plug. But I can't find the screwdriver anywhere. "
Well, why .....?

válaszlap:
.....
/lehetséges válaszok pl.:
don't you use your pocket-knife
don't you call an electrician

Ezt a gyakorlatot ugy is adhatjuk, hogy több valószinü és kevésbé megfelelő válasz közül kiválasztja a folytatást. A hi-

Contrastive Studies Hungarian-english ed.László Dezső
Akadémia, Bp. 1982.

FRIES, Ch.C: Teaching and Learning English as a Foreign Language

JUHÁSZ, J.: Probleme der Interferenz Akadémia Bp. 1970.

KÖLLŐ Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése
Tankönyvkiadó Bp. 1981.

LADÓ R.: Linguistics across Cultures Michigan 1964.

LADÓ R.: Language Testing Longmans 1965.

Mc Keating: Comprehension and Listening p. 57. The Teaching of English as an International Language. Collins 1981.

ON TESTING AUDITORY COMPREHENSION

Dr.Mauthnerné Fister Ilona

In foreign language testing auditory comprehension tests are designed to measure the accuracy with which the subjects are able to decode samples of speech in the target language. Auditory comprehension tests contribute to checking auditory comprehension, consequently they are recommended primarily for teaching purposes as a complementary method. The article enlarges upon the specific features of auditory comprehension, theoretical and practical aspects of test construction, giving examples in checking specific and integrated skills.

ОБ ИЗМЕРЕНИИ ПОНИМАНИЯ НА СЛУХ

Др. Маутхернэ Илона Фиштер

Тестами, предназначенными для измерения понимания на слух, объективными способами мы пытаемся выяснить, в какой степени может слушатель при помощи изученных языковых средств "восстановить в себе звучащую речь". Тесты такого рода позволяют более эффективно измерить степень понимания на слух, поэтому автор предлагает их употреблять как "обратную связь", в качестве дополнительных приёмов обучения. Настоящая статья посвящена характеристике процесса понимания на слух, теоретическим и практическим вопросам составления тестов и приводит несколько примеров, в которых показывает возможности измерения специфических и комплексных навыков.

Gyenes Tamásné dr.:

FELADATSOROK ÉS GYAKORLATRENDSZEREK ÖSSZEÁLLITÁSA ÉS FELHASZNÁLÁSA AZ OKTATÁSBAN A BESZÉDHALLÁS ÉS A BESZÉDÉRTÉS KIFEJLESZTÉSE ÉRDEKÉBEN

Több mint egy évtizede foglalkozunk a hallás utáni szövegértés elméleti alapjaival, vizsgáljuk annak a nyelvtanulás többi területével való összefüggéseit /hasonlóságait és különbségeit/, pszichikai alapjait, akusztikai természetét és ennek következményeit, szövegtani jellegzetességeit, az élő beszéd és a géphang recepciójának sajátosságait, és még sok más vonatkozását. E kutatások részeredményeiről több beszámoló jelent már meg a Folia Practico-Linguistica hasábjain /1972.,1978., 1980:1, 1981:1, 1982:1,1983:1/, illetve a Némettanárok Világszövetségének 1983. évi budapesti kongresszusán, a Deutschlehrertagungon is módunk volt összefoglalni tapasztalataink at /irásban: Thesen der Referate der VII. Internationalen Deutschlehrertagung Budapest 1-5. August, 1983;7. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes in Budapest... - mindkettő a TIT kiadása/. A részeredményekre, melyek a beszédhallás és a beszédértés alapjait kivánták feltárni, itt csupán hivatkozni szeretnénk, nem pedig megismételni őket, hiszen az olvasó számára hozzáférhetőek. A hivatkozásról azonban nem mondhatunk le, mert a beszédhallás és a beszédértés kifejlesztését az ezen elméleti kutatások tapasztalataiból származtatott gyakorlat - és feladattipusokra alapozzuk, és csakis az elméletre visszautalva állnak össze rendszerré a gyakorlatok és a feladatok. Minthogy pedig szerintünk a beszédhallás és a beszédértés komplex készség, ez viszonylag leggyorsabban és legalaposabban a sokféle, egymással kölcsönhatásban álló gyakorlat és feladat tervszerüen rendezett elvégeztetésének folyamatában alakitható ki.

xxxxxx

A nem magyar anyanyelvü hallgatók magyarnyelvi beszédértés oktatása lényegesen különbözik a magyar anyanyelvüek hazánkbeli idegennyelvi hallás utáni nyelvoktatásától. Még inkább különbözik azonban a felszabadulás előtti jólszituált nyelvtanulók, illetve a nemzetiségi vidéken élő magyarok idegennyelvi beszédhallás és beszédértés tanulásától. Emezeket ugyanis /akárcsak a kisgyermek anyanyelvi nyelvelsajátitását/ 1. természetes beszédszituáció, 2. akusztikai elsőbbség és 3. tetemes tanulási idő jellemzi. Az idegen nyelv szokványos elsajátitása esetében viszont 1. mesterséges beszédszituációval, 2. a vizualitás /az irott, olvasott anyagok/ elsőbbségével és 3. legtöbbször korlátozott tanulási időtartammal kell számolnunk. A mi hallgatóinknak ismét csak más a helyzetük! Ők egyrészt folyamatosan a célnyelvi hatások haszonélvezői /s ez nagy előny/, másrészt azonban csaknem azonnal a redukálatlan teljes nyelv megértését várná el tőlünk a környezetük, és erre épülnének szakmai tanulmányaik is /ami viszont veszedelmes hátrány/. Diákjaink helyzetét ez a tényező különösen megnehezíti, hiszen az általuk még alig vagy rosszul ismert nyelven hamarosan bonyolult szervezettségü, magas információszintü müszaki szövegeket kell megérteniük, megjegyezniük /megtanulniuk/ és reprodukálniuk. E szakmai tanulmányi feltételek a magyarnyelvi oktatást is meghatározzák. A nyelvtanár szinte rákényszerül arra, hogy a beszélt nyelv sajátosságait szemügyre véve kezdettől fogva 1. hangzó szövegeket tanitson a maguk egészében /eleinte mikroszövegek formájában/, illetve 2. az ezek megértéséhez szükséges legfontosabb részkészségeket szegmentálva, rendszerszerüen oktassa a külföldi egyetemi /főiskolai/ hallgatónak, illetve aspiránsnak. Ez egyfelől azt jelenti, hogy már a tanulmányok kezdetén is, és attól fogva állandóan hangzó szövegekkel "ostromoljuk" a nyelvtanulót, s e szövegek információtartalmának kibontását szorgalmazzuk a maga módszertani változatosságában, másfelől azt, hogy az olvasás utján elsajátitott szövegek felhasználásával izoláltan alakitjuk ki mindazon részkészségeket, amelyek a

beszélt szöveg meghallásának és megértésének nyelvi előfeltételei, s ezeket a készségeket az automatizáltság szintjére emeljük.

xxxxx

Szolid nyelvpedagógus - ha figyelembe veszi a nyelvtudomány egybehangzó megállapitásait- nem vállalhatja el jó lelkiismerettel a beszélt nyelvnek az irott nyelv ismerete, illetve az irott nyelvnek a beszélt nyelv valamelyes ismerete nélküli megtanitását. Ugyanis mindkettő magán a nyelvi rendszeren alapul. Igy hát a beszédhallás és a beszédértés komplex készségének is ez a fundamentuma, s csakis a nyelvtanulás egészének folyamatában, a teljeskörü nyelvelsajátitás során, annak adott fokától függően jöhet létre. Automatikusan azonban nem jön létre! A nyelvtudással adekvát beszédértés csak céltudatos és rendszeres munkával teremthető meg!

xxxxx

Az előbbiekből természetszerüleg következik az, hogy a beszédhalláshoz és a beszédértéshez meghatározott mennyiségü lexikai elem, jelentős grammatikai és némi szövegtani alap, továbbá jólfejlett akusztikai bázis szükséges.

Évszázadok során elsősorban a nyelvi rendszer alkalmazásának készségszintre való emelésére dolgoztak ki számtalan módszert tiszteletreméltó eleink. E téren mi sem jutottunk náluk tovább. Ezért nem is érezzük illetékesnek magunkat arra, hogy a grammatikai alapvetés és begyakorlás e módszereit rangsoroljuk. Minden nyelvtanárnak megának kell az egyéniségének legmegfelelőbb, tanitványa számára pedig a legeredményesebb eljárásokat kiválasztania.

Ezzel szemben a beszédértés-tanitásnak magunk is megkiséreltük néhány - elméletileg is megalapozott - jellemvonását feltárni, s az ezeknek megfelelő néhány gyakorlatot tiszta lelkiismerettel ajánljuk kollégáinknak is. Itt most bizonyos - a pszicholingvisztikán nyugvó, illetve akusztikai természetü - gyakorlatokat, gyakorlatsorozatokat szeretnénk ismertetni.

