

317.482

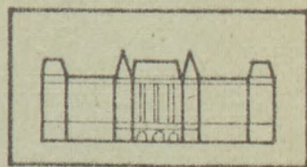
379.2

PRACTICO-LINGUISTICA

**FOLIA**

Idegen nyelvek oktatásának  
elméleti és gyakorlati kérdései

IX/2



BME

NYELVI

INTÉZET

1979





F O L I A

PRACTICO-LINGUISTICA

1979.

---

A Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézetének évi kiadványa

Szerkesztő:

Hell György

Felelős kiadó:

Dr. Füves Ödön igazgató

ISSN 0134-0492

A kötet szerzői:

- Dr. Bán Ervin, a Villamoskari csoport nyelvtanára,  
Dobáné Endrődi Ildikó, a Gépészkarri csoport nyelvtanára,  
Fehér György, a Vegyészkarri csoport vezető nyelvtanára,  
Hell György, a Nyelvi Laboratórium vezető nyelvtanára,  
Kiss István, az Építészkarri csoport nyelvtanára,  
Lajos Tamásné, a Gépészkarri csoport nyelvtanára,  
Nyulász Pálné, az Építészkarri csoport vezető nyelvtanára,  
Dr. Tóth Mihályné, igazgatóhelyettes, az Építőkarri csoport  
vezető nyelvtanára,  
Szöllősy-Sebestyén András, a Magyar Nyelvi csoport nyelvtanára,  
Dr. Bene Sándor, a Gépészkarri csoport nyelvtanára,  
Dr. Meskó Sándor, az Építészkarri csoport nyelvtanára,

Lektorok:

Papp Ferenc  
Szépe György



### Szerkesztői előszó

A Folia-Practico-Linguistica újabban évi két számban jelenik meg. Az egyik ezek közül csak a magyar nyelv oktatásának kérdéseivel foglalkozik, a második szám az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos kérdéseket vizsgál. A magyar szám kiadását szükségessé tette az a körülmény, hogy a Nyelvi Intézet magyar csoportja az ország más egyetemlein és főiskoláin folyó magyar oktatás irányítását is ellátja. A Foliában megjelenő cikkek tehát bizonyos irányítási feladatot kapnak illetve egy központi helyről irányított továbbképzést vannak hivatva szolgálni.

A magyar szám célzatos jellege hangsúlyozottabbá teszi a korábban már többször is fölvetett kérdést, hogy milyen szempontból van szükség a Fóliára illetve annak idegen nyelvi módszertani, alkalmazott nyelvészeti cikkeire. Ez a kérdés már korábban sem volt szónoki jellegű. A Folia ugyanis sosem tulajdonította magának azt a feladatot, hogy az egyetemi idegen-nyelvoktatási kérdésekben több legyen mint intézetünk egyik tükre, melynek alapján munkájának elvi megalapozottságára is következtetni lehet. Látszólag és bizonyos vélemények szerint azonban még ez is túlzás. Az intézet ugyanis egészen egyszerűen azt a feladatot kapta, hogy heti két órában nyelvet tanítson. A nyelvtanításhoz ilyen keretek között pedig elméleti /kutató jellegű/ munkára nincs szükség, a jobb eredmények elérése tisztán szervezési kérdés, s féltő, hogy minden olyan munka, amelyik túlmegy a közvetlen gyakorlati tanításon, elvonja a tanárt az eredményes munkától, és esetleg még a jó pedagógusból is rosszat csinál.

Azt hiszem, hogy az ilyen szemlélet nem csak helyi jellegű, mert szorosan kapcsolódik ahhoz a másik kérdéshez, hogy mi teszi a nyelvtanítást eredményesebbé. Kétségtelen, hogy ebben a tanári gyakorlat, a tanításban szerzett tapasztalatok igen nagy szerepet játszanak. Ha azonban csak ennél maradunk,

akkor az egyéni tevékenységen nem igen jutunk túl. Viszont egy ilyen nagy intézetben, mint a miénk, a tanítás terén mutatkozó egyéni különbségek szükségszerűen kiegyenlítődnek, s ami marad, az bizony nem több mint egy közepes átlag. Ebben a helyzetben valami más segít: az egyéni tanítási gyakorlatban olyan tapasztalatokat kell érvényesíteni, melyek az oktatás elvi háttéréből, a nyelvészet, a pszichológia egyre újabb megállapításaiból fakadnak. Egy meglévő intézményesített oktatási helyzeten belül jobb eredményeket a munkánk alapjául szolgáló elvi kérdések megismerése, tisztázása, helyzetünkre való alkalmazása nélkül nem lehet elérni. A Folia, persze, nem lehet helye az oktatáselméleti kérdések alaposabb megismerésének, csak tükröz egy a belső helyzetnek. De mint tükör eszköze az önismerésnek és egyúttal csábítani szeretne egy a megnyerő, eredményeket tükröző arckép kialakítására.



Dr. Bán Ervin

## A FORDÍTÁS NÉHÁNY NYELVÉSZETI ÉS KULTURÁLIS ALAPKÉRDÉSE

A dolgozatban a fordítás a nyelvtanuló tevékenységét jelenti, amellyel idegen nyelvű szöveget, "üzenetet" anyanyelv-re kódol át. Történhet tanári irányítással vagy önálló egyéni munka formájában. Célja, Beljajev megfogalmazásában:

"... to develop pupils' hability to express the same thought by means of two different languages." /Beljajev 1963: 173/

Szükségszerű tartozéka-e az idegennyelv-oktatásnak? Helyes-e szerepeltetése a különböző vizsgákon? Gazdagítja-e az egyén nyelvtudását? A nemzetközi szakirodalomban sokféle, egymásnak ellentmondó véleményt olvashatunk róla. Véleményem szerint az ügy érdekében két kérdést kell megvizsgálnunk:

1. Milyen nyelvészeti feltételek, milyen kulturális körülmények esetén lehet hasznos a fordítás a nyelvtanulás folyamatában? 2. Hogyan befolyásolja az "igazi" /irodalmi, tudományos stb./ fordítás nemzeti szerepe az iskolai nyelvoktatást?

Társadalmi és gazdasági tényezőknek is igen jelentős szerep jut annak eldöntésében, hogy a fordítás hasznos-e, szükséges-e az iskolában, a tanfolyamokon, a különböző vizsgákon - ezeknek a tényezőknek az elemzése egy másik dolgozat tárgya lesz. Mellőzöm a fordítás óra alatti alkalmi felhasználását /pl. a nyelvtan gyakorlására/, és nem tárgyalom a fordítókép-zéssel kapcsolatos kérdéseket sem.

### I.

Köllő Márta a nyugati oktatási tendenciák, illetve a Nyugatról a hatvanas években hozzánk érkező módszertani törekvések fordításellenességéről ír /Köllőné, 1975 : 1-2/. Ugy gondolom, magával a fordítással szemben senki nem nyilvánított ellenséges véleményt; a fordításellenesség látszatának két oka van:

1. A hivatalos célok sorából a legtöbb országban kiszorult, az érettségin és egyéb vizsgákon nem szerepel. Ez álta-



lában nem akadályozza meg a tanárt, hogy fordíttasson, ha jó-  
nak látja. A franciák, akik saját nyelvük idegen nyelvként va-  
ló oktatásából mindenféle fordítást kategórikusan száműznek,  
felhasználják mindkét irányú fordítást - ha szerény helyre szo-  
rítva is - a haladó fokon, amikor ők maguk tanulnak idegen nyelv-  
vet. De még arra is akad szórványos bélda, hogy nyugati diákok  
az érettségin fordítanak. /Nott 1978: 19-24./

2. A szakirodalom a hagyományostól teljesen eltérő módon  
határozza meg a fordítás helyét. Robert Lado írta le a legra-  
dikálisabb véleményt: fordítani még a tanárnak sem kell tudnia -  
de a fordítást egyébként igen értékes tevékenységnek tartja.  
/"Translation can be defended as a valuable skill in itself."  
Lado 1964 : 8-9./ E.V. Gatenby /1967 : 65-70/ és Aarts /1968  
: 220-226/, akik a fordításban a tanítás eredménytelenségének  
fő okát látják, nagyon hasznosnak ítélik a fordítást a tanulmá-  
nyok felső fokán.

A nyugati szakirodalom a tanítás sodrásirányából szeretné  
eltávolítani a fordítást, és vagy kiegészítő stúdiumnak, vagy  
a magas szintű tanulmányok egyik eszközeként ajánlja. Erre két-  
ségkívül megvan a nyelvészetileg igazolható oka.

A nyugati nyelvek szerkezetében sok a hasonlóság. Ezt a kö-  
zös származáson kívül a történelmi fejlődés közösségén alapu-  
ló konvergencia okozza. P.A. Kolers leír egy kísérletet, amely-  
nek során a kísérleti személyeknek félig angol, félig francia  
mondatokat kellett elolvasniuk. /Kolers 1974 : 317-327/. Ben-  
nünket nem a kísérlet célja érdekel, hanem maga a szöveg. Ha  
olyan ember olvassa ezt a szöveget, aki angolul is, franciául  
is ért, de egyik sem anyanyelve, nagyon kell figyelnie, hogy  
észrevegye, mikor csúszik át a szó sor az egyik nyelvről a má-  
sikra - annyira egymásba illeszkednek a szerkezetek.

Amikor az anyanyelv és a célnyelv között ilyen nagy a ha-  
sonlóság, igen erős az interferenciaveszély. A szerkezetek  
ugyanis hasonlóak, de többnyire nem teljesen azonosak. C.A.  
Finch "a deceptive similarity of the two languages"-ról be-  
szél. /Finch 1969 : 25/ A nyelvészetileg képzetlen hallgató  
azonban a hasonlóságot azonosságnak veszi. Kockázatos tehát  
az összehasonlítás. Márpedig a fordítás a két nyelv rendszeres



összehasonlítása. A francia szakírók azzal indokolják az anyanyelv használatának radikális elutasítását, hogy alkalmilag segíthetne ugyan, de a segítség értékénél sokkal nagyobb a kár, amelyet az interferencia okoz. Az interferenciaveszély csak a tanulás magas szintjén szűnik meg, amikor az idegen nyelvi ismeretek már automatizálódtak.

Fontos tényező a nyugati nyelvoktatásban a népek szoros történelmi kapcsolata és, ami ebből következik, a jelek azonos értelmezése. A francia audio-vizuális tanfolyam holland hallgatója rendszerint helyesen értelmezi a képsort, a japánok viszont igen gyakran adnak neki a rajzoló szándékától teljesen különböző értelmet /Impératrice 1977 : 28-32/.

A fordítást akadályozhatja az ellenkező véglet: a túl nagy szerkezeti különbség a két nyelv, de talán még inkább a két kultúra között. "It is no surprise then that it is difficult to translate culturally distant languages." /Kollers 1974 : 321/ Catford az angol-kabard viszonylatot említi példaként. /Catford 1965 : 34/

Nincs nyelvi inferioritás. Minden nyelv ki tudja fejezni azt, amire a saját társadalmának szüksége van. /Sapir 1951 : 105/ Csakhogy a fordítás alkalmával egy idegen társadalom mondanivalóját kell a nyelvnek magára vennie. Ennek a feladatnak tökéletesen a legfejlettebb nyelvek sem tudnak megfelelni, a fordítás nem száz százalékosan pontos olyan közeli nyelvek esetében sem, mint a holland meg az angol. A nehézség talán soha nem leküzdhetetlen, ha hozzávetőleges azonossággal megelégszünk, gondoljunk a Biblia temérdek fordítására. "A nyelvekben több az, ami közös, ami egymáshoz hasonló, mint ami eltérő." /Szépe 1975 : 131./ A fordítás, de az egész nyelvtanítás is ezen a sarkigazságon alapul. A hivatásos fordítók bármilyen szövegátültetést megkísérelhetnek. A franciául vagy németül tanuló indonéz diák számára azonban az ilyen kísérletezés terméketlen.

Barhudarovnak igaza van abban, hogy a nyelv nyílt rendszer, kívülről magához vonzza a hiányzó elemeket. Gondoljunk a magyar nyelvújításra, amikor ilyen folyamat felgyorsítva és mesterségesen ment végbe, és az egyik fő eszköz Kazinczynek



és társainak fordítói munkássága volt. Az is igaz, hogy a nyelvből hiányzó szerkezeti elemeket új kifejezési szükségletek jelentkezése esetén lexikai elemekkel lehet pótolni. /Barhudarov 1975 : 19-20/ Ezt az utat is a fordítók egyengethetik legtöbb sikerrel - de nem diákoknak vagy nyelvet tanuló felnőtteknek való feladat. Ha az anyanyelv és a célnyelv között ilyen különbség van, a fordításnak a tanításhoz való felhasználása nem célszerű.

Amikor indiai értelmiségiek anyanyelvükön beszélgetnek, és műszaki témára terelődik a szó, automatikusan átváltanak angolra. Barhudarov is említi /1975 : 23/, hogy a nyelvek egy részében a szaknyelvi rétegek vagy azok egy része hiányoznak. Úgy látszik, Indiában a műszaki nyelv nem fejlődött annyira, hogy a szakértelmiség használni tudná. Indiában tehát az angol műszaki nyelv tanításába nem lehet a fordítást bevonni, jóllehet magának az angolnak a tanítása az ország számos középiskolájában a fordítás segítségével történik /West 1966 : 16/.

Nem lehet a fordításra gondolni, ha az anyanyelv valamilyen okból használhatatlan /"...langues maternelles peu ou non décrites, ou multilinguisme dans une région donnée." Rojas 1971 : 58/.

Végül nem indokolható a fordítás olyan idegen nyelv tanításában, amelyet az országon belül is használnak, ilyen például a francia a Maghreb-országokban /tehát ahol valójában nem idegen nyelv, foreign language, hanem "második nyelv", second language.

## II.

A fordításnak ott van jó talaja, ahol a két nyelv közötti szerkezeti különbség közepesnek mondható: jelentős, de nem túl nagy. A tanított nyelv és az anyanyelv szerkezetei nem olyan távoliak, hogy össze ne lehetne hasonlítani őket, de az összehasonlítás nem jár az összezavarás állandó veszélyével. Ha ránézünk Eurázia nyelvi térképére, könnyen észrevesszük, hogy néhány fejlődő országról és Kelet-Európáról van szó. Vannak természetesen művelődéstörténeti, oktatáspolitikai, gazdasági és egyéb okai, hogy ezen a területen, így a szocialista országok-



ban is, a fordítás meg tudta tartani jogos pozícióit /legfeljebb a jogtalanul birtokolt módszertani területről szorult vagy szorul ki/, de magyarázható nyelvészetileg is. A szláv-balti és a nyugati nyelvek között tipológiai különbség van, az indoeurópai örökség maradványai azonban összetartják őket. Finnugor és altáji nyelvet beszélő népek iskoláiban oroszot tanítanak, itt a két nyelv között nincs genetikai kapcsolat, de könnyen észlelhetők bizonyos hasonlóságok, például a névszóragozás, általában a végződéssel történő viszonyjelölés gazdagsága.

A kultúra szempontjából is közepes távolságról beszélhetünk. Van közös európai örökség, s újabban egyre nagyobb Európa különböző részei között a szellemi áramlás, de vannak mind örökölt, mind a jelen adottságaiból következő különbségek is. Jellegetes példa: a csehek és a lengyelek - éppen azok a szláv népek, amelyeknek szellemi fejlődését legjobban befolyásolta a latinitás - nem használják a hónapok latin eredetű nemzetközi nevét.

A magyarság - és hasonlóképpen az észtek, a finnek - sajátos nyelvi örökséggel kezdte történelmét. Az Európával való hosszú szellemi együttélés azonban hidat vert a finnugor és az európai rendszer közé, olyannyira, hogy Sauvageot megkockáztatja a kijelentést: "... il n'est nullement exagéré de dire que le hongrois écrit est une variante latinisée des langues finno-ougriennes." /Sauvageot 1971 : 412/ Lehet, hogy túl merész feltételezés; Bárczi Géza inkább az örökség továbbélését hangsúlyozza /Bárczi 1975 : 384/. A fordítás szempontjából mindenképpen alapvető igazság: "... az indoeurópai nyelvcsaládon kívül álló, de ugyanakkor európai kulturális háttérrel rendelkező magyar nyelv rendkívül alkalmas az európai nyelvekkel ... való összevetésre." /Korponay 1971 : 69./ Ehhez járul a nyelvi fejlődés némelyek szerint általános konvergenciája /"... although perhaps only as a statistical trend"; Tauli 1959/ és ennek nagyon erős európai folyamata /Róna-Tass 1978 :191./. A magyar és a tanított idegen nyelvek között kétségtelenül vannak csalóka hasonlóságok, melyek a nyelvtanulót megtéveszthetik, de nem olyan tömegben /még magyar-finn relá-



cióban sem/, mint például a spanyol és a francia között, tehát a kellő helyen bevezetett fordítás nem jelent súlyos veszélyt a tanulásra. Ugy látszik, hasonló a helyzet ellenkező irányban is: a párizsi École des Langues Orientales magyartanítása aggály nélkül veszi igénybe a fordítást.

Említettem, hogy a fordítás létjogosultságának vannak nem nyelvi természetű okai is. Ezek nélkül nem lehetne igazolni a fordítást az orosz tanításban, ha a tanulónak szláv vagy balti az anyanyelve, de ez a kérdés nem tartozik ennek az írásnak a tárgyához.

A fordításnak erős bázisa van magának a fordításnak a hagyományaiiban is.

Számos népet évszázadokon át jórészt a fordítás kapcsolt a fejlődés fő irányához. Minden európai nyelv írott formája a latinból /Keleten a görögből/ való fordításokon nőtt fel. A latin szerepvesztése után ez megváltozott, a polgári fejlődés útját járó nemzeteket mind kevésbé befolyásolta a fordítás, napjainkban talán csak a szaknyelv területén van észlelhető hatása. Nálunk és több más országban viszont napjainkig nemzeti szerepe van a fordításnak, természetesen most már nem latinból fordítunk. Az évszázados fordítási gyakorlat rendkívül magas fokra fejlesztette az idegen szövegek átkódolásának eszközeit. Dantét, Joyce-ot úgy tudták átvinni magyarra, egy teljesen idegen nyelvi közegbe, hogy a szerzői üzenet lényege épségben maradt. Az antik görög szöveget pontosabban, hajlékonyabban le tudják fordítani nyelvünkre, mint például franciára. Nem véletlen, hogy nagy íróink, költőink szinte mind részt vettek a fordítás munkájában.

Ez a folyamat ellenkező irányban nem ment végbe. Magyarról a nagy nyelvekre viszonylag keveset fordítottak, s így azokban kevésbé fejlődtek ki a magyar szövegek fordításához szükséges nyelvi eszközök. Feltehetően ez az oka több magyar író, költő "fordíthatatlanságának", Aranyt és Mikszáthot szokták ilyennek tartani. Bizonyos azonban, hogy Mikszáth műveinek szlovák fordításai teljesen megfelelők, ugyanígy az erdélyi írók prózájának román fordítása. Arany Epilógusának van egy elfogadható, formahű francia átültetése. Az természetes, hogy egyik író



hitelesebben lehet fordítani, mint a másikat; más feladat Madách fordítása, más Móricz. A magyar nem külön nyelv, irodalmunknak nemzeti jellege van, nem pedig megfoghatatlan faji sajátosságai; a fordítási nehézségeket leginkább a fordítói gyakorlat és az ehhez kapcsolódó fordítástudományi vizsgálatok gyöngesége okozza. Ha nem így lenne, az idegenről magyarra való fordítás ügye is rosszul állna. A nyelvész felteszi a kérdést: ha Baudelaire-t, Flaubert-t Gionot le tudták fordítani magyarra, lehet-e végzetes nyelvi akadály Kosztolányi vagy a népi írók idegenre fordításának? Nem véletlen, hogy oroszra és németre viszonylag könnyebben megy a fordítás: ebbe a két irányba valamelyest járt utak vezetnek.

Mindez érvényes a természettudományos és műszaki szövegek fordítására is, annyiban, hogy a fordítás nehézségét és lehetséges sikerét főként a szakfordítási tapasztalatok határozzák meg.

A fordítás hagyománya rásugárzik a nyelvoktatásra. Amikor a magyar vagy észti nyelvtanuló idegen szöveget fordít anyanyelvére, alig veszi észre, hogy egy másféle természetű jelrendszerre kell áttérnie. A szakszöveget fordító egyetemista - legyen mérnök-hallgató vagy bölcsész - nem érzékel olyan nehézségeket, amelyek komoly fejtörést okoznának kínai vagy arab kollégájának. Ha azonban anyanyelvről fordít idegen nyelvre, ott találja magát a szakadék előtt, amely a két nyelv között még mindig megvan, a konvergencia és a közös kulturális alapok ellenére.

### III.

Az elmondottakkal szemben kétséget támaszthat, hogy keleti nyelvrokonaink, továbbá a mongolok, a vietnamiak is fordítanak oroszórán, pedig az ő esetükben nem közepes távolságról van szó, hiányoznak a történelmi feltételek. Csakhogy az utóbbi évtizedekben az oroszitanítás, a szovjet irodalom jelenléte, a szovjet étellel és kultúrával való szoros kapcsolat áthidalta a korábbi távolságot, és ha megtanulnak oroszról anyanyelvükre fordítani - ezt például a mongol iskolákban igen komolyan veszik -, az így szerzett nyelvi tapasztalatot a többi európai nyelvre is átvihetik.



A fordítás transzferbilis jellege számunkra is fontos. Ennek az írásnak a szerzője egy korábbi tanulmányában azt fejtegette, hogy az egyik nyelvben megtanultakat tekintélyes részben közvetlenül hasznosítani lehet egy másik nyelv tanulásakor. Ezek jórészt elhamarkodott és nyelvészetiileg indokolatlan kijelentések voltak. Ma már sokkal szűkösebb utravalónak tartja ezt a transzfert, és nem tudja teljesen elfogadni azt sem, amit erről Köllő Márta ír /Köllőné 1975 : 27./. A közvetett átvitel, bizonyos készségek, jártasságok felhasználása azonban lehet igen intenzív, és az anyanyelvre való fordítás bizonyosan ezek közé tartozik. Ez pedig jelentős nyereség olyan országban, amelynek képzett polgáraitól két, az egyetemet végzettektől esetleg három idegen nyelv ismeretét kell /kellene.../ megkívánni.

Az anyanyelvről idegen nyelvre fordítás esetében ez a transzfer nem működik. Ellenkezőleg, zavarhat a másik idegen nyelv emléke. Ha egy franciát tanuló magyar, aki már tud angolul, egy "thème"-mel bajlódik, hiába hívja segítségül angol tudását; éppen hogy rosszul jár vele: az angol felidézése témérdek hibát okozhat.

Összefoglalásul azt mondhatjuk: a fordítás nyelvészeti és kulturális háttere nálunk más, mint Nyugaton, így más a módszertani és szervezeti helye is. A nyugati nyelvoktatás szigorúan ragaszkodik a négyes feladathoz: beszéd, értés, írás, olvasás; - a mienk hozzáteszi a fordítást mint ötödiket, bár ezt a szakemberek határozottan nem mondják ki. Érthető és helyeselhető, hogy a magyarra fordítás helyet kap az írásbeli érettségin, az egyetemi vizsgákon, az állami nyelvvizsga minden fokozatán; olyan gyakorlat ez, amely általánosnak mondható a szocialista országokban.

Ebből egyáltalán nem következik, hogy a hagyományos fordítást helyeseljük. Az iskolák fordítási szokásai nálunk többnyire a régi normatív nyelvtanon alapulnak, a fordítást korszerű nyelvészeti és nyelvészociológiai bázisra kell építeni. Nem szabad más módszertani eljárás helyett alkalmazni: joga van az önálló szerepre. Ha tudomásul vesszük is a spontán fordítást - a nyelvtanuló magában vagy magának fordítja, amit hall vagy olvas -, nem helyes bátorítani.



Viszont nem kell az anyanyelvre fordítással a legmagasabb szint eléréséig várni /Gatenby szerint akkor van helye, ha a két nyelvet nagyjából már egyformán tudják/. A haladó fokon már hozzákezdhetünk. De alapvető igazság: "... le thème et la version ne sont profitables que si on les pratique à l'intérieur d'une domaine préalablement exploré par d'autres procédés." /Vinay-Darbelnet 1960 : 25/. Hivatlan jövevény tehát a kezdő fokon; idő előtti erőltetése veszélyezteti a tanítás sikerét.

Mi a fordítás a nyelvtanulásban? "Un cas particulier de l'apprentissage de la communication." /Leboucher 1963 : 265/ létjogosultságát a kommunikációs feladattól kapja. Érvényes ez a szakszövegfordításra is. Mivel alapja a nyelvtudomány, a tanártól nyelvészeti képzettséget kíván. S mivel kétnyelvű feladat, megköveteli az anyanyelv komoly ismeretét /szakszövegfordítás esetén a magyar szaknyelvet/ mind a nyelvoktatótól, mind tanítványától. Célja nem az ellenőrzés, hanem a kétnyelvű kommunikációra való nevelés.

#### I r o d a l o m :

T.G.A.M. Aarts: Translation and Foreign Language Teaching. English Language Teaching Vol. XXII, n° 3 /1968/  
Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza<sup>3</sup>. Gondolat, Bp., 1975.

B.V. Belyayev: The Psychology of Teaching Foreign Languages.  
Translated by Dr.R.F. Hingley. Pergamon Press, Oxford,  
1963

J.C. Catford: A Linguistic Theory of Translation. Oxford University Press, 1965.

C.A. Finch: An Approach to Technical Translation. Pergamon Press,  
Oxford, 1969.

E.V. Gatenby: Translation in the Classroom. E.L.T. Selection 2,  
65-70.- Oxford University Press, 1967

Colette Impératrice: Une expérience audio-visuelle au Japon. Le Français dans le Monde 127 /1977/, 28-32



- Paul A. Kolers: Translation and bilinguism. In: Psychology and Communication. Forum Series, Washington, 1974
- Korponay Béla: A gyakorítás kifejezése az angolban. Modern Nyelvoktatás, IX. 1-2., Bp. 1971. - 58-69.
- Köllő Miklósné: A fordítás metodikai elméletének néhány kérdéséről az orosz nyelv oktatásában. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1975. /Könyvalakban is megjelent. Tankönyvkiadó, Bp. 1978./
- Robert Lado: Language Teaching. A scientific approach. McGraw-Hill, Inc. New York 1964
- Louis Leboucher: Les problèmes théoriques de la traduction. Gallimard, Paris, 1963.
- David Nott: Les examens de français dans le second cycle en Grande-Bretagne Le Français dans le Monde, 135 /1978/, 19-24
- Colette Rojas: L'enseignement de la grammaire. In: Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Hachette, Paris 1971.
- Róna-Tas András: A nyelvrokonság. Gondolat, Bp., 1978.
- Edward Sapir: Communication. In: Writings of E.S. On languages, culture and personality. University of California Press, Berkeley - Los Angeles 1951.
- Aurélien Sauvageot: L'édification de la langue hongroise. Klincksieck, Paris 1971.
- Szépe György: Nyelvi, kommunikációs nevelés. Magyar Tudomány 1975/3., 130-137.
- Valter Tauli: The Structural Tendencies of Languages. Annales Academiae Fennicae. B - 115. Helsinki, 1959
- J.-P. Vinay - J. Darbelnet: Stylistique comparée du français et de l'anglais. Didier, Paris, 1960.
- Michael West: Teaching English in Difficult Circumstances. Longmans, London, 1966.



Summary

Some linguistic and cultural aspects of translation  
at school.

Translation is to think in two languages at the same time. In western countries it is not included among the usual objectives of language teaching. However, in a number of countries, Hungary among them, it has quite an important role, joining the four basic skills of understanding, speaking, reading and writing, as a fifth one. The success of a translation depends on the structural and cultural differences between the two languages, and in their being neither too similar nor too dissimilar. In Hungary, there is a special factor, too. Translation into Hungarian has a great tradition and the Hungarian language is very suited to this purpose. The advanced level of language learning is the most suitable time for introducing the art of translating. All translation is an act of communication, so it should be based on modern linguistics and socio - linguistics.

Sommaire

Quelques problèmes linguistiques et culturels de la traduction

Traduire, c'est agir et réfléchir en deux langues à la fois. Dans les pays de l'Ouest, la traduction ne rentre pas dans les rangs des objectifs généraux de l'enseignement des langues vivantes. Cependant, elle joue, dans un nombre d'autres pays, dont la Hongrie, un rôle assez important, elle s'associe comme cinquième aux quatre facultés principales /comprendre, parler, lire, écrire/. Son utilité dépend de la proportion des différences et des similarités entre la langue maternelle et la langue cible et de la distance des deux civilisations: une différence moyenne est la plus favorable pour elle. En Hongrie, il y a un facteur de plus: la traduction à partir de beaucoup de langues d'Europe a d'excellentes traditions et le hongrois offre un

riche choix de moyens à l'activité traductrice. Le moment le plus apte à l'introduction de la traduction est le niveau avancé des études. Comme elle doit être considérée comme un acte de communication, il faut que sa base soit constituée par la linguistique et la socio-linguistique moderne.



Dobáné Endrődi Ildikó

AZ ANGOL ASPEKTUSOK ÉS IGEIDŐK PROBLEMATIKÁJÁNAK ELEMZÉSE  
AZ OROSZ NYELVI ISMERETEKSEL RENDELKEZŐ HALLGATÓK SZÁMÁRA

A nyelvtudományban, mint általában minden tudományban, az utkeresés időszakát éljük, állandóan új módszereket, a réginél eredményesebb eljárásokat keresnek a tudósok, azért, hogy egyre mélyebben hatolhassanak a nyelvi valóság megismerésébe. Ha megfigyeljük a nyelvtudomány fejlődésének utolsó szakaszát, feltűnik, hogy egyre gyakrabban találkozunk a "kontrasztív" /vagy: összevető/ nyelvészeti kutatások elnevezéssel. Mind több országban tért hódítanak a kontrasztív studiumok, hiszen a vizsgálódások nemcsak elméleti eredményeket ígérnek, hanem sokat nyújthatnak a gyakorlat számára is. Általában a két legfontosabb világnyelvvel - az oroszral és az angollal - kapcsolatban indultak meg a kontrasztív vizsgálatok, de már kiterjesztették a többi nyelvekre is. Hazai, magyar szemszögből nézve az is érdekessége ennek a vállalkozásnak, hogy a célnyelvek nem tartoznak a finnugor nyelvcsaládhoz, hanem genetikai és tipológiai vonatkozásban is a magyartól eltérő jelleget képviselnek.

Aki már megtanulta az igét, megtanulta a nyelvet. Ez az igazság valamennyi nyelv tanulásában igaz. Egyik nyelvi kategóriának sincs annyi szertefutó ága-boga, mint az igének, hiszen a cselekvés kifejezése az ige feladata. A cselekvés-relációk kifejezése azonban tulmutat az igén: az ige morfológiai szerkesztettségén kívül még számolnunk kell körülírással és szintaktikai konstrukciók alkalmazásával is.

Nekünk, magyar anyanyelvűeknek az igeaspektus jelent nagy nehézséget és az ige-fogalom akár magyar-angol vagy magyar-orosz kontranzitivitásához tekintetbe kell venni a nyelv objektív jegyeit éppen úgy, mint a nyelvhasználat folyamatában jelentkező számos szubjektív tényezőt. Mivel az angol és az orosz nyelvben is megtalálható az aspektus, igeszemlélet, szükséges először magának ennek az igekategóriának a problémáját megnéz-



ni, aztán külön a két nyelv kontrasztív vonatkozásait az anyanyelvre vonatkozóan. Különbséget kell tennünk az igeszemlélet jelentéstartalmának megértése és aktív használata között.

Miben is áll ennek a kategóriának a nehézsége?

Az igeszemlélet oktatásának nehézségeit tetézi, hogy eleméletét illetően a nyelvészek mindmáig nem jutottak egységes álláspontra sem az orosz, sem az angol nyelvben. Pedig a legutóbbi évtizedben néhány monográfiában, számtalan publikációban kísérelték meg az igeszemlélet lényegét megragadni és belőle használatának gyakorlati szabályait kiszűrni. Az orosz nyelvben például Bondarko könyvében az igeszemlélet tisztán nyelvtani kategória, az igepárok egy szónak különböző nyelvtani alakjait alkotják, jelentésük teljesen azonos. E felfogás szerint a ВИДЕТЬ-УВИДЕТЬ ; ПЕТЬ-ЗАПЕТЬ ; КРИЧАТЬ-КРИКНУТЬ stb. nem korrelációs igepárok, hanem külön igék. Ebben a felfogásban az orosz igék felének, sőt Bihari József könyve szerint 75 %-ának nincs szemléletpárja. Az új akadémiai nyelvtan az igeszemléletet nem grammatikai, hanem lexiko-grammatikai kategóriának minősíti, az igepár "nem egyazon szó, hanem különböző szavak különböző alakjainak szembeállítását" fejezi ki. Az igeszemlélet - ahogy Vinogradov is megállapította - az orosz nyelvtan legkevésbé kidolgozott fejezete, egy mondatos definícióval talán át sem fogható. Olyan belső erővonalak metszéspontján áll, amelyen összefutnak az Aktionsart-nak, az egyes igék szemantikai töltésének, jelentés-skálájának, az igeidők használatának, a szövegösszefüggésnek, a kommunikációs szituációnak, a műfaji sajátosságoknak, a nyelvi rétegeknek, a határozóknak linguisztikai és extra-linguisztikai vonalai. A nyelvoktatásban - bármely fokon tanítsunk is - szembe kell néznünk a problémával, és meg kell találnunk az igeszemléletnek azt a láncszemét, amely, az angol igék esetében is, a magyar igerendszerrel összekapcsolható, illetve a magyar igerendszer egyik kategóriájával a gyakorlati alkalmazásban megérthető. Ez a kategória kétségkívül csak az ige lefolyásának módja, a СПОСОБ ДЕЙСТВИЯ, az Aktionsart lehet. Minden orosz ige, akár folyamatos, akár befejezett, a mondatban valamilyen



Aktionsart-ban realizálódik. A Vinogradov-féle igeszemlélet meghatározásban expressis verbis nem esik ugyan róla szó, de valójában ezzel határozza meg és határolja körül: a cselekvés folyamata a mondatban a durativ, ismétlődése az interativ, kezdete az ingresszív, a vége a perfektív, illetve finitív, eredményessége a rezultatív Aktionsart-ban realizálódik.