Beszéd és gondolkodás

A beszéd és a gondolkodás kölcsönhatásának vizsgálatakor nagy segitéget jelentett számunkra Piagetnak a gyermeki beszéd kialakulásának és fejlődésének magyarázatára irányuló elmélete. /Vö. Folia Practico-Linguistica 1981./, továbbá azok a kritikai megjegyzések, amelyeket ezzel az elmélettel kapcsolatban Vigotszkij füzött a svájci mester teóriájához.

Az elmélet lényege a következő: A gyermek életének első három esztendejét az intellektust megelőző nyelv, az ennek megfelelő beszéd, valamint a beszédet megelőző gondolkodás jellemzi. Ezek kb. a harmadik életév betöltése idején összekapcsolódnak, s miközben a gyermek - immár kommunkativ céllal - mind helyesebb nyelvi megformáltságban beszélni kezd, eközben párhuzamosan megőrzi a korábbi, nem kommunikativ célú, de hallható beszédmódját is, amellyel saját cselekedeteit kiséri. Ez a - nem a külvilágnak szánt - Piaget által "egocentrikus beszéd"-nek nevezett motyogás a kisgyermek tevékenységének mintegy támasza. Ez a beszédfajta aztán a gyermek hat-hétesztendős korára eltünik. Az eltünésről Piaget azt állitja, hogy az csak látszólagos, mert csupán arról van szó, hogy többé nem hangosan funkcionál, hanem interiorizálódik, s a gondolkodás nyelvi eszközévé válik. Ez a "belső" beszéd. Piaget mind a kommunikativ célu un. "külső", mind pedig a "belső" beszédet szerkezetileg is analizálta. Azt állapitotta meg, hogy mig a hangosan müködő, kommunikativ célu "külső" beszédre a teljesen kidolgozott fonológiai, morfológiai és szintaktikai strukturák jellemzők, addig a hangtalanul funkcionáló "belső" beszédnek, amelyben az "adó" a "vevő"-vel azonos, a szintaxisa gyökeresen megrövidült, és állitmányi /szerintem rematikus Gy.T./ dominanciáju.

Egyetemünkön a külföldi hallgatók által készitett jegyzeteket tanulmányozva, s egyéb tapasztalatainkat is figyelembe véve ugy tünik, hogy Piagetnak igaza lehet a "belső" beszéd szerkezeté-

re vonatkozó megállapitásaiban. Ebből következően jutottunk aztán arra a következtetésre, hogy a hallott szövegek elsajátitásához /megtanulásához/ szükséges egyik részkészség a jegyzetelés. Ennek kialakitási folyamatát tovább szegmentálva azt a tanulságot vontuk le, hogy amidőn hallgatóinkat jegyzetelésre, kivonatolásra oktatjuk, akkor meg kell tanitanunk nekik a "külső" és a "belső" beszéd egymással konvertálható, jellegzetes nyelvi strukturáit. Ezek oktatása mind az olvasott szövegek feldolgoztatása, mind pedig az együtt meghallgatott hangzó szövegek jegyzeteltetése, illetve megbeszélése során történik. Ez pl. azt jelenti, hogy az olvasott szövegben előforduló bizonyos mondatoknak -ás, -és, -ság, -ség, -ú, -ü, -s, -i, -atlan, -etlen, -ható, -hető, -hatatlan, -hetetlen stb. képzős szerkezetekké való átalakitását, tömöritését, illetve transzformációs süritését gyakoroltatjuk. /Pl. "A vizet kémiailag lágyitják. - Kémiai vizlágyitás." "Gondot okoz, hogy a folyó igen széles. Ezt meg kell oldani. - Megoldandó a folyó szélességének problémája." "Adott anyag alkotórészei mechanikailag elválaszthatatlanok egymástól. Ez uj módszerek felfedezéséhez vezetett. - Az alkotórészek mechanikai elválaszthatatlansága uj módszerek felfedezéséhez vezetett." Stb. / Példáinkban jobbára nominalizációs gyakorlatokat mutattunk be. De ezeken kivül pl. a jegyzetelés grafikus jeleit, sőt a jegyzet logikailag determinált külső elrendezését, továbbá a szavak röviditésének szokványos módjait is meg kell tanitanunk, be kell gyakoroltatnunk. Ezek az izolált szerkezetek és ismeretek egy adott szöveg átalakitása során szabályos, /megrövidült szintaktikáju/ "belső" beszéd jelleget öltenek, a hallgatók ezzel kódolják át a "külső" beszédet.

Példánk a Kigyóssy: Magyar Nyelv I.c. tankönyv egyik olvasmánya alapján készült.

A FÉNYELNYELÉS JELENSÉGE

Tapasztalatból tudjuk, hogy vannak testek, amelyek átlátszóak, mások pedig átlátszatlanok /esetleg áttetszőek/, fizikai szempontból véve azonban ezek között lehetetlen éles határt vonni. Vastag rétegben a fény számára az olyan testek is áthatolhatatlanok, amelyeket a mindennapi beszédben átlátszónak nevezünk, ilyen a tiszta viz - a mély tengerekben ezért uralkodik teljes sötétség. Másrészt az átlátszatlannak nevezett testek, pl. a fémek, vékony rétegben átlátszóak, mint azt az utóbbi időben igen elterjedt fémbevonatu tükröző napszemüvegek is bizonyitják.

Tapasztalat:

TEST

átlátszó — átlátszatlan

/áttetsző/

DE

vékony r.fém vastag r.viz

/napszemü./ /mély tenger/

Az idézett rövid részletnél természetesen jóval bonyolultabb szöveghierarchiáju anyagokon is gyakoroltatnunk kell a vázlat- és kivonatkészités, illetve a jegyzetelés készségét, a "külső" beszéd szerkezeteinek "belső" beszéd jellegü szerkezetekké történő átváltását, az egymásnak megfelelő nyelvi formák automatizálását.

Természetesen e gyakorlat inverz változatait is el kell végeztetnünk. Ekkor a már elolvasott, illetve hallás után feldolgozott szövegek nyelvi "csontváz"-a alapján kell az információkat "külső", kommunikativ jellegü beszéddé átalakittatni. Eleinte csupán egy-két mondatos információt, később azonban már hosszabb anyagokat is.

A "belső" beszéd jellegü szöveg lehet a hallgató saját készitésü jegyzete vagy az órán közösen összehozott vázlat, de akár olyan, irásban nem látott szöveg tanár által fogalmazott gondolatmenete is, amelyet hallás után dolgozott fel a hallgatói csoport. Igy pl. a Magyar Nyelvi Csoport által kiadott "Hallás utáni szöveggyüjtemény" magnetofonos illusztrációs anyagának egyik szövege alapján jött létre a következő vázlat, mellyel párhuzamosan itt olyasféle szöveget is közlünk, amilyet a hallgatónak kell produkálnia.

FELROBBANHAT-E AZ ATOMREAKTOR?

Láncreakció: alapvető feltétel:
* megfelelő menny.ü.anyag
+ alkalm.elrend.ü.a. elemek

Ha csak az egyik: NINCS láncreakció

üzemzavar: a láncr.megszakad

"fékek" ⟶ biztonság!

atombomba: NINCS "fék"
VAN megf.m.ü.anyag
megf.elrend.
↓
energiafelszab. = robbanás!

Az atomreaktor nem robbanhat fel. Ennek az az oka, hogy csak akkor indul meg a láncreakció, ha megfelelő mennyiségü üzemanyag van a reaktorban, és ezeket megfelelően rendezik el. Ha a kettő közül az egyik hiányzik, nem jön létre, ill. megszakad a láncreakció. Ez utóbbit üzemzavarnak nevezzük. Biztonsági okokból az ember "fékek"-et is beépít.
Az atombombánál nincsenek "fékek", az üzemanyag mennyisége és elrendezése pedig olyan, hogy az energia robbanásszerüen szabadul fel.

E néhány perenyi terjedelmü szövegekkel folytatott nyelvi manipuláció végcélja természetesen az, hogy a hallgató szakmai tanulmányai során a kilencvenperces egyetemi előadásokat megfelelően legyen képes jegyzetelni, s saját jegyzetéből felkszülve eredményesen vizsgázni. Ehhez tetemes mennyiségü szövegen kell nyelvóráinkon a "külső" beszéd - "belső" beszéd reverzibilis átváltását gyakoroltatnunk.

A "beállitódás"

Nyelvünk szókincsének pontos terjedelméről alighanem a legavatottabb szótárszerkesztő szakemberek sem tudnának pontos, számszerü adatokat szolgáltatni, hiszen a nyelv szüntelenül fejlődő, elsősorban szókincsében szakadatlanul gyarapodó, élő organizmus. Még a legmüveltebb emberről sem állithatjuk, hogy "perfekt" anyanyelvi szótudással rendelkezik. Attól, aki idegen nyelvként tanulja nyelvünket, még irreálisabb lenne magyar szókincsünk teljes ismeretét megkövetelni. /Nézetem szerint még a nyelv 10 százalékos

ismerete is tulzás lenne./ Az ő oktatásakor tudatosan meg kell különböztetnünk a legszükségesebbet, az alapszókincset /és az alapvető szóképzési, szótovábbitási szabályszerüségeket/, valamint a szakáganként erősen eltérő, rendszeresen használatos szakszókészletet a teljes kimerithetetlen gazdaságú szókincstől. Különben is a müszaki egyetemi magyarnyelvi oktatás sohasem volt, nem is lehet szókincs-irányultságu. És elsősorban mégis a mi feladatunk, hogy a hallgató hiányos szótudása /és a nyelvi rendszer redukált ismerete ellenére/ teljesen és helyesen megértse a szakmai előadásokat /feltéve persze, hogy a megfelelő alaptárgyi ismeretekkel és a felsőoktatáshoz szükséges intellektussal rendelkezik/. A két állitás között látszólag ellentét feszül. Holott csupán arról van szó, hogy mi a beszédegész megértésére nem csupán nyelvi, hanem pszicholingvisztikai úton, pszicholingvisztikai, jelen esetben beállitódási gyakorlatok révén akarjuk képessé tenni hallgatóinkat.

Az érzékcsalódáshoz hasonló jelenségeket okozó a "beállitódás"-t, ezt a számunkra meglehetősen hasznos pszichikai jelenséget a grúz Uznadze professzor kisérleteinek leirásait tanulmányozva ismertük meg. Uznadze többek között azt vizsgálta, hogyan és miféle érzékcsalódások lépnek fel a nyelvhasználat folyamán. Közismert példája szerint az olvasó a latinbetüs szövegkörnyezet - ben előforduló cirillbetüs /illetve cirillbetüs szövegkörnyezetben előforduló latinbetüs/ szót gyakran -hibásan- a két irásban azonos alaku, de más hangértékü betüket összecserélve észleli és ejti ki. Igy lesz mondjuk a "kapma"-ból "kapma" / vagy nyomtatott irás esetén "kapta". Ezt a jelenséget, amely nemcsak a különböző irásfajták esetén áll fenn, hanem pl. állandó szókapcsolatok vagy tematikai összefüggések esetén is, a hallás utáni értés készségének fejlesztése érdekében is ki lehet használni, a közismert fizikai példával élve, a 'felületi' jelző előhivja a 'feszültség' jelzett szót, a 'rezgési' jelző az 'energiá'-t s az egyén előismereteinek megfelelően olyan szócsoportok is mozgásba jönnek, "beállitódnak", amelyeket a hallgató csak részben ismer magyarul, viszont a

kontextus kisugárzása révén gondolatilag teljes egészében megért, hiszen csupán hangalakilag nem pedig jelentésbelileg mutatkoznak "fekete foltok" az általa olvasott vagy hallott szövegben.

E jelenség szövegértelmező ereje természetesen szorosan összefügg a hallgató értelmi fejlettségével, szakmai előismereteivel, lelki mozgékonyságával, kisebb mértékben anyanyelvével és nemzetiségével is. De a nagy szóródás ellenére is érdemes a "beállitódás" fejlesztésével foglalkozni, hiszen ez a szöveg "sötét" foltjait értelemmel megtöltő részkészséggé válhat, gyakorlás révén szélesitheto, megszilárditható, egyszóval begyakorolható, sőt kondicionálható is. E részkészséget szintén főleg olvasott szövegek segitségével fejleszthetjük.

Példánk a dr. Versztovsek Borisz által irt közlekedésmérnökkari német jegyzet egyik szellemes szövegének forditása alapján készült. E szövegből hagytuk ki a kitalálandó szavakat, amelyeknek a hallgató előismeretei és kombinativ fantáziája alapján kell "beugorniuk". A kitalálást megkönnyitő kérdéseket is mi irtuk a szavak helyére.

MILYEN AUTÓK BALESETBIZTONSÁGOSAK?

Csak a legutóbbi időben végzett országuti kisérletek bizonyitották be, hogy a gépkocsiknak ___MIJE?___ is szerepet játszik a balesetbiztonságban. A ___MILYEN?___ autók beleolvadnak az utba és az égbe. Emiatt aztán a nagy sebességgel haladó vezetők tul későn veszik őket észre. Az, aki vezetés közben nem koncentrál különlegesen, annak az ilyen ___MILYEN?___ autók könnyen elkerülik a figyelmét. Gondoljunk csak pl. a ___MILYEN?___ hóval boritott utakon haladó ___MILYEN?___ vagy ___MILYEN?___ gépkocsikra! A ___MILYEN?___ járművek szintén alig vehetők észre

a MILYEN? mezők környezetében, és mintegy álcázzák magukat, ami különösen félhomályban válhat veszélyessé. Hasonló a helyzet a MILYEN? autók esetében, amelyek különösen borus időben alig különböztethetők meg az uttól. Helyesen teszik a vezetőik, ha alkonyatkor minél előbb bekapcsolják a világitást. Leginkább azok a sofőrök érezhetik magukat biztonságban, akiknek MILYENRE? vagy MILYENRE van dukkózva a kocsijuk. A MILYEN? gépkocsit valamennyi vezető önkéntelenül is észreveszi, mert a MI? a tudatalattiban a veszély jelképe.

E feladattipussal az a célunk, hogy egy világosan megfogalmazott problémára /kérdésre/ kiprovokáljuk az azonos vagy hasonló jelentéscsoportba tartozó fogalmak beállitódását /a fogalmat kifejező magyar hangsoroktól egy-egy szó erejéig akár függetlenedve is, tehát esetleg az anyanyelvet vagy a jól tudott közvetitő nyelvet is mozgósitva/. Az emlitett feladat számos változatban alkalmazható. Olykor pl. az ismert gyártástechnológiai lépések behelyettesitését, máskor a hiányzó kötőszók pótlását várjuk el a hallgatótól avégből, hogy végeredményként helyreálljön a szöveg logikája.

Beszédhallás és prozódia

A beszédhallás kialakulásában nézetünk szerint a prozódiára hárul a legfontosabb feladat. Tapasztalatunk szerint ugyanis a külföldiek beszédértésének legnagyobb akusztikai akadálya az, hogy az egyes szavak /amelyek a tetejében folyamatosan, megállithatatlan áradatban következnek egymás után/, nem olyan lineáris egyenjogusságban jelentkeznek a hallott szövegben, mint amilyen semleges egymásutániságban észlelik őket az irásban. A fő- és mellékhangsulyok, továbbá a különböző hangtani sajátosságok egyrészt

hangalakilag deformálják őket, s ami még jobban bonyolitja a megértést, egy egységgé "rántanak össze" több szót, illetve magukhoz ragadhatnak egyes szavakból egy-egy hangot, ezzel pedig mind a meggyarapitott, mind pedig a megcsonkitott szót értelmileg is eltorzithatják. Igy lesz aztán többször emlegetett példánkból, a "Csiga/biga/gyere/ki/ég/a/házad/ideki/"-ből az, hogy
* Csigabiga /gyereki/ égaháza /dideki".

A beszélt nyelvnek ezen a sajátosságán nem tudunk változtatni. Diákjaink az életben, s igy a szakmai tárgyu előadásokon sem fogják anyanyelvünket nyelvtanári "megcsócsálás"-ban hallani. Igy hát nincs más hátra, be kell velük gyakoroltatnunk nyelvünk prozódiáját. Természetesen ez sem a hallott szövegek oktatása során történik, hanem alapvető részkészségként a már feldolgozott és olvasott szövegeken alakitjuk ki. Az egyetemi nyelvi tanulmányok kezdetén kivánatos csaknem minden egyes órán öt percet erre szánni.

A gyakorlás a szöveg kijelöltetésével, a főhangsulyos és a lényegesebb mellékhansulyos szavak aláhuzatásával, a szószerkezetek határainak a megjelöltetésével kezdődik. Ezután láthatunk a szöveg olvastatásához akár ugy, hogy folyamatosan mindenkire egy-két mondat jut, akár ugy, hogy valamennyien ugyanazt a szövegrészt olvassák el egymás után, sőt, adott esetben esetleg kórusban, vezénylésre, egyszerre. E gyakorlás magnófelvétellel is kiegészülhet, amelyet aztán eredményesen szembesithetünk a "beszélők"-kel.

A hosszabb szintagmák egybeolvasása nem gyerekjáték! A levegőt sem könnyü beosztani; az izolált szavakat pedig egy akusztikai egésszé összekapcsolni /olyanná, amely még a hangsulyozás és az intonáció szempontjainak is eleget tesz/ még nehezebb. Ilyenkor jön jól a <u>szintagma-épitési gyakorlat.</u> Ennek lényege az, hogy a tanár az alapelemtől kezdve szavanként bővíti a szintagmát, amelyet a diáknak -megfelelő tagolásban- meg kell ismételnie, egy lélegzettel utána kell mondania.

Pl.: <u>"A technizált környezet az embert két egymással ellentétes</u> előjelü veszéllyel fenyegeti." /Kigyóssy: Müszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok, 41.l./ "Fenyeget; vmi vkit fenyeget; a

a környezet fenyeget; a környezet fenyegeti az embert. Veszély; ellentétes veszély; ellentétes előjelü veszély; két ellentétes előjelü veszély; két egymással ellentétes előjelü veszély. A technizált környezet az embert/ két ellentétes előjelü veszéllyel fenyegeti."