Az aspektus kérdésében az angol nyelvben sincs általánosan elfogadott terminológia. Az orosz nyelvben meglévő két nagy csoport, a befejezett és folyamatos aspektus nem egyértelműen fejeződik ki az angol nyelvben. Ez a két példa ОН ПРОЧИТАЛ ОН ЧИТАЛ - egyaránt az angol he read igének felel meg, bár he was reading és he read kifejezés is használható a szituációtól függően. Tehát az angolban is van egyfajta aspektus-kategória, csak ezeket az igeidő, "tense" nagyon befolyásolja, a szituáció idejére, rendszerint a beszéd pillanatára korlátozza. A leggyakoribb igeidő-felosztás

- a jelen: John sings / John is singing
- múlt : John sang / John was singing
- jövő : John will sing / John will be singing

Ezeket abszolút "tense"-eknek lehet tekinteni, mert mindegyikük a jelenlegi vagy szóban forgó szituáció idejével kapcsolatos.

János éppen olvasott, amikor beléptem.

John was reading when I entered.

ИВАН ЧИТАЛ КОГДА Я ВОШЁЛ.

Ebben a példában ez az alak egy bizonyos eseményhez csak a háttért jelenti,

míg a szituáció teljességét kifejezi /az, hogy én beléptem/, de "without reference to its internal temporal constituency".

Az egész jelenetet egy egységes, elemezhetetlen egésznek lehet felfogni, amelynek kezdete, közepe és vége egy egésszé olvadt össze. Az angol nyelvben azonban a folyamatos Progressive /was reading/ és egyszerű non-Progressive /entered/ alakok kapcsolata sokkal sokrétűbb, minthogy egy ilyen példával meg lehetne



határozni lényegét, hiszen ki kell zárunk még olyan eshetőségeket is, mint szokás, gyakoriság és csak a "non-stative verb"-re korlátozzuk magunkat.

Ennek a lényeges különbségnek egy másfajta megközelítési módja az, amikor azt állítjuk, hogy a Perfective aspektus a cselekvést pusztán kivülről szemléli, míg az Imperfective be-lülről nézi az egész szituációt.

Az angol nyelvben az aspektus szorosan kapcsolódik az idővel, de másképp, mint a "tense". Egy igeidő "tense" elhelyezi a szituációt egy időben, rendszerint a jelen pillanatra utalva és így ez a szituáció tekinthető, mint egyfajta "external time"-ként. De az aspektus esetében a szituáció "internal time"-ként fogható fel, mivel nem kapcsolódik semmilyen más időpontbeli szituációhoz, csak "the internal temporal constituency of the one situation". Ha például cselekvés-sorokat említünk, pl. "the wind tore off the roof, snapped the clothes-line, and brought down the apple tree", - mind a három szituáció tekintet nélkül van annak belső lényegére, ezek az események egymás után történtek, de mindegyik önmagában is teljes, tökéletes. Van egy olyan felfogás is, miszerint a beszélő csak regisztrálja megfigyeléseit, és éppúgy nem érdekli az ilyenfajta cselekvések sorrendje, mint ahogy az orosz nyelvben a "констатация факта" esetében hiába gondolunk a cselekvés egészére, mégis folyamatos alakot használunk az ilyen befejezett értelmű múlt idejű kérdésekben, mint például:

ВЫ ЧИТАЛИ ЭТУ ПОВЕСТЬ?

A modern nyelvészetben e két alak /folyamatos-befejezett/ közötti különbségeket úgy tekintik, mint általában az ige szemlélet kategóriáján belüli különbségeket. Bár bizonyos nyelvek azt tartják, hogy az angol nyelvben egyáltalán nem is beszélhetünk ige szemléletről, "vid"-ről, mint a szláv nyelvekben, különösen az oroszban, mert nem lehet mindig párhuzamos megfelelőt találni az angol nyelvhez. Például: he took általában úgy fordítják oroszra: ОН ВЗЯЛ - teljesen kizárva a folyamatos szemléletet he was taking, amelyet az ige párjával



fordítanak: OH ОРАЛ. Ilyen jellegű példák sorozatát lehetne felállítani annak illusztrálására, hogy a különböző nyelvek sajátosságait nem lehet csupán fordítással összehasonlítani, szembeállítani. Nagyon nehéz párhuzamot vonni két ennyire különböző nyelvi igeszemlélet kategóriája között, hiszen az angolban nincs olyan egyértelmű meghatározás, amely "megfelelne" az orosz folyamatos és befejezett szemléletnek. A Progressive és Simple /non-Progressive/ elnevezés talán a legszerencsésebb; az Imperfective/Perfective felosztás csak egy nagyon korlátozott, szűk igecsoporra alkalmazható, az ugynevezett "nonstative verbs", és azokra is csak abban az esetben, ha a gyakoriságot kizárjuk "if habitual meaning is excluded" /Comrie/.

Az igeszemlélet jelenléte az angol nyelvben azonban nem jelenti azt, hogy ugyanolyan ige-aspektus különbségről beszélhetünk itt is, mint például az orosz nyelvben. Egészében véve, az igeszemlélet megvan az angolban, de az egyes aspektus kategória formák más tartalmat nyernek a különböző nyelvekben. Nem lehet mondani például, hogy az orosz folyamatos, несовершенный вид-nek megfelel az angol Progressive form, és az egyszerű alakokat lehet az orosz folyamatos és befejezett igékkel is fordítani. Az orosz befejezett alakértelmében szűkebb, mint az angol egyszerű alak, másrészt az orosz folyamatos alak sokkal tágabb, mint az angol Progressive.

Ez a különbség főleg abból adódik, hogy az oroszban a совершенный вид alakjaiban a hangsúly elsősorban a cselekvés befejezettségének a tényére esik és ugyanakkor ezzel egyidejűleg a tartalom feltárásának a teljességére. Az angol nyelvben pedig az egyszerű alakokban az első helyet maga a cselekvés ténye jelenti, és annak teljessége nem elsődleges jelentőségű. Ezért az orosz befejezett ige nem fejezhet ki ismétlődő cselekvést, ez kizárja a cselekvés teljességének momentumát. Például:

The sun rises in the East. - ismétlődő, szokásos, általános cselekvés.

Солнце восходит на востоке

- befejezettel le sem lehet-



ne fordítani.

Ami a folyamatos angol igéket illeti, azok is nagyban különböznek az orosz folyamatos igéktől, hiszen itt elsősorban az aktualitás a döntő, a cselekvés éppen folyamatban léte az elsődleges, nem pedig maga az ige folyamatossága, illetve időtartama. Az orosz nyelvben ez a konkrétság megint csak a befejezett alak sajátossága, nem a folyamatosé. Tehát a konkrétság momentum például különbözően tükröződik a két nyelvben:

Orosz

Angol

Совершенный вид конкрет	Simple Form	факт действия
Несовершенный вид	Progressive конкрет Actuality	течение действия

Az ilyen jellegű nyelvtani megkülönböztetés lexikai különbségekhez vezet. Ilyen például a folyamatos Progressive használata always, often, stb. határozókkal / он всегда пишет / - /He is always writing/. Első látásra ez illogikusnak tűnhet, hiszen felmerülhet az ellentmondás a konkrétság és gyakoriság között, amelyet a Progressive alak hordoz itt magában és az always határozó lexikai jelentése, amely az általános, szokásos cselekvést jelentené. Itt a lexikai momentum játszik fő szerepet, az always felülkerekedik a konkrétság és egyszerűség jelentésén és egy másfajta emocionális színezéssel élénkíti. Tehát az angol nyelv egyszerű és progresszív igeaspektus alapvető jelentései különbözőképpen tükröződhetnek az egyes konkrét szituációkban. A nyelvtudomány még nem kísérelte meg részletesen jellemezni azokat a szemléletjelentéseket, amelyeket a szövegösszefüggés feltételei határoznak meg, és azokat a szemléletjelentéseket sem, amelyek használatuk feltételeitől függetlenül érvényesülnek. Általános felfogás lehet



az a vélemény, mely szerint az ige szemlélet kategóriája a beszélő viszonyát fejezi ki a cselekvéshez. Különösen érvényes ez az angol nyelv esetében, ahol egy ugyanazon igét tekinthetünk általánosan, vagy pedig a cselekvés aktualitását, éppen folyamatban levését fejezzük ki, és eszerint különböztethetünk meg Progressive és Simple aspektusokat. A beszélő mintegy kívülről szemléli a cselekvést, amelynek eredményessége éppen a határai elérésére való törekvés miatt rendszerint - ha nem is mindig - megmutatkozik. A szláv nyelvekben /az oroszban főleg/ a beszélő összpontosíthatja figyelmét a cselekvés belső határaitra - kezdetére és végére -, ilyenkor a cselekvést többnyire a maga egészében szemléli. A cselekvés belső határán a cselekvés természetes kimenetelét - a feltételezhető cél vagy eredmény - bizonyos határ elérését kell érteni, ami az igei cselekvés szemantikai természetéből fakad. Ez az orosz igék esetében jelenti a folyamatos, illetve a befejezett igék közti különbséget. Mivel a befejezett igével kifejezett cselekvés kezdete, folyamata és vége a beszélő nézőterében mintegy összegezve jelenik meg, a cselekvést ezért nem folyamatában szemléli, az már lefolyt a múltban, vagy a jövőben fog lefolyni. Emellett nem fontos, hogy a cselekvés rövid idő /egy pillanat/ alatt megy végbe, vagy hosszabb ideig tart. A lényeg csak az, hogy a cselekvést mint körülhatárolt, zárt egészet fogjuk fel. És ennyiben könnyebb a helyzet az orosz ige szemlélet esetében, mert bár vannak árnyalatkülönbségek, a legtöbb igét be lehet sorolni az ige párok folyamatos vagy befejezett alakjába. Az angol ige aspektus nem mutat ilyen bizonyos fokig zárt egészet, mert a cselekvést sem lehet pusztán mint körülhatárolt, zárt egészet felfogni - itt egy tágabb szemléletről van szó, amely magába foglalja még a beszélő véleményét, emocionális színezetét is bizonyos esetekben. Így az angol igéket nem lehet két csoportba osztályozni, ugyanazta cselekvést tekinthetjük két aspektusból, szemlélet kérdése, hogy annak a cselekvésnek milyen vonását akarjuk kidomborítani. Vagyis az angol nyelvben a folyamatos és egyszerű alakok közötti különbség nem tükröződik magában az igében. /Nem is szerencsés fordítása az angol Progressive vagy Continuous szavaknak a magyar



"folyamatos" szó./ Attól függően, hogy az a cselekvés éppen folyamatban van-e, vagy ismétlődő, gyakori cselekvésről beszélünk egy ugyanazon ige kifejezheti a két aspektust. Például: "He sat on a chair." - "He was sitting on a chair." mondatokban lévő egyszerű múlt csak tükrözi a múltbeli cselekvést, míg a folyamatos alak a cselekvés folyamatosságára utal, meg-rajzolja azt egész kiterjedésében, folyamatában. Ugyanakkor a reális időtartam nem feltétlenül hosszabb, mint az első példában, csak itt a folyamat teljes kiterjedésére koncentrál, nemcsak annak említésére." Ebből az következik, Szmirnyickij ezen állítása szerint, hogy az angol nyelvben a Progressive és a Simple alakok nem jelölnek időbeli különbséget, de még a cselekvés objektív időtartamában sem jelent különbséget, vagyis a folyamatos alak "a cselekvés folyamatosságára és annak kifejlődésére" fordít figyelmet, az egyszerű alak pedig magára a cselekvés megtörténésére.

Csak hogy ez a fajta megkülönböztetés nekünk magyar anyanyelvűeknek csak még jobban megnehezíti az angol igeidők és aspektusok olyan árnyalt és bonyolult összefüggéseinek elsajátítását. Hiszen ez a "folyamatosság" minden időben - jelen, múlt, jövő - és ezeknek Perfect alakjaiban is meg kell hogy legyen, márpedig mindig egy bizonyos tense-hez kell kötnünk, hogy világosabb legyen. Ezért sokkal szerencsésebb hozzáállás az angol igeaspektusokhoz, ha nem a cselekvés folyamatosságára koncentrálunk, hanem azt akarjuk kihangsúlyozni, hogy az a bizonyos cselekvés éppen folyamatban volt, van, vagy lesz egy adott időponthoz vagy másik cselekvéshez kapcsolódva. /"éppen idő"/

Ha végignézzük külön a folyamatos és külön az egyszerű aspektusok összes előfordulási lehetőségeit, látjuk, mennyire sokrétű azoknak alkalmazása a mai angol nyelvben.

- I generally get up at 7, but this week I am getting up at 8. Itt a szokásostól eltérő cselekvésről van szó erre a hétre korlátozva.

- He was reading when I arrived.

Amikor megérkeztem, ő éppen olvasott, tehát az a cselekvés volt éppen folyamatban.



- At 10 o'clock tomorrow I shall be having my examination.  
A jövő megadott konkrét időpontjában éppen folyó cselekvés.

- I am cold because I have been standing in the rain.  
Ha még mindig az esőben állok: "I am still standing in the rain" - vagy a cselekvés a múltban kezdődött, a beszélés pillanata előtt le is zárult, de indokolja vagy magyarázza a jelenlegi állapotot.

- I had been telephoning him for 2 hours when I could get him at last. Egy megadott múltbeli időpont előtt kezdődött és még akkor is folyamatban volt.

- By next September I shall have been teaching for 8 years  
Ez pedig a jövő egy megadott időpontja előtt kezdődő cselekvést jelöl, amely még akkor is folyamatban lesz, tartani fog.

Ha tehát így nézzük végig a folyamatos szemlélet használatát az angol nyelvben, akkor látjuk, hogy mindig valamilyen időponthoz, egy másik cselekvéshez kötődik, amikor ez a cselekvés éppen folyamatban van, függetlenül attól, hogy maga a cselekvés folyamatos, hosszantartó-e. Persze ez csak a legelső, legnyilvánvalóbb jelentése, illetve használata a folyamatos aspektusnak, nagyon gyakori még az ugynevezett emocionális jelen vagy múlt, ami szintén azt fejezi ki, hogy most vagy a múlt adott időpontjában a szokásostól eltérő cselekvésről beszélünk - csak ez a beszélő részéről még plusz emóciót, rendszerint rosszallást vált ki más gyakori cselekvéssel kapcsolatban. Például:

- You are being forgetful again!

- You are always leaving the lights on!

- When you were a child, you were always asking silly questions!

- Somebody has been drinking my whisky! /Itt a kifogásolandó cselekvés a múlt meghatározatlan időpontjában történt./

Paul Westney "Forever Blowing Bubbles" című cikkében azt írja az ugynevezett English Habitual Progressive igealakról, hogy az always Progressive Form szinte már pszichológiailag beékelődött az angol nyelv szerkezetébe. Ez a szerkezet szinte minden időben megtalálható, különböző jelentéssel.

- I am constantly being stopped in the street and asked about you.



- Please, don't always be trying to cheer me up!

A leggyakoribb, Paul Westney szerint, az ugynevezett "non-habitual" jelentés, amely gyakoriságot, elszórt ismétléseket és azok különböző változatait hangsúlyozza ki. Például:

- Children are always learning.

Csak utolsó sorban emliti Westney az emocionális, érzelmi színezetet, amely nem feltétlenül negatív, tehát nemcsak rosszszallást, csalódást, szemrehányást, türelmetlenséget takar, hanem lehet nagyon is pozitív, tehát csodálatot, meglepetést is kifejezhet.

- He's often coming by and giving us pleasant surprises. Sőt lehet egészen semleges, közömbös "színezés" is, vagy egyáltalán nincs emocionális színezés, csupán "a heightened degree of actualization generally characteristic of the progressive."

Az egész emocionális színezés azt bizonyítja, hogy nem lehet egészen beépíteni az angol nyelv aspektusrendszerébe bizonyos idiomaként használt kifejezéseket.

Az igei csoport problematikájának egyik alapvető és idegen anyanyelvűek számára nagy nehézséget okozó kérdésköre maga az angol ideidők képzése, kifejezése és használata. Az angol igeidők elsajátítása, az aspektusokkal együtt, nagy nehézséget jelent egy magyar anyanyelvű számára. Ha például csak a Simple alakokat nézzük végig /ahogy a Progressive aspektus esetében tettük/, nehéz olyan "szabályokat" felállítani, amely minden alapidőben érvényes volna.

Az egyszerű jelen, "Simple Present" használatos elsősorban olyan cselekvés kifejezésére, amely általában jellemző az alanyra.

- He writes beautifully.

- He loves his mother very much.

Szokásos cselekvésekre, általános igazságok kifejezésére is ez az alak szolgál.

- He always spends his holiday abroad.

- She never drinks.

- The sun rises in the east and sets in the west.

- Twice two is four.

Gyakran használják ezt a jelen időt múltban történt cselekvés



vagy történés elbeszélésre a jelenben, a drámai hatás kedvéért:

- He tells me I am a fool!

Jövő idő helyett Simple Present használandó, ha a mondatban jövőt kifejező időhatározó van és időhatározó mellékmondatban.

- I have much to do next week.

- When I get home, he will be sleeping.

A beszélés pillanatához képest teljesen a múltban történő cselekvés kifejezésére, az elbeszélő múlt, a Simple Past szolgál.

- Byron was educated in Cambridge.

Ugyanakkor a múltban szokásos cselekvés kifejezésére is ezt az alakot használjuk.

- Whenever he came, he always brought me flowers.

Jelen idő helyett Simple Past igeidőt használunk függő beszédben.

- He said he was a student; valamint feltételes jelen vagy kötőmód kifejezésére if, as if, if only, unless, I wish, suppose, it is /high/ time, I'd rather that stb. után.

Mint alapigeidő a Future Simple, következik, amely a tiszta jövőt fejezi ki a beszélés pillanatához képest, és képzése egyes szám és többes szám első személyben shall, többi alak will. Nagyon fontos megkülönböztetni viszont a színezett jövőt, amelynek képzése a fenti segédigék használatának fordítottja; és így szándék, hajlandóság, valószínűség, parancs, ígéret vagy fenyegetés kifejezésére szolgál.

- You shall get some sweets - I promise.

- I will learn Arabic.

Jövő időn kívül még szándékot fejez ki személyre vonatkozóan a to be going to szerkezet; és dolgokra, időjárásra vonatkozóan pedig valószínűséget vagy elkerülhetetlen bekövetkezést fejez ki.

- It is going to rain.

- The handle of my bag is going to come off.

Az igeidők közül a Present Perfect Simple használata jelent talán a legtöbb nehézséget nekünk magyar anyanyelvűeknek. Ez egy múltban kezdődött, a beszélés pillanatában is tartó cselekvés kifejezésére szolgál olyan igéknél, amelyeknek nincs, helyeseb-



ben nem nagyon gyakran használjuk a folyamatos alakjukat. /Pl. see, hear, notice, know, want, love, forgive, remember, trust, mind, belong, seem etc./

- I have known him for 10 years.

Olyan multbeli cselekvés kifejezésére is használjuk, amelynek eredménye, hatása a jelenben tapasztalható.

- I have broken a cup /here are the pieces/,  
vagy olyan időszakban végbement cselekvés kifejezésére, melynek a beszélés pillanatában még nincs vége, /today, this week, this year stb./

- I have worked a lot this week.

Vagy amelyik a beszélés pillanatát közvetlen megalózó multban zajlott le:

- I have just broken a cup.

Sőt olyan cselekvés kifejezésére is gyakran használjuk ezt az alakot, amely a mult meghatározatlan időpontjában történt.

- I have already seen crocodiles.

A past Perfect Simple a mult megadott időpontjában vagy az előtt végbement /befejeződött/ cselekvésre utal.

- He went to bed after he had finished his work.

Vagy olyan cselekvést is kifejez, amely egy megadott multbeli időpont előtt kezdődött és még akkor is folyt.

- I had lived in the town for 10 years when I met him first.

Sokan azt tartják, hogy ami a Present Perfect a jelen időhöz viszonyítva, ugyanaz a Past Perfect a mult időhöz.

Az olyan cselekvés, amely a jövő megadott időpontjára, akkor vagy az előtt fog már befejeződni, a Future Perfect Simple szolgál.

- By this time next year I shall have finished University.  
Ugyanakkor bizonyos fajta feltételezést, valószínűséget is kifejez ez az alak. /bizonyára.../

- You will have heard that she is seriously ill.

/You must have heard that she is seriously ill./

Két, genetikailag nem azonos forrásból származó nyelv elemeinek, osztályainak, kategóriáinak szembeállítására elkerülhetetlenül felveti az egyenértékűség /ekvivalencia/ kérdését. Az egyenértékűség a legáltalánosabb nyelvészeti kérdések egyike, a kont-



rasztív elemzés szempontjából pedig - különösen annak gyakorlati vetületét tekintve - valósággal a leghétköznapibb problémák gerincét képezi.

Az idegen nyelv tanulója mindennapos küzdelmet viv olyan idegen nyelvi tények meghódításáért, amelyekről nem is tudja, hogy végső soron az egyenértékűség - nem egyenértékűség - fogalmi körébe tartozik. Minthogy az idegen nyelvről kialakított szemléleti képét az anyanyelv határozza meg, hajlamos arra a következtetésre jutni, hogy az idegen nyelv végső fokon az anyanyelvvél párhuzamos, de fonetikailag rendkívüli mértékben eltorzult tükörkép.

Igen komoly segítséget jelentene a hallgató számára, ha megvilágosodna előtte, melyek azok a legáltalánosabb egyenértékűségi viszonyok, párhuzamosságok, illetőleg ezek ellentétei, amelyek körvonalazottabbá tehetik az idegen nyelvről kialakítandó összképet. A felnőtt tudata erősen igényli az összképet, s az idegen nyelv vonatkozásában csakis a legnagyobb általánosítások feltárásával, majd az általánosítás részletekbe menő következetes végigvezetésével lehet az összképet kialakítani.

Az egyenértékűség kérdéseit az angol-orosz nyelvi szempontból vizsgálva elkerülhetetlen az anyanyelv, a magyar nyelv bevonása, éppen az igék sokszínű szférájában. Maga a „kontrasztivitás” fogalma is ma leginkább az anyanyelv /bázisnyelv, forrásnyelv/ és egy idegen nyelv /célnyelv/ rendszerének konfrontálásához kapcsolódik, utalva egy már ismert másik idegen nyelv sajátosságaira. E két nyelv óriási strukturális különbözősége miatt a tanításban mindig szem előtt kell tartanunk és nem feledkezhetünk meg arról a mindenkitől tudott tényről, hogy az angol inkább lexikai, az orosz /és a magyar is/ pedig grammatikus nyelv.

### I r o d a l o m :

1. John Lyons: Introduction to Theoretical Linguistics, 1971.  
p. 313.
2. G.N. Leech: Meaning and the English Verb, London, 'Longman' 1971.



3. Martin Joos: The English Verb /Form and Meanings/,  
Madison University of Wisconsin Press, 1964.
4. Paul Westney: 'Forever Blowing Bubbles' A Consideration of the  
English Habitual Progressive. English Language  
Teaching Journal, vol. XXXII. N<sup>o</sup> 1. Oct. 1971.  
p. 38-43.
5. R.A. Close: English as a Foreign Language
6. Bernard Comrie: Aspect. Cambridge University Press, 1976.
7. B. Ilyish: The Structure of Modern English
8. Rot Sándor: On the Hierarchy of Tense-Aspect Relations in  
English, Poznan, 1977.



Фехер Дьердь

НОВЫЙ КОНСПЕКТ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
БУДАПЕШТСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА\*

1. В этой статье мы занимаемся структурой конспекта, составленного группой преподавателей, преподающих студентам-химикам.

Наши студенты изучают у нас русский язык два года. До сих пор мы уже два раза прошли конспект студентам-первокурсникам, так мы могли сделать некоторые выводы, на основе которых в ближайшем будущем переработаем конспект. Здесь речь идёт о планированной новой форме конспекта.

2. Каждый учебный материал должен быть составлен по какому-то направляющему принципу. В большинстве случаев - как и у нас - это грамматика.

3. При составлении конспекта мы учитываем 4 главных принципа: систематизацию, редукцию, постепенность и параллельность.

3.1. Систематизация означает, что материал должен быть систематизирован: его построение должно отражать расширение знаний студентов с точки зрения профессии и языка.

3.2. Редукцию понимаем так, что наша задача - это преподавание редуцированного языка, т.е. учебный материал не должен охватывать весь язык /ни весь его словарь, ни всю грамматику/.

3.3. Постепенность означает, что в материале обоих семестров самыми легкими, самыми простыми являются первые уроки, а самыми сложными - последние. На первый взгляд это само собой разумеется, все-таки нужно упомянуть об этом принципе, потому что во многих конспектах - как и в наших предыдущих материалах - с точки зрения сложности нет разницы между текстами.

В школе наши студенты изучали русский язык 8 лет, но их знания неодинаковы, т.к. и уровень образования в разных школах неодинаков. Кроме этого большинство студентов

\* Статья в переработанной форме была прочитана на конф. МАПРЯЛ в Берлине /13-18 августа 1979/.



поступает в наш институт не сразу после окончания средней школы, поэтому они многое забывают. До тех пор, пока уже первые материалы содержали сложный специальный текст и сложные грамматические конструкции, студенты, слабо знающие русский язык, уже после первых уроков безнадежно отстали. Но специальные тексты поставили трудно одолеваемую задачу даже перед лучшими студентами, ведь они сталкивались со множеством неизвестных слов, которые позже уже не встречались.

3.4. С этой проблемой связан четвертый принцип: параллельность. Для закрепления желательного процента новых слов нужно повторение, а если нагрузка слишком велика, это просто невозможно. В нашем новом материале в обеих сферах /в лексике и грамматике/ можно наблюдать параллельность, т.е. повторение материала. Надо упомянуть здесь и о том, что материал повторяется на высшем уровне или точка зрения систематизации иная. Итак повторение почти незаметно.

4. Теперь перейдем к самому конспекту.

4.1. Лексическая часть содержит 12 уроков, 6 для первого и 6 для второго семестра.

а. Параллельность материала хорошо видна, если назовем заглавия текстов:

I урок: Наш институт	7 урок: Наш факультет
2 " : На вокзале /поездка в общежитие/	8 " : Осмотр города
3 " : Общежитие	9 " : Квартира
4 " : День студента /будни/	10 " : Экскурсия /воск- ресенье/
5 " : Д.И. Менделеев /русский химик/	11 " : В.Варта /венгерский химик/
6 " : О химии	12 " : Органическая химия



Это перечисление показывает, что тексты 2-ого полугодия или суживают темы 1-ого полугодия, или занимаются параллельной темой, при этом представляется возможность повторить раньше отработанный материал.

- б. Лексическая часть каждого урока кроме этих текстов содержит еще диалоги на данную тему или какой-то другой текст, связанный с первым текстом /напр. Д.И. Менделеев - Периодический закон, Винце Варта - Эозиновая покраска/.

Следует отметить, что все специальные тексты в значительной мере адаптированы, так как в материал первого учебного года не входят причастия, деепричастия и их конструкции.

- в. После каждого урока имеются лексические упражнения. Во втором полугодии с их помощью мы можем воспроизвести и материал первого полугодия.

- г. В конце конспекта будет русско-венгерский словарь, показывающий и то, в каком тексте было использовано данное слово.

4.2. Грамматическая часть содержит грамматику и грамматические упражнения. В этой части принцип постепенности проявляется таким образом, что в первых текстах фигурируют более простые грамматические проблемы /выражение места, времени, винительный падеж имен существительных и т.п./, а в последних проблемы, являющимися сложными, трудно понятными для венгров /вид глаголов, так наз. глаголы движения и т.п./.

Где есть возможность, там осуществляется и принцип параллельности. Например в первом полугодии занимаемся выражением разных видов обстоятельства с точки зрения их содержания /напр. ответ на вопросы где?, куда?, откуда?, когда?/, а во втором полугодии - с точки зрения их формы /на какие вопросы отвечают разные падежи/.

- а. Грамматика излагается в двух частях:

первая часть описывает русскую грамматику теоретически /напр. склонение имен числительных/,



а вторая часть показывает практическое использование данного грамматического явления /напр. в каких случаях нужно склонять имена числительные/.

Первую часть считаем только повторением предыдущих этапов изучения русского языка, а вторую часть отработаем серьезно, так как многие студенты теоретически более-менее знают русскую грамматику /напр. разные типы склонения, спряжения, разные грамматические правила/, но в практике не могут ими пользоваться или часто делают ошибки.

б. За грамматикой следуют грамматические упражнения. Они помогают не только упражняться в грамматике, но и в лексике, так как одни из них содержат лексику данного текста, другие - лексику предыдущих текстов.

5. В нескольких словах мне хочется упомянуть и о продолжении конспекта.

5.1. Материал третьего семестра состоит из 5-и уроков; каждый из них содержит два текста. Они знакомят студентов с Венгрией, ее промышленностью, окружающим нас миром с точки зрения химика.

Уроки следующие: 1.а. Роль углеводородов в наши дни

б. Участие стран СЭВ в мировом производстве энергии

2.а. История Тисайского Химического Комбината

б. "Детилце венгеро-советской дружбы" /Олефиновый завод ТХК/

3.а. Запасы сырья будущего

б. Добыча руды в Венгрии

4.а. Пластические массы

б. Развитие промышленности пластмасс в СССР

5.а. История химической промышленности СССР

б. История химической промышленности Венгрии



- 5.2. В грамматику третьего семестра входят причастия, дее-причастия и их конструкции.
- 6.1. Так как после третьего семестра наши студенты специализируются, для четвертого семестра хотим составить хрестоматию, содержащую общие и узко-специальные тексты. Среди них будут адаптированные тексты и тексты без изменений. Эту работу мы будем проводить вместе с преподавателями разных кафедр.
- 6.2. Кроме этого в четвертом же полугодии будем обучать студентов ситуативной разговорной речи. Для общих разговоров будем использовать материал лингафонного кабинета, а некоторые специальные разговоры /прием советского гостя-химика, показ химического завода и т.п./ будут разработаны нашей группой.
- 6.3. В рамках грамматики будем повторять самые проблематические для венгров явления русской грамматики.
7. Наконец несколько слов о нашем опыте, связанном с материалом первого учебного года.  
Подводя итоги мнений студентов и преподавателей можно сказать следующее:
- 7.1. С точки зрения студентов:
- а. материал менее сложный, чем предыдущий /по мнению успевающих студентов даже слишком легкий/, поэтому все студенты имеют возможность достичь больших или меньших успехов, таким образом и слабые студенты охотнее занимаются материалом /а лучшие могут расширять свои знания на факультативных уроках/;
  - б. 8 текстов из 12-и занимаются жизнью студентов, а 4 остальных стараются дать более-менее известный материал, важный для будущего химика;
  - в. умение общаться с иностранными студентами и специалистами является очень важной потребностью и требованием как со стороны студентов, так и со стороны руководства факультета и промышленности; этому служат короткие, простые разговоры, содержащие самые важные ситуации.



Все эти факты в значительной мере мотивируют студентов, чувствующих необходимость знать русский язык.

7.2. С точки зрения преподавателей:

- а. материал можно пройти за срок, находящийся в нашем распоряжении;
- б. облегчается воспитание на систематичный труд упорной учебы языка;
- в. студенты легче активизируются /следует отметить, что это очень важный момент в обучении будущих инженеров, ведь их способность выражать себя красиво, правильно и четко находится на низшем уровне, чем напр. будущих экономистов, юристов, врачей и т.п., и не говоря о филологах/;
- г. так как количество упражнений /лексических и грамматических/ большое, преподаватель может иметь ввиду знания группы и выбирать самые подходящие, самые нужные упражнения; кроме этого лучшим студентам можно задавать на дом более сложные упражнения.

8. В этом учебном году мы переработаем наш материал, но не считаем это окончательной формой конспекта. По всей вероятности в процессе обучения мы будем сталкиваться со множеством проблем. Учитывая все это мы сможем подготовить конспект к изданию.



Új jegyzet a BME Vegyészmérnöki Karának hallgatói számára

A cikk, amely a berlini MAPRJAL-konferencián /1979. aug. 13-18/ elhangzott előadás rövidített változata, a BME Vegyészmérnöki Kari Csoportjában készülő I. éves orosz nyelvi jegyzettel kapcsolatos eddigi tapasztalatokat ismerteti.

A jegyzet összeállításánál a szerzők négy alapelvet tartottak szem előtt: a rendszerezést, a redukciót, a fokozatosságot és a párhuzamosságot. A cikk főleg az utóbbi kettőre tér ki, majd a lexikai és a nyelvtani anyagon konkrétan bemutatja megvalósulásukat.

Ezután röviden megismertet a fenti jegyzet következő részével, amely hasonló elvek alapján készül. A cikk következő részében a negyedik félévre tervezett anyagról olvashatunk.

Az utolsó rész az eddigi tanítási tapasztalatokat ismerteti a tanárok és a hallgatók szemszögéből.







Hell György:

OROSZ NYELVTANI TANANYAGUNK ÉS AZ OROSZ NYELVŰ SZAKSZÖVEGEK  
GRAMMATIKAI JELLEGZETESSÉGEI

Csak szónoki fordulatként lehet fölvetni a kérdést, hogy szükség van-e a nyelvtan oktatására az idegen nyelvek tanítása közben. A választ a módszertani irodalom már régen tisztázta: a nyelvoktatásnak olyan iskolai keretei között, amikor a nyelv tanulására aránylag kevés idő jut /heti 6 óra vagy annál kevesebb/, az állandó idegennyelvi hatásokon alapuló önkéntes nyelvtanulás helyett hatásosabb módszert jelent az, ha a megtanulandó készséget tudatosan igyekszünk megtanítani a nyelvtan magyarázó ereje segítségével. A kísérletek szerint ez a gyakorlat jobb eredményre vezet mindenütt, ahol a megértés a tanulásban felhasználható.<sup>1</sup> Éppen ezért a felnőttek nyelvoktatására vonatkozólag a szakirodalom kivétel nélkül hangsúlyozza a nyelvtan és a tudatos nyelvhasználat szerepét a tanulás minden szakaszában. Az egyetemi nyelvoktatásba a nyelvtant még akkor is bele kellene vonni, ha a jelenleginél jóval több óra állna a nyelvoktatás rendelkezésére, vagy ha a hallgatónak az idegen nyelvi környezet hatásos módon biztosítható lenne.

A nyelvtan oktatásának, helyesebben: a nyelvtan magyarázatként való fölhasználásának - és a továbbiakban a nyelvtan tanítását mindig így kell értelmezni - a nyelvoktatás menetének meggyorsításán kívül van még egy másik jelentősége is, és ez mindegyesekelőtt az egyetemi nyelvoktatásra vonatkozik. Az egyetemi nyelvoktatás ugyanis nem térhet ki az elől a feladat elől, hogy célkitűzésének megfelelő mértékű nyelvismeret közlése mellett még olyan általánosítható jellegű nyelvi ismereteket is nyújt, amelyekkel a hallgatók nyelvi ismereteik önálló fejlesztésére is képesek lesznek. Más szóval: az egyetemi nyelvoktatásnak bizonyos fokú nyelvi készségek biztosítása mellett általános /egyetemi szintű/ nyelvi műveltséget is biztosítani kell. Ezt az utóbbit természetesen mindenekeelőtt a kellő szintű és megfelelő tartalmú nyelvtani ismeretek adhatják.