A hallás utáni szövegértés oktatásával kapcsolatban vannak, akik nem a prozódiaoktatástól, hanem a magyar hangzók helyes artikuláltatásának gyakorlásától várják a beszédértés jelentős szinvonalemelkedését. Több évtizedes tapasztalataink alapján vitába kell szállnunk ezzel a nézettel. Természetesen magunk is törekszünk arra, hogy hallgatóink beszédjükben a lehetőségekhez mérten a lehető legjobban megközelitsék a magyar hangokat. Nem kevés fonetikai gyakorlattal, speciális nyelvi laboratóriumi anyaggal igyekszünk e célt elérni. De a beszédértésben mégsem az játssza a döntő szerepet, hogy a hallgató miként ejti /és miként hallja/ hangzóinkat, hanem hogy a beszédfolyam egészében képes-e eligazodni. Nem véletlen, hogy még a mi -csaknem tulartikulált- beszédünknél is jobban megértik más anyanyelvü, a sajátjukétól jelentősen eltérő artikulációjú külföldi kollégáink beszédét pusztán azért, mert ők /legalábbis tanulmányaik elején/ robotintonációval, szavanként és nem szólamonként hangsulyozva és tagolva adják elő mondanivalójukat. Egymás egyes hangzóinak eltérései a legritkább esetben okoznak értési nehézséget. S ez természetes is, hiszen az eltérések "szabályszerüek", a nemzeti nyelv artikulációs bázisa határozza meg őket, tehát periodikusan ismétlődnek, megszokhatók. /Amint hogy mi is megszokjuk és megértjük szegedi vagy palóc honfitársainkat./ A beszédértés szinvonalának emelését tehát -nézetünk szerint- nem a fonetikai oktatásra forditott idő megsokszorozásával, hanem a prozódiai részkészség szisztematikus kialakitásával érhetjük el.

Élő beszéd - gépi beszéd

A teljesség igénye nélkül meg kell emlitenünk azt is: nem elengedő hallgatóinkban csupán az "élő" beszéd értésének készsé-

gét kialakitani, mert napjainkban az információszerzésben mind jelentősebb szerepet játszanak a hangátviteli eszközök. Ezek legegyszerübb változata a nagy előadótermek hangerősitő berendezése, amely már az elhangzás pillanatában is géphanggá torzitja az előadó szövegét. A mindennapos szakmai oktatásban azonban megnőtt a hangosfilmek, a hangos videokészülékek szerepe, s természetesen a rádió, a televizió, a tolmácsberendezés /s adott esetben a telefon is/ mind-mind információforrás. Ezért mindenképpen jártassá kell tennünk hallgatóinkat nemcsak az élő beszéd, hanem az iskolázott beszélővel készitett hangfelvétel /tehát a "steril" géphang/ és a rádióból felvett köznapi, sokszor hibás, torz, nem kellemes hangszinü és gyorstempóju "natur" géphang megértésében.

Hallás utáni szöveggyüjteményünk mellékleteként készült el dr. Füredi Jánosné kolléganőnk avatott tolmácsolásában "steril" géphangu kazettánk, amelyet évek óta eredményesen használunk.

A közelmultban fejeződött be annak a kb. öt kazettányi rádióanyagnak a rendezése, amelyhez most szerkesztjük meg a tartalmi utmutatót. Ennek megjelenése után jelentős mennyiségü /mintegy hét órányi/ hanganyaggal bővül a felhasználható hanganyagok tára. Az eddigi kisérleti alkalmazás tapasztalatai azt valószinüsitik, hogy a "natur" géphangon nyujtott információt - a felvételek rendszeres használata esetén - a diák éppen olyan jól képes értékesiteni, mint akár az olvasott, akár az "élőben" hallott anyagot. E "natur" szövegek rendszeres használata valószinüleg ujabb gyakorlat- és feladattipusok bevezetését hozza magával. Viszont e "nyers" szövegek grammatikai és szövegtani vizsgálata nélkül korai lenne az uj gyakorlatokra vonatkozó találgatásokba bocsátkozni.

A további kutatások valószinü területei

Abból indultunk ki, hogy a beszédhallás és a beszédértés sikeresebb kimunkálása érdekében elméleti alapra szükséges helyezni a készségfejlesztő gyakorlatokat és feladatokat. Ez azon-

ban egyben azt is jeltni, hogy eddigi elméleti kutaaásaink körét is ki kell bővitenünk. A beszélt nyelv sajátosságait ugyanis még korántsem : tártuk fel a maga teljességében.

Érdekes eredményeket várhatnánk például egy akusztikai-prozódiai kisérletsorozattól. Ennek keretében azt vizsgálhatnánk meg, hogy hasonló tudásszintü hallgatói csoportok milyen kvantifikálható mértékben képesek megérteni a különböző hangforrásokból származó azonos információtartalmu "élő", "steril", "natur" és a prozódiaszegény beszédszintetizátor bemutatta szöveget.

Nem kevésbé lenne tanulságos a szöveghierarchia és a beszédértés, a szövegtipusok determinálta más-más grammatikai megszerkesztettség és az információfelvétel viszonyát tisztázni. Ehhez kiindulási alapként Békési Imre és Szőllősy-Sebestyén András, illetve az NDK-beli Kamprad, szövegtipológiája hasznos kiindulási alapot jelenthetne. /Vö.Folia Practico-Linguistica 1982:1. és a Deutschlehrertagung idézett anyagával/.

E vizsgálatok feltehetően ujabb hasznos gyakorlatokat eredményezhetnének, és meggyorsithatják a beszédhallás és a beszédértés komplex készségének a kialakulását, illetve megerősödését.

xxxxxxxxxx

СОСТАВЛЕНИЕ СЕРИЙ ЗАДАНИЙ И СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЯ

Тамашнэ Денеш д-р.

В предисловии автор ссылается на исследовательскую работу, которую она проводила более 10 лет и на свои публикации, посвящённые вопросам аудирования. Благодаря этому были составлены типы упражнений и заданий, которые представляют собой замкнутую систему и которые способствуют - по мнению автора - формированию комплексных навыков и умений слушания и понимания на слух.

Сопоставив обучение пониманию иноязычной речи на слух в венгерской аудитории и обучение аудированию иностранных студентов, автор находит немало различий между двумя процессами. Предложенные методы понимания на слух были разработаны автором специально для обучения иностранных студентов венгерскому языку, а задания и упражнения служат развитию их языковых знаний.

Настоящий метод слушания и понимания звучащей речи складывается на двух основах. Во-первых, важно, чтобы студент с самого начала своего обучения иностранному языку имел возможность слушать звучащую речь на данном языке, а во-вторых, на основе текстов для чтения у студентов необходимо сформулировать отдельно все основные "навыки-компоненты", которые представляют собой нужные языковые предпосылки для развития аудирования. Под языковыми предпосылками автор понимает наличие определённого запаса слов, грамматических знаний, некоторых сведений по текстологии и развитий акустический базис. Для того, чтобы облегчить процесс обучения и способствовать искоренению недостатков у студентов с помощью психолингвистических приёмов, автор предлагает и специальные упражнения.

В статье автор рассматривает связи между слушанием звучещей речи и прозодией, а также - соотношения живой и машинной речи и предлагает способы для развития понимания машинной речи, а в заключение предусматривает задачи дальнейших исследований.

COMPILING TASK LINES AND SYSTEMS OF EXERCISES FOR THE IMPROVEMENT OF ACOUSTIC SKILLS AND COMPREHENSION

Gyenes Tamásné dr.

In her introduction the author refers to her over-a-decade long research activity and the publications covering it. She has based the close system of tasks and exercises on the results of there research, convinced that they will help learners to develop the complex skills of hearing and comprehension.

Comparing aural language teaching to Hungarians and to those whose mother tongue is not Hungarian, the author finds several differences between the two processes. Her methods have been worked out in connection with teaching text comprehension to foreign. students studying in our country, and her exercises also serve the purpose of improving their auditory skills.

The method of teaching hearing and comprehension is based on two principles. Whiele on one hand, it is essential from the very beginning of teaching to expose the language learner to a "permanent speech flow", on the other hand, it is inevitable to develop, in advance, all those partial skills, by using texts for reading, which constitute the linguistic basis for being able to understand spoken language. According to the auther's findings, a certain amount of lexical elements, a big portion of grammar, some knowledge of text structures and a developed acoustic basis are necessary for hearing and understanding spoken language.

The author also recommends special exercises to make teaching comprehension, easier and to fill up certain gaps by psycholinguistic methods.

Finally, she points out the connection between hearing and prosody, between human and machine speech, giving suggestions to promote the better understanding of the latter. The article is concluded by outlining the possible fields of further research.

S Z E M L E

OLVASÁS ÉS HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ GYAKORLATOK KÉSZITÉSE

Martin Löschmann, Hermann Petzschler:
Übungsgestaltung zum verstehenden Hören und Lesen
/Olvasás és hallás utáni szövegértéshez kapcsolódó gyakorlatok készitése/
VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1979/

A lipcsei Herder Intézet kiadásában lát napvilágot "A német mint idegen nyelv oktatásának elmélete és gyakorlata" cimü sorozat. Ennek egyik köteté ez a könyv.

A hazai nyelvtanárok számára a könyv áttanulmányozása kettős haszonnal is jár. Egyrészt a cimben megjelölt témakörrel kapcsolatos általános módszertani ismeretekhez juthatunk, másrészt egy adott nyelvre, jelen esetben a németre alkalmazott gyakorlatrendszer felépitését követhetjük nyomon.

Mivel hasonló tematikáju módszertani kiadvány a hazai szakirodalomban eddig még nem jelent meg, ugyanakkor a nyelvoktatásban egyre jelentősebb szerepet szánunk a hallás utáni szövegértésnek, ugy gondoljuk, érdemes - az öt évvel ezelőtti megjelenési dátum ellenére is - felhivni erre a könyvre a figyelmet.

A könyv hat fejezetből áll. Az első a receptiv nyelvi tevékenységeknek a mindennapi kommunikációban betöltött jelentőségéről szól, a második és a harmadik a hallást és az olvasást mint nyelvfelismerési jelenségeket vizsgálja, a negyedik a hallás utáni és a csendes olvasás utáni értés fejlesztésére irányuló szövegek kialakitásának kérdéseivel foglalkozik, az ötödik egy rendkivül alapos és gazdag gyakorlatrendszert mutat be, és végül, a hatodik a szöveg- illetve beszédértés ellenőrzési formáit vonultatja fel.

Ismertetésünkben azoknak a fejezeteknek a részletesebb bemutatására térünk ki, amelyek a hallás utáni értés kérdéskörét érintik, mivel a szakszövegolvasásnak, ezen belül a szintetikus olvasásnak gazdag magyar és külföldi szakirodalma van.

A szerzők nagy jelentőséget tulajdonitanak a szövegtipusok kérdésének. A hallás utáni értés fejlesztésére a következőket tartják fontosnak elkülöniteni:

1/ Hallás utáni megértésre, bevésésére és szóbeli visszaadásra szolgáló szövegek /max. 3o szó terjedelemmel/.

2/ Olyan nyelvtani szerkezeteket tartalmazó szövegek, amelyek nehezitik a hallás utáni értést /pl.: az un. keretes szerkezetek/.

3/ Az ismeretlen szavakat értelmező szövegek.

4/ A lényeg felismerését elősegitő szövegek /ezek a kevéssé fontos gondolatok mellett egy sor fő gondolatot tartalmaznak/.

5/ A lényeg irásbeli rögzitésére alkalmas szövegek /fontos, hogy tagolásuk felismerhető legyen, az egyes bekezdések tartalmát egyértelmüen, egy-egy kulcsszó alkalmazásával rögziteni lehessen/.

Ez a szövegcsoportositás különös nyomatékkal hivja fel a figyelmet arra, hogy eredményt csak akkor tud a nyelvtanár felmutatni, ha módszeresen, lépésről-lépésre, nagyfoku tudatossággal fejleszti a hallgatók idegen nyelvi képességeit és készségeit.

A fokozatosság és tudatosság jellemzi a hallás utáni értés fejlesztését célzó gyakorlatok rendszerét is. A szerzők fontosnak tartják kiemelni, hogy a gyakorlatokban a mondatot tekintik a nyelvi anyag alsó határának. A gyakorlatokat aszerint csoportositják, mely készség kialakitására szolgálnak. Eszerint a következő gyakorlattipusokat különböztetik meg:

1/ Mondatok és mondatcsoportok megértésére irányuló gyakorlatok /ezek a tanitással összefüggő, óravezetési kifejezések, utasitások, amelyek fokozatosan a tanitási folyamat immanens részévé válnak/.

2/ Hosszabb mondatok, mondatcsoportok, pillanatnyi bevésére és reprodukálására szolgáló gyakorlatok. A feladat: hallás utáni ismétlés. /Mondatváltozatok kis eltérésekkel: Hans studiert Medizin. Eva studiert Mathematik.; stb. Mondatbővitéssel: Das ist Fräulein Schulz, sie ist Studentin. Das ist Fräulein Schulz, sie ist Studentin und studiert 4 Jahre. Das ist Fräulein Schulz, sie ist Studentin und studiert 4 Jahre in Rostock.;stb. Transzformációval: Die Schüler arbeiten in der Stunde mit dem Wörterbuch. Die Schüler werden in der Stunde..., Die Schüler haben in der Stunde ...;stb. Több összefüggő mondat: Der Plattenspieler steht im Arbeitszimmer. Die Schallplatten liegen im Wohnzimmer auf dem Schrank; stb. ugyanez számokkal./

Ha a szöveg terjedelme meghaladja a hallgatóknak azt a képességét, hogy azt szó szerint megismételjék, akkor meg kell elégednie a tanárnak a tartalom értelemszerü visszaadásával.

3/ Mondatokra és mondatcsoportokra feltett kérdések megválaszolása /a kérdésekre röviden kell válaszolni, ez biztositja a megértés gyors bizonyitását/.

4/ Nyelvtani jelenségek megértését fejlesztő gyakorlatok /ezek lehetnek olyan mondatsorok, amelyeken belül az egyes szavak mindig más és más funkciót öltenek be a mondatban, pl.: jelzőből alany, alanyból állitmány stb.; vagy az igeidők változnak meg, vagy az ige modalitása lesz más a mondatokban; vagy egyszerü tőmondatot kell ujabb mondatrészekkel bővitení stb./.

5/ Az ismeretlen szavak megfejtési készségét fejlesztő gyakorlatok /olyan szövegek segitségével, amelyekben az ismeretlen lexikai egység bőséges magyarázatot kap ismert szavakkal és kifejezésekkel/.

6/ A hallottak irásbeli rögzitését elősegitő gyakorlatok /a feladat lehet a meghallgatott szöveg szó szerinti leirása, vagy kiválasztott elemek, pl. nevek, számok rögzitése, a tollbamondás sebességének fokozásával/.

A szerzők tapasztalata szerint a szokásos tollbamondás leirási sebessége 40 szó/6 perc=/6,6 szó/perc
30 szó/ 7,5, perc
60 szó/ 8 perc,
a gyors tollbamondásé pedig:
30 szó/ 2 perc = /15 szó/perc/
40 szó/ 2,5 perc
50 szó/ 3 perc.

7/ A jegyzetelési készség kialakitására szolgáló gyakorlatok /meghallgatott szöveg mellé röviditett szövegváltozatot kapnak irásban a hallgatók, majd fokozatosan képesek lesznek ilyet maguk is készitení, megfelelő gyakorlatok elvégzése után/.

8/ A szövegek fő részeinek, ill. fő gondolatainak a felismerését célzó gyakorlatok /hosszabb szövegek tartalmát vázlatpontokban kell rögziteni/.

9/ Komplex gyakorlatok /max. 45 perces előadás részletes vázlatának leirása, majd ellenőrző kérések megválaszolása a feladat/.

Az ötödik fejezetben a szerzők a különböző olvasásfajtákra vonatkozó gyakorlatoknak az előbbihez hasonló, átgondolt rendszerét irják le.

Az utolsó fejezet a gyakorlás és ellenőrzés viszonyáról, a nyelven kivüli és a nyelvi ellenőrzési formákról, ezen belül az idegen nyelven végzett receptiv, reproduktiv és produktiv ellenőrzésről szól. A szerzők bővebben taglalják a feleletválasztásos módszerben rejlő csapdákat, valamint felhivják a figyelmet a reproduktiv ellenőrzés veszélyeire.

Martin Löschmann és Hermann Petzschler könyve ma is aktuális, lényeges módszertani kérdéseket tárgyal. Mondanivalójuk lényege, hogy az idegen nyelvek tanitásában központi szerepet kell kapnia a tervezésnek és a tudatosságnak. Ennek az elvnek a gyakorlatba való átültetését példázza könyvük. Éppen ezért ajánlom e könyv elolvasását minden gyakorló nyelvtanárnak, valamint azoknak, akik a nyelvtanitás módszertani kérdései iránt érdeklődnek.

Gyömörey Erzsébet

A NYELVI INTÉZET MŰHELYÉBŐL

A NYELVI INTÉZET KÖZLEKEDÉSKARI CSOPORTJÁNAK GONDOZÁSÁBAN KEZDŐK RÉSZÉRE MEGJELENŐ UJ NÉMET NYELVI JEGYZET ISMERTETÉSE

A jegyzet a Közlekedéskari Csoport három főből álló munkacsoportjának közös munkája. /Dr. Versztovsek Borisz: olvasmányok, függelék, szótári anyag; Csikós Andrásné: nyelvtan, kifejezésgyüjtemény; Zimányi Katalin: gyakorlatok./

Kinek szól a jegyzet?