A nyelvtan tanításának a most ismertetett általános okta-



táspedagógiai vonatkozáson túl van még egy szempontja. Ez pedig az oktatás célkitűzésével és tartalmával függ össze szorosan, azaz didaktikai jellegű. Ebből a szempontból olyan nyelvtani ismereteket kell adnunk, amelyek az oktatás alapját képező idegennyelvi szövegek megértését és az ezzel kapcsolatos nyelvi készségek mielőbbi elsajátítását a legjobban elősegítik. A nyelvtan tanításának ez a két szempontja kissé ellentmondásos: az első azt kívánja, hogy olyan jellegű nyelvtani ismereteket adjunk, amelyek jól általánosíthatók, és egy nyelvből kiindulva más nyelvre is alkalmazhatók, a másik viszont erősen szöveghez és célkitűzéshez kötött nyelvtant kíván, amely az aktuális tanulást meggyorsítja. A hallgatóknak nincsenek olyan lényeges nyelvtani ismereteik, amelyek inkább egy általánosítható vagy inkább egy konkrétan alkalmazható nyelvtan tanítása mellett szólnának. A magukkal hozott nyelvtani alapfogalmak köre eléggé szűk és jóformán nem terjed ki másra, csak a mondat, mondatrészek és a legfontosabb szófajok ismeretére. A szófajok jellemző alakváltozatai közül az igeidők fölismerése tartozik még a biztosnak számítható nyelvtani ismeretek közé, de már bizonytalan területnek számít a névmások fajtáinak, az igeneveknek, a szintaktikus kapcsolatoknak a tudása. Ez a szűk ismeretkör önmagában nem igényli egyetlen irányban sem a kiegészítést, de az is igaz, hogy semmiféle bővítésnek sem áll útjában, bármiféle szempont alapján történjen is.

Más a helyzet a nyelvtanárok nyelvtani ismereteivel. Az esetek többségében megállapodott, kialakult nyelvtani ismeretekről van szó, amelyek szorosan kötődnek ahhoz a nyelvhez, amelyet szakukként ismernek és ahhoz a hagyományos leíró szemlélethez, amely nyelvi képzésük fő iránya volt. Változást vinni egy ilyen ismerethalmazba, bizony nem egyszerű feladat, különösen akkor nem, ha ez új szemléleti beállítottságot is megkíván.

### 1. Általános nyelvi ismereteket adó nyelvtan

Azok a nyelvtani alapfogalmak, amelyekkel hallgatóink az általános és a középiskolai oktatás befejezése után rendelkeznek, alapvető műveltségi értékeket képviselnek. A szófajok ismeretében egy világnézeti alapállás jut kifejezésre, amely szerint dolgok,



eSelekvések, tulajdonságok vesznek körül minket, melyeknek észlelése alapján elvont mennyiségi és egyéb viszonyfogalmak alakulnak ki bennünk. A mondat és a mondatrészek a beszédben kifejezésre jutó gondolkodás alapvető logikai kategóriáival vannak kapcsolatban az ítélet és ennek kettős tagolása az alany és az állítmány révén. A logika és a nyelvtan mindig is szoros kapcsolatban voltak egymással, illetve az arisztotelészi logika alapvető megállapításai még a mai napig megtalálhatók a legfontosabb szintaktikai kapcsolat kifejezésére. Ez természetesen nem véletlen, és semmiképpen sem jelenti azt, hogy a nyelvtan kölcsönzött logikai kategóriákra épít. Az alany és állítmány nem csak logikai fogalmak, hanem nyelvtaniak is, ami a legfeltűnőbbben azokban a mondatokban jut kifejezésre, amelyben a logikai alany és állítmány fogalma eltérnek a megfelelő nyelvtani kategóriáktól. Pl.: Neked kell Pistának átadnod a levelet. mondatban a logikai alany a 2. személy, a nyelvtani az "átadnod" szó, az Izgalmas könyvet olvas. mondatnak csak egy nyelvtani, de két logikai állítmánya és alanya van /ő könyvet olvas. A könyv izgalmas/. A nyelvtani és logikai szemléletmódnak ez a különbsége megalapozottá teszi azt a nézetet, hogy a mondat elemzésében, a mondatrészek jellegének megítélésében is jobban elszakadjunk a /hagyományos/ logikai szemlélettől, mint ahoyan ez a korábbi szintaktikában szokásos volt. A mondatnak két fő részre, az alanyi és állítmányi részre való bontása helyett nyelvészetileg nagyon is indokolt az a tagolás, amelyben jobban kifejezésre jut a mondat sajátos szerkesztettsége, azaz a mondatrészeknek az igei állítmánytól, mint a szerkesztettség magjától való függő szerepe. A hagyományos grammatikával szemben ezt a szemléletet képviseli az un. függőségi grammatika.<sup>2</sup> Ennek a felfogásnak megfelelően a mondatnak egy fő része van: az igei állítmány, amely köré a kötöttség nyelvtanilag kötelező vagy szabad volta alapján az "aktánsok" és a "circumstanciák" kapcsolódnak. Az előbbieket közé tartoznak az alany, a tárgy és az állítmányi határozók, az utóbbiak közé az un. szabad vagy mondat-határozók.

Ha egy mondatot a kétféle felfogás szerint szerkezetében is ábrázolni akarunk, a következő elrendeződéseket kapjuk:



A barátom  $\longleftrightarrow$  lakik.  
vidéken

Illetve:

lakik.  
a barátom vidéken

Az állítmánynak a mondatban elfoglalt központi helyzetéből és a mondatrészeknek olyan meghatározásából, hogy azok az állítmánytól függően kötelező vagy szabad jelleggel találhatók a mondatban, az is következik, hogy a jelző, mivel az állítmánnyal kötelező vagy szabad kapcsolatba nem hozható, nem is tartozik a tulajdonképpeni mondatrészek közé. A jelző csak a mondatrészekhez /alany, tárgy, határozók/ kapcsolódik azoknak részeként.<sup>3</sup>

Az állítmány központi szerepe mellett az alany és a többi kötelező mondatrész egyenértékűségét szépen mutatja az is, hogy belső szerkezetük között semmi különbség nincsen, fölépítésük teljesen egyforma jellegű. Pl.:

Legjobb barátom vadregényes vidéken lakik.  
mondatban az alany /legjobb barátom/ és a határozó /vadregényes vidéken/ egyformán két-két szóból alkotott melléknévi jelzős szerkezetet ad, amelyben a melléknévi jelzők már a mondatrészek szintje alatt helyezkednek el. A mondatban tehát két önálló jellegzetes szerkesztettségi elrendezés található:

- a./ a mondatrészek szerkesztettsége az állítmány körül,
- b./ a mondatrészekben belüli szerkesztettség.

Mindkét szerkesztettség általános érvényű: az első a mondatra mint egészre vonatkozik, a második a mondatrészeire, még hozzá minden mondatrészeire egyforma értékkel.

A kapcsolatoknak ebből a kétféle jellegéből a nyelvtani ismeretek is két nagy területre csoportosíthatók:

- a./ az állítmánytól függő mondatrész viszonyok tanulmányozására és

- b./ a mondatrészekben belüli jelzői viszonyok tanulmányozására.

Mindkét viszonyfajta annyiban is általános jellegű, hogy a magyar nyelvhez hasonlóan a többi európai nyelvben is megtalálhatók. A viszonyokon belül természetesen megvannak a jellegzetes nyelvi eltérések, de ezek mindig megadhatók olyan fogalmakkal, amelyeket a többi nyelvben is föl lehet használni azonos jelentéssel. Így az igevonzatok nyelvenként a vonzott eset szempontjából, a jelzős szerkezetek szórendi fölépítésben térnek el.



Látszólag ugyanazokkal a kategóriákkal dolgozunk, mint amelyeket a hallgatók képzéséül szolgáló hagyományos nyelvtan is fölhasznál, mégis nagy különbséget jelent a mondatrészeknek már említett két részre való osztása. Ennek a megkülönböztetésnek az elhanyagolása ugyanis eléggé megnehezíti a mondat szerkezetének áttekintését és ennek következtében a belátáson alapuló idegen nyelv-tanulást is. A kettéosztás következetes szemmeltartása viszont segít abban, hogy megkülönböztessük pl. a mondat tárgyát a mondatrészen belüli tárgytól, a határozót a jelzőtől, illetve, hogy egy-egy mondatrészből mindazt az információt kiolvassuk, amelyre a közlemény teljes értékű megértéséhez szükségünk van.

## 2. Didaktikai nyelvtan

A második követelmény, amelynek alapján a tanítandó ill. fölhasználandó nyelvtani ismereteket csoportosítani kell, szorosan a tanított nyelvi anyaghoz kapcsolódik és az oktatási célkitűzés mielőbbi és minél biztosabb elsajátítását hivatott szolgálni. Itt tehát két mozzanatot is szem előtt kell tartani: az egyik célkitűzés, a másik a felhasznált szövegek nyelvtani jellegzetességei. A két szempont nem jelenti ugyanazt még abban az esetben sem, ha különböző oktatási célkitűzés elérésére esetleg ugyanazokat a szövegeket használnánk fel tanítás közben.

Ugyanazokat a nyelvi jelenségeket ugyanis több szempontból is lehet tanítani attól függően, milyen célt akarok oktatásommal elérni. Más szempontok alapján kell csoportosítanunk a tanítandó nyelvtant akkor, ha célkitűzésünk a beszédképesség kialakítására irányul és megint másként, ha szövegmegértést akarunk tanítani. Az első esetben az a fontos, hogy a kifejezőképességet fejlesszük, amihez tudnunk kell, milyen módon lehet egy idegen nyelven a legfontosabb közlési /kommunikációs/ helyzeteknek megfelelő gondolati tartalmat kifejezni, azaz a kifejezendő mondanivaló köré kell csoportosítanunk a szükséges nyelvi eszközöket.<sup>4</sup>

A szövegmegértés tanulása során fordított a helyzet: azt kell tudnunk, hogy az egyes szerkezetek, nyelvtani alakzatok milyen tartalmat /nyelvtani jelentést/ hordozhatnak magukban. A tanítandó nyelvtani anyag kiválasztása tehát nem a kifejezendő tartalom alapján



történik, hanem a nyelvtani alakzatokból kell kiindulni, és azok köré kell csoportosítani a bennük rejlő tartalmat. /Mindezek miatt módszertanilag nehezen megoldható feladatnak látszik az, ha ugyanazokon a szövegeken /szak/szövegmegértést és beszédkészséget egyszerre akarunk kialakítani. Az így kiválasztandó nyelvtani ismeretek szükségképpen azokhoz a szövegekhez kötődnek, amelyeket az oktatásban fölhasználunk, azaz a szükséges nyelvtani anyag kiválasztásához ismernünk kell az írott szakmai szövegek jellegzetes nyelvtani vonásait.

### 3. Az orosz nyelvű szakszövegek jellemző nyelvtani tulajdonságai

A szakszövegek nyelvtani tulajdonságainak megállapítása előtt érdemes kissé azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy milyen szövegeket veszünk alapul a tulajdonságok kigyűjtéséhez és milyen szempontok vezetnek, amikor a szöveg valamilyen vonását /a szakszöveg szempontjából/ jellegzetes tulajdonságnak tartunk. A gyakorlat kétféle utat tesz lehetővé: kiindulhatunk egy szöveg tulajdonságainak gyakorisági adataiból, és ezek viszonyai alapján tarthatunk egy szöveget ilyen vagy olyan fajta-hoz tartozónak /pl. Leningrádi Iskola/, de kiindulhatunk a közlési feladat vagy részfeladatok felől is, hogy az ezeket kielégítő jellegzetességeket keressük meg a szövegben /Prágai, Moszkvai Iskola/.

Munkánkhoz mi olyan szövegekből indultunk ki, melyek egyértelműen szakjellegű közlési szándék eredményei. A kommunikációs feladat tekintetében megelégedtünk ennyivel, a szövegek grammatikai jellegzetességeit alapjában már a köznyelvvél való egybevetés alapján emeltük ki. A sajátosságok és a közlési célok viszonyának vizsgálata nem tartozott feladataink közé, a jellegzetességeket a szakszövegek fordításának tanuláshoz szükséges morfológiai és szintaktikai ismeretek megválasztása és a nyelvtan tanításának rendszerezése szempontjából értékeltük.

A szakszövegek legfontosabb és jellemző nyelvtani vonásairól elegendően bő irodalom áll rendelkezésünkre, de ez mindenekelőtt a szövegek jellegzetes szófaji elosztásáról nyújt tájékoztatást.<sup>5</sup> Ha az orosz nyelvi adatokat más megfelelő adatokkal hasonlítjuk össze, kiderül, hogy az egyes nyelvek szakszövegei között nincsen jelentős különbség:



főnév melln. ige part. ger. adv. pron. num.

orosz szaksz.	41,7	15,14	12,5	11,3	3,9	3,8	4,3	0,9 <sup>m</sup>
német szaksz. <sup>6</sup>	44,6	12,6	9,3	1,6	-	4,7	-	1,8
magyar szaksz. <sup>7</sup>	35,57	12,1	7,8	7,16	0,6	0,35	4,18	1,9

Összehasonlításul álljon itt még egy adat, melyet a dolgozat elkészítéséhez gyűjtöttünk orosz nyelvű műszaki szövegekből:

főnév melln. ige part. ger. adv. pron. num.

41,3	12,8	8,1	2,5	0,2	2,3	2,5	1,4
------	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Ezek az adatok több általános következtetés levonására is alkalmasak:

a/ nincs túl nagy különbség az egyes nyelvek szakmai szövegeinek jellemzői között: mindegyikben sok a főnév, igen gyakori bennük a melléknév és a melléknévi igenév. Mindezek a tulajdonságok természetesen következnek a szakmai írásoknak abból a beállítottságából, hogy konkrét vagy elvont területről írnak le tényállásokat, jelenségeket.

b/ az igék száma aránylag kevés, az igenevek, főleg a melléknévi igenevek száma nagy. Összehasonlításul szeretnék erre vonatkozólag különböző területről vett magyar szövegekből néhány adatot felsorolni:<sup>8</sup>

elbeszélés ért. próza napilap pszich. szöveg rádió-techn. műsz. szöveg

ige	15,75	10,20	9,14	6,23	5,87	7,19
-----	-------	-------	------	------	------	------

elbeszélés ért. próza napilap pszich. szöveg rádió-techn. műsz. szöveg

partic	2,5	2,2	5,2	3,12	4,75	7,16
--------	-----	-----	-----	------	------	------

\* Mitrofanova könyvében található adatok.



Lényeges sajátosságok találhatók a szakszövegekben az összetett szóalakok számában, a kötőszók használatában és egyéb területen, de ezek elemzése egyrészt messze vezetne, másrészt nem okvetlenül vinne közelebb a kívánt célhoz. /A képzett szóalakok számából később vonunk le használható következtetéseket./

Az idevágó cikkekben és tanulmányokban közölt adatok általában a szövegek morfológiai képéről adnak hasznos és számszerű adatokat. Ezek ugyan jó támaszpontokat adnak arra vonatkozólag, milyen morfológiai ismeretekre van szükség a szóalakok felismerése során /1. pl. az esetek gyakorisága/, a fordításhoz azonban nem elég csak ennyinek az ismerete. Az egyetemi nyelvoktatás sem rostokolhat az alaktan gyakorlásán, hisz előtte nyolc évig alig volt szó másról. A fordítás és a fordítás segítségével történő szövegértés ill. egy ezen alapuló szintetikus olvasás a szerkezetek fölismerését nem nélkülözheti. A mondatról kell áttekintést kapnia mielőbb hallgatóinknak és ez a mondat kétszintű tagoltságának fölismerésével jár együtt.

Azoknak a szövegjellemzőknek a kiderítésére, amelyek a mondat említett kétszintű tagolására vonatkoznak, külön vizsgálatokat végeztünk. Ebből a célból három műszaki könyvből és három műszaki folyóiratból írtunk ki mondatokat, és ezek nyelvtani tulajdonságait részletesen kijegyzeteltük. /A jegyzetelés szempontjai a mellékleten láthatók, a gyűjtött adatok összesítése szintén, maga a teljes anyag az intézet laboratóriumában található./ Összesen 6258 információt /mondatonként átlag 31-et/ jelöltünk meg külön erre a célra készített kartonok széleinek kilyukasztásával. /Nem vonjuk kétségbe, hogy egy minden részletében megbízható adatgyűjtés sokkal nagyobb terjedelmű szöveg feldolgozását tette volna szükségessé. Jobb híján mégis kellő alapnak tekintjük a nyert adatokat./ A továbbiakban néhány olyan adatról lesz szó, amelyek nyelvoktatásunk szempontjából közvetlenül fontosak.

<u>Általános adatok:</u>	<u>összes elemzett mondat:</u>	200
	<u>összes elemzett szó:</u>	2893
	<u>egyszerű mondat:</u>	161 = 80,5 %
	<u>összetett mondat:</u>	39 = 19,5 %
	<u>összes állítmány:</u>	288
	<u>igei állítmány:</u>	183 = 63,5 %
	<u>mell.+part.állm.</u>	53 = 18,4 %



összes főnév: 1197 = 41,3 % /2893-hoz/

-ение végz. : 142 = 11,86 %

-ость " : 54 = 4,51 %

-ия " : 46 = 3,84 %

nemzetközi haszn. : 293 = 24,48 %

egyéb 662 = 55,30 %

előjárás főnév: 384 = 32,8 % /1197-hez/

előlj. + Acc. 17,10 %

" + Gen. 26,0 %

" + Instr. 15,36 %

" + Prep. 34,37 %

" + Dat. 8,07 %

melléknévek: 373 = 12,8 % /2893-hoz/

képzettek: 298 = 79,9 %

fokozottak 19 = 5,1 %

egyéb 56 = 15,0 %

Az itteni adatokból már lehet néhány következtetést levonni. Ezek ugyan eléggé általános jellegűek és többnyire a nyelvoktatás gyakorlatából sem hiányoznak de egy ösztönös tanári gyakorlathoz viszonyítva adatszerű megalapozást jelentenek.

a/ A szakszövegekben a szavaknak több mint a fele melléknév és főnév. Ebből kifolyólag a névszóragozás /melléknév és főnév ragozás/ nem ismerése az egyetemi nyelvoktatás kezdetén olyan hiányosságának számít, amit nem lehet elég súlyosnak értékelni. Jobban hátráltatja oktatásunkat, mint a hozott meg lehetősé- sen szűk szókincs. Ráadásul ezeknek a hiányosságoknak a pótlására tulajdonképpen még egy teljes félév sem áll az oktatás rendelkezésére, mert akkor nem tudjuk az egyébként szükséges új nyelvtani anyagot megtanítani. Ha az egyetemi nyelvoktatás tapasztalataiból a középiskolai nyelvoktatásra vonatkozólag valamilyen következtetést akarunk levonni, akkor ez okvetle- nül az, hogy ott a tudatos névszóragozást meg kell tanítani.



Az egyetemi oktatás helyzetének vizsgálata során ezt a körülményt nem szabad figyelmen kívül hagyni.

- b/ Az összes főnév egy negyede a szakirodalomban nemzetközileg használatos szavakból adódik méghozzá olyan módon, hogy ezek nem végződésükben eloroszosított szavak /-ija végűek/, mert az ilyenek előfordulása alacsony /3,48 % /. Az adódó következtetés: oktatásunkban külön foglalkozni kell az idegen szavakkal, esetleg úgy, hogy egy jegyzetszerű szógyűjteményben megadjuk az általában használt ilyen szavak jelentését és etimológiáját.
- c/ A szövegben előforduló melléknévek közül 80 % nem eredeti melléknév, hanem /főnévből/ képzett alak. A melléknévképzést tehát külön tananyagként be kell venni oktatási anyagunkba. /Ez tudomásom szerint csak mellékes anyagként szerepel mindennütt/.
- d/ Az előljáró nélküli esetalakok az alábbi módon oszlanak meg a szövegben:

birtokoseseti alak:	436,	a főnevek	36,42%-a
alanyeseti	" :	183,	" 15, 3%-a
tárgyeseti	" :	116	" 9,69%-a
eszközhat.	" :	62	" 5,18%-a
részeseseti	" :	8	" 0,67%-a

Eredethatározó az eszközhat. alakok közül: 22,58%.

Ezek közül az adatok közül tulajdonképpen csak az utóbbi érdemel említést, mert azt mutatja, hogy az eszközhatározós alakoknak több mint egy ötöde a szenvedő szerkezettel kapcsolatos. Az eszközhatározós eset tanítását tehát talán jobban össze kellene kötni a szenvedő szerkezettel, mint ahogy a mi gyakorlatunkban szokásos. Indokolttá tenné ezt még a magyar és orosz szerkesztésnód közötti eltérés is. /A szenvedő mondatok száma egyébként az összes mondat 21 %-a volt/

- e/ A vonzatos mondatrészek száma:

alany + tárgy + részes hat, + eszk. h.:	256
A határozók száma: /szabad mondatrészek/	401



Mondatrészek fölsorolásban:

alany:	15
állítmány:	16
tárgy:	28
vonzat:	47
határozó:	52

A fölsorolásos mondatrészek a vártnál nagyobb számban fordulnak elő a szövegekben. Ezzel kapcsolatban érdemes kitérni a vesszőhasználat kérdésére, hiszen gyakran el kell döntenünk, hogy a vessző csak azonos mondatrészeket választ-e el, vagy pedig új mondatot vezet be.

f/ A mondatokra vonatkozó néhány adatból látszik, hogy oktatásunkban elsősorban az egyszerű mondat kérdéseivel kell foglalkoznunk. Ez nem volt egészen magától értetődő eddig, hiszen a tantervekben a mondat /összetett mondat/ nyelvtanának kérdéseire elég nagy helyet szenteltünk. Úgy tűnik, erre nincsen szükség. Négyeszer fontosabb az egyszerű mondat nyelvtanát ismertetni, azaz azt a kérdést, milyen mondatrészeket kell keresnünk az igei állítmány mellett, mert ezekből vagy négyszer annyi van mint a gyakorisági sorrendben második helyen álló melléknévi /igenévi/ állítmányokból.

Az ige melletti kötelező bővítményekről jó lenne úgy is áttekintést adni, hogy egy külön igejegyzékben összegyűjtjük a szakszövegekben leggyakrabban előforduló igéket, s a vonzatuk szerint csoportosítjuk őket. Egy ilyen, valószínűleg 150 igenél többet nem tartalmazó szójegyzék azt is szemléltetné, hogy az egyébként áttekinthetetlenül nagynak tűnő igealalmaztat meg lehet tanulni.

g/ A mondatrészen belüli szerkezettségre az alábbi adatok mutatnak:

melléknévi jelző:	316	a főnevek	26,4	%-a	mellett
egyszavas part. :	36	"	3,0	"	
névmási j.:	106	"	8,8	"	
igeneves szerk.:	38	"	3,1	"	



egyeztetett jelző össz.:	496	a főnevek	41,4 %-a	mellet
birtokos jelző:	278			
határozói j.:	62			
birt. és hat. j. össz.:	340	"	28,4	"
jelzők összesen:	836	"	69,8	"
birtokviszonyok:	278			
egyszerű bv.:	210			
összetett bv.:	68			
nem birtokv. Birt.e.	38			

igeneves szerkezettel és /vagy határozói jelzővel/bővített birtokviszony 23 /a bv. 8,2 %-a/,

főnévi igeneves szerk:	21
határozói " " :	5
melléknévi " " :	38

Már az egyszerű és összetett mondatok számarányából következtetéseket lehet levonni a mondatrészek belső szerkezetére vonatkozóan. Látszik, helyesebben sejthető, hogy ha a gondolatilag tömör, értekezés jellegű műszaki szöveg egyszerű mondatokban fejti ki mondanivalóját, akkor ez csak annak árán történhet, hogy a kifejezés bonyolultsága az egész mondat szerkezetéről a mondatrészek belső szerkezetébe helyeződött át. Erre akkor is nyugodtan lehetne következtetni, ha a mondatrészek szerkezetéről nem lennének további adatszerű ismereteink.

A mondatrészek belső szerkezetéről szerzett adatok azt bizonyítják, hogy a szövegértés és ennek következtében a tanítandó nyelvtani anyag súlypontja itt keresendő. A mondatot összefoglaló grammatikai jelentések megértése a mondatrészek belső szerkezetének megértésétől és ezek egymáshoz viszonyított helyzetének /a mondatrészviszonyoknak/ megértésétől függ.

A bemutatott statisztikai adatokat távolról sem tekinthetjük kielégítőknak. Egyrészt túl kevés ez az anyag, túl rövid a korpusz, amelyből az adatokat vettük, és jellemzőknek csak azért fogadhatjuk el őket, mert nem állnak nyilvánvaló ellentétben más, nagyobb anyagból gyűjtött adatokkal. Ráadásul a szűk kiindulási alap nemcsak azért nem megnyugta-



tó, mert rövid a szöveg terjedelme, hanem azért sem, mert a szak-  
szövegek sokféleségéből csak egy-két területet vett elő. Mérték-  
adó szám adatokhoz a vizsgálandó szakszövegek fajtáját kell jóval  
bővebbre venni. Nemcsak olyan értelemben, hogy több szakterületet  
is tárgyaló szövegeket veszünk, hanem úgy is, hogy jellegükben  
legyenek a szakszövegek különbözőek: egy műszaki kérdést ismerte-  
tő, a megoldást tartalmazó gondolatmenetek leírásán kívül /-ezek  
a szövegek számítanak tipikusan műszakiaknak és elemzésünk tár-  
gyát is ilyenek képezték - /, nem szabad elfelejtkeznünk olyan  
szövegekről, amelyek egy hosszabb írásmű bevezető részéhez tar-  
toznak /van bennük történeti áttekintés és az egész anyagnak egy  
elméleti síkon való összefoglalása/, vagy összefoglalói egy gon-  
dolatmenetnek. /Még az is meggondolandó lenne, hogy tartalomjegy-  
zékéből is vegyünk adatokat.//Külön érdemes lenne kiértékelni a  
prospektusokat, a használati utasításokat, sőt a műszaki rajzo-  
kon található szövegeket is, hisz bizonyára megvan mindegyiknek  
a jellegzetessége. Tulajdonképpen az egész adatgyűjtést meg kel-  
lene előznie egy olyan fölmérésnek, amelyből kiderülne, hogy a  
gyakorló mérnökök /hallgatóink többsége ilyen lesz/ milyen jelle-  
gű orosz szövegekkel találkoznak leginkább munkájuk során és fő-  
ként az ilyen szövegek megértését kellene kellő előkészítéssel  
megtanítani. Egy ilyen munka minden bizonnyal felülmulná egyet-  
len intézmény lehetőségeit, de már megvalósítható lenne több  
egyetemet vagy főiskolát számításba vevő összefogással és a mun-  
ka jó megszervezésével.

#### 4. Tankönyveink szövegei és nyelvtana

Szakszövegekről véleményt mondani és jellemző tulajdonsága-  
ikról adatokat gyűjteni időigényes és kitartást igénylő munka.  
Mégis könnyebben és eredményesebben megvalósítható mint az, hogy  
fölmérjük meglévő tananyagainkat. Az ilyen munkában a szükséges  
munkaidőn túl nagyobb gondot jelent a megfelelő mérce alkalma-  
zása és a véleményalkotás tárgyilagossága. Ez az utóbbi, sajnos,  
nem mindig függ a véleményt mondó szándékától, hanem a megfogal-  
mazás helyességétől is.

Tananyagainkról legkönnyebben olyan alapon lehet véleményt  
mondani, hogy a szakszövegekhez hasonlóan fölmérjük a bennük ta-



lálható jellemző adatokat. Minden kari anyagra vonatkozóan ezt nem sikerült még elvégezni, de egy korábbi felmérés folyamán adatakat gyűjtöttünk arra vonatkozóan, milyen grammatikai jellegzetességeket tartalmaznak a gépészkaron tanított szövegek. A felmérés ugyanazoknak a szempontoknak az alapján készült, mint amelyeneket a leírt adatgyűjtésben is felhasználtunk. Összehasonlításként álljon itt néhány adat és néhány viszony a két gyűjtésből.

	szakszöveg %	gépész jegyzet %
egyszerű mondat/mondat	80,5	64,4
szó/mondat	14,5	14,5
igei állítmány	63,5	59,5
főnév/szó	41,3	39,7
melléknév/szó	12,9	12,2
melléknévi jelző/főnév	26,4	30,8
határozói jelző/főnév	28,8	28,7

Az adatok igen nagy fokú egyezést mutatnak és két szempontból is megnyugtatóak: a/ egy ilyen fokú egyezés - ha két, aránylag nem nagy terjedelmű anyagon valósul meg - azt mutatja, hogy adataink jellemző tulajdonságokat tükröznek, mert egyébként mint részadatoknak nagy szórást kellene mutatniok.

b/ a gépész tankönyv szövegei alkalmasak a szakszöveggel kapcsolatos ismeretek tanítására.

A nyelvtani anyag értékeléséhez a statisztikai adatok már nem lennének elegendőek, mert már a nyelvtani szemlélet fajtája is lényeges kérdés. Ezen a téren tankönyveink eléggé vegyes képet mutatnak. Eltérést találunk az egyes jegyzetek szemléletmódja között, de bőven mutathatók ki következetlenségek az egyes nyelvtani anyagok fölépítésén belül is. A következetlenség mindenekelőtt különböző szemléletek vegyes alkalmazásában áll: újabb /függőségi, mondatszemantikai/ fölfogások nyomai mellett igen erősen megtalálhatók a szintagmák elvére épülő rendszerezés megállapításai is.

Tulajdonképpen túlzás lenne azt követelni, hogy egy tan-



könyvben csak egyetlen egységes nyelvtani szemlélet alapján szabad a nyelvtani anyagot tanítani. A tanítás nagyon is gyakorlati feladat és megtűr a keretein belül olyan "fogásokat", amelyek a jobb eredmény érdekében különböző szempontokból igyekeznek egy kérdést megközelíteni. Nem helyes azonban, ha ezt az egységes szemlélet látszatával tesszük, ha nem hívjuk föl a figyelmet az eltérő szemléletmódra.

A szintagmatikus szemlélet nagy hatása és behatolása más szemléletmódok közé természetes következménye annak, hogy tanáraink tulajdonképpen ennek a szemléletnek az alapján tanultak meg "nyelvtanul" gondolkodni. A szintagmatikus nyelvtan a magyar nyelvtanoktatás alapja, az általános iskolában és a középiskolában gyökerező hatásai olyan erősek, hogy megállapításai hosszú évekig megmaradnak. Az sem közömbös szempont, hogy a nyelvtan szerzője a hallgatók nyelvtani ismereteire is tekintettel van, amikor rendszerezését elkészíti. Megnyugtatóbb számára, ha valami biztosan meglévőre hagyatkozhat, és nem kell egy új szemlélet bizonytalan megértésére építenie. Pedig a szintagmatikus nyelvtan a maga szinte kizárólagosan a felszíni strukturára való alapozottságával, a mélystruktúra kérdéseinek mellőzésével, a szófaji kapcsolatok /szintagmák/ hangsúlyozásával túlságosan szétdarabolja a mondatot, háttérbe szorítva a mondat egységes szerkesztettségének fontos elvét. A taxonomikus szemléletnek még van helye a nyelvtan tanításának első szakaszában, de később nálunk az egyetemen más szemléletre kell áttérni.

A nyelv tanítása igen erősen mondatközpontú és ezt a mondatközpontúságot nem lehet eléggé hangsúlyozni. Ezen alapul a szöveg tartalmának, a szavak aktuális jelentésének a megértése és ez az eredményes szótanulásnak is ez az alapja. A grammatika is a mondatban gyökerezik, az egyszerű mondat belső kapcsolataiból kapják jelentésüket a szintagmák is, és egy olyan nyelvtan, mely az alkatrészek részletes tárgyalását fontosabbnak tartja, csak nehezen jut el az egységes egészhez.

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a /tankönyvi/ nyelvtanoknak két ismertetője van. Az egyiket a tanítandó anyag jellegzetes tulajdonságai szolgáltatják, a másikat az anyagnak az okta-



tás szempontjából eredményes rendszerezése. Ez a két elv egyrészt a szakszövegek részletesebb vizsgálatára, megismerésére ösztönöz, másrészt a mondatközpontúság nyelvtani érvényesülését kívánja meg.

I r o d a l o m :

- 1/ Giday Árpádné: Svéd kísérletek az angol nyelvi szerkezetek tanítása módszereinek vizsgálatára; Folia Pr.L. VI/1976/, 133-135
- 2/ Károly Sándor: Tesniere szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése: Ált. Nyelvészeti Tanulmányok I. /Szerk.: Telegdi Zsigmond/; Akad.Kiadó Bp. 1963, 161-186.o.
- 3/ Deme László: A beszéd és a nyelv; Tankönyvkiadó Bp., 1976, 71-88.o.
- 4/ D.A. Wilkins: Notional Syllabuses; Oxford Univ. Press, 1976
- 5/ O.D. Mitrofanova: Jazük naucsno-technicseszkoj literaturü; Moszkva, 1973,  
Itt bőséges irodalom található.  
A.N. Vasziljeva: Kursz lekciï po sztylisztike russzkogo jazüka-Naucsnüjsztíl recsi; Izd. Russzkij jazik Moszkva 1976.
- 6/ H.Eisenreich: Zur Rechnerunterstützten Wortschatzanalyse der Texte eines Lehrbuches für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache; 1978, /kézirat/
- 7/ Hell György: Magyar műszaki szövegek morfológiai és lexikológiai jellegzetességei /megjelenés alatt/
- 8/ Nagy Ferenc: A mai magyar nyelv című tankönyv és a kvantitativ nyelvészet; Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből /szerk.: Rácz Endre és Szathmári István/, Bp. 1974, Tankönyvkiadó, 21.-57.o.