A jegyzet elsősorban a 3 féléven át heti 3 órában német nyelvet tanuló hallgatók részére készült. Alapszókincset ad az 1. sz. módszertani füzetben /3 féléves idegennyelv-oktatás/ meghatározott általános társalgási témakörökhöz, amely alapján a jegyzet anyagának elvégzése után ezek a témák összefoglalhatók. A jegyzetnek nem volt célja a társalgási témák tematikus feldolgozása, ezt kiegészitő anyagként az ITK által előkészületben lévő alapfoku társalgási jegyzettől várja. Időközben megjelent - ugyancsak az ITK gondozásában - a "Német nyelv alapfokon" c. könyv, amely a szerzők előzetes tájékoztatása szerint a készülő jegyzethez hasonló felépitésü. A tematikában is igazán kiváló "Német nyelv alapfokon" c. tankönyv felépitése teljes mértékben eltér a most ismertetett jegyzetétől. A mindennapi élet adta szitációkból kiindulva mindjárt az első leckében olyan nyelvtani szerkezeteket "előlegez meg" /pl. birtokos névmások, visszaható igék, elöljárószós kifejezések mindkét esettel/, amelyek a mi, kisebb óraszámban nyelvet tanuló hallgatóinknak bizonyára gondot okoznának. A könyv ugyanakkor részletesen és tematikusan dolgozza fel az általános társalgási témaköröket, ezért ugy tünik, hogy a jegyzet megtanulása után nemcsak a 3 féléves oktatás számára nyujt gazdag, összefoglaló anyagot /e fokozatban elegendő a könyvnek csak

néhány olvasmányát kiválasztani az összefoglaláshoz /pl. Öffentliche Verkehrsmittel, Auf dem Messegelände/, hanem gyengébb csoportoknál az ötféléves oktatásban is kellő mértékben kiegészitheti a jegyzetet.

A jegyzet felépitése

A jegyzet egy rajzos bevezető szókészlettel indul, amelynek célja, hogy az alapvető kiejtési és helyesirási szabályok megismerése közben a hallgatók a képek segitségével mintegy 50 német szót is elsajátitsanak, amelyeket a szerzők a továbbiakban már ismertnek tekintenek.

A jegyzet 25 olvasmányból áll, amelyek mindegyike két részből tevődik össze: egy hosszabb, összefüggő szövegrészből /pl. menza, áruház/ és egy rövidebb, egy-egy társalgási szituációt, közmondásokat vagy nyelvi érdekességeket közlő rövidebb részből /pl. telefon, nyelvjárások/. A jegyzet végén minden olvasmányhoz egy-egy függelékrész is kapcsolódik. Céljuk, hogy az erősebb csoportoknak nagyobb szókincsű, vicces, rajzos kiegészitő anyagot adjanak, lehetőséget nyujtsanak arra, hogy a hallgatók ujabb német szófordulatokat ismerjenek meg és a képek leirásával, a képen látható történetek, rövid kis viccek eljátszásával fejlesszék beszédkészségüket. A függelékek csak az addig átvett olvasmányok nyelvtani anyagára épülnek, külön nyelvtani magyarázatot nem igényelnek.

Az olvasmányok fejezetenként gondosan beosztott nyelvtani anyagra épülnek, a szerzők szándéka szerint mindennemü, az adott helyen még ismeretlen nyelvtani szerkezet kerülésével. Ez még nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy egyes, a magyartól eltérő, de nem a nyelvtani kategóriák közé sorolható kifejezések az olvasmányok utáni "szókapcsolatok és kifejezések" cimszó alatt külön szerepeljenek. Lehetőséget nyujt továbbá arra is, hogy néhány, a németben gyakran használt szerkezetet /pl. 'zu' Infinitiv néhány ige mellett/ a leckék korábban feldolgozzanak, mint ahol azt a nyelvtan részletesen tárgyalja /tárgyi mellékmondat azonos alany esetén/.

A 6. olvasmánytól kezdődően minden nyelvtani anyag az olvasmány vonzatos igéinek, ill. a korábban már külön-külön előfordult kifejezéseknek egy csoportba gyüjtésével zárul /pl. köszönési formák, 'in' elöljárószóval alkotott kifejezések stb./.

A gyakorlatok az adott olvasmányban előforduló nyelvtani anyag feldolgozásán kivül azt is célul tüzik ki, hogy gyakoroltassák az olvasmány nehezebb szavainak, szókapcsolatainak használatát /pl. ankommen ige használata, kaufen-einkaufen megkülönböztetése/. Igyekeznek megismertetni a legfontosabb rövidítésekkel, megpróbálnak rávilágitani arra, hogy mennyire segiti a hétköznapi szavak ismerete az egyes szakterületek szókincsének elsajátitását is /pl. Hahn/.

Általánosan ismert idegen szavakkal tüzdelt humoros kis történetekkel törekednek a feladatok a hallgatók szövegértésének a fejlesztésére. A gyakorlatok viszonylag kevés, kifejezetten csak "beszéltető" feladatot tartalmaznak azon elgondolás alapján, hogy nagy részüknek megoldásánál nemcsak a nyelvtani begyakoroltatás a cél, hanem az adott minta alapján minél több önálló "testreszabott" mondat alkotása is. A történelmi és irodalmi példák lehetőséget nyujtanak a tanárnak arra is, hogy rövid és egyszerü beszélgetéseket kezdeményezzen történelmi személyekről, irókról, országokról, eseményekről és ezzel a hallgatók általános müveltségét is bővitse. Az olvasmányokhoz tartozó gyakorlatok között vannak rendszeresen visszatérő feladattipusok. Mindegyikhez tartozik egy olyan feladat, amelynek célja ismeretlen szóösszetételek, kifejezések ismert szavak alapján való felismerési készségének fejlesztése. Az utolsó előtti gyakorlat minden esetben egy 13 + 1 pontos, ill. találatos feladatlap vagy teszt, hogy a hallgatók az ilyen tipusu feladatok megoldásához is hozzászokjanak. Az olvasmányokhoz két forditási feladat tartozik. Az első a gyakorlatsor első felében található: a feladat egyszerü, rövid, a beszélt nyelvben gyakran előforduló, nem összefüggő magyar mondatok német nyelvü közlése. Ez elsősorban

nem a forditási készség fejlesztését célozza, ezért ezt a gyakorlattipust az órán célszerü megoldani. A másik forditási feladat mindig az adott olvasmányhoz tartozó utolsó gyakorlat. Ez 8-10 mondatos összefüggő magyar szöveg németre forditását kéri.

A gyakorlatok irójának elgondolásán alapszik az un. "blokkrendszer" is. Lényege, hogy az uj nyelvtani anyag szempontjából az olvasmányok blokkokra oszlanak, a gyakorlatok ezekhez a tömbökhöz kapcsolódnak. Az egy-egy nyelvtani egységhez tartozó gyakorlatok csak az előző olvasmányok és az adott nyelvtani anyagot feldolgozó uj olvasmányrész szókincsére, nyelvtanára épülnek. Igy, ha az órán valamelyik olvasmánynak csak egy részét dolgozzák fel, az ahhoz tartozó gyakorlatok is csak az addig előfordult nyelvtani és lexikai ismereteket követelik meg.

Például a 13. olvasmány a következő blokkrendszerben épül fel:

/A jegyzetben természetesen nem szerepelnek az egyes blokkok mellett számok, azok célja itt most csak a példa könnyebb áttekinthetősége. A szerzők ugy gondolták, hogy a számok csak zavarnák a hallgatókat, igy a blokkhatárok felismerését a tanárokra bizzák./

Lektion 13.

Sport

1 Am Sonntag nachmittag gingen Péter und Pál zu einem Fußballspiel, und luden auch Erna ein. Sie zog sich schön an, aber Pál lachte:
"Du gehst doch wohl nicht so elegant angezogen auf einen Sportplatz?" "Doch! lachte Erna. "Warum denn nicht?"

2 Die Mannschaft der Eisenbahner "Lokomotive" war in Rot, die Mannschaft der Studenten "MESE" in Weiß. Pál erklärte Erna: "MESE" bedeutet Magyar Egyetemek Sportegyesülete.

3 Das Spiel war spannend - die Stürmer beider Mannschaften waren schnell, die Verteidiger grob. Es gab viele Strafstöße, aber die zwei Torwärter wehrten alle Schüsse ab.

.....

So angenehm miteinander geplaudert!

4 Die drei Freunde gingen zu einer der Straßenbahnhaltestellen in der Nähe des Sportplatzes. Ein Mann in Uniform, einer der Eisenbahner, schrie zornig, seine Stimme war vom Schreien schon heiser:

"Der Elfmetersto3 war ungerecht!"

Pál schrie zurück: "Der Elfmetersto3 war gerecht!"

Der Eisenbahner: "Nein, er war ungerecht! Und der Schiedsrichter ist blind! Du aber bist ein Trottel! Ein Esel!"

Pál: "Sie aber sind ein Pferd!"

Eisenbahner: "Du Schaf!"

5 Erna rief: "Pál, gib acht! Der Herr Eisenbahner wird dich verprügeln!"

Pál: "Mich? Mich nicht! Ich werde ihn verprügeln! Ich - ihn!"