Az elemzésre fülhasznált szövegek forrásjegyzéke

- 1/ Обработка металлов давлением Москва 1967  
/Днепропетровский металлургический И. /részletek/
- 2/ И.Т. Космачев: Технология машиностроения Лен. 1970 /részletek/
- 3/ Экономия металлов в машиностроении /под редакцией доц.  
Ф.С. Конькова/, Москва 1962/részletek/  
A három anyagból az adatok gyűjtését Reviczky Béláné végezte.
- 4/ За рулём 1975/5 28. old. Ночью за рулём - 26 mondat
- 5/ Строительные и дорожные машины 1978/4 17 - 18 old.  
Агрегат сортировки СМА - 104 - 30 mondat
- 6/ Строительные и дорожные машины 18 - 19 old.  
Камнерезные операционные машины СМР - 046 и СМР - 047 - 22 mondat
- 7/ Автомобильный транспорт 1978/4 43. old.  
Внутренний шум автобусов - 22 mondat  
A négy szövegből Vioralíkné Németh Rozália gyűjtötte ki az adatokat.

Код-ягызék а мондатов грамматикал тулаждонсáгаинак кигүйтэсэ-  
hez és а капотт адаток

<u>kód</u>	<u>jelentés</u>	<u>előfordulás</u>
AL - B70	az olvasmányok sorszáma	-
C1 - C70	a félévek sorszáma	-
D1	egyszerű mondat	161
D10	összetett mondat	39
D2	kötőszavas mellérendelő mondat /az összetettben/	13
D4	kötőszó nélküli mellérendelő mondat /az összetettben/	14
D7	a főmondat alárendelt mondata	30
E1	alárendelt mondat alárendelt mondata	0



<u>kód</u>	<u>jelentés</u>	<u>előfordulás</u>
E2	egyszavas főmondat	2
E4	tőmondat főmondatként	10
E7	" alárendeltként	0
F1	határozott alany	183
F2	ált.alany	78
F4	igei állítmány	183
F40	visszaható igei állítmány /szenvedő "szja" végű is/	55
F7	"javljaetszja" + főnév	3
G1	" melléknév	1
G2	"predsztavljaet" + főnév	4
G4	melléknévi állítmány /ige nélkül/	20
G7	főnévi állítmány	8
H1	rövid múltidejű igenévi állítm.	33
H2	segédigés /egyéb/állítm.névszóval	38
H4	előjáró nélküli tárgy	116
H7	előjáró nélküli részes	8
I1	előlj.nélküli eszközh.	62
I10	" " " mint eredethatározó	14
I2	vonzatos mondatrész	173
I4	határozói mondatrész	401
I7	főlsorolásos tárgy	28
W4	" alany	15
W7	" állítmány	16
J1	főlsorolásos vonzat	47
J2	főlsorolásos határozók	52
J4	alany+állítm.+tárgy	13
J7	a tárgy megelőzi az alanyt	3
K1	alanszerű tárgy megelőzi az alanyt	3
K2	elkülönített mondatrész	23
K4	névmás tárgy	3
K7	névmásos vonzat	7
L1	szenvedő mondat	57
L2	többszörös mellérendelő mondat	3
L4	" alárendelő "	2
L7	jelzői alárendelés /mondat/	12



<u>kód</u>	<u>jelentés</u>	<u>előfordulás</u>
M1	"cstobi"	5
M10	"cstobi" +inf.	3
M2	egyszavas inf.	9
M4	inf. szerkezet	27
M7	egyszavas határozói igenév	0
N1	határozói igeneves szerkezet	5
N2	egyszavas melléknévi igenévi jelző	36
N4	cselekvő igeneves szerk.	10
N7	szenvedő igeneves szerk.	23
N40	múlt cselekvő igeneves szerk.	0
N70	múlt szenvedő igeneves szerk.	19
O1	főnév	1197
O2	-anie/-eni je végű főnév	142
O4	-osztty " "	54
O9	-ija " "	46
P1	nemzetközi főnév /használat szerint/	293
P2	főnév egy melléknévvel	279
P4	" több melléknévvel	37
P7	melléknév főnév nélkül	22
W1	fokozott melléknév	19
Q1	főnév,előtte álló mellékeves szerkezettel	6
Q2	főnév, mögötte " "	4
O4	igeneves szerk. elől	3
Q7	" " hátul	29
R1	névmási jelző	64
R2	számnévi jelző	42
W2	értelmező jelző	3
R4	egyszerű birtokviszony	210
R7	többszörös birtokviszony	68
S1	melléknévvel bővített birtokviszony	71
S2	igeneves szerkezettel bővített birtokviszony	11
S4	nem egyeztetett jelző	62
S40	" " előljárós jelző	39
S7	melléknévvel bővített nem egyeztetett jelző	17



<u>kód</u>	<u>jelentés</u>	<u>előfordulás</u>
St1	nem egyeztetett jelző birtokviszonyban	12
St2	" " " birtokviszonnyal	8
St4	" " " igeneves szerkezetben	2
St7	" " " " szerkezettel	0
Sch1	többszörös alárendelt nem egyeztetett jelzők	1
Sch2	többszörösen alárendelt nem egyeztetett jelző birtokviszonnyal	0
Sch4	előlj.nélküli birtokos eset nem birtokviszony	38
T1	folyamatos igealak	234
T2	bef. igealak	82
T4	képzett melléknév	298
U1	tárgyesettel álló előlj.	66
U2	birt. " " "	96
U4	eszközhat. " "	59
U7	előlj. " " "	132
V1	részes " " "	31
V2	"lehet"	5
V4	"kell"	15
V7	határozószó - egyszerű	55
V70	" előljárós kifejezés	11

Grammatik zu unseren russischen Lehrtexten und grammatische  
Eigenschaften der russischen technischen  
Texte

Die grammatischen Eigenschaften der technischen Texte können durch zweierlei Konstruktionen im Satz erläutert werden. Eine befindet sich unmittelbar um das verbale Predikat und gibt die charakteristischen Satzglieder an, die andere ist die Konstruktion innerhalb der Satzglieder selbst. Statistische Angaben über solche Texte enthalten vor allem Daten über Häufigkeit der morphologischen Formen nicht aber über Verschiedenheit und Zahl der erwähnten Konstruktionen. Um solche zu gewinnen wurden im



Sprachlaborabteilung unseres Institutes Textanalysen durchgeführt. Der Artikel enthält Ergebnisse davon und macht aufgrund dieser Daten Vorschläge über System und Inhalt der Grammatik, die beim Erlernen des stillen Lesens benutzt werden kann.

Грамматический материал наших учебников и характеристике грамматические данные технических текстов

Технические тексты с точки зрения грамматики характеризуются конструкциями двух типов. Одна из этих образуется непосредственно вокруг глагола сказуемого и дает главные члены предложения, другая разворачивается внутри этих членов. Имеющиеся в литературе статистические данные отражают во первых частоту встречающихся в текстах морфологических форм и вообще содержат мало о частоте самых конструкций. Статья дает некоторые данные о последних, полученные при проведенном в лабораторном отделении института анализе текстов. Ссылаясь на них автор сделает выводы насчет системы и содержания грамматики, применяемой при обучении чтению технических текстов.







Kiss István:

### KONTRASZTIVITÁS ÉS SZINTETIKUS OLVASÁS

Egy idő óta erősen foglalkoztat az a gondolat, hogy hogyan lehetne a /kontrasztív/ nyelvészeti kutatások eredményeit mintegy "aprópénzre" váltani, a nyelvtanítás gyakorlatában konkrétan felhasználni. Az erre vonatkozó töprengéseimből szeretnék most egyet mást elmondani.

Maga a cím is valami ilyesmit tükröz, hiszen nyelvoktatásunk végső célkitűzése a szintetikus olvasás megvalósítása lenne. Ezért vetődött föl bennem a kérdés, hogy van-e szerepe s ha igen, mi szerepe van a kontrasztív kutatások eredményeinek a szintetikus olvasási készség kialakításában.

Első pillanatra úgy tűnik, hogy módszer /a sok közül egy módszer/ és eredmény összefüggéséről van szó, a dolog azonban kissé bonyolultabb ennél. Fölvetődik itt persze magának a szintetikus olvasásnak a meghatározása is, amelyben a szakemberek nem teljesen egységeseek. Nem érdemes itt most a különféle definiciókat összevetnünk. Csak egyet idéznék szó szerint, amely talán leginkább összefoglalja mindazt, ahogyan ez a manapság sokat emlegetett fogalom a nyelvtanári köztudatba benyomult.

"Abban az esetben beszélünk szintetikus olvasásról, amikor az olvasó a grammatikai és lexikai szinten túl a logikai összefüggések szintjén is érti a nem anyanyelvén írt szöveget. Vagyis nem szavak szerint olvas, hanem globálisan...." /Fehér György/

Abban azonban egyetért valamennyi kutató /Fehér, Pajor, Verbényi, Hell/, hogy a szintetikus olvasásnak fokozatai vannak, vagyis a készség csak lassan, fokozatosan alakítható ki. Hogy hogyan, miben határozhatók meg ezek a fokozatok, arra nézve ismét nem teljes az egység. A kontrasztivitással való kapcsolatra vonatkozólag viszont, - úgy vélem - a következőket kell figyelembe vennünk:

1/ Nyilvánvaló, hogy ezekben a különböző fokozatokban nem lehet egyforma súly a kontrasztivitás, ill. az ezen alapuló oktatási módszer használata. A kezdeti elemző fázisokban, tehát amikor az idegen nyelv és anyanyelv konfliktusa, a két nyelv egy-



másra hatásából adódó gátlások rendszere, a negatív transzfer /interferencia/ sokkal inkább érvényesül, mint az anyanyelv kapcsolását többé-kevésbé feltételező szintetikus, "értő" olvasásnál, természetesen többet lehet és kell hivatkozni az anyanyelvre, erősíteni a pozitív transzfert, háttérbe szorítani az interferenciát. Egyes kutatók véleménye szerint a kontrasztivitásnak leginkább ugyis az alapozásnál van döntő szerepe, mert lényegesebb ez a szerep a "tananyag-összeállításban, mint a tanulási-tanítási stratégiában" /Fülei-Szántó Endre/. Néhány gyakorlati tapasztalat alapján azonban kiderül: nagyon jó az, hogy az anyanyelvre való támaszkodás lehetősége potenciálisan minden fázisban jelen van, és szükség esetén bevethető. Hiszen még a szintetikus olvasás fejlett, ugynevezett értő, vagy áttekintő szakaszaiban is előfordulhat a "félreértő" olvasás, amelynek gyökereit olykor éppen a kontrasztív lexika vagy grammatika segítségével lehet megkeresni.

2/ A szintetikus olvasás mint oktatási cél előtérbe kerüléséből sok nyelvpedagógus - érthető módon - azt a következtetést vonta le, hogy oktatásunk nem lehet tulságosan fordítás-központu, mert nem a fordítás és az ehhez szükséges fordítás-technikai ismeretek tanítása a célunk, hanem a szakember szakmai előrehaladását segítő, információszerző olvasás tanítása. Ezért a fordítás nem lehet cél, csak a megértést segítő eszköz, s ennél is hatásosabb s kevésbé időigényes a szöveg kérdések alapján való feldolgozása, vázlatkészítés segítségével történő összefoglalása, fejlettebb fokon tartalmi ismertetése stb. Másokban viszont /pl. Hell Györgyben/ nem merül föl ilyen módon a fordítás háttérbe szorulása, mivel maga a fordítás is lehet analitikus /vagyis "darabos, az eredetihez kötődő, magyartalan, amelyen látszik, hogy a fordító a szöveg egészét, vagy talán még a mondat egészét sem tudta áttekinteni"/, és lehet szintetikus, amelynek során a fordító "a mondat jelentését és tartalmát úgy tudja kifejezni, hogy az eredetihez ragaszkodva az önálló megfogalmazás érzését kelti." /A fordításnak erre a kétféle értelmezésére a továbbiakban még visszatérünk./ Ilyen módon a szintetikus fordítás, mint a szintetikus olvasás ellenőrző módszere még magasabb szinten, a fejlett szakaszokban is megmaradhat. A szerző szerint azonban



magának a készségnek a kialakítása nem fordítással, hanem a tanult szakszövegnél akár négyszer-öttször hosszabb, parafrázis jellegű magyarázó szöveg segítségével történhetne eredményesen, amely az adott lexikát és nyelvtant gyakorolná, és technikai segédeszközök /főleg írásvetítő/ segítségével dolgozható fel.

Ugy tűnik, hogy mindez valóban csökkenti a kontrasztivitásnak a mi oktatási módszereinkben elfoglalt helyét és lehetséges szerepét. Kérdés azonban, hogy jöhet-e létre a tanárt a szöveg magas szintű megértéséről meggyőző szintetikus fordítás /"az eredetihez ragaszkodó önálló megfogalmazás"/ bizonyos alapvető fordítástechnikai ismeretek nélkül? Vagy például akkor, ha a hallgató hirtelen elfelejt a saját anyanyelvén fogalmazni, nemcsak és nem elsősorban azért, mert nem ismeri eléggé, hanem mert nem tudatosan ismeri, s egy pillanatra /de leginkább a fordítási folyamat teljes időtartamára/ "elfelejti" az anyanyelvét, s anyanyelvének az idegen nyelvtől való különbözőségét. S ennek a különbözőségnek a megtanítása olykor ugyancsak hosszú, a szintetikus olvasás szemszögéből sem nélkülözhető folyamat.

A szintetikus olvasás képessége ugyanis - bonyolultabb nyelvi strukturát feltételező és árnyaltabb megértést igénylő szakszövegek esetében legalább is feltétlenül így van - semmiképpen sem alakulhat ki anélkül, hogy a hallgató az ilyenféle szövegek szintetikus fordítását már előzetesen be nem gyakorolta volna, természetesen tanári segítséggel. S ahhoz, hogy ennek a műveletnek a buktatóit elkerüljék, témánk szempontjából alapvetően ez a két dolog szükséges:

- a/ a többé-kevésbé tudatos anyanyelvhasználat, illetve ennek híján az anyanyelvi ismeretek automatikusan működő rendszerének a tanár segítségével újra meg újra történő tudatosítása;
- b/ erre építve a legszükségesebb, legelemibb fordítástechnikai ismeretek megtanítása, amely már egyértelműen a kontrasztív nyelvészeti eredmények gyakorlati alkalmazását jelenti.

3/Tagadhatatlan, hogy a kontrasztív alapon elemezhető hibák jórésze inkább a beszélt nyelv területén jelentkezik, az írott nyelv, a szakszöveg megértése ennél jóval kevesebb ilyen hibalehetőséget tartalmaz. Természetesen nem a kiejtési problémákra



/az anyanyelv és célnyelv eltérő beszédhangjainak rendszerére, az artikulációs bázis különbségeire/ gondolok itt elsősorban, hanem arra, hogy az aktív nyelvhasználat /beszéd, fogalmazás/ eleve jóval több hibaforrást rejt magában, mint a passzív; a hallott, vagy még inkább olvasott szöveg megértése. Marad azonban ezen a területen is éppen elegendő. Ám a Chomsky-féle generatív grammatika alapgondolata, hogy véges számú helyes szabály ismerete alapján végtelen számú mondatot tudunk alkotni, ill. megérteni, a szakszöveg megértésére is érvényes lehet. Az analógiát kissé közelebről megvizsgálva: bizonyos számú /természetesen véges számú/ helyesen megválasztott szakszövegmondat megértése, feldolgozása szükséges ahhoz, hogy a nyelvi közlés ezekben kifejeződő szabályait ábsztrahálva a hallgató az elébe kerülő új meg új szakszövegmondatokat egyre jobban, árnyaltabban megértse. Nem mindegy azonban, hogy ez a bizonyos véges számú, helyesen megválasztott mondat mekkora véges számot jelent, és milyen mélységben sikerül ezeket a mondatokat a szintetikus olvasást megelőző, elemző olvasással és fordítással elsajátítani. Ebben pedig benne vannak, benne kell, hogy legyenek azok a nyelvtani példamondatok is, amelyek a szakszövegekre jellemző leggyakoribb nyelvtani szerkezeteket tartalmazzák: a kontrasztivitás szempontjait az összeállításakor és megtanításakor egyaránt tartalmazó mondatmodellek.

Ennyit bevezetőül, "helyzetkép" vagy általános áttekintés címén. Nézzük meg ezután még egyszer részletesebben, hogy jogos-e vagy egyáltalán lehetséges-e a szintetikus szakszövegolvasás és a szakszövegfordítás olyan fajta, vagy-vagy alapon történő szembeállítás, amilyenre mi, nyelvtanárok a szintetikus olvasásnak elsődleges oktatási célként való megjelölése után, az új oktatási cél értelmezésében esetleg valamennyien hajlamosak vagyunk. Amennyiben a válasz egyértelmű igen lehetne, a kontrasztivitás jelentősége témánk szempontjából valóban erősen lecsökkenne, hiszen, mint Ferenczy Gyula írja, a fordítás "a legteljesebb és legsokoldalubb alkalmazott kontrasztív nyelvészeti tevékenység, amely a két nyelv állandó konfrontációját kívánja meg." Ha viszont szintetikus olvasás és fordítás valóban csak látszólag és csak mereven állíthatók szembe, akkor mindebből



egészen más következtetések adódhatnak számunkra.

Mielőtt ez utóbbi feltevést igazolni próbálnánk, először is rá kell mutatnunk arra, hogy a szintetikus olvasás nem egyenlő a felületes olvasással! Egyik-másik ide vonatkozó definíció talán félreérthető, de semmiképpen sem félreértendő. Uj, ismeretlen szakszöveget "globálisan" olvasni is csak akkor tanul meg a hallgató, ha jó néhány szakszöveg-mondaton már teljes alaposítással "átrágtta" magát, s miután többször lefordította a feldolgozásra került szöveget, először szótárral - szószedettel, majd egyre inkább anélkül, /ki-ki képességei és lehetőségei szerint/, el fog jutni arra a fokra, hogy nem kell a már ismert szöveget mondatonként magyarul is megfogalmaznia; olvassa, s egyúttal érti is. Így kell, s így érdemes megéreznie a szintetikus olvasásból bizonyos "előizeket", mert az igazit is így fogja tudni megérezni, amikor majd teljesen ismeretlen, /de számára csak kevés ismeretlen szót tartalmazó/ szöveget ért meg, anélkül, hogy anyanyelvén megfogalmazná, mert nyelvi szerkezeteit /a kontrasztív szempontból nehézséget jelentőket is!/"gyakorlottsága"következtében egyetlen áttekintésre is képes felismerni, s így a már jól ismert nyelvi formákba öltöztetett információ az anyanyelv közvetítő szerepe nélkül is dekódolható számára. Vagyis: többé-kevésbé anyanyelve kikapcsolásával tud idegen nyelvű szöveget olvasni ill. megérteni.

/Érdemes egyébként felhívni a nyelvtanulók figyelmét arra is, hogy a lexikai egységek elsajátításának, magyarul: a szótanulásnak is ez a szövegközpontuság a jó hatásfoku módszere, és nem a szótár- vagy szószedet- "magolás", hiszen a szó a maga nyelvi környezetében, a mondatban, a szövegösszefüggésben él; abból kiszakítva, elszigetelten "nincs mihez kötni", s így valódi asszociációs bázis híján jóval nehezebben tapad meg az emlékezetben./

Mit jelent azonban a fentebb is használt kifejezés: egy szövegen "átrágni magunkat"? Főleg azt szeretném vele érzékeltetni, hogy a szintetikus olvasásnak ebbe az imént emlegetett "mennyországába" hosszú, göröngyös ut vezet, amelyből elég terjedelmes szakasz jut a fordítási műveleteknek is. Ez viszont módszertani szempontból korántsem olyan nagy baj, mint valaha gondolták. A



nyelvtanulók közül sokan maguk is kimondják - még olyanok is, akik "hivatalból" vagy saját egyéni motivációból a beszélt nyelvet szeretnék elsajátítani, és mihamarabb beszédképességet szeretnének megszerezni: "csak azt értem meg igazán, amit le tudok fordítani." Igazuk is van /főleg a nyelvtanulás kezdő szakaszaiban!/ hiszen a szintetikus olvasás fentebb vázolt formája a nyelvtudás olyan fejlett fokát feltételezi, amely egyértelműen célnak és nem eszköznek/ ill. eredménynek és nem módszernek/ tekinthető. S amíg ezt a célt /eredményt/ elérjük, /műszaki egyetemen négy félév alatt heti két órában haladó csoportokban is maximális program!/, addig bizony aligha nélkülözhetjük a fordítást mint nyelvtanulási eszközt és nyelvtanítási módszert, ha csak nem akarunk a direkt módszer közismert csapdáiba esni. Nem tehetünk úgy, mintha a kialakítandó készség már létezne, Petőfivel szólva: nem kezdhetjük a templomépítést a toronnyal. Az anyanyelv kikapcsolása /mint mindenfajta kikapcsolás és kikapcsolódás/ csak akkor lehetséges, ha előzőleg már bekapcsoltuk; nem arról van tehát szó, hogy ez az előbbit akadályozza vagy nehezíti, hanem éppen inkább arról, hogy az előbbi az utóbbit kisebb-nagyobb mértékben feltételezi. Sok nyelvpedagógus észrevette már ezt, s főleg az utóbbi tíz év során, - nagyjából a hetvenes években - egyre többen mutatnak rá erre, mint pl. Ruzshty Gyuláné, aki Fernand Marty-t és T. Frankot idézi: "Az a nyelvtanítás, amely kikapcsolja a fordítást, nem bizonyult kielégítőnek, mert nem vezetett megfelelő eredményhez." /Fernand Marty/. "A felnőtt nyelvtanulók ösztönösen fordítani igyekeznek. Helyesebb ezt a hajlamot kihasználni, mint kiirtani." /T. Frank/. Szépe György szerint "teljesen meddő dolog arra törekedni, hogy kikapcsoljuk az anyanyelvet, - az anyanyelv által rendszerezett ismereteket - az idegen nyelv tanulásában... Magyarországon a homogén magyar anyanyelvű csoportok esetében pazarlás a magyar anyanyelvi ismeretek kikapcsolása."

Hogy aztán melyik nyelvtanuló mikor jut el arra fokra, hogy az idegen nyelvű szöveg olvasása során /ha először látja is/, a magyarra fordítást s ezzel az anyanyelvi ismereteket mint közvetítő közeget kikapcsolhassa, /elkezdeni természetesen hamarabb kell, de mint említettük, előbb már ismert szövegen érdemes meg-



próbálni/, az már eléggé függ a nyelvtanulók egyéni különbségeitől is. Bármennyire homogén is egy csoport, óraszám vagy akár - differenciált csoportok esetében - a feltételezett előképzettség, sőt a feltételezhető, - az otthoni készülés során ráfordított /ráfordítható/ tanulási idő szempontjából, ezek az egyéni különbségek nem kiküszöbölhetők. S ez még nem is feltétlenül rangsorolást vagy értékitéletet, hanem esetleg csak alkati különbséget jelent, mint ahogy az FTCS szakemberei /pl. Ferenczy Gyula/ is számontartanak "fordítás-centrikus" és "tolmács-centrikus" agyberendezkedést. Ilyenfajta alkati különbségek pedig már a nyelvtanulás kezdeti fokán álló hallgatóinknál is megnyilvánulhatnak.

Korántsem egyenrangú viszont a fordítás fogalmán belül elkülöníthető - a Hell Györgytől vett idézetben fentebb említett - analitikus és szintetikus fordítás. Olyannyira nem, hogy sok ide vonatkozó vélemény szerint fordításnak a szó valódi "nemes" értelmében csak az utóbbit lehet nevezni, az előbbi csupán nyelvtanulási eszköznek /módszernek/ tekinthető. Kétségtelen, hogy a kettő közötti különbség mindenképpen minőségi: a szintetikus fordítás a tartalom megértésében árnyaltabb, a nyelvi megformálásban /magyarossági-nyelvhelyességi és stilisztikai szempontból/ összehasonlíthatatlanul igényesebb az analitikusnál. S mivel a dolognak ez a két oldala /voltaképpen tartalmi és formai oldala/ oly szorosan összetartozik, hogy az oktatási folyamat egészére nézve nem választható szét /vagyis a tartalmilag igazán pontos, differenciált megértés csak anyanyelvi igényes megfogalmazásban jelenhet meg/, ezért én a fordításról mint nyelvtanulási módszerrel is a szintetikus fordítás értelmében beszéltem. Ebből persze nem következik, hogy az analitikus fordítás "de facto" nem létezik, s ha a kettő viszonyát valóban a "de facto" és "de jure" alapján fogjuk fel, ez is azt jelenti, hogy létezésével számolnunk kell. Annál is inkább, mivel a hallgató nem mindig fordít tanári segítséggel és azonnali ellenőrzéssel, pl. otthon vagy dolgozatban. S még ha ez utóbbi esetben, írásos formáról lévén szó, a tanórán pedig szóbeli teljesítményére mindig kap is visszajelzést/ a durva tartalmi félreértések mellett a kisebb megértésbeli pontatlanságokról és a kisebb-nagyobb ma-



gyartalanságokról/, a heti két órás oktatásban és oktatottaink anyanyelvi kifejezési készségének jelenlegi színvonala mellett aligha tűzhetjük ki célul a siker reményében, hogy az oktatási céljainkat képező idegen nyelvi készségek kialakítása mellett még - írásban és szóban - "szépen, jól magyarul" fogalmazni is megtanítsuk őket./Ha ugyan mi magunk is egyáltalán tudunk, mert hiszen "beszélni nehéz"; helyesebben: még azt sem taníthatjuk meg, amit mi tudunk./ De még ha el is ismerjük, hogy ez nem műszaki egyetemek és főiskolák nyelvoktatásának profilja és feladata /hiszen -ugymond- nem vagyunk mi FTCS/ akkor is meg kellene már egyszer határoznunk, hogy mi az a -bár rugalmas határok között értelmezett- minimum, amit magyarosság-nyelvhelyesség tekintetében megkövetelhetünk, ill. mi az a maximum, amit darabosságban gyartalanságban még anyanyelvünk kerékbetörése nélkül eltűrhetünk.

Feltették persze ezt a kérdést már sokan mások is, sőt állást is foglaltak, nem egyszer ellentétesen: ezért ennek taglálása éppen a rendkívül eltérő vélemények miatt igen messzire vezetne, és egy külön cikk témája lehet. Most csak annyit - "problémafelvetés" szinten: vajon kárára van-e a szintetikus olvasási készség kialakulásának ez az anyanyelvi megfogalmazásbeli igényesség? Nem tekinthető-e ez inkább valami "termelési kerülőút"-félének, mellyel -a mércét magasabbra helyezve- végső soron a kitűzött oktatási cél elérésében is nagyobb, komolyabb eredményeket érhetnénk el; a nyelvtudást is igénylő -s egyre inkább belülről motiváltan, előbb utóbb felhasználható, teljesítményképes /akár publikációképes/ formában igénylő-szakember mélyebb, alaposabb felkészítését? Vagy nem kerülőútról van szó /még kevésbé termelési kerülőútról/, hanem olyanról, amely végérvényesen elkanyarodik, máshová vezet? Mert igaz ugyan, hogy aki fordítani magas szinten, csaknem "tökéletesen" /"műfordításképesen"/ tud, az még nem biztos, hogy tud szintetikus szöveget olvasni, /bár ez rendkívül ritka eset/. De vajon tudhat-e az, akinek anyanyelvi kifejezési szintje egy bizonyos /még kérdés, hogy mennyiben megállapítható/ minimumot nem ér el? Mindezek - ugy érzem-, még nyitott, válaszadásra váró kérdések.

Legyünk azonban őszinték: a szintetikus olvasásnak az a



legfelső foka, amelyre hallgatóinkat szeretnénk eljuttatni, nem olyan fok-e, amely az idegen nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélő nyelvtanárok közül is sokat próbára tesz? Nem találkozzunk-e mi is gyakran olyan szakszövegekkel /pl. szakfolyóiratokban/, amelyeket mi is jobban megértünk, ha -anyanyelvünkön megfogalmazva- lefordítjuk? S nem is mindig a számunkra is ismeretlen néhány szó /többnyire szakszó vagy szakkifejezés/ miatt /ezek "megmagyarítása" egyébként nem egyszer uttörő munkát kíván/, nem feltétlenül a számunkra esetleg kevésbé ismert szakmai /műszaki/ összefüggések folytán, hanem sokszor igenis a nyelvi formák /mondatszerkesztés, szószerkezetek/ bonyolultságából adódóan. Ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy a szintetikus olvasási készség kialakulásának - e készség felső fokát nem is szigorúan, csak szó szerint alapul véve- mi is csak valamelyik közbülső fokozatán állunk. S hogy melyiken, azt nem ártana előzőleg rögzítenünk, mielőtt meghatározzuk, hogy a hallgatónak melyiket kellene megelőznie és elérnie.

Próbáljunk meg azonban most legalább átmenetileg eltekinteni attól, hogy a fordítástól nyelvoktatásunk során általában aligha tekinthetünk el, és tételezzük fel, hogy a hallgató eljutott a szintetikus olvasásnak valamilyen fejlettebb /definícióink szerint is annak nevezhető/ szintjére. /Vagyis pl. "nem szavak szerint olvas, hanem globálisan..." / Vizsgáljuk meg, hogy milyen nehézségek merülhetnek itt föl.

A továbbiakban az elmondottak igazolására szeretnék néhány olyan nyelvi jelenséget megemlíteni a német nyelv területéről, amelyek a szakszöveg-olvasás fejlettebb szakaszaiban, az úgynevezett értő vagy szintetikus olvasásnál is az anyanyelv és a célnyelv eltérő rendszere, konfliktusos pontjai miatt leginkább nehezítik a megértést, illetve félreértésekhez vezethetnek.

Az elmondottakból következik, hogy ezek a jelenségek elsősorban a kontrasztív szempontokat érvényesítő grammatika alapján értékelhetők, noha a kontrasztív lexika területét is érintik. Ezekből is főleg azokat szeretném kiemelni, amelyek a szintetikus olvasás fokán is a mondat nyelvtani szerkezetének áttekintését nehezítik, s ezáltal akadályozzák a megértést.

Itt is érdemes abból kiindulnunk, amit Fülei-Szántó Endre



mondott: "Legnagyobb és legfontosabb kontraszt egy anyanyelvi és célnyelvi azonos jelentésű mondatforma-páron belül mindig a mondat elemeinek /szavainak/ száma és ezek sorrendje /szórendje/." A német szórendnek a magyartól eltérő, kötött volta mind a főmondatban, mind a mellékmondatban fontos grammatikai, s ezen keresztül szemantikai tartalmak hordozója. Hogy a német mondatban nem egy, hanem három mult idő van, s az összetett mult idők esetében az ige lényeges - információhordozó - része nem a mondat elején, hanem a végén következik, azt eddig /a szintetikus olvasás fázisáig/ a hallgatónak már meg kellett szoknia. A fő- és mellékmondati szórend alaptípusain kívüli "járulékos" szórendi problémák azonban általában nehézségeket okoznak a hallgatóknak: az elváló igekötő, vagy a tagadószó helye, a többtagu igei szerkezetek egyes-tagjainak helye /mind fő- mind mellékmondatokban/, maga a mellékmondat és a főmondat sorrendje, vagy a rövidített mellékmondat, /zu + Infinitiv és Wenn-Satz/, a "beékelt" mellékmondat /Relativsatz/, vagy beékelt participiumos szerkezet, egyáltalán a participium és a participium vonzatának /bővitményének/ a helye a jelzett szó előtt és után állás esetében, a birtokos szerkezethez /pl. többszörös birtokviszonyhoz/ hasonló jobbra építkező, hosszú jelzős szerkezetek /főnév + prepozíció és főnév, és így tovább egy hosszú nominális lánc, amelynek felépítése egyébként az orosz nyelvben is hasonlóan történik, a magyarnak azonban teljesen idegen, a szakszövegekben viszont rendkívül gyakori/. Azok a szórendi különbségek, amelyek inkább csak a beszélt nyelvben hibaforrások, mint pl. a bővitmények sorrendje, /részes eset, tárgyeset, prepozíciós bővitmény/, vagy a névmási helyettesítés ettől eltérő szórendje témánk szempontjából figyelmen kívül hagyhatók.

Hiába ismer a szakszöveg egy adott mondatában a hallgató minden szót, ha az egész mondat nyelvtani szerkezetét pl. az anyanyelvi szórend interferáló hatása miatt - nem tudja áttekinteni. Ilyenkor szokott elhangzani olyasmi, ha a tanár fordítottatni akar, hogy "értem, csak nem tudom összerakni." Kérdés, hogy tekinthető-e még ez a fok egyáltalán a szintetikus olvasás valamilyen fokozatának. Ha ugyanis a fordítottatást ilyenkor



mellőzzük, s csak a tartalomra való rákérdezést alkalmazzuk, meg lehet, hogy a hallgató a mondatból kiszűrte annyi információt, amennyinek a segítségével /s a kérdésre adott válasz során már mechanikusan alkalmazott szórendi-mondat szerkezeti változtatások segítségével/ egy-egy véletlenül kevésbé alapos vagy átfogó kérdésre válaszolni tud. Mégsem ringathatjuk magunkat abba a hitbe, hogy a mondatot szintetikusán, értőn olvasta, és a benne foglalt valamennyi lényeges információt tudomásul vette. Az sem egészen igaz, hogy gyakorlott tanári fül ezt már a mondat felolvastatása során megérzi, mert a helyes hangsúly és intonáció vagy kiejtés még mindig könnyebben begyakorolható. Alighanem legkézenfekvőbb tehát mégis a mondat lefordíttatása, a megértésnek akár az ellenőrzése, akár -egyáltalán- a megteremtése céljából.

Kétségtelen persze, hogy fordíttatás helyett transzformációkat is lehet alkalmazni, pl. lehet ezzel enyhíteni egy szerkezet kontrasztív alapokra visszavezethető szórendi nehézségeit. Vizsgáljuk meg közelebbről a fentebb felsorolt /a német nyelv területétől vett/ nyelvi jelenségek egyikét! Adva van pl. a következő beékelte participiumos szerkezet: Das Universitätsgebäude, von den besten Architekten projektiert, erhebt sich in der Nähe der Stadt. A szórendi oldalról nézve a dolgot, jobban hasonlít a magyar nyelvi képre az egyébként nehézkesebb ún. keretszerkezet: Das von den besten Architekten projektierte Universitätsgebäude...

Abban viszont kételkedni lehet, hogy egy átlagos előképzettségű és szorgalmu hallgató találkozik-e a szintetikus olvasás fokozatáig /tehát a 3. 4. félév időszakáig/ annyi szenvedő szerkezettel, hogy egy ismeretlen szakszöveg bármilyen szenvedő formájú mondatát rögtön felismerje, megértse, /még akkor is, ha a mondat ismert, vagy a szövegösszefüggésből könnyen kitalálható szavakat tartalmaz/, anélkül, hogy ne kellene az információt előbb a magyar cselekvő szerkezetté való átalakításnak megfelelően dekódolnia. Hát még, ha ehhez a participiumfajták és a cselekvő-szenvedő szerkezet összefüggésrendszerét is ismernie kell, amelyet valóban nehéz, sőt fölösleges lenne a kontrasztív alap, az anyanyelvre való támaszkodás nélkül tanítani.

/A szenvedő szerkezeteknek a szakszövegekben való nagy gyako-



risága egyébként szintén arra utal, hogy a szöveget a megértés kedvéért le kell fordítani. Ez is mutatja, hogy a fordítás - fordítottatás mint tanulási-oktatási módszer nem nélkülözhető még a mi végső oktatási célunk, a szintetikus olvasás szemszögéből sem!

Maradjunk a fenti példánál, ahol esetleg szintén nem adódik rögtön annak a felismerése, hogy a főnév, amelyhez a mult idejű participium mintegy értelmező jelzőként tartozik, egyúttal szenvedő alanya ennek a participiumnak, ill. az igének, amelyből a participium származik. Ilyenkor célszerűbb egy másik transzformáció elvégzése, nevezetesen a közbevetett participiális szerkezet lehetőleg cselekvő szerkezetet tartalmazó mellékmondatá oldása. /Akár úgy is, hogy a mondatra ezzel a szerkezettel kérdezzünk rá/. Das Universitätsgebäude, das die besten Architekten projektiert haben, ... vagy kérdő formában: Wo erhebt sich das Universitätsgebäude, das die besten Architekten projektiert haben? De a szenvedő szerkezet /das... projektierte Universitätsgebäude/ szenvedő mondat formájában való "kifejtése" /hiszen ez utóbbi az előbbiben potenciálisan, "implicite" benne van/ szintén értékes transzformációs lehetőség: Das Universitätsgebäude, das von den besten Architekten projektiert wurde.

Az ilyen transzformációk segítségével valóban létre lehet hozni egy szakszöveg olyan parafrázisát, amely hosszúságban akár többszöröse is lehet, s amelynek segítségével a fordítás ha nem is teljesen mellőzhető, de eléggé háttérbe szorítható. /S ez, ha a tanár számára időigényes is, lehet, hogy megtérülő befektetés./ Ezeknek a transzformációknak a kiválasztásánál azonban, mint láttuk, már ismét érdemes a kontrasztivitás szempontjait is figyelembe venni.

A szintetikus olvasás szakaszában is időnként fellépő félreértések természetesen nemcsak és nem elsősorban grammatikai, hanem gyakran inkább lexikai jellegűek. Sőt sokszor nem is kontrasztív elapon értékelhetők. Hiszen tudnunk kell, hogy nem minden félreértés ered az anyanyelv gátló hatása okozta interferenciából, hanem még gyakrabban inkább a nyelven belüli helytelen analógiák alkalmazásából. Nagyon fontos azonban a nyelvi képet kifejezésre juttató igevonzatok kérdése, amely az igének a mon-



datban elfoglalt kulcshelyzete miatt a kontrasztív lexikát és grammatikát egyaránt érinti. Nagy nehézségeket szokott okozni a hallgatóknak az a tény, hogy vonzatát az ige participiumként is megtartja, noha ez a magyarban sincs másképp. Az ige participiummá válásával együttjáró szórendi változások azonban nehezítik ennek a felismerését. Az ilyen szerkezetekben, mint ... die keiner stützenden Pfeiler mehr bedürftenden Bauelemente..., vagy ... das über 308 Gastzimmer verfügende Hotelgebäude... már olykor képtelenek meglátni a bedürfen ige birtokos eset, vagy a verfügen ige über+tárgyeset vonzatát. Az utóbbi szerkezetet pl. egy hallgató így fordította: "a több mint 308 szobával rendelkező szállodaépület..." Feltételezhető, hogy az illetőt egyszerre vezette félre a nyelven belüli helytelen analógia, /pl. über 30% = több mint 30%/, és a germanizmus elkerülésének szándéka. Magyarban ugyanis helytelen a "valami fölött rendelkezik" /Ebben a kettős szorításban még a kapott mondat illogikus volta sem tűnt fel neki./

Természetesen számos olyan jelenséget nem érintettem még, amely a szintetikus olvasás felső fokán is félreértést okozhat, és kontrasztív alapon értékelhető. Megbízható értékelés azonban csak a hibaelemzés statisztikai adataiból, tesztfeldolgozásokból születhet. Az ilyen vizsgálatok elvégzése mutathatná meg hitelesen a kontrasztivitás szerepét és súlyát a szintetikus olvasási készség kialakításának folyamatában.

#### I r o d a l o m :

1. Hell György: Szövegértés és szintetikus olvasás  
Folia Practico-linguistica 1977.
2. Pajor Lajos: A szintetikus olvasási készség kialakítása és a megértés mértékének ellenőrzése: Felsőoktatási Szemle XXV.  
1976.5.
3. Verbényi László: A szakszövegolvasás fokozatai. Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás, BME Nyelvi Int. 1970.
4. Vörös József: Participiumos jelzős szerkezetek az angol, német és orosz nyelvben Uo.



5. Fehér György: A szintetikus olvasási készség fejlesztésének feladatai. Folia Practico-Linguistica, 1975.
6. Juhász János: Probleme der Interferenz. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.
7. Szentiványi Ágnes: Kommunikációelmélet és nyelvoktatás Felsőoktatási Szemle: 1972.
8. Gárdus János: A fordítástechnika tanításának néhány kérdése /uo./
9. Szépe György: Jegyzetek idegennyelv-oktatási problémákról. /Uo./
10. Hegedüs József: Vázlatok a nyelvtan-elsajátítás elméletéhez. /uo./
11. Fülei-Szántó Endre: A kontrasztív nyelvészet és nyelvoktatás /Vitaindító referátum/ Modern Nyelvoktatás, Bp. 1975.
12. Hell György: Magyar nyelvtan és idegennyelv-oktatás Folia Practico-Linguistica, 1978.
13. Ruszthy Gyuláné: A fordítás problémái. Modern Nyelvoktatás Budapest, 1975.
14. Ferenczy Gyula: A fordítás néhány nyelvészeti és egyéb vonatkozásairól. Modern Nyelvoktatás 1975.
15. Ferenczy Gyula: A grammatika blokkosításáról és a mondatcentrikus szemléletről. Modern Nyelvoktatás Budapest, 1975.



## Контрастивность и синтетическое чтение

В статье говорится о связи синтетического чтения специальных текстов с методом контрастивной основы обучения иностранным языкам. Автор выражает своё мнение, что синтетическое чтение является такой важной целью обучения иностранным языкам в технических вузах, которой студенты полностью не достигают и не достигнут без тщательного анализа на контрастивных основах специальных текстов.

В конце концов авторам упомянуто несколько явлений из области обучения немецкому языку в Будапештском техническом университете - с примерами из изучаемых студентами специальных текстов архитектуры-, которые указывают на трудности наших студентов. При синтетическом чтении, даже на его самом высоком уровне, предполагающем уже выключение из чтения родного языка. Причины некоторых таких трудностей раскрываются тоже с помощью сопоставительного анализа на контрастивной основе, итак с помощью метода, использующего результаты этого подхода к языковым явлениям, например языковым ошибкам.

## Kontrastivität und synthetisches Lesen

In diesem Aufsatz versucht der Verfasser, einige Zusammenhänge des auf kontrastiven Grundlagen beruhenden Sprachunterrichts mit dem sogenannten "synthetischen Lesen" von Fachtexten aufzuweisen. Er behauptet, dass dieses "synthetische Lesen" so ein wichtiges, zu erreichendes Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts von technischen Universitäten und Hochschulen sei, das ohne die Methode der kontrastiven Analyse von Fachtexten - einbezogen auch ihre analytische Übersetzung - kaum von den Studenten erworben werden kann.

Zum Schluß werden einige Erscheinungen vom Gebiet des Deutschunterrichts der Budapester Technischen Universität - mit Beispielen aus Fachtexten der Architektur-erwähnt, die zu illustrieren haben, welche Schwierigkeiten unsere Studenten



sogar auf der "Hochstufe" des synthetischen Lesens bei und nach der Ausschaltung der Muttersprache haben können; solche Schwierigkeiten sind teilweise ebenso auf kontrastive Grundlagen zurückzuführen.



Dr. Lajos Tamásné:

A HALLGATÓK NYELVI ÉS SZAKTÁRGYI ELŐMENETELÉNEK ÖSSZE-  
HASONLITÁSA

1. Az elmúlt időszakban különös figyelem fordult az egyetemünkön folyó nyelvi képzés felé. E megkülönböztetett figyelem egyrészt a nyelvismeret mérnöki tevékenységben játszott egyre növekvő szerepére, másrészt arra vezethető vissza, hogy a végzett mérnökök nyelvtudását általában nem tartjuk kielégítőnek. Széles körben egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy az idegen nyelvi képzés elsősorban az alsó- és középfokú oktatás feladata, a hallgatóknak az egyetemen a korábban megszerzett nyelvtudásra építve a szaktevékenység folytatásához szükséges nyelvismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk. A tapasztalat szerint azonban az egyetemre felvételt nyertek nyelvismeretének szintje az elvárhatónál lényegesen alacsonyabb, ezért az egyetemi nyelvi képzésre a tervezettnél nagyobb terhek és nagyobb felelősség hárul.

Tekintettel arra, hogy a jövőben nem várható az egyetemre felvettek nyelvtudásának jelentős növekedése, a mérnökökkel szembeni nyelvi elvárásoknak csak akkor tudunk eleget tenni, ha az egyetemi nyelvi képzés eredményességét növeljük. Ennek egyik, az adott feltételek mellett járható útja a nyelvi követelmények növelése, hogy ezáltal a hallgatók a korábbinál több időt fordítsanak a nyelvek tanulására.

A nyelvi követelmények növelését megelőzően azonban célszerű megvizsgálni, hogy a jelenlegi követelményeknek hogyan felelnek meg a hallgatók: milyen nyelvi osztályzatokat szereznek a szakmai tárgyakból jó vagy gyenge eredményt elérők: milyen a kapcsolat a szakmai tárgyak és a nyelvi oktatás követelményszintje között.

A fenti kérdésekre a Gépészmérnöki Kar 1973/74 tanévben első éves és 1978 évben diplomázó 265 hallgatója által szerzett osztályzatoknak feldolgozása útján kíséreltünk meg választ adni. A Gépészmérnöki Kar Dékáni Hivatala által rendelkezésre bocsátott törzskönyvekből kiirtuk 265 hallgató orosz és második



idegen nyelvből elért 4. és 8. félévi osztályzatát, a politikai gazdaságtan tantárgy szigorlati eredményét /2. félév/, a matematika és a mechanika tantárgyak szigorlati osztályzatát /4.félév/ és az oklevél minősítését.

2. Az első táblázat a vizsgált tantárgyakból elért osztályzatok megoszlását, valamint az osztályzatok átlagát mutatja be. /Az "osztályzatok átlaga" oszlopban szereplő számok az elégséges vagy annál jobb osztályzatok átlagát adják meg, míg a zárójelben levő adatokban az elégtelen osztályzatok is szerepelnek./

### I. TÁBLÁZAT

A tantárgy osztályzatok megoszlása /%/

Tantárgy	Osztályzat				Ismét- lő vizsga	Osztályzatok átlaga
	2	3	4	5		
Orosz	11,7	21,9	33,6	32,8	0,4	3,88 /3,86/
Második nyelv	9,7	15,7	28,8	45,7	0,4	4,11 /4,09/
Pol.gazd. szig.	32,8	36,6	23,1	7,5	6,3	3,05 /2,93/
Matematika szig.	57,4	28,1	10,4	4,1	8,5	2,61 /2,47/
Mechanika szig.	53,0	29,4	12,0	5,6	19,9	2,70 /2,42/
Oklevél minősítés	4,9	29,3	51,1	14,7	3,4	3,67 /3,64/

Az I. táblázatból az alábbi következtetések vonhatók le:

- A nyelvi osztályzatok átlaga lényegesen meghaladja az alapszigorlatok átlagát és - bár kisebb mértékben - de meghaladja az oklevél minősítésének átlagát is.

- Nagyon alacsony a nyelvekből a bukások aránya /0,40%/. Ez nyelvenként egy főnek felel meg, míg pl. a politikai gazdaságtan szigorlaton 18 fő szerzett elégtelen osztályzatot.



- Nagy a nyelvebőkből az igen jó eredményt elérők aránya: orosz nyelvből a hallgatók közel  $1/3$ -a, második idegen nyelvből pedig közel a fele ötös osztályzattal zárta nyelvi tanulmányait. A 9b-bi vizsgált tantárgynál, - beleértve az oklevél minősítését is - ez az arány legfeljebb  $14,7\%$ .

Az első táblázatban a "második nyelv" rovat összesítve tartalmazza az angol, a német és a francia nyelvekből kezdő és haladó fokon tanulók által szerzett eredményeket. A vizsgált évfolyam  $2/3$ -a tanult angol,  $1\%$ -a franciát, a fennmaradó közel  $1/3$ -a pedig haladó fokon. A tanulmányi átlageredmény nyelvenként és fokonként az alábbi:

Angol kezdő	3,92,	haladó	4,63
Német kezdő	3,77,	haladó	4,33
Francia	4,67		

3. A rendelkezésre álló adatok alapján meg kívántuk vizsgálni, hogy milyen összefüggés van a hallgatók szakmai tárgyakból és nyelvekből elért eredményei között. Ennek érdekében számítógép segítségével korreláció - számítást végeztünk.\*

A számítások eredményeként kapott korrelációs együttható esetünkben azt fejezi ki, hogy a vizsgált két tantárgy /pl. az orosz nyelv és a matematika/ osztályzatai között milyen szoros a kapcsolat. Ha a korrelációs együttható értéke 1, akkor a kapcsolat igen szoros, 0 esetén nincs kapcsolat.\*\*

Az orosz nyelv és a második idegen nyelv osztályzata között viszonylag nagy korrelációs együttható értéket /0,44/ találtunk. A nyelvi osztályzatok és más tantárgyak közötti kapcsolatot kifejező értékek a II. táblázatban találhatók.

---

\* A számításokat Wang 2200 típusu gépen Marschall József tanszéki mérnök végezte, akinek munkájáért e helyen is köszönetet mondok.

\*\* Minél nagyobb a korrelációs együttható értéke, annál jobban lehet a két tantárgy eredményei közötti kapcsolatot lineáris függvénnyel kifejezni/ az összetartozó pontok annál közelebb esnek a függvénykapcsolatot kifejező egyeneshez/.



II. TÁBLÁZAT

Korrelációs együtthatók

	Politikai gazdaságtan Szigorlat	Matematika szigorlat	Mechanika szigorlat	Oklevél minősít- és
Orosz	0,29	0,22	0,16	0,15
Idegen nyelv	0,22	0,28	0,28	0,14

A fenti táblázatból látható, hogy a nyelvből elért osztályzatok és más tantárgyak osztályzatai közötti kapcsolat meglehetősen laza. Megállapítható továbbá, hogy a második idegen nyelv valamivel szorosabb kapcsolatban van a matematika és a mechanika szigorlati eredményekkel, mint az orosz nyelv, ugyanakkor az orosz nyelv és politikai gazdaságtan eredménye között a kapcsolat szorosabb. Az oklevél minősítése magában foglalja a 3 alapszigorlati eredményt is, ezért meglepő, hogy az oklevél minősítése és a nyelvi eredmények közötti korreláció kisebb, mint az alapszigorlatok és a nyelvek közötti kapcsolat. Ebből az a következtetés vonható le, hogy az oklevél minősítésében szerepet játszó egyéb érdemjegyek /szaktárgyi végszigorlatok, diplomatervezés/ és a nyelvi osztályzatok közötti kapcsolat igen laza.<sup>xx</sup>

4. A korreláció számításból az összetartozó osztályzat értékek viszonylag nagy szórása miatt nem vonható le bizonyító erejű következtetés. Ezért a nyelvi osztályzatok és a matematika szigorlat, valamint az oklevél minősítése közötti kapcsolatot részletesebben elemeztük. Meghatároztuk és a III. A, B, C, D táblázatban bemutatjuk a meghatározott nyelvi és matematika osztályzatot, valamint oklevél minősítést elért hallgatók százalékos

<sup>xx</sup> Itt jegyezzük meg, hogy a legnagyobb korrelációs együtthatót a matematika és mechanika szigorlat eredményei között találtuk, /0,517/. Az alapszigorlatok és az oklevél minősítése /amely az előbbieket tartalmazza/ közötti kapcsolatot 0,31 - 0,35 korrelációs együttható fejezi ki. A politika gazdaságtan szigorlat és a másik két szigorlat esetén 0,26 - 0,27 korrelációs együttható adódott.



arányát. Így pl: a III/A. táblázat második oszlopának 3. sorában szereplő szám, megadja, hogy az összes hallgató 3,8 %-a ért el a matematika szigorlaton négyes és az orosz záróvizsgán közepes eredményt.

III. TÁBLÁZAT

Az adott osztályzatot elérő hallgatók aránya %-ban

A/

Matematika szigorlat	O r o s z				Átlagos osztályzat
	2	3	4	5	
2	9,4	14,7	18,5	14	3,66
3	1,9	3	13,6	13,6	4,24
4	0	3,8	4,2	4,2	4,03
5	0	0,8	2,3	2,3	4,36

B/

Matematika szigorlat	M á s o d i k n y e l v				Átlagos osztályzat
	2	3	4	5	
2	6,4	10,9	18,5	20,8	3,95
3	3,4	3	7,5	14,3	4,16
4	0	1,5	2,6	6,8	4,48
5	0	0	0,4	3,8	4,91



C/

Oklevél minősítés	O r o s z   n y e l v				Átlagos osztályzat
	2	3	4	5	
2	1,1	1,5	0,8	1,5	3,54
3	6,4	7,2	9,4	6,8	3,56
4	3,4	12	18,1	15,8	3,94
5	0,4	1,5	4,2	9,8	4,48

D/

Oklevél minősítés	M á s o d i k   n y e l v				Átlagos osztályzat
	2.	3	4	5	
2	1,5	0,8	1,1	1,5	3,64
3	4,1	5,7	10,6	9,4	3,85
4	3,8	9,1	13,6	23,8	4,14
5	0,4	0	3,8	11	4,68

A táblázatokból számos következtetést lehet levonni:

- A matematika szigorlat, illetve az oklevél minősítésének növekvő értékeihez általában növekvő nyelvi átlagosztályzatok tartoznak /ld. táblázatok utolsó oszlopai/. Így például az elégséges matematika szigorlattal rendelkező hallgatók második idegen nyelvi osztályzatainak átlaga 3,95, a jeles matematikai szigorlatot tevők pedig csaknem egy osztályzattal jobb: 4,91. Ugyancsak körülbelül egy osztályzat különbséget tapasztalhatunk az orosz átlagosztályzatban a jeles, illetve elégséges minősítésű oklevelet elérő hallgatók között. Ez a tapasztalat azt a föltevést igazolja, hogy a szaktárgyakban jobban megfelelő hallgatók átlagban nyelvekből is jobban szerepelnek.



- Viszonylag sok olyan hallgató van, aki gyenge matematikai szigorlati eredménye mellett kiemelkedően jó eredményt ér el mindkét nyelvből. A hallgatók mintegy fele két vagy három osztályzattal jobb jegyet szerez nyelvből, mint a matematika szigorlaton. Az oklevél minősítése és a nyelvekből elért eredmény már nem mutat ilyen nagy eltéréseket. A hallgatók kb. 85%-a ugyanolyan, eggyel jobb vagy eggyel rosszabb nyelvi osztályzatot szerez, mint az oklevél minősítése.

- A táblázatból kitűnik, hogy a jó szaktárgyi eredményt és rossz nyelvi előmenetelt felmutatók aránya nagyon kicsi. Mindössze 0,8 % volt azon hallgatók aránya, akiknek orosz nyelvi eredménye két osztályzattal volt rosszabb a matematika szigorlati eredményénél, a második idegen nyelv esetén pedig ilyen hallgató nem volt. Azon hallgatók aránya, akiknek orosz nyelvi, illetve második idegen nyelvi érdemjegye legalább 2 osztályzattal rosszabb az oklevél minősítésénél, kb. 5 % volt.

5. E dolgozat célja elsősorban az előzőekben bemutatott adatok ismertetése volt, amelyekből számos további következtetés levonható. Ezek segítséget adhatnak a nyelvoktatás továbbfejlesztését szolgáló intézkedések kidolgozásában. Ha pl. a hallgatók nyelvtanulásának intenzitását a dolgozat elején említett módon, a követelmények emelésével kívánjuk növelni, a várható következmények egy része előre jelezhető. Ha pl. a követelményszint egy teljes osztályzattal változna, /azaz a korábban közepes szint elégséges szintnek felelne meg, a jó közepesnek stb./ és első lépésben föltételezzük, hogy a hallgatók nyelvtanulásának intenzitása nem változik, a nyelvek átlagos osztályzata /2,9 - 3,1/ az alapszigorlatok átlagosztályzatánál néhány tizeddel magasabb lenne, az elégtelen eredményt elérő hallgatók /a korábban elégségesnek/ aránya pedig viszonylag magas, 10 - 12 % lenne mindkét nyelvből. Miután a jó tanulmányi eredményt elérő hallgatók nyelvi osztályzatai a tapasztalat szerint jók, egy ilyen nagymértékű követelményszint emelés sem veszélyeztetné a szaktárgyakból jó előmenetelt tanúsítóknak túlnyomó többségének tanulmányait. Az a föltételezés, hogy a hallgatók nyelvi tanulmányainak intenzitását a követelményszint növelés nem befolyásolja, természetesen helytelen és csak mint szélső esetet vizsgáltuk.



A valóságban a követelményszint növelés a tanulmányi munka intenzitásának növekedését eredményezi, ami az osztályzatokban is kifejezésre jutna. Az átlagosztályzat az előzőekben számoltnál nagyobb, a bukási arány pedig alacsonyabb lenne.

### Ö s s z e f o g l a l á s :

A nyelvoktatás a hallgatókkal szemben támasztott követelmények növelésével tehető hatékonyabbá. A dolgozat közel háromszáz egyetemi tanulmányait befejezett gépészmérnök hallgató tanulmányi eredményeinek elemzésével kíván adni néhány támpontot a magasabb követelmények megállapításához. A vizsgált hallgatói csoport idegen nyelvi záróvizsga és szaktárgyi előmenetelének összevetése alapján egyebek mellett megállapíthattuk, hogy a nyelvi osztályzatok jobbak, mint a szaktárgyi osztályzatok és a bukási arány is alacsony; a szaktárgyakból jó előmenetelű hallgatók néhány kivételtől eltekintve a nyelvekből is jó eredményt értek el.



Nyulászné Alpári Ágnes:

### AZ ASPIRÁNS OKTATÁSRÓL

A szakirodalom olvasása közben Dr. Héberger Károly, a BME Könyvtár igazgatója cikkében egy mondatra lettem figyelmes: "Könyvtárunk... reprezentatív nyelvi statisztikája szerint a megvizsgált 20.412 helyben olvasott és kölcsönzött kötetből mindössze 1.298 kötet volt az orosz nyelvű anyag /5,8 %/"<sup>3</sup>. Nemcsak ez az egy szomorú adat, hanem az a tény is, hogy a tanszékeken kevés oktató tud oroszul és kevés orosznyelvű szakirodalmat adnak ki feldolgozásra, bizonyítja azt, hogy műszaki értelmiségünk 10-12 éves orosznyelvi tanulás után még mindig fél a cirill betűktől és nem szívesen nyúl az orosz nyelvű szakirodalomhoz.

Ezért különösen örvendetes dolog, hogy az utóbbi időben egyetemünk vezetői erőfeszítéseket tettek a BME műszaki oktatóinak nyelvoktatása és ezen belül az orosznyelv oktatás fellendítése érdekében. A Személyzeti Osztály szervezésében, a Nyelvi Intézet tanárai bevonásával, az 1978/79. tanévben pl. 14 orosznyelvi tanfolyam működött, amelyeken mintegy 75 műszaki oktató /aspiráns illetve leendő aspiráns/ vett részt. A tanfolyam résztvevői az oktatás végén mindig aspiráns vizsgát tesznek.

A műszaki oktatók nyelvoktatása, amelyet a Nyelvi Intézet részéről Dr. Meskó Sándor kandidátus szervez, nagy érdeklődést váltott ki az oktatók körében és a nyelvtanárok munkáját dicséri, hogy a tanfolyamra jelentkezők száma egyre nő.

Az MTA megbízásából intézetünk a külső aspiránsok részére is indít tanfolyamot, amelyen évente átlagban 15 résztvevő tanul, úgyhogy már szinte külön ágazattá kezd fejlődni az aspiránsok orosz nyelvi oktatása. Ezért tartom fontosnak, hogy a kollégák figyelmét az aspiráns oktatás néhány tartalmi kérdésére felhívjam.

### Az aspiráns vizsga követelménye és az aspiráns oktatás anyaga

Induljunk ki a kandidátusi nyelvvizsga követelményeiből, amelyet a MM 68999/1971.XII.sz. utasítás tartalmaz. Eszerint



a kandidátusi nyelvvizsga írásbeli és szóbeli részből áll. Az írásbeli vizsgán a jelölt kétfajta - általános és szakmai - szöveget fordít idegen nyelvről magyarra és magyar nyelvről idegen nyelvre. Az általános szöveg magyar nyelvről idegen nyelvre való fordítása során a jelöltnek be kell bizonyítania, mennyire képes helyes, idegennyelvi mondatokat szerkeszteni a szakterületével kapcsolatos tudományos eseményekre vonatkozó, egyszerű stílusú újságcikk alapján megírt témakörből. Az általános jellegű, közepes nyelvi nehézségű tudománypolitikai, tudománytörténeti vagy a tudományos életet közvetlenül érintő sajtószöveg idegen nyelvről magyar nyelvre való fordítása során a jelöltnek be kell bizonyítania, hogy "követni tudja az időszerű tudományos eseményekről megjelenő idegennyelvi tudósításokat. A magyar nyelvű szakmai szöveg /pl. módszertani témák, a kísérletek leírása, stb./ idegen nyelvre való fordításakor azt kell megvizsgálni, hogy a jelölt mennyire ismeri a tudományos nyelv szókincsét, és hogyan tudja a tudományos gondolkodás idegennyelvű eszközeit alkalmazni. A szakmai szöveg magyar fordításának tükröznie kell, hogy a jelölt a szöveget szakmailag hiánytalanul megértette.

A szóbeli vizsga ugyancsak két részből áll: társalgás általános és szakmai témákról. Az általános témákról való társalgás során "a jelöltnek azt kell bizonyítania, hogy azokban a helyzetekben, amelyekbe a mindennapi élet során kerülhet, idegen nyelven is meg tudja magát értetni és egyszerű társalgást tud folytatni."

A szakmai témában a jelöltnek "meg kell értenie a hozzá intézett szakmai jellegű kérdéseket, és azokra érthető választ kell adnia. Megkívánható, hogy saját munkájáról részletes és összefüggő tájékoztatást tudjon adni."

Ennek a több feladatból álló, nem egyszerű követelménynek tanítványaink - mivel középhasaladó szinten történik a képzés - egyéves időszak után rendszerint eleget tesznek.

A tanmenet a nyelvtani anyag összeállításakor, a módszerek alkalmazása során figyelembe kell venni, hogy a hallgatók:

1. általában már 10-12 évig tanultak oroszul;



2. a tanfolyamon az orosz nyelvet újra, rendszerint többéves kihagyás után tanulják;
3. többségük már járatos más idegen nyelvben;
4. tanítványaink műszaki végzettségű és műszaki területen dolgozó emberek.

Helyesnek látszik a tanfolyam első felében csupán a társalgási témákat és a társalgás alapján a társalgáshoz valamint a fordításhoz egyaránt szükséges nyelvtant tanítani. Az általános témájú szövegek fordítását a tanfolyam második felétől, a szakmai szöveg fordítását a tanfolyam utolsó negyedében célszerű oktatni a társalgási témák állandó, egyre bővülő szókincsű ismétlésével párhuzamosan.

Mínt hogy a műszaki végzettségűek legtöbbje hozzászokott a logikus rendszerben való gondolkodáshoz, célszerű az első órákon bemutatni az egész orosz nyelvtan rendszerét /lehetőleg táblázatokkal illusztrálva/. Ezen a tanfolyamon nincs szükség arra, és az idő sem ad rá lehetőséget, hogy részletesen és kibővítve vegyük át a középiskolai nyelvtan teljes anyagát. A nyelvtanból csak azokat a fejezeteket tanítsuk, amelyek az egyszerű társalgáshoz és a fordításhoz szükségesek.

#### A társalgás szerepe, jelentősége, a társalgási anyag tanítása

Mínt hogy napjainkban a gazdasági, technikai és tudományos nemzetközi kooperáció nagyarányú mértéket ölt, és a műszaki tudományos élet szakemberei nemcsak írásos anyagokból, hanem közvetlen kapcsolatokból is szerzik be a szükséges információkat, megnőtt az igény az idegen nyelvek oktatásával szemben a műszaki területen dolgozó szakemberek körében is, ami azt jelenti, hogy központi kérdéssé vált az idegennyelvű beszéd, a társalgás tanítása.

A társalgási anyag nyelvtanát Sz. Havronyina társalgási tankönyve tartalmazza, a szakszövegek fordításához szükséges nyelvtan nem más, mint amit egyetemistáinknak tanítunk. A nyelvtani anyag egyes részeinek meghatározott szempontu kiemelése és rendszerezése egyrészt azért fontos, mert a hall-



gatók látják az anyag logikai felépítését, másrészt fontos az lélektanilag is. Ahogyan az egyik tanítványom megfogalmazta: "végre látom, hogy az orosz nyelvtan is megtanulható, és ez megnyugtat."

Különösen nehéz feladat a társalgás tanítása ezeken a tanfolyamokon. Tapasztalatunk az, hogy a műszaki beállított-ságú emberek általában szűkszavubbak, mint a humán beállított-ságúak, nem szívesen beszélnek magukról. A tanfolyam elején nagyon kicsi a szókincsük, legtöbbet éppen e területen felejtettek. Az igényesebb mondanivaló és a primitív szókincs el-lentétéből adódó újabb feszültség keletkezik. A tanárnak az órán olyan hangulatot kell teremtenie, hogy a "szégyenkezés" a résztvevőknél elmuljon, és olyan tanítási eszközöket kell alkalmaznia, amelyek átsegítik a hallgatóságot a nehézsége-ken. Semmiképp se várjuk el már az első órákon, hogy a hall-gatók szabad idejükről vagy kedvenc szórakozásukról hosszabb elbeszélésekben számoljanak be. Bármilyen érdekesnek is lát-szik egy-egy kérdés megvitatása, nem szabad vitát provokálni olyan témakörből, amelynek kifejtése a hallgatóktól bővebb szókincsset igényel.

Az első órákon elégedjünk meg az egyszerű kérdésekkel történő, egy-két mondatos feleletekkel, egyszerű felsorolá-sokkal, és törekedjünk a szókincs bővítésére olyan feladatok kitűzésével, amelyeknél szerepet játszik az olvasás és az í-rás is. Ilyenkor különösen hasznos pl. az ИЗЛОЖЕНИЕ -nek nevezett gyakorlat, amelynek lényege, hogy a hallgatók elő-szőr leírják a többszörös majd csak egyszer hallott szöveget, és azután mondják azt el, mégpedig törekedve a szöveg részle-tes és pontos visszaadására, hiszen a gyakorlat főcélja a szó-kincsnövelés.

Nagyon hasznos az a gyakorlat is, amelynek keretében a hallgatók egy-egy történet egy-egy részét egy-egy cédulán kapják kézhez. A történetet egyszeri elolvasás után a kézbe-kapott cédulákból a csoportnak újból össze kell állítania, majd elmondania. Az idegennyelvi beszédtanítás első fázisain az írás még szükséges mankó, ami bátorságot ad a beszédhez, de amit fokozatosan el kell hagyni. A felnőtteknél a szókincs



bővítését ne a szavak "bemagoltatásával" próbáljuk elérni, mert a felnőttek mechanikus emlékeztete csökken, és helyébe a racionális, logikára támaszkodó emlékezőtehetség lép. Ezért nem célszerűek az ún. "papagáj-módszerek", amelyek lényege a mechanikus ismétlés. Az oktatás elején lehet ugyan automatizáló jellegű gyakorlatokat alkalmazni, de főleg olyanokat, amelyekben van gondolkodtató elem is. Például:

- adott mondatok ismétlése bővítő elemekkel;
- a mondatok rövidítése úgy, hogy ne változzon meg a mondanivaló lényege;
- a mondatok átalakítása;
- az egyforma kezdetű mondatok különböző befejezése, stb.

További lépést jelent a szókincs fejlesztésében a szinonimák és az anonimák kerestetése. Az ilyen jellegű gyakorlatokat végeztethetjük először a szótár segítségével is. Például:

- a mondatban lévő szavak helyettesítése rokonértelmi szavakkal;
- az adott szavak helyettesítése antonim szavakkal;
- az adott kifejezés helyettesítése hasonló jelentésű, ill. ellentétes jelentésű kifejezéssel /háromnegyed három = tizenöt perc múlva három; baloldal - jobboldal/

Ugyancsak a szókincs bővítését szolgálja az előbbinél nehezebb, de még mindig egyszerű feladat: egy történet összeállítására megadott szavak és kifejezések felhasználásával. Nagyon hasznos továbbá a tartalom elmondása, mert ilyenkor a jelölt egy-egy szót mondatban ill. szerkezetben tanul meg. Ugyancsak a történetnek az elmondására többször vissza kell térni.