Eisenbahner: "Was? Du - mich? Versuche es nur, wir werden schon sehen! Versuche es, versuche es! Du bekommst sofort eine Ohrfeige!"

1 = A határozói igeneves szerkezetek forditása németre: Partizip II. Ehhez kapcsolódik az I. gyakorlat.

2 = Szinek főnévként
Ezt az olvasmányrészt dolgozza fel a II. gyakorlat.

3 = Partizip I.
Két gyakorlat tartozik ehhez a blokkhoz: a III. gyakorlat, IV. gyakorlat, amely az eddigi hosszabb olvasmányrész önálló, lexikai feldolgozását célozza, amikor egy futballmérkőzés tudósitását kéri.

4 = A részjelölő birtokos eset /rajzokkal is illusztrálva/.
Ezt a nyelvtani anyagot gyakoroltatja az V. gyakorlat az eddigi olvasmányrész szókincse alapján.
A VI. gyakorlat az eddigi blokkok anyagára épül, a feladat itt a már említett rövid magyar mondatok német megfelelőjének szóbeli közlése.

5 = A jövő idő /az olvasmány utolsó nyelvtani blokkja/
Ehhez a tömbhöz is két gyakorlat kapcsolódik: a VII. gyakorlat, amely megadott mondatok jövő időbe tételét kéri, és a VIII. gyakorlat, amely az adott blokk anyagának már önállóbb alkalmazási készségét igényli.
A további gyakorlatok már az egész olvasmányra épülnek.

Zimányi Katalin

F I G Y E L Ő

A Nyelvi Intézet vendége volt: Norman Maynard

Novemberben öt napig Intézetünk vendége volt Norman Maynard, a Dundee College of Education tanszékvezetője. Normann Maynard hosszu évek óta foglalkozik az angol mint második nyelv oktatásával /TESL/. A világ igen sok táján tanitott: a Zimbabwe-i Egyetemen tanterveket és tananyagokat készitett, Zambiában és Nyugat-Indiában valamint Barbadosban tanárképzésben és ugyanosak tantervkészitésben vett részt.

Magyarországon öt nyári angoltanári továbbképző tanfolyamon tanitott, háromnak ő volt a vezetője.

A Nyelvi Intézetben egy előadást, egy "workshop"-ot /műhely/ tartott, valamint meglátogatott néhány órát, és ő is tartott néhányat a hallgatóknak.

Előadásában jelenlegi fő kutatási területéről, az oktatási technológiáról /educational technology/ beszélt. Szemléletes példákon magyarázta el a célkitüzés és a célfeladat közötti különbséget az oktatásban.

A "workshop"-on mindannyiunk örömére nyelvi játékokat tanitott, amelyeket a résztvevők nagy élvezettel próbáltak ki.

Néhány nyelvi játék:

Cargo /hajórakomány/: a hajó kapitánya csak bizonyos "árufajtákat" szállit. A tanár előre eldönti, hogy milyet/pl. csak magánhangzóval kezdődő szavakat, szerszámokat, stb./. A tanulók kérdéseket tesznek fel: pl.: Do you take footballs? etc. Ki kell találni, milyen "árufajtát" visz a kapitány.

Charades: A tanulók csoportmunkában dolgoznak. A csoportok kapnak egy-egy összetett szót. Történetet kell irniuk, amelyben először az összetett szó első, majd a második tagja, végül az egész összetett szó szerepel. Ezután a történetet elmondják a többieknek, akiknek ki kell találniuk az összetett szót.

One word story /egyszavas történet/: A tanulók sorban egy szót mondanak ugy, hogy értelmes mondatok illetve történet alakuljon ki. A feladat gyakoroltatja a szórendet, igeidőket, vonzatokat stb.

Word ladder /szólétra/: A tanár megadja a "szólétra" első és utolsó szavát. A szólétra közbeeső lépcsőfokait a tanulóknak kell kitalálni ugy, hogy minden lépcsőfoknál egy betüt változtathatnak meg, de csak értelmes szót irhatnak. Igy kell eljutni az utolsó, megadott szóhoz. Aki a legrövidebb szólétrát irja, győz. A játék egyéni vagy csoport munkában játszható, de házi feladatnak is kiváló.

Azt hiszem, minden résztvevő nevében irhatom, igazán nagyon hasznos volt Norman Maynard látogatása, és remélem, lesz rá lehetőség, hogy Intézetünk más külföldi szakembereket is meghivjon.

Zoltán Erika

NÉMET NYELVTANFOLYAM DREZDÁBAN

1983. január 5-28 -ig a Nyelvi Intézetből két német szakos tanár kisérte a drezdai Müszaki Egyetem és a F. List Közlekedési Müszaki Főiskola meghivására utazó német nyelvtanfolyam résztvevőit. A drezdai tanfolyam valóban intenziv kurzus volt, hétfőtől péntekig napi öt órával, bőséges házi feladatokkal, egyéni gyakorlással.

A kisérő tanárok számára is igen tanulságosak és hasznosak voltak az órák. Betekintést nyerhettünk egy beszédcentrikus oktatás folyamatába.

A fonetikai, nyelvtani és társalgási órákat azonos koncepcióju, témakörü és egymásra épülő szókinccsel rendelkező könyvekből tartották. E tankönyveket a drezdai egyetem nyelvtanárai készitették, de bármely könyvesboltban beszerezhetőek. /Deutsch für Ausländer, Leipzig/. A tanfolyam során bebizonyosodott, milyen előnyei vannak ennek az elgondolásnak. Az alapszókincset jó középhaladó szinthez igazitották, melyhez a csoport érdeklődése és az egyes tanárok karaktere, oktatási habitusa szerint igen jelentős mennyiségü járulékos anyag /szókincs, kifejezések, nyelvi fordulatok, valamint versek, énekek/ járult.

A kisérő nyelvtanárok számára érdekes és hasznos volt a német kollégák óráin részt venni. A három nyelvtanár - szerencsés véletlen folytán -, három merőben különböző egyéniség volt. Mint a tanfolyam résztvevőire, mind a kisérő tanárokra legnagyobb hatással Dr. Arthur Michel, a Drezdai Müszaki Egyetem tanárának társalgási órái hatottak. Magyar kollegái számára megtiltotta, hogy az ismeretlen fogalmakat, szóösszetételeket leforditsuk; - kihasználva remek szinészi adottságait, igen hatásos módon dramatizálta a legkülönbözőbb szituációkat, melyen keresztül sikerült apró jelentéskülönbségeket is érzékeltetnie, játékával mélyen bevésnie ezeket hallgatói emlékezetébe.

Hozzá kell tennünk, hogy a társalgási órák anyaga remekül volt megszabva: a megadott témákat a tanár szabadon kezelhette, rövidebben vagy bővebben tárgyalhatta a csoport érdeklődéséhez mérve. Volt idő az uj kifejezések, egész mondatfüzési sémák automatizálására, a játékos magyarázatra.

A csoport számára nagy könnyebbséget jelentett, hogy a társalgási órák - a témák, de a versek, dalok nyelvtani vetülete is - Dr Isolde Saf gondosan megszerkesztett grammatikai összefoglalóira és gyakorlataira épültek. A két óratipus ilyen összhangja engedte meg, hogy az elméleti nyelvtani magyarázatok néha a gyakorlás rovására is, alaposak, részletekbe menőek legyenek.

Dr Frey fonetikai óráin a gyakorlatok szóanyaga, tartalma már ismert volt a csoport számára, és igy mód nyilt a kiejtés, intonáció alapos gyakorlására, szövegmegértésük fejlesztésére.

A délutánok és a hétvégék, amennyiben ezt az ez elvégzendő házi gyakorlófeladatok engedték, szabadok voltak. Mindenki önálló, szabad programokat állithatott össze: mozi-, szinházlátogatást, kirándulásokat a környező városokba.

A drezdai német nyelvtanfolyamot igen hasznosnak tartottuk az összes résztvevő számára, s reméljük, hogy továbbra is sor kerül hasonló nyelvtanfolyamok rendezésére.

Tiszavölgyi Judit

ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI ÉS SZAKNYELVOKTATÁSI KONFERENCIA MISKOLCON /1984.V.28-3o/

Szépe György bevezetőjével nyilt meg a közel 2oo fős konferencia, melyen a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanárok vettek részt. Ez a részvételi szám érzékelteti, hogy szükség van olyan országos forumra, mely közös, aktuális problémáinkat elemző, értékelő szinten vitatja.