A beszédkészség fejlesztése elképzelhetetlen a nyelvi kommunikációt igénylő szituáció nélkül. Az ilyen szituációk megteremtésekor a tanárnak ügyelnie kell, hogy bizonyos feszültség/igény/ jöjjön létre annak alapján, hogy mondanivalónk kifejezéséhez feltétlenül szükség van egy bizonyos szóra. Az adott szó kellő időben való "megsugása" a beszélő partner vagy a tanár részéről nagyon elősegíti a szó bevését. A.N. Leontyjev így ír erről:



"По счастью наша память работает не только и не столько по типу заучивания. Она работает и по другому механизму, который в последнее время стали называть механизмом imprinting -а, то-есть запечатление по типу раз и навсегда... Для того, чтобы произошел imprinting нужно, чтобы то, что запоминается, отвечало бы потребностям и немедленно подкреплялось бы ее удовлетворением. Применительно к словам иностранного языка это значит, что должно существовать известное напряжение "речевой потребности". Тогда в памяти образуется как бы "ловушка" для слова, благодаря чему оно и запечатливается. В этом, кстати говоря, и заключается "секрет" быстрого обогащения словаря в условиях, когда человек попадает в иностранную среду и практически вступает в общение на данном языке: возникает большое напряжение потребности, необходимость в слове: оно приходит со стороны собеседника, невольно подсказывается и "ловушка" захлопывается: слово запечатлено." 11 /14.о./

Megfigyelhettük, hogy az emlékezettel összekötött feladatok nehézsége rendszerint arányos az emlékezés tartósságával. A magyartól teljesen eltérő nyelvi jelenségek vagy szókapcsolatok, amelyek megtanulása nehéz feladat elé állítja tanítványainkat, kellő előkészítés és némi gyakorlás után aránylag jól bevésszük emlékezetükbe. A jó előkészítés többek között abból is áll, hogy felhívjuk tanítványaink figyelmét arra, hogy nem könnyű feladat következik, olyan jelenséget gyakorolunk, amelyet nagyon gyakran eltévesztenek a magyar anyanyelvűek. Meglepetésünkre a gyakori tévedés gyakran elmarad, nyilván azért, mert tanítványaink tudatosan rááltak a bevésésre. Aránylag keveset tévednek például:

- az életkor megjelölésénél s szinte mindig helyesen használják a részeshatározó esetet;
- nem használják a через előjárót az át, keresztül névutókkal kifejezett időhatározóknál /egy héten keresztül dolgoztam ezen a témán = Я работал над этой темой неделю/
- a középiskolásokhoz képest gyorsan tanulják meg az időpontok jelölését /fél hat lesz tíz perc múlva =



20 МИНУТ ШЕСТОГО/

- a gyűjtőszámnév helyes használatát
- könnyen megjegyzik a magyartól teljesen eltérő szókapcsolatokat/ЧЕМПИОН ПО ШАХМАТАМ, КОНГРЕСС ПО ТЕХНИКЕ, ХОТЕТЬ ОН szeretni valamit tenni értelemben./

Ezzel szemben a könnyen érthető, kevés gyakorlást igénylő /nyilvánvaló/ nyelvtani jelenségeket nehezebben jegy-  
zik meg, bizonyára azért, mert ennek megtanulására nem fordítottak kellő időt.

Például:

- az előljárós eset vagy a tárgyeset használata a helyhatározókban;
- a C előljáró helyes használata az eszközhatározós esetben /a tévedések jelentős hányada a magyar nyelvtan hiányos tudásából is ered, mert tanítványaink sokszor magyarul sem tudják a különbséget a társ- és az eszközhatározó között/;
- a tiltás kifejezése НЕЛЬЗЯ szóval / НЕ МОЖНО helyett/;
- részeshatározói eset használata a tetszik ige illetve a szükségességet, lehetőséget, tiltást, jelentő kifejezésekben.

Közismert, hogy a magyar anyanyelvűek számára az orosz nyelvtan egyik legnagyobb nehézsége az igeszemlélet használata. Tanítványaink többsége 10-12 évi orosz tanulás után is rendkívül bizonytalan ebben a kérdésben, valószínűleg azért, mert az eddigiek során nem kellő megvilágításban közelítették meg ezt a problémát./ "Ha gyakori, visszatérő a cselekvés, - akkor folyamatos ige szükséges, ha nem - befejezett"/. A feladatot leghelyesebb a logika oldaláról megközelíteni, annak kifejtésével, hogy az ige szemléletét a mondatokban a cselekvés eredményessége határozza meg. /Például: ez a mondat, hogy "Я ПОКУПАЛА ХЛЕБ" - önmagában nem árulja el, hogy a kenyeret én meg is vettem. A cselekvés eredményét a ПОКУПАТЬ befejezett párja mutatja meg: Я КУПИЛА ХЛЕБ/ Az egy-



éves tanfolyamon az idő rövideje miatt tulajdonképpen nem is törekedhetünk arra, hogy tanítványaink hibátlanul tudják használni a folyamatos és befejezett igét. De elérhető, hogy csak minimális esetben tévedjenek, ha megjegyzik a következőket:

1. a jelenidejű mondatokban csak folyamatos ige használható;
2. folyamatos igét kell használni a ЧАСТО, ДОЛГО, ИНОГДА ВСЕГДА, КАЖДЫЙ РАЗ és befejezett igét az ОДИН РАЗ, НА КОНЕЦ, СЕГОДНЯ, СЕЙЧАС stb. szavak mellett;
3. befejezett az ige, ha nyilvánvaló a cselekvés eredménye /Папа уедет через неделю/
4. befejezett az ige, ha egyszeri cselekvésről van szó. /Папа вчера уехал/

Összefoglalásul ki kell emelni, hogy a társalgás oktatásában lényeges a fokozatosság elvének betartása, mert csak így győzhető le tanítványaink gátlásossága. A szókinccset növelő, a nyelvtani szabályokat gyakorló feladatok elvégzésével egyidejűleg ki kell tapasztalni, hogy milyen témákról beszélnek szívesen a csoport tagjai; sokszor a tanárnak kell ötletet adni a témák tartalmához.

#### A fordítás tanítása

A vizsgakövetelmény másik része a fordítás. A fordítási gyakorlatok már az első órákon szerepelnek, de ezek az ún. "tanfordítások", melyek célja bizonyos nyelvtani jelenségek tanítása ill. a megtanított anyag ellenőrzése. A vizsgafordítási szöveg már valódi fordítás. "A valódi fordítás - a tanfordítással szemben - nehézségi szempontból nem megrostált eredeti szövegnek a másik nyelvre való visszaadását jelenti." <sup>5</sup> /79. old./ Aspiráns oktatásunk egyik célja, hogy a tudományal foglalkozó szakemberek képesek legyenek az idegennyelvű szakirodalmat olvasni és fordítani. Az aspiránsok számára nem jelent különösebb nehézséget a szakcikk oroszról magyarra való fordítása szótárral. Ennek az az oka, hogy az aspiránsok jól ismerik az adott szakterületet, és járato-



sak a fordításban, hiszen legtöbbjük már tanult valamilyen másik idegen nyelvet. Jellemző, hogy az aspiránsok a fordítás során a mondatok, a szöveg értelmét keresik, ritka a félreértelmezett, illetve logikátlan fordítás. A második idegen nyelv ismerete segíti tanítványainkat a birtokviszony, a birtokos sor és a szenvedő szerkezet helyes fordításában. Ezt egyetemistáinkhoz képest viszonylag gyorsan sajátítják el, már azért is, mert tapasztalatból tudják, hogy ezek a nyelvtani jelenségek milyen nagy szerepet játszanak a szakirodalom helyes értelmezésében.

Az általános szöveg magyarra való fordítása valamivel nagyobb nehézséget jelent; a nyelvtani anyagból problémát jelent a hátravetett jelző és az állítmány nélküli mondatok fordítása. Korlátozott szókincsük miatt sok időt fordítanak a szótározásra. A magyarra való fordítás nehezebb azok számára, akik keveset olvasnak szépirodalmat, és stílusuk az átlagosnál fejletlenebb. Nagyon hasznos a magyarra való fordítás során felhívni az aspiránsok figyelmét a magyar nyelv következő jelenségeire:

1. a szenvedő szerkezetet magyar nyelvre sokszor cselekvő mondattal kell fordítani;
2. az orosz határozói igeneveket gyakran lehet helyettesíteni idő-, ok-, mód- és körülményhatározóval;
3. stílusunk magyarosabb lesz a való, lévő, folyó, található, történt, lezahlott, készült, ellátott szavak beiktatásával.

Például: az orosz főnévi igeneves szószerkezetek fordításakor стремление достичь лучших результатов = a jobb eredmények elérésére irányuló törekvés/;

4. a szórendnél ügyelni kell arra, hogy a magyar nyelvben a jelző kevés kivételtől eltekintve megelőzi a jelzett szót, valamint arra, hogy minden nyomatékos mondatnál a hangsúlyozott, kiemelt mondatrész vagy szerkezet állítmány elé kerül;
5. a tárgyakra nem utalunk személyes névmással: ha szükséges, vagy újból megnevezzük az adott főnevet,



vagy mutató névmást használunk;

6. magyar mondatban sokszor kívánatos kitenni a főmondatban a mellékmondatra utaló az, azok, olyan, azért, ugy, ahogyan stb. rámutató szókat, amelyek hiányoznak a megfelelő orosz mondatból;
7. a tanítványok figyelmét fel kell hívni néhány, a szakszövegekben igen gyakran előforduló szókapcsolatra /például: В КАЧЕСТВЕ + főnév birtokos esetben/ illetve előljáró /pl. ПОИ / valamint a birtokos sorok magyaros fordítására;

Sokkal nehezebb feladat a magyarról oroszra való fordítás, amely aránylag bő szókinccsel, biztos nyelvtani tudást, a szótárazásban való jártasságot igényel. Már az is probléma, hogy honnan vegyük a gyakorláshoz szükséges szöveget. A magyarra való fordítás anyaga a "Венгерская неделя" c. újságból, valamint a Szputnyik c. folyóiratból vettük. Az oroszra történő fordításhoz a magyar ujságok stilusa tulságosan nehéz. Hasznos lenne egy magyarnyelvű szöveggyűjtemény összeállítása az aspiráns tanfolyamok számára. Nyelvtani és lexikai szempontból az orosz nyelvre való fordításban ugyanúgy, mint a társalgásban, probléma az igeszemlélet helyes használata. Nehézséget jelent a magyartól teljesen eltérő szerkezetek oroszra való fordítása. Például a szövegekben sokszor előforduló szokik ige nem fordítható a ПРИВЫКАТЬ-ПРИВЫКНУТЬ igével /a veszélyt jelző lámpa ilyenkor ki szokott kapcsolni, =Лампа,указывающая на опасность, тогда обычно выключается/

Vagy a magyar -ható, -hető képzővel történő lehetőség kifejezése. /Ez a rendszer viszonylag egyszerűen változtatható = Эту системы можно сравнительно легко изменить/ Külön szoktatás és biztatás kérdése, hogy tanítványaink a történetesen jól megtanult nyelvtani jelenségeket /pl. a melléknévi és határozói igenevek, a szenvedő szerkezet/, amelyek általában a magyar szövegekben ritkábban fordulnak elő, mint az oroszban - használják is. Vagy nem "jut eszükbe" ezek használata, vagy félnek a használatuktól, mert újabb



hibalehetőség forrása lehet. Bár - mint már említettem - a mérnökhallgatókra nem jellemző az egyetemistáinknál eléggé gyakran előforduló mechanikus értelmetlen fordítás, de a fordítás-intelligencia, a fordítói bátorság legtöbbjüknek nem erős oldala. Ennek oka néha maga a nyelvtanár. Hadd idézzem Dr. Köllő Márta idevonatkozó sorait: A jelölt "...fél a szabad fordítástól, mert ezért egyes tanárok elmarasztalják a tanulókat. Sokan "leltárt" készítenek arról: az eredeti minden egyes eleme megvan-e a fordításban vagy sem. Az értékelés, az osztályozás rendkívül szubjektív. E vizsgafordítások nem nyelvi problémái a jelöltek számára nagyon fontos momentumok".<sup>6</sup> /78ó./

### Az értékelés kérdése

Az aspiráns orosz nyelvi tudásáról a vizsgán ad számot. A MM 68999/1971.sz. rendelkezés alapján "nem fogadható el a fordítás /vagyis 0-nak kell értékelni/: a/ ha a jelölt a szövegnek 70-75 %-ánál kisebb részét fordította le; b/ ha az idegen nyelvből magyarra készített fordításban egynél több olyan félrefordítás van, amely a szöveg meg nem értését bizonyítja; c/ ha az idegen nyelvre készített fordításban az illető idegen nyelvre jellemző alapvető nyelvtani formák és szerkezetek ismeretének hiányára mutató ún. súlyos hibák száma az 5-öt meghaladja, vagy ha a jelölt a tudományos nyelv általános, valamint szűkebb szakmája terminológiai szókincsének helyes használatában a kellő jártassággal nem bír.

0-val kell értékelni a szóbeli teljesítményt, ha a jelölt nem képes a hozzá intézett - és a kötelező témakörökön nem túllépő - kérdéseket megérteni és azokra nyelvtanilag helyesen, idegen anyanyelvűek számára érthető kiejtéssel és a normális beszédtempót megközelítően válaszolni. Vagy ha nem képes valamelyik témáról gondolatait részletesen és összefüggően elmondani."

Minden egyes részletfeladat teljesítése 1 pontot ér. Az aspiráns a vizsgán maximum 6 pontot érhet el; minimum 3 pontot kell elérnie ahhoz, hogy a vizsgán megfeleljen.

Véleményem szerint ez az értékelési mód nem eléggé diffe-



renciált és nem buzdító. Az aspiráns vizsgán is bevezethetnénk az 5 jegyes osztályzási rendszert, amely jobban tükrözi a jelölt nyelvtudását. Ha figyelembe vesszük, hogy tanítványaink többsége igen hosszú szünet után folytatja, néha újra tanulja az orosz nyelvet, hogy az első órákon a tudásuk rendszerint nagyon alacsony, hogy egyeseknél sikertelenség élménye kapcsolódik az eddigi orosz nyelvtanuláshoz - a meglehetősen magas vizsgakövetelmény egyéves tanfolyam után való teljesítése - szép teljesítmény. Sokan eleget tesznek ennek a követelménynek. Ennek az az oka, hogy az aspiránsok nagy tanulási tapasztalattal rendelkeznek, hogy a tanulás célja - a vizsga - határozott és közeli cél, hogy az idők folyamán többen ezt a célt kiszélesítik azzal, hogy az orosz nyelvű szakirodalmat is szeretnék olvasni, és tulajdonképpen az utóbbi, tehát az, hogy szakembereink használják az orosz nyelvi szakirodalmat, a tanfolyam valódi célja. Ezért kell még többet foglalkoznunk az aspiráns-oktatás módszereivel és eszközeivel.

Összefoglalásul a következőket mondhatjuk: az aspiránsok orosz nyelvű oktatása a BME Nyelvi Intézetének fontos és népszerű feladata.

Az aspiráns oktatást végző tanároknak ismerniük kell egyrészt azokat az általános grammatikai és lexikai nehézségeket, amelyekkel tanítványainknak meg kell küzdeniük az orosz nyelv tanulása során, valamint ismerniük kell a felnőttoktatás leghatékonyabb módszereit is. El kell érni, hogy az orosz nyelvi aspiráns vizsga a többéves orosz nyelvtanulás összefoglaló momentumaként legyen, és az aspiráns vizsgával rendelkezők akarjanak is, képesek is legyenek az orosz nyelvi szakirodalom használatára.



B i b l i o g r á f i a

1. Dr. Hans Löve: Bevezetés a felnőttkor tanulás-lélektanába.  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.
2. Sz. Havronyina: Beszéljünk oroszul.
3. Dr. Héberger Károly: Az információ-növekedés néhány vonatkozása a felsőoktatásban  
In: FOSZ 1969/7-8. 395- o.
4. Juhász János: Automatizálás vagy tudatosítás?  
INyT 1966. IX.évf. 3. 71-80.o.
5. János Juhász: Probleme der Interferenz  
Akadémia Kiadó, Bp. 1970.
6. Köllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése  
/Fordítás, fogalmazás, szövegértés/  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 78.o.
7. Major Ferencné: Játék a nyelvórán  
INyT 1970/3. 91-95.o.
8. Suara Róbert: Automatizációs gyakorlat-típusok az orosz nyelv oktatásában.  
MNYO. Bp. 1968. VI.év. 1-2. 45-58.o.
9. MM. 68999/1971.sz. rendelet kivonata a kandidátusi nyelv-  
vizsgákról.
10. Sipőczy Győző - Osztatni Mihályné - Fenicz György: Orosz  
nyelvkönyv
11. А.Н.Леонтьев: Некоторые вопросы психологии обучения  
речи на иностранном языке  
/Вопросы психолингвистики и преподавание  
русского языка как иностранного/. Изд.-  
-во Московского университета. 1971 14.o.
12. Ж.И. Мануэльян: Игры при обучении английскому языку в  
8-10 классах Иностранные языки в школе  
I/79; 48-52.o.



ИЗ. М.Ф. Стронин: Игра как средство обучения  
Иностранные языки в школе I/79; 57-61.с.

Резюме:

Об обучении аспирантов

Обучения аспирантов русскому языку является важной и полужарной задачей Института иностранных языков будапештского политехнического университета. Преподаватели должны в совершенстве знать те общие трудности, с которыми встречаются аспиранты на территории изучения русский грамматики и лексики, а также методы преодоления этих трудностей. Надо достичь, чтобы экзамены аспирантов по русскому языку стали для них подитоживающим моментом многолетнего изучения языка и, чтобы сдавшие экзамен, умели пользоваться специальной литературой на русском языке

Russischunterricht für Aspiranten

Russischunterricht für Aspiranten ist eine wichtige und beliebte Aufgabe des Institutes für Sprachen an der TV Budapest. Zum erfolgreichen Unterricht gehört, daß die Lehrer mit allen Schwierigkeiten im Klaren sind, die die Aspiranten beim Erlernen der russischen Grammatik und Lexik zu bewältigen haben, und auch die Wege kennen, wie sie zu überwinden sind. Die Schlußprüfung der Aspiranten soll eine Zusammenfassung ihrer mehr jährigen Arbeit sein, wobei sie zeigen, daß sie die Fähigkeit erworben haben, russische Fachliteratur benutzen zu können.



Dr. Tóth Mihályné

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ СТАТИЧНОСТИ В  
НАУЧНОМ СТИЛЕ

В эпоху научно-технической революции потребность специалистов читать советскую специальную литературу объективно глубоко оправдана, и если выпускники наших вузов пока еще далеко не все вооружены хорошим владением русского языка, то в этом повинны, во многом, общая организация учебного процесса и методика преподавания иностранных языков.

Из этого непосредственно вытекает задача наших исследований: анализ и систематизация языковых средств научного стиля в целях обучения. Здесь и далее речь идет о важнейшей профильной разновидности научного стиля речи, в которой общие специфические черты стиля выражаются наиболее "чисто", полно и четко, особенно на уровне специальной терминологии как "означаемого", а также в специфичности набора "означающих" - синтаксических языковых средств, организующих синтаксические высказывания этого стиля для возможно четкого и точного выявления смысла. Однако, поскольку точная номинация /"научно-техническая профильная разновидность научного стиля речи"/ громоздка, мы для удобства будем употреблять условное сокращенное наименование "научно-технический стиль".

При описании его стилевых особенностей отмечается основополагающая роль в разработке функционального направления в стилистических исследованиях ученых старшего поколения: В.В. Виноградова, Л.В. Щербь, Г.О. Винокура, используется существенный вклад в системное теоретическое и описательное исследование научно-технического стиля работ Р.А. Будагова, А.М. Васильевой, В.Г. Гака, Б.Н. Головина, М.Н. Кожинной, О.А. Лаптевой, О.Д. Митрофановой и др.)

На основе этих исследований мы приходим к выводу, что 1/ в синтаксисе научного стиля речи отражается логическая структура научной мысли; 2/ в научно-техническом стиле смысловую нагрузку несут, главным образом, имена, а глаголы, как правило, десеманти-



зированы и являются лишь синтактико-структурными компонентами; 3/ десемантизированные глаголы-организаторы как синтаксические средства входят в набор означающих, содействуя выявлению необходимых признаков и связей смыслов; 4/ организующая роль связок и десемантизированных глаголов является одним из основных различительных признаков научного стиля в сфере синтаксиса; 5/ синтаксические средства научной речи по сравнению со средствами общенационального литературного языка более ограничены и однотипны.

Итак, с точки зрения обучения научно-техническому стилю основное значение имеют синтаксические языковые средства, общие для этого стиля в целом.

В число этих средств входят семантико-синтаксические конструкции, типизированная структурная схема которых может быть представлена следующим образом:

А/ что есть что  
\_ \_ \_ \_ \_

Б/ что есть где  
\_ \_ \_ \_ \_

К их изучению дала толчок практика преподавания в техническом вузе: данные единицы оказываются весьма частотными в научном стиле, и они представляют большие трудности в их изучении: быть как экзистенциальный глагол и как связка входит в предикативную основу единиц с двумя разными типовыми значениями, что является источником сложной проблематики внутриязыковой интерференции; далее, в обоих типах единиц наличествуют многочисленные синонимы - знаменательные и десемантизированные экзистенциальные глаголы, или синонимы - связочные глаголы, и это особенно характерно для научного стиля; наконец, с точки зрения межъязыковой интерференции, как сами единицы, так и их отдельные компоненты являются такими же проблематичными, как и с точки зрения внутриязыковой интерференции.

Взгляды и мнения о значении экзистенциальности или наличия и идентификации или признаковости занимают видное место во многих



работах языковедов-классиков, а в лингвистических исследованиях последнего времени наблюдается повышенный интерес к исследованию этих значений, находящихся выражение на уровне предикации и выдвинутых на первый план среди основных видов или типов содержания высказываний.

Остановимся коротко на понятии высказывания или коммуникативной единицы<sup>11</sup>. Значение высказывания может быть выражено разными, но вполне определёнными языковыми средствами, образующими синонимичные модели. Они "организуются" определёнными структурно-смысловыми компонентами с устойчивым характером связи между ними. В их основе лежит соотношение разных уровней семантико-грамматической абстракции - модели как формы и значения как содержания. За исходную и основную единицу, анализируемую нами, вслед за Золотовой Г.А., принимается модель предложения в диалектическом единстве семантики и структуры, и называемая в дальнейшем коммуникативной или структурно-смысловой единицей.

Коммуникативность синтаксической модели неизбежно связана, помимо синтаксических связей, с предикацией. Предикация - это абстракция связей между предметами /признаками, действиями/, выражающая отнесенность высказывания к действительности. Эти отношения непосредственно связаны со способом мышления о мире, и в то же время они несут синтаксический, грамматический характер. Структурно-смысловые компоненты и предикативная связь между ними - это предикативная основа высказывания, утверждающая его значение в целом. По мнению Г.А.Золотовой, модель и есть предикативная основа, состоящая из минимально достаточного сочетания взаимообусловленных синтаксических форм, образующих коммуникативную единицу с определённым типовым значением - смысловым результатом предикативного сопряжения структурно-смысловых компонентов модели предложения.

Коммуникативные единицы, передающие значения наличия и признака предмета, относятся к классу единиц с общим статичным значением и противопоставляются единицам с динамичным значением, сообщающим о действии предмета.

Статичная коммуникативная единица, утверждая локализованное наличие предмета, сообщает о наличии его в пространстве, не говоря об изменении его во времени, и утверждая признак, она сообщает одновременно о постоянстве этого признака.

Статичное значение включает, прежде всего, именно предложение:



непосредственное предикативное сопряжение двух имен без глагола, а также коммуникативные единицы с "чистой" связкой или со вспомогательным экзистенциальным глаголом, например:

В основе постройки /был/ четверик.

Тапиола /будет/ город-спутник.

В связи с целью исследования необходимо остановиться на основных свойствах глагола быть и его функциях в языке, а также на структурно-смысловых компонентах именного предложения.

Двойная природа глагола быть давно занимает широкий круг лингвистов. Исследования, касающиеся этого слова, группируются вокруг следующих вопросов:

а/ происхождение глагола, наличие у него супплетивных форм и выяснение того, выполняют ли эти формы какую-нибудь различительную семантико-синтаксическую функцию;

б/ выяснение вопроса, является ли быть вообще глаголом, поскольку он "отсутствует" в конструкциях, традиционно относимых к настоящему времени, к моменту речи;

в/ различие и описание двойной природы слова быть и, в соответствии с этим, различие двух рядов синонимичных глаголов и определение семантико-синтаксической роли последних;

г/ вхождение глагола быть в предикативную основу.

Изучение взглядов языковедов старшего поколения: А.А.Потебни, А.М.Пешковского, А.А.Шахматова, Л.В.Щербы, В.В.Виноградова, и работы Э.Бенвениста, Г.А.Золотовой, О.Н.Селиверстовой, Ю.С.Степанова, Н.Ю.Шведовой и др. позволяют нам сделать следующее обобщение:

1/ быть как глагол имеет лексическое значение экзистенциальности, а как связка является грамматическим знаком тождества. Благодаря этому, он входит в предикативную основу двух разных речевых единиц;

2/ он супплетивен в своих обеих функциях, и это касается форм, числа и лица; супплетивность его форм не имеет различительного значения с точки зрения его разных семантико-синтаксических функций;



3/ он вступает в обеих функциях в разные синонимические ряды многочисленных глаголов;

4/ быть как экзистенциальный глагол может быть знаменательным, и тогда он /или его синонимы - экзистенциальные глаголы/ участвуют в организации моделей с типовым значением наличия; он же вместе со своими синонимами - полувещественными экзистенциальными глаголами, с одной стороны, и связочными глаголами, с другой стороны, - входит в число вспомогательных языковых средств, которые могут участвовать или не участвовать в организации моделей с типовыми значениями наличия и признака предмета.

Категория именного предложения является предметом многочисленных исследований и споров, в которых обсуждаются разные вопросы его структурной организации, а именно:

а/ существует ли вообще именованное предложение;

б/ какие типовые значения могут быть реализованы в рамках именного предложения;

в/ именованное предложение - это полноструктурное или неполноструктурное единство;

г/ превращается ли именованное предложение при включении связочного глагола в глагольное;

д/ какие значения реализуются в рамках именного односоставного и какие - именного двусоставного предложений.

К многообразной проблематике именного предложения в русском языке присоединяется ещё проблема неоднократной конфронтации языковых средств, обозначающих тот же смысл в других языках. Освещая эту проблему, мы опираемся на сопоставление с венгерским и немецким языками.

В отличие от русского языка, где оба значения именного предложения могут быть выражены без связки или вспомогательного глагола быть, в немецком языке *sein* в обоих значениях обязательно входит в структуру предложения в спрягаемой форме. При этом семантика глагола *sein* как экзистенциального глагола настолько слаба, что он способен содействовать значению экзистенциальности только в структурной связанности с другими словами грамматического значения.



Интересно складывается картина в венгерском языке. В коммуникативных единицах со значением утверждения наличия предмета глагол *lenni* входит в предикативную основу, а со значением утверждения признака предмета в 3-ем лице настоящего времени - его никогда нет.

Семантика *lenni* как экзистенциального глагола в венгерском языке проявляется более конкретно и сильно, нежели в русском. Его синонимы употребляются, как правило, только в стилистических целях, для снятия монотонности речи.

Эквиваленты слова быть в венгерском и немецком языках также супплетивны и имеют личные окончания во всех временных формах.

На основе изучения взглядов, изложенных в работах названных выше языковедов, подведем некоторые итоги.

1. Именное предложение в нашем понимании - это предложение, включающее именной предикат и не имеющее вещественного глагола в составе своих структурно-смысловых компонентов.

2. В плане содержания такое предложение может иметь типовое значение А/ наличия, бытия, существования, или же Б/ утверждения признака предмета. Это, безусловно, разные смыслы, между ними нет никакой синонимичности.

3. Языковые средства, обслуживающие указанные типовые значения, облагают определенным сходством уже потому, что а/ оба значения выражаются именным предложением; б/ оба значения реализуются в рамках полноструктурных единиц; в/ в обоих типах предложений могут быть употреблены быть и его синонимы, группирующиеся вокруг экзистенциального глагола и связки.

4. Несмотря на это частичное внешнее сходство, в средствах выражения рассматриваемые предложения образуют два разных смысловых единства, каждое из которых может быть выражено набором моделей, а/ выполняющих аналогичную функцию, б/ соотносимых по смыслу, и потому частично или полностью взаимозаменяемых, в/ образованных по аналогичной или частично вариативной структурной схеме.

А/ Внутри типового значения утверждения наличия предмета в рамках двукомпонентной модели реализуются следующие значения наличия: 1/ значение общего наличия, существования предмета, 2/ значе-



ние пространственного наличия, нахождения предмета, 3/ значение посессивного наличия предмета. Указанные варианты типового значения реализуются в вариативных структурных схемах организации коммуникативных единиц. Во всех этих единицах глагол быть может быть заменен синонимичными глаголами, которые принято называть экзистенциальными глаголами, глаголами бытия, существования.

Значение общего наличия, бытия предмета реализуется в двухкомпонентной единице, структурно-смысловыми компонентами которой являются конкретное или отвлеченное имя в именительном падеже + экзистенциальный глагол. При экзистенциальном глаголе локация может быть выражена или не выражена формальными языковыми средствами. Структурная схема модели: что есть /где/, например:

1. Существует несколько приемов предварительного напряжения в балках.
2. Все эти сооружения стоят многие годы прочно и нерушимо.

Значение локализованного наличия предмета реализуется в двухкомпонентной единице, структурно-смысловыми компонентами которой является предмет, выраженный именем в именительном падеже + локация, обозначающая местонахождение и выраженная предложно-падежным сочетанием; структурная схема модели: что /есть/ где, например:

1. Внутри пирамиды несколько камер.
2. Вход пирамиды находится на северной её грани.
3. Если в среднем пролете балки стоит грузовик...

Эти единицы без экзистенциального глагола редко употребляются в научном стиле.

Значение посессивно-квалифицирующего наличия предмета реализуется в двусоставной единице, структурно-смысловыми компонентами которой являются объект владения, выраженный конкретным или отвлеченным именем в именительном падеже; субъект владения, выраженный предложно-падежным сочетанием /у + Род.п./. При этом компоненте может стоять экзистенциальный глагол. Структурная схема модели: что /есть/ у чего, например:

У пластмасс есть серьезные недостатки.



Если существительное в форме у + Род. п. имеет не личное, а конкретно-предметное значение, и существительное в Им.п. - признаковое, отвлеченное значение, модель выражает посессивно-квалифицирующие отношения. Вокруг этой модели группируются многочисленные синонимичные единицы, которые имеют иную структурную схему при сохранении одного и того же значения, например:

Многие пластмассы имеют малую поверхностную твердость.

Поэтому при трактовке этого единства мы должны соблюдать двуплановое описание а/ по семантике признака, различая при этом посессивное и посессивно-квалифицирующее значение, б/ по структуре единиц.

Б/ Типовое значение, утверждающее признак предмета, реализуется в рамках структурной схемы что /есть/ что. Приписывание признака обозначает формальное равенство, отношение видовых понятий к родовым, единичного к общему, вообще - идентификацию. Когда в этой же структурной схеме происходит замена второго структурно-смыслового компонента словом какой, схема формируется следующим образом: что /есть/ какое. В этом случае приписывание признака обозначает выражение качества, свойства, способности, т.е. характеристику предмета.

Приведем примеры, выражающие 1/ идентификацию; 2/ характеристику предмета:

1. Установшееся и неустановившееся движение потока -- это основные виды движений, рассматриваемые гидравликой.

Общим свойством всех этих видов сырья является содержание в них небольшого количества воды.

2. Это сочетание различных конструктивных систем является наиболее логичным и рациональным с точки зрения технической и экономической целесообразности.

Примеры иллюстрируют, что для научно-технического стиля характерно выражение и предмета, и признака сочетанием имен "неполной" и "полной" семантики, отвлеченным именем, образующим полупредикативную конструкцию, и т.д.; при этом значение передается всей конструкцией в целом. В результате этого



1/ для единиц научного стиля характерны многочленность и сложность: то, что принято называть синтаксической компрессией;

2/ связка в многочленных единицах не только выражает связь между двумя компонентами, но и организует эти единицы в самом конкретном смысле: четко различает тему и рему;

3/ в единицах наблюдается известное формальное "неравновесие": одна из сторон - подлежащее - многочленная, длинная, а другая - сказуемое - относительно простая, короткая, или наоборот. Такое непропорциональное оформление смысла содействует образованию актуального членения;

4/ в случае приписывания признака косвенным способом требуется иная структурная организация единиц, нежели в типизированной /исходной/ схеме, вследствие чего мы получаем и при выражении этих значений синонимичные ряды.

Проведенные исследования научно-технического стиля, в том числе с применением методов моделирования и статистических методов анализа /группировка 1962 единиц, взятые из 140 текстов по специальности "строительство", в 27 рядов/ свидетельствуют о том, что значения экзистенциальности и идентификации широко используются в научной речи.

При сопоставлении коммуникативных единиц со значением наличия и признака предмета мы наблюдаем, что экзистенциальные глаголы, помимо своей функции как организующего элемента, более прикреплены к семантике структурно-смысловых компонентов, чем связочные глаголы, в применении которых меньше семантических запретов. Их наличие в коммуникативной единице со значением характеристики предмета обусловлено широким использованием в научной речи косвенного способа приписывания признака, нуждающегося в глаголе-организаторе, а также в устойчивом сочетании некоторых существительных с определенным десемантизированным глаголом типа испытывать напряжение/сжатие и т.п.

Такой способ выражения содействует тому, что структурная схема единиц со значением признака менее однородна и более вариативна, чем структурная схема моделей предложений, передающих значение наличия.

Вместе с тем, коммуникативные единицы, организованные вспомогательным экзистенциальным или связочным глаголом, можно сгруппировать в наборы моделей только в том случае, если эта группировка



осуществляется не только по самым связочным глаголам, но и с учетом смысла и способа выражения всех структурно-смысловых компонентов предикативной основы. Это значит, что сложный и многочленный компонент предмета и/или признака следует расширить до слова полной семантики или же "подключить" компонент для выражения полноты /или истинности/ смысла. В противном случае о структурно-смысловом компоненте не может идти речь; без такого компонента не реализуется данное типовое значение или вообще не образуется коммуникативной единицы. Возьмем такой пример: В качестве крупного заполнителя для бетона применяется щебень или гравий. Единица входит в типовое значение идентификации: речь идет не о том, что гравий применяется, а о том, что гравий — крупный заполнитель. Другой пример: Движение воздушных масс носит турбулентный характер. В единице речь идет не о том, что что-то носит что-то, а о характеристике предмета.

При сопоставлении описанных коммуникативных единиц научной речи с единицами других стилевых разновидностей наблюдается следующее. 1. В научно-техническом стиле односоставных именных предложений не встречается. 2. Двухкомпонентных бытийных предложений с знаменательным экзистенциальным глаголом и без выражения локации относительно больше, нежели в других стилевых разновидностях. 3. Есть как словоформа глагола быть встречается гораздо реже, нежели в других стилевых разновидностях, и вместо нее представлены глаголы существовать и иметься, далее, масса десемантизированных кратких страдательных причастий, употребление которых обуславливается семантикой наличествующего предмета /обозначающего техническое оборудование или устройство/. Такой способ выражения резко контрастирует с венгерским языком, а для подобных единиц немецкого языка почти в такой же мере характерен, как для русского.

При изучении значения посессивного наличия наблюдается такое же явление: модели со словоформой есть или без глагола встречаются гораздо реже, чем модели с организующим элементом. В основе такой организации лежит опять стилистическая прикрепленность глаголов, но явно бросается в глаза и семантический фактор: чем более десемантизирован глагол и чем проще организу-



ющий элемент, тем категоричнее значение наличия признака у субъекта. В то же время, косвенный способ приписывания признака определяется не столько семантическим фактором, сколько стилистическим: иными словами, этот способ выражения не придает высказыванию оттенка значения ограничения приписывания признака, как это происходит в других стилевых разновидностях /см. примеры Г.А.Золотовой: он глухой — он отличается глухотой к новому, подчеркнуто нами/, а обусловлен, в том числе, тем, что термины и терминологизированные слова не переходят в другие части речи.

Итак, во многих стилевых разновидностях единицы, сообщающие о состоянии, а не о действии предмета, могут быть безглагольными — они действительно часто безглагольные — а в научной речи, как мы уже сказали, в них наличествуют десемантизированные глаголы или связки. Эти глаголы или связки участвуют лишь в организации этих единиц, по разным выше изложенным причинам. Роль экзистенциальных и связочных глаголов наглядно показывается тем, что такие глаголы ни в одной из моделей не занимают рематическое положение, т.е. не сообщают о новом в предложении, например: Имеются также краны с поворотной башней. Памятников этой поры сохранилось немного.

Исследованный нами материал с точки зрения структурной организации единиц обнаруживает общность с материалом других исследователей научной речи, но в частности некоторых отдельных компонентов имеются определенные расхождения. 1/ Примерно в 10 % единиц со значением наличия представлены словоформы экзистенциального глагола располагаться. Его широкое употребление связано с семантикой наличествующего предмета, обозначающего в исследованном нами корпусе, как правило, техническое оборудование, устройство, конструкцию. Другие экзистенциальные глаголы, встречающиеся с меньшей частотой, обладают или более широкой семантикой /наприм<sup>ер</sup>, находиться/, или же более узкой /наприм<sup>ер</sup>, размещаться, помещаться/.

2/. Связка являются представлена также примерно в 10 % единиц, передающих значение признака. Предложения, организуемые этой связкой, отличаются особой сложностью и многочленностью, ибо они выражают не обобщение или дефиницию, а передают, по свидетельству анализа, помимо значения идентификации, значение каких-либо огра-



нительных условий или пр. В проанализированном корпусе словоформа есть от связки быть не представлена.

При конфронтативном исследовании единиц со значением статичности наблюдается, что в способах выражения высказываний со значением динамичности, сообщающих об акциональности и процессуальности, гораздо больше аналогий в разных языках, чем в формировании высказываний со значением статичности с помощью десемантизированных организующих элементов.

В единицах со значением наличия и в русском, и в немецком языках употребляются глаголы, которые только в одной синтаксической форме, в форме краткого страдательного причастия выражают значение статичности. В этой форме они являются актуальными синонимами глагола быть, например: Созданы заводы, производительность которых составляет... Такой способ выражения резко контрастирует со способом выражения аналогичных значений в венгерском языке.

Итак, элементы, организующие высказывания со значением статичности, в разных структурно-смысловых единицах ведут себя по-разному. Изучение как самих единиц, так и их компонентов помогло выяснению некоторых вопросов.

1. Значение коммуникативной единицы утверждается всеми структурно-смысловыми компонентами, входящими в предикативную с основу, а не каким-то отдельным компонентом, например, глаголом.

В соответствии с этим, есть глаголы, которые выступают в роли организатора коммуникативных единиц со значением статичности; они же могут быть в иной структурной схеме полнозначными глаголами, обозначающими действие или процесс. Выявление значений в этом случае способствует анализ структурно-смысловых компонентов.

2. Оппозиционность значений проявляется и в смысле, и в структуре коммуникативной единицы: а/ одна и та же структурная схема не выражает разные значения, а имеет один и тот же общий смысл; б/ синонимичные значения выражаются в вариативных структурных схемах и эта синонимичность и вариативность проявляется на различных уровнях.

В то же время коммуникативные единицы могут иметь разновидности внутри своего значения. Эти разновидности связаны с семантикой одного из компонентов.



3. Синонимичность смысла при вариативности структуры не противоречит понятию единства смысла и структуры: структурно-смысловые компоненты и сама предикативная основа всегда могут быть сведены к типизированной структурной схеме одной группы значения.

Здесь следует заметить следующее. Что касается единиц со значением посессивно-квалифицирующего наличия и характеристики предмета, наблюдается определенное сходство. Это сходство значит, с одной стороны, что значение признака предмета и значение наличия признака у субъекта частично перекликаются, хотя определенная разница остается, и, с другой стороны, это свидетельствует о десемантизации организующего элемента. Например: Бетон отличается высокой огнестойкостью. - Конструкции из железобетона обладают высокой огнестойкостью.

4. В ходе систематизации выделались наиболее типичные способы выражения отдельных значений. Они сопоставляются со способом выражений в других стилевых разновидностях и в других языках; обуславливается, почему именно такой способ выражения является в данном корпусе наиболее типичным и частотным.

Целью исследований было то, чтобы дать обозримую, теоретически обоснованную и корректную классификацию данных единиц с точки зрения их лингвистического описания, и в то же время, такую систематизацию, с помощью которой эти высказывания группируются в заучиваемые системные ряды: в наборы моделей. В выявлении этих наборов участвует общее тождество смысла, которое внутри одной модели может быть выражено в вариативных структурных схемах; семантика компонентов, от которых зависит сочетаемость одного компонента с другим; содержание коммуникации /характер связи предмета с локацией или с признаком/, которое в данном наборе предложений выдвигается на первый план среди нескольких возможных связей, остающихся на заднем плане или не упомянутых совсем; принцип целесообразности классификации в целях обучения.

Основная задача исследований - выявление общих сходств и различий и только после этого - сходств и различий внутри одного набора моделей или внутри одной модели по разным критериям. Именно выделение крупных структурно-смысловых блоков делает материал доступным и вызывает у учащихся чувство, что конструкции - несмотря на их сложность и многообразность - заучиваемые.



Благодаря такому подходу изученные и проанализированные нами единицы научно-технического стиля поддаются лингводидактической обработке с учетом известного методического принципа поэтапной подачи материала: ознакомления, расширения, сопоставления, систематизации.

### Összefoglalás

A dolgozat a tudományos-leíró próza szintaktikai nyelvi eszközeit elemzi és vizsgálja oktatási célból. A tudományos-leíró próza sajátosságainak megfelelően a vizsgálat középpontjában az ún. statikus jelentésű közlésegségek állnak, amelyek A/ a létezést és B/ azonosítást fejezik ki a predikáció szintjén. A mai orosz nyelvben a statikus jelentésű közlésegség alapformája a nominális mondat. A tudományos-leíró próza bonyolult és soktagu statikus jelentésű közlésegségeiben A/ deszemantizált létigék és B/ kopulák ill. kopula jellegű igék jelennek meg, melyek szerepe elsősorban a mondat szervezése, a téma és réma szétválasztása. Az igék mellett egyéb komponensek is lehetnek: ilyenkor a szervezőelem többtagu. Minél deszemantizáltabb ez a szervezőelem, annál variatívabb az azonos vagy hasonló jelentést kifejező közlésegségek szerkezeti sémája.

A közlésegségek a jelentés és a szerkezeti séma alapján modellsorokba csoportosíthatók, ami oktatásukat megkönnyíti és elsajátításukat elősegíti. Az elemzéssel és modellálással egyidőben a közlésegségek konfrontatív vizsgálata is folyik, a magyar és német nyelv alapján.

### Summierung

In der gegenwärtigen Arbeit werden die syntaktischen sprachlichen Mittel der Fachsprache mit Rücksicht auf den Unterricht analysiert und gruppiert. Den Eigenartigkeiten des obengenannten funktionellen Stils entsprechend, stehen im Mittelpunkt der Untersuchung die sogenannten Spracheinheiten statischer Bedeutung, die A/ die Existenz und B/ Identifizierung auf Prädikationsebene



ausdrücken. In der gegenwärtigen russischen Literatursprache bildet der Nominalsatz die Grundform dieser Spracheinheiten; in den entwickelten und vielgliedrigen Aussagen der Fachsprache erscheinen A/ desemantisierte Verben und B/ Copulas bzw. Verben kopulativer Funktion, deren Aufgabe in erster Linie in der Organisation des Satzes, Trennung der Thema- und Rhema-Gruppe besteht. Diese Verben werden oft auch von anderen Komponenten begleitet; in solchen Fällen besteht das sogenannte Organisationselement aus mehreren Gliedern. Dabei hängt die Desemantisationsstufe der Organisationselemente und die Variabilität der Konstruktionsschema der Spracheinheiten identischer oder ähnlicher Bedeutung eng zusammen.

Die Spracheinheiten können auf Grund ihrer Bedeutung und Konstruktionsschema in Modellreihen gruppiert werden, was auch zur Erleichterung ihrer Aneignung beiträgt. Gleichzeitig mit der Analyse und Modellierung läuft auch die konfrontative Untersuchung der Spracheinheiten, auf Grund der ungarischen und deutschen Sprache.

### Л и т е р а т у р а :

1. Апресян Ю.Д. Синтаксис и семантика в синтаксическом описании. - В кн.: Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. - М., 1969, с. 302-306.
2. Белошапкина В.А. Современный русский язык. Синтаксис. - М.: Высшая школа, 1977. - 248 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. - М.: Прогресс, 1974. - 447 с.
4. Болла К., Палл Э., Папп Ф. Курс современного русского языка. - Бп.: Tankönyvtársulat; 1968 - 1969. с.
5. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. - М.: Русский язык, 1976. - 189 с.
6. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. - М.: Наука, 1973. - 351 с.



7. Иванчикова Э.А. О развитии синтаксиса русского языка в современную эпоху. - В кн.: Развитие синтаксиса современного русского языка. - М., 1966, с. 3 - 22.
8. Ломтев Т.П. Синтаксические отношения. - Филол. науки, 1973, № 3, с. 5-19.
9. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. - М. - Русский язык, 1976. - 199с.
10. Москальская О.И. Вопросы синтаксической семантики. - ВЯ, 1977, № 2, с. 45-46.
11. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов. - М.: Наука, 1975. - 240 с.
12. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. - М.: Прогресс, 1975. - 271 с.
13. Тондл Л. Проблемы семантики. - М.: Прогресс, 1975. - 484 с.
14. Шведова Н.Ю. О соотношении грамматической и семантической структуры предложения. - В кн.: Славянское языкознание. - М., 1973, с 458-483.



Szőllősy-Sebestyén András:

### SZEMPONTOK A SZAKSZÖVEG MEGHATÁROZÁSÁHOZ\*

Ha kissé korszerűtlen rigorozitással vonjuk meg a nyelvészet határait, akkor azt mondhatjuk, hogy a szaknyelvek kutatása hosszú ideig kívül esett ezeken a határokon, azáltal, hogy lényegében stilisztikai jellegű volt. Ezt úgy értem, hogy az egyes szaknyelvek, és az őket összefogó tudományos stílus leírásában bevallva vagy bevallatlanul statisztikai szempontokat követtek: a vizsgálatok célja, s így rendszerint maximális eredménye is annak megállapítása volt, hogy melyek azok a nyelvi formák, amelyek a szakszövegekben más szövegeknel jelentősen gyakrabban fordulnak elő. A szaknyelvek kutatásában így került előtérbe a terminológia, a szakkifejezések, és általában a lexika kérdése, ideértve a szóalkotás különböző módjait, az idegen szavak átvételétől a szóképzésig, és részben ez utóbbi kapcsán a szintaxis bizonyos - de csak bizonyos - kérdései: mindenekelőtt a mondat-összetétel problémái és a mondat szerkezet-típusok gyakorisága, - anélkül, hogy alaposabban elgondolkodtunk volna azon, hogy miért éppen ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk.

Azt hiszem, a generatív grammatika divatjának tündöklése után nem kell különösképpen écsotelniünk a statisztikai módszerekkel kombinált taxonomikus leírás korlátait; noha ezeknek felemlegetésével egyáltalában nem akarom kétségbe vonni ennek a megközelítési módnak a létjogosultságát, és az ennek révén kapott eredmények érvényét sem. Hiszen a tudományos nyelv vagy a szaknyelvek - még ha a rövidség kedvéért a régi terminológiához alkalmazkodva tévesen nyelvnek is nevezzük őket - nyilvánvalóan nem alkotnak a nemzeti nyelvtől független rendszert,

---

\* E tanulmány a miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem és egyéb szervek által Szaknyelv kutatás-szaknyelvvoktatás címen rendezett konferencián 1979. május 30-án tartott ugyanilyen című előadás kibővített változata. Szépe Györgynek, a jelen változat lektorának javaslatait sajnos itt már csak egy-két apróbb javítás erejéig tudtam figyelembe venni, értékes tanácsait azonban, amelyekért ez úton mondok köszönetet, a további munka során feltétlenül hasznosítani fogom.



hanem annak - mint látni fogjuk, még az is kétséges, mennyire elkülöníthető - részét képezik; tehát a köznyelvi normához, valamilyen csak ideálisan létező semleges átlaghoz képest a stilisztika hagyományos módszereivel gyakorlatilag kielégítően jellemezhetők. - Azazhogy mégsem egészen kielégítően, mert bennünket, akik a BME-n magyar műszaki nyelvet tanítunk külföldi hallgatóknak, munkánk mindennapi gyakorlata vezetett el azokhoz az elméleti kérdésekhez, amelyeket a következőkben szeretnék felvetni.

Tapasztalataink alapján mindenek előtt az imént stilisztikainak és statisztikainak nevezett megközelítési módnak egy lappangó módszertani, sőt ismeretelméleti kockázatára kell rámutatnunk: arra tudniillik, hogy szinte szükségszerűen egy a humán tudományokban amúgyis gyakori circulus vitiosus-ba vezet, amikor többé-kevésbé intuitíve alkalmazott kritériumok segítségével kijelölünk egy bizonyos corpust, amelyről azután gazdag tudományos apparátussal és kellő lelkiismeretességgel kimutatjuk, hogy megfelel azoknak a kritériumoknak, amelyek alapján körülhatároltuk. - Persze azzal, ha felhívjuk a figyelmet erre a veszélyre, még mindig nem vonjuk kétségbe az így nyert kutatói eredmények érvényét, és még kevésbé gyakorlati jelentőségét, /félreértések elkerülése végett: ez nem is áll szándékomban/; hiszen ezen az úton gyakran nem várt adatokkal is kiegészíthetjük az adott corpusra vonatkozó ismereteinket; vagy éppen arra derülhet fény, hogy a vizsgált corpus részben vagy egészben nem felel meg a várakozásainknak. Ilyen esetben azonban a módszer alapvető megváltoztatása és elméleti újragondolása nélkül legfeljebb taláalomra kereshetünk és csak véletlenül találhatunk adekvát szempontot a corpus meghatározásához, ráadásul anélkül, hogy ennek helyességét az adott keretek között bizonyítani tudnánk; vagy pedig az anyag kritikus részét, szintén bizonyíthatatlan /intuitív/ kritériumok alapján egyszerűen ki kell zárunk a vizsgálatból.

Mindez már óhatatlanul kétségeket ébreszt bennünk a módszer elméleti megalapozottsága iránt; de hogy a gyakorlatban sem mondva csinált problémáról van szó, azt az is mutatja, hogy sokan nem is gondolnak rá, - talán el sem hiszik, - a megfelelő corpus körülhatárolása a gyakorlatban is ne-



hézséget okozhat. Pedig gondoljunk csak arra, milyen téves következtetésekhez, adott esetben mennyire káros következményekhez vezet, ha egy szöveg szakszerűségét - még ha csak nyelvilag is - a szakszó-használat sűrűségén vagy a mondat szerkezetek bonyolultságán próbáljuk lemérni. Ebben az esetben ki kellene zárunk a szakszövegek köréből például azokat, amelyek egy-egy tudományág alapfogalmait magyarázzák meg, és esetleg csak címükben tartalmazzák a kifejtett terminus technicumot; másrészt tápot adnánk annak a nyilvánvalóan káros hiedelemnek, hogy egy szöveg annál tudományosabb, minél több szak kifejezést tartalmaz, és minél bonyolultabb fogalmazású.

Az viszont, ha egy megállapítás logikailag helyes, gyakorlatilag azonban nyilvánvalóan téves következtetésekre ad módot, már jogos kételyeket támaszt a tétel érvényessége iránt is. Esetünkben ezeket a kételyeket csakis azzal oszlathatnánk el, ha kutatási tapasztalatainkat, azaz a statisztikai adatokat megfelelően interpretálni tudnánk: képesek volnánk magyarázatot adni arra, hogy miért kell ennek vagy annak a nyelvi formának, kategóriának, jelenségnek vagy jelenség-csoportnak az átlagosnál gyakoribb előfordulásával számolnunk a szövegek egy bizonyos körében. Ehhez a corpus körülhatárolására kezdetben intuitíve alkalmazott kritériumok olyan általánosabb megfogalmazására volna szükség, amelyből vagy amelyekből a szövegek konkrét nyelvi sajátosságai deduktíve is levezethetők. Erre azonban egy statisztikai-valószínűségi modell keretében tudvalóval nem sok lehetőség van.

Régebben egy-egy stílusréteg sajátosságainak magyarázataként a hagyományra, a nyelv szokásra szoktak hivatkozni - ami nem is volna éppen rossz kiindulás, ha a gyakorlatban rendszerint nem a magyarázat elodázását, sőt a fültárt adatok rendszerezéséről való lemondást jelentette volna. Ujabbán inkább a funkcióra szoktunk hivatkozni - ez is azonban jobbadán deklaráció marad mindaddig, amíg nem találjuk meg a stílus x funkciója és a nyelvi elemek nyelven belüli funkciója közötti - nem is olyan közvetlen - áttételeket. Ennek előfeltétele lényegében az, hogy a régi, hagyományra, nyelv szokásra hivatkozó empirikus magyarázatot vissza tudjuk vezetni egészen a nyelv, illetőleg a nyelv-



vi funkciók eredetéig, kialakulásáig, s így a kettő közötti közvetlen kapcsolatból kiindulva, figyelemmel kísérve differenciálódásuk hosszú folyamatát, a mai meglehetősen bonyolult és közvetett kapcsolatok magyarázatában össze tudjuk egyeztetni a tradíció és a funkció szempontjait.

Az első, kezdeti lépéseket ebbe az irányba, mármint a stílus-sajátságok magyarázatának és rendszerezésének irányába nem a szaknyelvkutatás területén, hanem az irodalmi-, elsősorban a költői nyelv stilisztikájában tették meg; ami - mint látni fogjuk - egyáltalában nem véletlen. Az irodalmi-, és ezen belül a költői nyelv sajátosságait ugyanis viszonylag könnyen, és meglehetősen egzaktsággal lehetett bizonyos szelekciós szabályok pozitív és negatív érvényesülésének eredményeként leírni. Ebben a máig eleven felfogásban a köznyelv jelenti a viszonyítás alapjául szolgáló normát, és a szelekciós szabályok csak az ettől való eltérések magyarázatára szolgálnak; de a vizsgált stílusrétegben, tehát a költői nyelvben felhasználható jelkészletet és a felhasználásukban alkalmazható szabályokat a nemzeti nyelv egésze biztosítja, a dialektusoktól a szaknyelvekig. Az egyes stílusrétegek között pedig speciális szűrők működnek, vagy - a köznyelvhez képest - nem működnek, létrehozva, ill. kiszűrve a nemzeti nyelv egészéből az adott stílusréteg sajátosságait.

Már itt rá kell azonban mutatnunk, hogy ezek a szűrők valójában nem magyarázzák, hanem - szerencsés esetben - csak formalizálják, és egy generatív típusú modellben esetleg helyettesíthetik azt, amit régebben nyelvszokásnak neveztünk; de hogy milyen esetben, milyen feltételek között kell működésbe lépniük, ezt egyelőre nem tudjuk megmondani. Ehhez ugyanis megintcsak ismernünk kellene azokat a tényezőket, amelyek hatására kialakultak.

Ha csak a magyar stilisztika utóbbi fél évszázadának történetére gondolunk, arra, hogy egyik fő kutatási területe a magyar irodalmi nyelv kialakulása volt; önmagában már ez is mutatja, hogy a figyelem középpontjában kezdetben azok a pozitív szelekciós törvények álltak, amelyek a nemzeti nyelv, sőt a köznyelv bizonyos részét kirekesztették az irodalmi nyelvből. Csakhamar a magyar stilisztikában is új témák jöttek divatba: pl. a népnyelv ele-



meinek felhasználása, az archaizálás az irodalmi nyelvben, - amelyeket véleményem szerint nem egyszerűen az irodalom fejlődése kínált, hanem ilyen visszafojtott, lappangó formában jelentkezett nálunk az a fölismerés, hogy az irodalmi nyelvet bizonyos tekintetben éppen az jellemzi, hogy olyan szelekciós szabályok, amelyek a köznyelv és más nyelvi rétegek között működnek, az irodalmi nyelv vonatkozásában érvénytelenek. Külföldön, például a prágai nyelvészök némelyik tagjánál ez a gondolat már korábban explicit megfogalmazást nyert; mert különösen a költői nyelv vizsgálata során nyilvánvalóvá vált, hogy itt olyan szabályok érvényesülésével is számolni kell, amelyek a köznyelvben ismeretlenek, ill. amelyek hatóköre ott szűkebb. Voltaképpen ide vezethető vissza a manapság divatos u.n. generatív poétikák szemlélete, amelyek magát a költészetet úgy tekintik, mint egy grammatikai kompetencia modellre ráépülő, azaz azonos jellegű, de poétikai transzformációk - ill. kissé árulkodó szóval: deformációk - sorozatának produktumát.

A poétikai kompetencia eredetére és jellegére nézve lényegében három eltérő, de nem összeegyeztethetetlen magyarázat van forgalomban, - bár összeegyeztetésükre tudtommal mindeddig nem történt kísérlet. Pedig mind a három alapos kritikai megfontolást érdemelne. Az a véleményem azonban - bár talán paradoxonnak hangzik -, hogy erre mindaddig nem kerülhet sor, amíg a stilisztika többi ága, egyebek között éppen a szaknyelvkutatás, nem lesz képes ezekkel szembeállítható elméleti eredményeket produkálni. Ehhez viszont az lenne szükséges, hogy például a szaknyelvkutatás az irodalmi nyelv stilisztikájának itt igen vázlatosan ismertetett fejlődéséből levonja a maga számára a megfelelő tanulságokat. Erre tudomásom szerint az ún. új prágai iskola néhány tagján kívül csak a román Solomon Marcus tett kísérletet, akinek idevágó tanulmányait a nálunk másfél évvel ezelőtt megjelent A nyelvi szépség matematikája című kötetében olvashatjuk. Nála kristályosodott ki az a gondolat, amelyet magunk is vallunk, s a következőkben elméletileg is igazolni igyekszünk; amely szerint a költői nyelv, és ennek ideális formája: a zene, valamint a tudományos nyelv, és ennek ideális formája: a matematika nyelve, nem két külön nyelv, még csak nem is



két különböző szférája vagy rétege valamely nyelvnek; hanem egyazon nyelv, voltaképpen a nyelv használatának két egymással szembeállítható, centrálisan, ideális formáiban végletesen el-  
lentétes lehetősége.

De eddig a felismerésig, s még inkább a belőle adódó nyelv-  
vészeti következtetések levonásáig még hosszú út vezet az iro-  
dalmi nyelv stilisztikájában megtett kezdeti lépésektől.

A poétikai kompetencia státusát illető egyik felfogás sze-  
rint az a nyelvtől független történeti fejlődés eredménye, az  
esztétika szférájába tartozik, s így leíró szempontból nem is  
igényel külön magyarázatot. Erről tehát a szaknyelvek vonatko-  
zásában végképp nincs mit mondanunk.

A másik felfogás minden költői alkotást egy-egy külön nyelv  
megtestesülésének tekint, melynek sajátos szabályrendszerét csak  
egyedileg lehet és kell leírni. Ebben a felfogásban maga a poé-  
tika - az általános nyelvészet analógiájára - az egyes poétikai  
kódok közös sajátágaival, típusaival, alrendszerével, esetleg  
történetével és leírásának módjával foglalkozik, s ebben az ér-  
telemben - az általános nyelvészettel együtt és vele egyenrangú-  
an - a szemiotika, ill. a kulturantropológia egyik ága. - A  
szaknyelvek elméletében nyilvánvaló abszurdumhoz vezetne az a  
felfogás, hogy minden egyes szöveg egy külön nyelvet határoz  
meg; de figyelemre méltó és kutatási tapasztalatainkkal, amelyek  
szerint a tudományos stílus a különböző nyelvekben hasonló jel-  
legzetességeket mutat, megegyezik az a tendencia, amely a speci-  
ális kódot elszakítja attól a konkrét nyelvtől, amelynek esz-  
közeivel megvalósul. Ez fontos adalék lehet e speciális /poé-  
tikai vagy tudományos/ kódok státusát illetőleg- amennyiben  
valóban speciális kódokról van szó.

A harmadik felfogás, amely szerint az emberi nyelv egyéb  
/referenciális, fatikus, metanyelvi, emotív és konatív/ funk-  
ciói mellett természeténél fogva eleve rendelkezik poétikai  
funkcióval, s a költői nyelvben ez csak előtérbe lép és kitel-  
jesedik a többi funkció rovására, - Roman Jakobson nyomán vált  
közhellyé; de sajnos inkább csak közhellyé, anélkül, hogy a po-  
étikai funkció, ill. a költői nyelv vonatkozásában bárki komo-  
lyabban megpróbálta volna igazolni vagy cáfolni. A többi funkció



vonatkozásában ennek az axiómának s a hozzá csatlakozó gondolatmenetnek pozitív alkalmazására történt ugyan kísérlet, ez viszont - tudtommal egyáltalán nem vált közkeletűvé. Pedig függetlenül attól, hogy Jakobson és követői a nyelvben eleve adott poétikai funkció jelentőségét és mértékét illetően esetleg túloznak, éppen ennek a gondolatnak - az előző felfogással összeegyeztetve, tehát egy általános szemiotikai keretbe állítva - különös jelentősége lehet a szaknyelvkutatás szempontjából is; miután éppen a tudományos nyelvhasználat háttérében feltételezhető referenciális funkció meglétét a nyelvben még soha senkinek nem jutott eszébe vitatni.

A szaknyelvkutatás elmélete kétségtelenül elmaradt az irodalmi nyelv stilisztikája mögött, talán éppen azért, mert a tudományos nyelvhasználatot jóval nehezebb elkülöníteni a mindennapi nyelvhasználattól, mint a művészt. A szaknyelvkutatás tulajdonképpen már az itt ismertetett első lépésnél megbotlott - bizonyára ezért maradt meg oly sokáig a hagyományos statisztikai módszerekénél-, mert a szelekciós szabályok bevezetése ezen a területen lépten-nyomon ellentmondásokhoz, vagy az adott keretek között megoldhatatlan problémákhoz vezetett.

Lássunk néhányat, de csak mutatóba!

A tudományos nyelv grammatikája szemernyit sem tér el a normának tekintett köznyelv grammatikájától: nem "szűr ki" semmit, amit a köznyelvi norma megenged, és nem ismer olyan jelenségeket, amelyeket amaz nem ismerne el. A köznyelv és a tudományos nyelv között eltérések csak a grammatikai formák előfordulásának gyakoriságában mutathatók ki; ezeket azonban egyik irányban sem tudjuk következetesen működő szelekciós szabályok formájában megadni, hanem csak a köznyelvtől a tudományos nyelv felé haladva olyan fakultatív transzformációk alakjában, amelyeknek alkalmazási feltételeit még egyetlen szövegre ható érvénnyel sem tudjuk megjelölni. Ezen az alapon tehát a tudományos nyelvet a köznyelvtől nem tudjuk elválasztani.

Láttuk, hogy az irodalmi nyelvet a köznyelvtől az is megkülönbözteti hogy vele ellentétben bizonyos szelekciós szabályok nem érvényesülnek benne, és ezek a negatív szelekciós szabályok a szépirodalom nyelvét mintegy hozzákapcsolják a nemzeti nyelv



egészéhez. A szépirodalom nyelvével ellentétben a tudományos nyelv potenciális jelkészletét nem az egész nemzeti nyelv, hanem csak a köznyelv szolgáltatja; viszont tömegével találhatunk benne olyan új, semmilyen más stílusrétegben elő nem forduló elemeket - s itt elsősorban a szakkifejezésekre gondolunk-, amelyeknek sem létrejöttéről, sem szükségességéről sem pozitív, sem negatív szelekciós szabályokkal nem tudunk számot adni. S itt nem helyezkedhetünk arra a kényelmes álláspontra, mint a költői nyelvben tapasztalható új jelenségekkel kapcsolatban az egyik itt ismertetett nézet: hogy ezek nem nyelvi természetűek, hiszen ezek az elemek a szaknyelvből tömegével szivárognak át a mindennapi nyelvbe - kétségesse téve, hogy a szaknyelvek vizsgálatában a köznyelvet egyáltalán reális viszonyítási alapnak tekinthetjük-e. Ebben a megvilágításban ugyanis a tudományos nyelv valamiféle kiemeríthetetlen battériának látszik, amely minden látható ok nélkül szinte korlátlan mennyiségben termeli a nyelv egésze számára az új meg új elemeket. Az okokra nézve közbevetőleg meg kell jegyez-nem, hogy az a magyarázat, miszerint a szaknyelvek a köznyelvi beszélő számára ismeretlen tárgyak jelölésére vezetnek be az új jeleket, az eseteknek csak jelentéktelen hányadában elfogadható, és elvileg többféleképpen is könnyen cáfolható.

A tudományos nyelv és a köznyelv között valóban működik egy pozitív szemantikai szelekciós szabály, amely azonban mindaddig nem tűnt - nem tűnhetett fel a kutatóknak, amíg egy az irodalmi-költői nyelvre vonatkozó negatív szelekciós szabállyal nem lehetett szembeállítani, miután érvényesülése a tudományos nyelvben statisztikailag csak a szépirodalom nyelvéhez képest a tropusok hiányában volt tetten érhető. E szabály értelmében a köznyelv némely polyszemantikus kifejezését egy szaknyelv csak egy meghatározott értelemben használja, míg a szépirodalom nyelvében éppen az ellenkező tendencia érvényesül. E szabály révén válhatnak a köznyelv egyes szavai valamely tudomány nyelvében szakszóvá.

Bármilyen sokat mondónak látszik, önmagában ezzel a szabállyal sem mehetünk sokra; annál is kevésbbé, mert egy másik, negatív szelekciós szabály látszólag ellentmond neki: nevezetesen, hogy a szinoním transzformációk érvényességi köre a tudományos



nyelvre messzemenően kiterjed, míg a költői nyelvből gyakorlatilag ki vannak zárva. Ebből az következik, hogy a tudományos nyelvben az egyik nyelvi forma sokkal inkább helyettesíthető egy másikkal, mint a szépirodalom nyelvében. Ráadásul a kutatások azóta kiderítették, hogy a tropusokat a legegzezaktabb tudományos stílus sem nélkülözheti; másfelől viszont vannak költők, sőt költői irányzatok, akik, ill. amelyek alig, vagy egyáltalán nem énekel velük. Bármennyire ígéretesnek látszott tehát a költői és a tudományos nyelvnek ezen az alapon való szembeállítás, a valóságban egyikre nézve sem állja meg a helyét.

z

Az eddig fölvetett, azaz inkább csak jelzett, és a többi, itt nem is érintett problémát és ellentmondást véleményünk és legjobb tudásunk szerint a szöveglingvisztika keretei között lehet a legmegnyugtatóbban megoldani. A szöveglingvisztika ugyanis a nyelvészetnek az az ága vagy irányzata, amelyik a hagyományos nyelvészeti disciplinák: a szintaxis és a szemantika mellé a szemiotika harmadik aspektusát, a pragmatikát is bevonja vizsgálódásai körébe, s ezáltal egységes keretet teremt a nyelvi jelenségek vizsgálatához.

A szöveglingvisztika magát a szöveget a kommunikációs helyzet egyik funkcionális elemeként határozza meg, a többi elem /az adó, a vevő, az üzenet tárgya, és a kód/ viszonylatában; a pragmatika pedig a szövegeket a kommunikációs helyzetben betöltött szerepük szerint csoportosítja, tehát a szövegtípusokat funkciójuk szerint különbözteti meg, és az egyes típusok nyelvi /szemantikai, szintaktikai/ sajátságait a szöveglingvisztika eltérő pragmatikai funkciójukból igyekszik levezetni.

Tekintettel arra, hogy az emberi nyelv létrejöttének körülményei elvileg nem térnek el a konkrét szövegek létrejöttének körülményeitől, teljesen megalapozottnak látszik Jakobson idézett föltételezése, ill. annak egy olyasfajta általánosítása, hogy a nyelvben természeténél fogva adva van mindazon funkciók betöltésének a lehetősége, amelyeket maguk a szövegek be-



tölthetnek a kommunikációban. Ellenben az is nyilvánvaló, hogy a társadalmi fejlődés során a kommunikáció tényleges helyzetei jelentős mértékben differenciálódtak, s ezzel párhuzamosan szűk-ségképpen differenciálódtak

a nyelven belül a funkciók. Ezért megtévesztő a szaknyelveket, vagy akár a költői nyelvet - az új prágai iskola széles körben elterjedt, bár már maga által is meghaladott terminológiáját követve - funkcionális nyelveknek nevezni, hanem helyesebb volna nyelvi funkciókról beszélni, ha ezt a terminust - kissé elhamarkodottan - nem foglaltuk volna már le a nyelvi elemek bizonyos funkcióinak, tehát valójában nyelvbeli funkcióknak a jelölésére.

Az azonban egyértelmű, hogy amint a költői nyelv vizsgálatában ma már nem a nyelvből, hanem a műből, sőt a költészetből, tehát annak funkciójából indulnak ki, úgy a szaknyelvek vizsgálatában, és a szakszövegek meghatározásában sem a nyelvből, hanem a funkcióból - sőt, meg merném kockáztatni, hogy a tudomány funkciójából - kell kiindulni, s innen kiindulva lehet csak helyesen meghatározni a szövegek nyelvi sajátosságait.

De legyünk szerényebbek, és beszéljünk csak a kommunikációról.

- Amikor a tudományos kommunikáció funkcióját akarjuk meghatározni, alighanem jóval könnyebb helyzetben vagyunk, mint amikor a költészetét /mely utóbbi az egyre általánosabban elfogadott nézet ellenére sem bizonyos, hogy mindenben kimeríti a kommunikáció kritériumait/. Az előbbi, a tudományos kommunikáció nyelvi, s egyéb sajátosságainak a vizsgálata céljából általában szakkönyveket, tudományos folyóiratok cikkeit, - tehát olyan szövegeket szoktunk választani, amelyeket szakemberek készítenek szakmai témáról, szakemberek számára. A kérdés tehát csak az, hogy vajon helyesen járunk-e el?