A plenáris ülés első előadója O.D.Mitrofanova, a moszkvai Puskin Intézet docense volt, aki lebilincselő referátumában a müszaki-tudományos stilus kutatásában elért uj, szovjet eredményeket elemezte. Ezek az eredmények a nem-filológus képzésben részt vevő hallgatók valós nyelvi szükségleteinek felismeréséből és elemzéséből születtek. A kutatás nemcsak a reális kommunikativ igények, hanem a nyelven kivüli szociális-kulturális konnotáció, a szaknyelvi és általános beszédtevékenységi kompetencia, a kommunikáció egészének oktatási célu feldolgozására is kiterjedt. Támaszkodik a szövegnyelvészet és az összehasonlító nyelvészet eredményeire, funkcionális, kommunikativ egységekben tárgyalja a tanitandó anyagot, elsődlegesen nem a tanár, hanem a nyelvtanuló igényei szempontjából. Bejelentette, hogy elkészültek 12 szakmában az u.n. értelmező, oktatási szakszótárak /ТОЛКОВО-СОЧЕТАЕМОСТНЫЙ СПЕЦИАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ /, melyek a szakanyag szókincsét környezetbe ágyazottan, a nagy müszaki szótárak szókincsét a szükebb szakmákra és a fordités oktatásának, technikájának megfelelően tagolják. Ez a szótárfajta az oktatási lexikográfia legujabb terméke, mely elősegiti a hallgatók jobb és gyorsabb -nem utolsósorban szakszerübb- tájékozódását a forditandó anyagban, ill. a célnyelven.

A.L. Grebenyev, a Puskin Intézet budapesti tagozatának munkatársa a szóbeli közlésholyzetek szerkezetével foglalkozott. Elemezte a nyelvi szituációt, mint a szociális körülmények összességét és rá-

mutatott a kommunikáció informativ és pragmatikus elemeire. A konferencia további előadásai közül ehhez kapcsolódott Berényi Pálné /Külkereskedelmi Főiskola/ referátuma, aki a külkereskedelmi tárgyalások szemiotikájával foglalkozott, azzal a "kommunikativ labdakezeléssel", melynek meghatározója az eredeti anyanyelvi kultura, a közös -vagy eltérő- előfeltevési rendszer ismerete.

A második napon szekcióülések zajlottak: forditáselmélet, forditástechnika-tolmácsolás, valamint a szaknyelvoktatás módszertana témában. Ez utóbbi résztvevőjeként meg kellett állapitanunk, hogy a módszertan értelmezése igen tágnak bizonyult, ami az elhangzottak átgondolhatóságát, vitatását, gyakorlati hasznosithatóságát már-már megkérdőjelezte. A beküldött előadásokat szigorubban kellett volna válogatni a homogén, tematikus egybeillesztés céljából, amely az elmélyedést nagyban segitette volna. A 23 /!/ előadás, mely csak ebben a szekcióban egy napon elhangzott, nem tette lehetővé, hogy az egyébként zömében érdekes, problémafelvető előadások után vita alakuljon ki, melyre nagy igény mutatkozott volna, nemcsak a "folyosói beszélgetés" szintjén.

Az idegen nyelvü szóbeli információ vételéről, feldolgozásáról /hallás utáni értés/ szóltak a nap legérdekesebb előadásai: az Államigazgatási Főiskola videofilmje a hallgatói aktivizálás, motiválás lehetőségeit mutatta be, igazgatónk, Fazekas Pálné előadása felhivta a figyelmet a hallás utáni értés módszeres tanitásának fontosságára és elsajátitásának mikéntjére. Egyed László /Veszprém/ különböző szituációs gyakorlatokat mutatott be,melyeket diaképek segitségével gyakorolnak a diákok. A szótudás százalékos felismerését is elvégezték, mely a vizualitás nagy jelentőségét ebben az irányban is alátámasztotta.

Öt előadás tárgya volt a video-oktatás. Módszertani szempontból Zolnai Vilmosné /Debrecen/ referátuma volt a legkidolgozottabb. Részletes óraterv, tanmenet és módszertani utmutató mellékelésével elemezte az angol nyelvü videózás műhelytitkait. Kontroll-

csoport segitségével kimutatta, hogy a videoval oktatott hallgatók emlékezési rátája 45%-kal magasabb, mint a hagyományos módszerrel oktatott csoporté.

Intézetünk tanárai közül Fazekas Pálnén kivül sikeres előadást tarott Szőllősy-Sebestyén András és Fehér György a forditástechnikai szekcióban, valamint Sós Péterné a módszertani szekcióban. Az utóbbi referátum /a hallgatók órán kivüli tanulási lehetőségei/ során kiosztott anyagaink iránt nagy volt az érdeklődés /idegennyelvü kari ujságok, szünidei olvasmányok, nyelvi versenyeink ismertetése/.

A harmadik napon Gárdus János tartott záróbeszédet. Összefoglalóan elemezte egyetemi-főiskolai nyelvoktatásunk helyzetét és hangoztatta, hogy az idegen nyelvek oktatását kiemelt feladatként kell kezelnünk, ezt gazdaságunk szükségletei is indokolják/pl. ma a müszaki fejlesztésben dolgozók csak öt százalékának van nyelvismerete!/. Kitért az orosz nyelv oktatására, melynek helyét - mint mondotta - központilag, és nem helyi önkormányzattal kell kijelölni. Az Országos Idegennyelvi Szakbizottság előterjesztése szerint 1985-re ismét a négy-négy féléves arány állna helyre az orosz és a második idegennyelv viszonylatában.
Zánthó Róbert /Szeged/ foglalta össze a szekciók munkáját. Kiemelte, hogy a forditás és elméleti kérdései örvendetesen nagyobb helyet kapnak a konferenciák anyagában, mint eddig bármikor.

Végezetül köszönetet mondunk a konferencia szervezéséért, a jó körülmények biztositásáért minden rendező szervnek, elsősorban a Miskolci Nehézipari Müszaki Egyetem Idegennyelvi Lektorátusának.

Somos Edit

BESZÁMOLÓ A MAPRJAL IV. NEMZETKÖZI SZIMPÓZIUMÁRÓL /VELIKO-TIRNOVO 1984.szept.2-5/

A MAPRJAL IV. nemzetközi szimpoziuma bolgár russzisták szervezésében 1984. szeptember 2 - 5. között Veliko-Tirnovoban zajlott.

Az Orosz Nyelv- és Irodalomtanárok Magyarországi Társasága kiküldetésében a szimpoziumon résztvettek:
Dr. Klaudy Kinga és Dr. Meskó Sándor.

A szimpózium plenáris üléssel kezdődött. M.A. Leonyidova elnök megnyitója után a tanácskozást és a résztvevőket köszöntötték a szófiai szovjet követség tanácsosa, a bolgár párt és állami vezetés városi képviselői, az egyetem rektora, a külföldi delegátosok nevében pedig a moszkvai Puskin Intézet képviselője.

Az "ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С РОДНЫМ" témában rendezett szimpózium plenáris ülésének előadásai:

М.Леонидова: Значение сопоставительного метода при изучении русского языка как иностранного

Е.Ю. Сосенко: Принципы создания национально ориентированных учебников

Э. Гюнтер: К некоторым вопросам сопоставительного изучения словообразования неблизкородственных языков

М. Тончева: Сопоставительные исследования на службе обучения русскому языку

Délután és másnap az előadások 5 szekcióban, illetve 11 alszekcióban folytak.

Előadásom cime: К вопросу о создании терминологической базы для перевода volt, Klaudy Kinga előadásáé pedig

Сопостовительное изучение начала предложений в русских и венгерских научных текстах.

A szimpóziumon való részvételünk eredményes volt, nemcsak annyiban, hogy előadásainkat érdeklődés kisérte, hanem annyiban is, hogy alkalmunk volt a hasonló témákban folyó kutatási eredményekről értesüléseket szereznünk és olyan kollégákkal ismerkedtünk meg, akik /bolgár-orosz, cseh-orosz, lengyel-orosz összehasonlító nyelvészeti/ russzisztikai kutatásokat folytatnak.

Utazásunknak külön jelentőséget és értéket adott az, hogy alkalmunk volt a bolgár nemzeti fölkelés, az ország fölszabadulásának 40. évfordulójának megünneplésére készülő Szófia megtekintésén kivül, a régi fővárosnak Veliko-Tirnovonak és környékének történelmi, kulturális nevezetességeit, a gazdag népi kulturát örző testvéri bolgár népet közelebbről megismerni.

Dr. Meskó Sándor

E számunk szerzői:

Fazekas Pálné dr. BME, a Nyelvi Intézet igazgatója

Gyenes Tamásné dr. nyelvtanár BME, Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport

Gyömörei Erzsébet nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Közlekedésmérnökkari Idegennyelvi Csoport.

Dr. Horváth Iván vezető nyelvtanár, ELTE BTK Idegennyelvi Lektorátus

Dr. Mauthnerné Fister Ilona nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Gépészmérnökkari Idegennyelvi Csoport

Dr. Meskó Sándor nyelvtanár, kandidátus, BME Nyelvi Intézet Épitészmérnökkari Idegennyelvi Csoport

Somos Edit nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Épitőmérnökkari Idegennyelvi Csoport

Szőllősy-Sebestyén András nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport

Tiszavölgyi Judit nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Villamosmérnökkari Idegennyelvi Csoport

Zimányi Katalin: nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Közlekedésmérnökkari Idegennyelvi Csoport

Zoltán Erika nyelvtanár, BME Nyelvi Intézet Gépészmérnökkari Idegennyelvi Csoport