Ami az olvasónak vagy hallgatónak, tehát a szöveg befogadójának a szöveg tárgyára vonatkozó előismereteit illeti, nos, ezek kétségtelenül döntően befolyásolják a kommunikáció eredményességét. Csakhogy azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a szöveg elvileg mindig új információt közöl a befogadóval, ellenkező esetben tudományos szempontból elveszíti kommunikációs értékét, funkciót.



ját. /Az, hogy tudományos szempontból, itt nem szószaporító közbevetés, mert mindaz, amit itt mondok, már csakis a tudományos szövegekre értendő és érthető; művészi szövegekre gyakran éppen az ellenkezője érvényes./ Ha jobban belegondolunk, a szakembereknek szánt tudományos szövegek szerzői olvasóikról, hallgatóikról csupa olyan ismereteket föltételeznek, amelyek a kódban /terminusokban, nevekben, szimbólumokban, stb./ testesülnek meg; ugyanis a befogadó számára a szövegbe kódolt információ elsajátításának egyetlen tényleges föltétele a kód olyan mértékű ismerete, hogy annak lehetőség szerint minden szegmentumát a valóság valamely szegmentumával legyen képes azonosítani.

A természetes nyelvek tudvalevőleg alig felelnek meg ennek a követelménynek, de megvan bennük az a funkció - a referenciális -, amely kellőképpen kiteljesítve gyakorlatilag alkalmassá teheti őket az ilyen használatra is. /Közbevetőleg: éppen ez a magyarázata annak, hogy a referenciális funkciót háttérbe szorító költői használatra viszont csak a természetes nyelvek alkalmasak; s hogy éppen ebben a vonatkozásban a legkifejezettebb a szembenállás, a költői és a tudományos nyelvhasználat között./

A nyelvi kód referenciájának egyértelműsítésére kínálgató két legfontosabb eszköz: a minél pontosabban körülhatárolt jelentésű, azaz csak meghatározott denotatumra vonatkoztatható, önmagukban is teljes értékű jelek használata, ill. a szövegen belüli kontextuális utalások határozott és összefüggő rendszere. Mindkettő a már kialakult nyelvi konvenciókhoz való szigorú alkalmazkodást tesz szükségessé, ezért nem igen túrik például a tudományos szövegek a neologizmusokat; de úgy vélem, már ennyiből a tudományos szövegek számos más nyelvi sajátága is levezethető. Legfőképpen mégis azt szeretném hangsúlyozni, hogy a fentiek értelmében sem a terminus technicusok, sem a bonyolult mondatstruktúrák használata a tudományos stílusnak nem kritériumok, hanem csak egy lehetséges eszköze.

Minek utána leszögeztük, hogy a szakzsövegek megértése véleményünk szerint mindössze nyelvi kompetenciát, s még csak nem is valami speciális szaknyelvi kompetenciát föltételez, azt is határozottan ki kell mondanunk, hogy tudományos téma, mint olyan, egyáltalában nem létezik. Hiszen nap mint nap tanúi lehetünk annak, hogy olyan témák /pszichológia, szociológia, szerelem, halál,/



válnak a tudományos kommunikáció tárgyává, melyekről korábban csak globális, a nyelv örökölt eszközeivel tagolhatatlan, tehát csak a mindennapi, vagy a művészi, /esetleg vallási/ kommunikáció nyelvén kifejezhető ismeretek voltak. S így az is nyilvánvaló, hogy ezekről, és bármilyen más témáról elvileg éppen úgy készülhet tudományos, mint bármilyen más típusú szöveg.

A téma tehát semmiképpen nem determinálja a szöveg tudományos vagy egyéb jellegét - ami egyebek között kihúzza a talajt az olyan érvelés alól, amely szerint a tudományos szövegekben szak kifejezésekre olyan tárgyak jelölése végett van szükség, amelyeknek jelölésére a kommunikáció egyéb területein nincsen szükség vagy lehetőség; és ugyanakkor magyarázatot ad arra, hogy ha egyszer ezek a kifejezések a szaknyelvben - más, lényegében gazdaságossági okokból - már kialakultak, miért szivárognak át a kommunikáció egyéb területeire is, gyakran elveszítve szaknyelvi jelentésük precíz egyértelműségét.

Ha a szemantikában közkeletű jelentés-fogalom analógiájára elfogadjuk, hogy a szöveglingvisztikában a tartalom az a viszony, amely a szöveget, mint jelet, tárgyához fűzi, akkor arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a szöveg szakmai-tudományos jellege tartalmi kérdés; ilyen minősítése tehát nem a jel formájára és nem is a tárgyára, hanem a kettő közötti kapcsolat révén a jelölés módjára vonatkozik.

A tudományos jelölés-mód lényegét a költői jelölés-móddal szembeállítva abban foglalhatnánk össze, hogy míg az utóbbi esetben a szöveg /a műalkotás/ csak mint egész forma vonatkoztatható a valóságra, tárgyát tehát tulajdonképpen a nyelv hagyományaitól eltérő módon tagolja; addig a tudományos szövegben olyan tendencia érvényesül, hogy lehetőség szerint minden szegmántuma minél közvetlenebbül utaljon a valóságra, tehát igyekszik a valóság hagyományos nyelvi tagolását tárgyának tényleges tagolódásával minél inkább szinkronba hozni.

Tisztában vagyok vele, hogy ezzel nem mondtam semmi újdonságot, de elfogadottsága nem csökkenti e megállapítás horderőjét, s az, hogy evidenciája tökéletesen beleillik a szöveglingvisztikai felfogásba, csak ennek helyességét támasztja alá.

A kód, és azon belül a jelölés-mód megválasztása még mindig



pragmatikai kérdés: a kommunikációs helyzet különböző tényezőitől befolyásolva, de lényegében a szövegalkotó szándéktól függ. Róla ugyancsak keveset mondtunk azzal, hogy szakembernek neveztük: mindössze annyit, hogy az adott tárgyra vonatkozólag olyan ismeretekkel rendelkezik, amelyekkel a föltételezett befogadó nem. Az viszont magától értetődik, hogy valaki csak olyan információk átadására képes, amelyeknek birtokában van. Persze nem szoktuk szakismeretnek tekinteni éppen azokat az ismereteket, amelyekkel minden szövegalkotó elsősorban és kizárólagosan rendelkezik, mert őrre magára, vagy valamely tárgyhoz való szubjektív viszonyára vonatkoznak; s ezzel, úgy tünik, ellentétbe kerülünk azzal az iménti megállapításunkkal, hogy a szöveg tudományos jellegét a szöveg tárgya nem érinti.

Valóban ellentétbe kerülünk, de nem ezzel, hanem a tudományos szöveg funkciójával, ami jelölés - tehát a befogadó számára a közvetlen vagy közvetett tapasztalatot van hivatva helyettesíteni; ha összetévesztjük a jelzéssel, ami a vevő számára maga a tapasztalat. Márpedig a szövegalkotó, mint minden tárgy, önmagáról csak jelzést adhat, jelet - mellyel bizonyos értelemben önmagát helyettesitené - nem. S ha erre a lehetősége meg is volna, szüksége akkor sem lenne rá, mert a tudományos kommunikáció során a befogadó számára a szövegalkotó személyének csak annyiban van - ha egyáltalán van - jelentősége, amennyiben ez a szöveg tartalmát hitelesíti.

Az elmondottakból ugyanis azt szűrhetjük le, hogy a tudományos szöveg meghatározó jellegzetessége a külső tárgyra való orientáltság, és a szöveg és a tárgy viszonyának, azaz a szöveg tartalmának objektív, a szövegalkotó és a befogadók személyétől egyaránt független jellege. Ebből a tételből kivétel nélkül levezethetők mind a tudományos szövegek szöveglingvisztikai, mind a tudományos nyelvhasználat stilisztikai sajátosságai. Az utóbbiak némelyike ellentmondani látszott egymásnak: pl. a nyelvi konvenciókhoz való alkalmazkodás, a túlmotiváltság egyfelől, és a saussure-i értelemben önkényes, motiválatlan jelek bevezetésének, valamint a szinoním transzformációk alkalmazásának szinte korlátlan lehetősége másfelől. Valójában ezek a nyelvi sajátosságok a konkrét szövegekben nem manifesztálódnak szükségszerű-



en, de mindegyiknek a megjelenése a tudományos szövegeknek a jel-  
formák iránti közömbösségével megmagyarázható. E közömbösségnek,  
mely voltaképpen a külső tárgyra való orientáltság szükségszerű  
következménye, csakis az egységes értelmezés követelménye szab  
határt, ami az eredményes tudományos kommunikáció legfőbb felté-  
tele.

I r o d a l o m :

Mihail Mihajlovics Bahtyin: A szó a költészetben és a prózában.

In M.M. Bahtyin: A szó esztétikája.

Gondolat, Budapest 1976. 173-215.

Myrna Gopnik: Linguistic Structures in Scientific

Texts. Janua Linguarum, Series Minor, 129. Mouton  
1972.

Irodalomtudomány. Tanulmányok a XX. századi irodalomtudomány  
irányzatairól. Szerk.: Nyirő Lajos. Akadémiai Kiadó,  
Budapest 1970.

Roman Jakobson: Hang - jel - vers. Gondolat, Budapest 1969.

Solomon Marcus: A nyelvi szépség matematikája. Gondolat,  
Budapest 1977.

The Prague School of Linguistics and Language Teaching.

Edited by V. Fried. Oxford University Press, London  
1972.

Szabó Zoltán: A mai stilisztika nyelvelméleti alapjai.

Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár 1977.

Zeman László: A tudományos nyelvhasználat. Magyar Nyelv 1978.3.

316-333.



CRITERIA FOR THE DEFINITION OF "SCIENTIFIC TEXT"

S u m m a r y

The object of the article, which is an enlarged version of a lecture given under the same title at Aggtelek in May 1979, is to find some general, theoretically based criteria for the determination of a corpus and the stylistic examination of scientific texts. Such criteria can be considered theoretically based only if the experimentally stated linguistic features of the corpus, i.e. all the characteristics of the language of scientific texts - scientific style itself - can be deduced from them. For that purpose investigations naturally must go beyond the borderlines of language proper /syntax and semantics/, but this is impossible within the framework of a statistical-probability model of language, which is actually used by traditional stylistics. A full solution of this and other theoretical and practical linguistic problems raised by the investigation of scientific languages is offered only by text-linguistics, the only model of language containing a pragmatological component.

The first steps towards the formation of this model, and thus the theoretical foundation of stylistics, for which it is necessary to find the more or less direct connections between the functions of language /i.e. the function of styles/ and usage /i.e. style/ on the one hand, and between usage and linguistic functions /i.e. stylistic means realizing them/ on the other, were taken not in the stylistics of scientific texts, but in the field of literary stylistics, first of all in poetics. But the results achieved there, although they have many consequences to be generalized, cannot be applied to scientific language without important modifications, as the article shows it by several examples, otherwise they lead to insoluble contradictions. The author enumerates some important developments for the definition of scientific language derived from poetics, the most important of which is Roman Jakobson's achievement, who has traced back poetic usage to the poetic function of language



itself.

The author's point is that scientific usage by analogy can be traced back to the referential function of language. And as the situations in which language has been used are the same with those in which texts are formed, he suggests the pragmatical function of the text instead of any random linguistic criteria as a starting point for the determination of the corpus of scientific /or other/ texts, arguing that all other, seemingly perhaps contradictory features can be properly deduced from it. Concerning the pragmatical function of scientific texts the article points out, that it is not the theme, neither the author, nor the hearer/reader that makes a text scientific, but the content, taken as the relationship between the text as a sign and its theme as its referent.



**Beszámolók, ismertetések**







## J e l e n t é s

1979., okt. 29-nov. 2. között információszerzés, tapasztalatszerzés céljából látogattam meg a wroclawi "Politechnika" Nyelvi tanszékét. Utamra a közvetlen kapcsolatok keretében került sor.

Megismerkedtem a Nyelvi tanszék munkájával; orosz és angol órákat látogattam, illetve a vezetőknek, érdeklődő tanároknak tájékoztatást adtam a BME Nyelvi Intézetének munkájáról.

Konkrétan a következő kérdéseket vizsgáltam:

1/ Az orosz és angol nyelv differenciált szintű oktatása a különböző óraszámú tagozatokon.

2/ A műszaki szövegek megértését és szintetikus olvasását elősegítő módszerek.

3/ A társalgási készség kialakításának lehetőségei a műszaki szövegekkel kapcsolatban.

4/ Szakfordítók képzése.

5/ Technika az oktatásban.

### Kapott általános információk, tapasztalatok

#### Orosz oktatás

1/ A nyelv szerepel a felvételi tárgyak között. /orosz vagy a középiskolában tanult másik nyelv./

2/ Az orosz nyelv oktatása 60 órás keretben csak az I. éven folyik. /heti 2 óra/

3/ A csoportokat nem differenciálják. Régebben differenciáltak, de rossz tapasztalatokat szereztek. /Szerintük ennek akkor lenne értelme, ha a gyenge csoport több óraszámot kapna. Pár jobb tanuló kell a csoportba, mert az ösztönzőleg hat a gyengébbre. Ha ez nincs, akkor a hallgatók eltespednek s az ilyen csoporttal való munka a tanárt sújtja./



4/ Az I. évesek orosz órái mindig reggel vannak /7,30-9-ig/

5/ A csoportlétszámok elég magasak /15-20 fő/.

6/ Tananyag: az I. évesek /mint nálunk/ 8 évi orosz tanulás után jöttek az egyetemre. Nem tudnak többet mint a mieink. A heterogén tudást kb. másfél hónapos úgynevezett "kiegyenlítő kurzus" keretében próbálják összhangba hozni. Október elején kezdnek és november közepéig nyelvtani ismétlést végeznek és a következő témákat veszik: Felsőoktatási intézmények; egyetemi élet, könyvtár, diákszálló, párbeszéd. Ezek után kezdik az általános műszaki jegyzetüket, amely az egyetem minden karán azonos. Ez a jegyzet 17 leckéből áll. Az utóbbi három például: a számok osztályozása az algebrában; a matematikai műveletek; a geometria alapvető fogalmai.

Egy tanár csak egy nyelvet tanít, de több karon.

7/ Jegyzetük szalagon van. Mivel szombaton nincs tanítás, a hallgatók ezen a napon mehetnek egyéni foglalkozásra a laborba.

8/ Most készül az új miniszteri program szerinti tankönyvük. Ez azt kívánja, hogy már differenciáltabb szakszöveg legyen, de csak az alaptudományok köréből /matematika, fizika, kémia,/. A programot megkaptam.

9/ A tanárok terhelése differenciáltabb mint nálunk.

A fiatal kezdő nyelvtanár heti óraszám	18
A középkorosztályé:	12
Az idősebbeké:	10
pár adjunktusi státuszban:	9

A kötelező óraszámokon kívül minden tanár heti 2 óra konzultációt tart, amelyekre a hallgatók járnak. /Órákról alig hiányoznak. Ha a hallgató mégis hiányzik, önként megy a legközelebbi konzultációra pótolni a mulasztott anyagot./

10/ A második félévben a hallgatók önálló házi olvasmánya 15-20 oldal. Ezt a tanár konzultáción ellenőrzi, vagy a hallgató órán ismerteti az elolvasott rész tartalmát.



11/ Oroszból félév és az I. év végén gyakorlati jeggyel zárul a tanulás, vizsga nincs.

12/ Az óralátogatásokon szerzett tapasztalataim:

Az anyanyelv és az orosz rokonsága, az órákon való igen kemény munka, az általános műszaki szöveg nyújtotta jobb társalgási lehetőség a szintetikus olvasásra, megértésre eljuttatja a hallgatót.

13/ Látogattam heti 2 és heti 4 órában orosz tanuló csoportokat.

Mindkét fajta csoportban a tanár érezhetően előtérbe állította a beszélgetést, pontosabban beszéltette a hallgatókat.

A két csoport között óriási színvonalbeli különbség volt. A gyenge csoportban még nem műszaki szöveget vettek, hiszen e félévben ez volt a 4. órájuk. "A könyvtár" című témát dolgozták fel. A feladott olvasmányt a tanár olvastatta, fordítás nélkül, de a hallgatónak "kommentálnia" kellett a mondatot, saját szavaival átfogalmazva azt. Ez a szintetikus olvasási készség ellenőrzésének igen jó módszere.

A tanár még a gyenge csoportban is sokat beszélt oroszul. Nagyon egyszerű kérdésekkel készítette orosz válaszra a hallgatókat: Hányadika van? Melyik évfolyamon tanul? Mikor jött az egyetemre? stb.

E kérdésekkel máris az új nyelvtani anyagot kezdte: a számneveket, az órameghatározást.

A heti 4 órás csoportban látszott meg, hogy mit is jelent a dupla óraszám. Itt már műszaki szöveget vettek. A házi feladat ellenőrzése után becsukott könyvek mellett oroszul feltett kérdésekre válaszoltak, sőt felírt képleteket olvastak ki, megadva a képlet megoldását is.

Majd a tanár általánosabb kérdésekkel folyamatos beszédet, hosszabb válaszokat kért: Beszéljen a nagy fizikai felfedezésekről! Mit tud Lomonoszovról, Ciolkovszkijról? E feleleteket osztályozta, közölte az eredményt a hallgatóval is.



Az új anyag alapos feldolgozása /szótározás, vonzatos szerkezetek bemutatása/ után a hallgatók magnószalagról lehallgatták az olvasmányt, szemmel követve a szöveget. A szalagról hallott kérdést a tanár megismételte /gépi és élő beszéd/, a hallgatók azután válaszoltak. Majd ismét lehallgatták az új anyag szövegét és egyik hallgató rövid, egyszerű mondatokkal elmondta annak tartalmát.

Ez alapos begyakorlás után még pár perc maradt az órából, melyben a tanár pár anekdotát olvasott fel és azt a hallgatóság fordítás nélkül megértette.

Ez az óralátogatás arról győzött meg, hogy az általános műszaki szöveg lehetőséget ad a társalgásra is igen jó időgazdálkodás és megfeszített munka mellett.

### Angol oktatás

1/ A nyugati nyelvek oktatásának programja 210 órát biztosított 5 félévre. A nyelvtanárok szerint ez az oroszhoz viszonyítva magas órakeret azért szükséges, mert itt nem 8 évi előtanulmányra, hanem csak a középiskolára építhetnek. Ezen kívül az anyanyelv és az angol közötti különbség is indokolja a több órát.

2/ Angolt már az első éven az oroszal párhuzamosan tanulnak heti 2 órában.

Másod éven, amikor már nincs orosz, az angol órák száma heti 4. Harmad év első félévében heti 2 óra.

3/ Tanév elején a Dékáni Hivatal megadja azok névsorát, akik középiskolában angolt tanultak, osztályzatukkal együtt.

Így folytatják középfaladó szinten a középiskolai nyugati nyelvet maximum 15 fős csoportban. Első órán írnak ugyan egy helyzetfelmérő tesztet, de az nem differenciálásra, csak a tanár tájékoztatására szolgál. /Nem is osztályozzák/.



4/ Tananyag:

Eredeti angol könyveket használnak. Főleg Alexander I-II. kötetét, utána műszaki, tudományos nyelvet tanító eredeti kiadványokat. /Ezek a legújabbak, sok példányszámban kölcsönzi könyvtárak a hallgatóknak is. Amint mondták, a nagykövetségek ajándékai. Címjegyzéküket átadom Zoltán Erika angol szakcsoportvezetőnek./

A labort főleg másod éven használják, mikor heti 4 órájuk van. A tudományos szövegekre a 4. és 5. félévben kerül sor.

5/ Záróvizsga nincs. Minden félévben gyakorlati jegyet kapnak.

6/ A nyelvtan oktatásában hozzánk hasonló úton járnak. A tanárok által készített nyelvtani gyakorlatok, jegyzetek, az anyanyelvtől eltérő szerkezeteket ölelik fel, gyakoroltatják. /Ilyen jegyzeteket hoztam./

Általános mérnöki nyelvigenyes  
tagozat

Ezen a tagozaton is látogattam órát. Itt általános mérnöki diplomát szereznek és három nyelvből olyan alapos képzést kapnak, hogy tárgyalni tudó, külképviseleteken dolgozó mérnökök, szakfordítók legyenek. I. félévben heti 4 óra orosz műszaki nyelv és társalgás, + 3 óra a már középiskolában tanult nyugati nyelv, + 4 óra második nyugati nyelv kezdő szinten. Így heti 11 nyelvóra van. II. félévben orosz nincs, heti 3 óra haladó + 6 óra kezdő nyugati nyelv. II. és III. éven /3-6. félév/ mindkét nyugati nyelvből 5-5 óra van hetenként. IV. éven vizs-  
szatérnek az oroszra és ebből 3 óra műszaki orosz.

Itt is a csoportlétszám maximum 15 fő. Rendkívüli érdeklődéssel, szorgalommal dolgoznak.

A nagy óraszám lehetővé teszi a labor használatát és különösen a beszédkészség fejlesztését.



A fentebbi óralátogatásokon szerzett tapasztalatokon, beszélgetéseken kívül, az igazgató és igazgatóhelyettes zárómegbeszélésünkön a tanszék más munkájáról is tájékoztattott.

### Intenzív tanfolyamok.

1/ 150 óra keretben napi 2 órás nyelvtanfolyamokat tartanak tanévben aspiránsok, doktorjelöltek számára.

2/ Ugyancsak 150 óra keretben nyári szünetben napi 4 órás /7 és fél hetes/ intenzív tanfolyamot tartanak elsősorban tudományos kutatók, külföldre utazó oktatók számára. Ezen a tanfolyamon főleg anyanyelvi tanárok dolgoznak.

Nyáron 16, tanévben 9 idegen anyanyelvű tanárunk van/ angol, amerikai, sőt ausztráliai is./

### Tudományos munka

A tanszéken elsősorban nyelvoktatás, gyakorlati munka folyik, de a vezetőség serkenti a tanárokat a doktori fokozat megszerzésére. /A 103 fős testületből 4 doktor és a közeli hetekben 2 fog védeni./ Többen foglalkoznak elméleti kérdésekkel, időszakonként tudományos füzetek jelennek meg /a mi Főliánkhoz hasonló/.

Pár évenként tudományos konferenciákat tartanak didaktikai és nyelvészeti problémákról.

1980 szeptemberében lesz 4 napos konferenciájuk az egyetem egyik üdülőjében "Nyelvészeti kutatások és a nyelvoktatás" címen.

1973 óta doktori előkészítő szemináriumokat rendeznek. Ezekre neves, főként általános nyelvészettel foglalkozó szakembereket hívnak meg.

Régebben kisebb kutatócsoportok foglalkoztak: a fordítás



elméletével, didaktikával, lexikológiával. Most egy terminológiai csoport működik.

### Terminológiai csoport

Lengyel szakos tanárokból áll. Tanszéki beosztásuk van és egy docens vezetése alatt dolgoznak. Feldolgozták a fizika lexicáját, terminológiáját. Ellenőrizték a definíciókat nyelvi szempontból. Eddigi munkájuk a kartotékokról most került legépelésre és jelenleg a szakmai bírálóknál van.

Legközelebbi tervük a kémia és matematika nyelvének vizsgálata.

Behatóan foglalkoznak nyelvhelyességgel is. A hibagyűjtés fő forrásai a hallgatók diplomamunkái. Szerintük ezek tükrözik legjobban a jelenlegi nyelvéllapotot és nyelvromlást is.

Szakszótárt is terveznek.

A III. évfolyam egyik félévén "nyelvi kultúra" címen heti 1 óra előadás és két óra gyakorlatot tartanak a hallgatóknak.

Ezekon kívül a külföldi hallgatók lengyel oktatását látják el heti 4 órában 3 féléven át.

Dr. Bene Sándor







A MAPRJAL IV. KONGRESSZUSA

BERLIN 1979. AUGUSZTUS 13-20.

1979. augusztus 13-20. között zajlott le az Orosz Nyelv- és Irodalomtanárok Nemzetközi Szövetségének, a MAPRJAL-nak IV. nemzetközi kongresszusa. Moszkva, Várna, Varsó után most Berlin fogadta az orosz nyelvészet, az orosz irodalom és az orosz-nyelv-tanítás módszertani kérdéseivel foglalkozó szakembereket.

Mielőtt a IV. kongresszusról beszámolnék, ejtsünk néhány szót az előzményekről, a MAPRJAL történetéről.

1967-ben Párizsban alakult meg a szervezet,

МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ.

Akkor, 1967-ben 17 országból verbuválódtak tagjai, ma 51 országból.

A MAPRJAL első kongresszusa Moszkvában 1969. augusztus 21-28.

között zajlott le. Témája: Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы.

A résztvevők száma 552 fő volt, 35 országból.

A második kongresszus Várnában volt 1973. szeptember 3-8-ig.

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

A résztvevők száma: 1500 küldött 51 országból.

A harmadik kongresszust Varsóban rendezték 1976. augusztus 23-28. között.

Témája: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы.

Itt a résztvevők száma 1920 volt, 49 országból.

Ez volt az első igazán nagyszabású rendezvény, nemcsak azért, mert 773 előadás és felszólalás hangzott el, hanem azért is, mert az UNESCO ez alkalommal vette fel a MAPRJAL-t tagjai sorába.

A negyedik kongresszus Berlin 1979. augusztus 13-20 között zajlott.



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

A tanácskozásnak 2700 résztvevője /magyar 140/ volt, 65 országból, helye a Humboldt egyetem és a Német-Szovjet Baráti Társaság székháza.

Az ülések 6 szekcióban és 20 alszekcióban és az utolsó napon tartott kerekasztal beszélgetésben folytak.

Секция I. Научно-методические основы преподавания русского языка как иностранного

Секция 2. Преподавание русского языка как иностранного в школе

Секция 3. Преподавание русского языка как иностранного филологам-русистам

Секция 4. Литературоведение в системе подготовки преподавателей русского языка

Секция 5. Преподавание русского языка как иностранного специалистам-нефилологам

Секция 6. Краткосрочные и заочные формы обучения русскому языку и повышение квалификации преподавателей русского языка и литературы

Круглый стол: Изучение русского языка и литературы в странах мира

A köztársasági palotában rendkívül impozáns keretek között rendezett megnyitón valamennyi delegátus résztvett. A kongresszust M. B. Hrapcsenko akadémikus, a MAPRJAL nemzetközi végrehajtó bizottságának elnöke nyitotta meg.

Érdeklődéssel hallgattuk az előadásokat és jóleső érzéssel vetjük tudomásul, a tudományos és szervező munkában kitűnt, nemzetközileg elismert szakembereknek Puskin-emlékéremmel való kitüntetését. /Magyarországról Suara Róbert professzor részesült e magas kitüntetésben./

A megnyitó, illetve plenáris ülések előadásai közül különösen három ragadta meg a hallgatóság figyelmét.

Babovics professzor /Jugoszlávia/ az irodalmi nyelv jelentőségéről beszélt, melyet - mint mondotta - a maga teljességében



kell tanítani. E nyelvnek nemcsak esztétikai funkciója van, de a legkiválóbb forrás az országismeret számára. A frazeológia és a lexika területéről nézve az irodalomnak ugyancsak nagy jelentősége van. A szó amelyet a társadalom laboratóriuma dolgozott ki előbb kerül az irodalomba, mint a szótárba. Gyakran tapasztalható az irodalom lebecsülése, mondván, hogy nem találjuk meg az irodalmi szövegekben a mindennapi szituációkat, pedig nincs az életnek olyan területe, mellyel nem találkoznánk valamely irodalmi műben.

Kosztomárov akadémikus, a Puskin Intézet igazgatója a beszédkultúra alapjairól szolt, amelynek tanítását több szovjet főiskolán önálló tárgyként fogják bevezetni. A nyelv használatához nemcsak a nyelvi normák ismeretére van szükség. A nyelv, mint a nemzeti kultúra terméke, annak legfőbb kifejezője is. A nyelvi izlés, az ugynevezett "nyelvérzék" fejlesztése nevelési feladat.

Mitrofanova O.D. előadása bevezetőjében arról beszélt, hogy bármely nemzeti nyelv tökéletesítésének célja, a minél alkalmasabb és hatékonyabb eszköz kialakítása az emberek közti érintkezés számára. Az orosz nyelv ilyen funkciójának fejlesztése a tudományos-technikai forradalommal függ össze. E forradalom mai szakaszában a tudományos-műszaki nyelv alapjait - mint azelőtt is - az általános irodalmi nyelvből vett kifejezések képezik, s ez az alap olvasztja egybe a különböző tudományok nyelvét. A tudományok szférájában egy sajátos tudományos funkcionális stílus alakul ki, amely a különböző tudományágak szakembereinek szóbeli és írásbeli közlésére alkalmas.

Az eredményes nyelvoktatás feltétele, hogy maga a tanár ismerje a különböző funkcionális stílusok beszédsajátosságait, /речебая специфика/ — a nyelvi izlés, a normák, a kommunikativ célszerűség, a stilisztikai egyezés /adekvátság/ követelményeit.

A tudomány nyelve egészen sajátos. Az írott szövegekre jellemző szerkezetek mellett - a szóbeli forma hatására -, bizonyos beszédbeli vagy társalgási elemek is előfordulnak benne. Ezek a szöveg értését nem zavarják. Az oktatás feladata azonban, nem a



szóbeli vagy írásbeli nyelv fejlesztése, hanem a stilisztikai-  
lag differenciált beszéd-szokásokra nevelés. Erre a tanárnak fel  
kell készülnie. A nem filológus képzésben figyelembe kell venni  
a jövődöbeli szakmát, az ugynevezett nyelven kívüli kompetenciát,  
amely segíti a szövegértést, s a beszédben az adekvát választadást.  
Nem annyira a terminológia fontos, mint a szavak és a szintaktikai  
szerkezetek, a tudomány szférájában elfogadott szóhasználati uzus,  
a funkcionális stilisztika.

Felmerül a kérdés, elegendő-e a tanárnak ennyi tudás?  
Kell-e szakismerettel rendelkeznie és milyen mértékben? A tanár  
szerepének nem annyira az ismeretek átadásában kell megnyilvánul-  
nia, hanem sokkal inkább a gondolkodásra nevelésben. A hagyomá-  
nyos követelmények mellett a tanárnak vitapartnerre kell válnia.  
Produktív, alkotó cselekvésre, vitára kell stimulálnia. Tehát a  
nyelvtanárnak jól tájékozottnak kell lennie, hogy rá tudjon mutat-  
ni a megértéshez szükséges szakmai vonatkozásokra. Ez a nyelvta-  
nitásban rendkívül nagyjelentőségű motiváló tényező.

A gondolkodó /értelmes/ tevékenység szintjén kell megszervez-  
ni a nyelvtanulást, s akkor kialakul egy másfajta pszichológiai  
szituáció. Ilyen oktatást segítő módszerek a különböző szerepjá-  
tékok, a gondolkodtató feladatok, a problémamegoldást igénylő  
szituációk.

Ilymódon a szakember a nyelvhez - saját tudományos ismeretei-  
re támaszkodva - mint tantárgyhoz, /mint eszközhöz/, fog közeled-  
ni. Fontos lesz számára a nyelv az információ szerzésben és cseré-  
ben.

A nem filológus szakokon oktató nyelvtanároknak szüksége van  
tehát:

- a funkcionális stilisztikára, annak tanulmányozására;
- a tudományos nyelv ismeretére;
- a nyelvoktatás módszereinek fejlesztésére, /olyan mód-  
szerek kidolgozására, amelyek figyelembe veszik a hallgatók ak-  
tív gondolkodásra nevelésének szempontjait és szakmai ismeretei-  
ket/;

- s végül, ki kell emelnie az országismereti szempontokat,  
különös tekintettel a terminológia használatára és annak sze-  
repére.



A berlini kongresszuson a BME Nyelvi Intézetének 6 oktatója vett részt: Fazekas Pálné, Fehér György, dr. Meskó Sándor, Nyulász Pálné, Sós Péterné dr. és dr. Tóth Mihályné. Közülük hárman: Fehér György, dr. Meskó Sándor és dr. Tóth Mihályné előadást is tartottak. Dr. Meskó Sándort, aki a MAPRJAL Magyar Szekciója elnökségének tagja, az OM küldte ki és bizta meg egy csoport szakmai és politikai vezetésével, a többiek pedig célprémiumra készített dolgozatban foglalták össze utijelentésüket. Ezek a beszámolók a kongresszuson hallott előadásokból azokat ismertetik, amelyek érdeklődésüket legjobban felkeltették, amelyekből további munkájukhoz a legtöbb segítséget, a leghasznosabb, legértékesebb nyelvtudományi és nyelvmethodikai tájékoztatást kapták.

### Fehér György

Jelentésében részletesen ismerteti az 5. szekció munkáját, amely "Az orosz mint idegen nyelv oktatása a nem-nyelvszakos hallgatók számára" témával foglalkozott.

"Ha a kongresszust mégis megpróbálom általában értékelni - írja Fehér György - véleményem szerint két részt lehet megkülönböztetni. Az elsőbe az első három nap programja /plenáris ülés, szekciókon belüli összevont ülések/ tartozik.

Itt nagyrészt szakmai körökben ismert és elismert előadók szerepeltek, akik közül szinte mindegyikre vonatkozik a fentebb említett csehszlovák kolléga véleménye: vagy régebbi elgondolásaikat mondták el ismét, vagy a gyakorlattól távol álló, gyakorló nyelvtanároknak semmit sem adó, szűk kört érintő elméleti kérdésekkel foglalkoztak. A 4. és 5. napon, az alszekciók ülésein sokkal több hasznosat és érdekeset hallhattunk, mert itt valóban gyakorló nyelvtanárok ismertették munkájukat. Számomra ez volt a kongresszusnak az a része, amely miatt érdemes volt rajta részt venni. Itt hallhattunk arról, hogyan kísérleteznek mások, de sajnos az is kiderült, amire előadásomban is utaltam: kevés problémát sikerült egységesen megoldani, a legtöbbet a különböző egyetemeken, főiskolákon más-más módon igyekeznek megválaszolni azokat, alig ismerjük egymás munkáját és eredményeit."

A beszámoló jól érzékelteti a kongresszus menetét, anyagát, sikeres és sikertelen megoldásait. Az előadásokról szóló értékelé-



sével és a kongresszus munkájának egészére vonatkozó kritikai megjegyzéseivel is egyet lehet érteni. Különösen értékesek ez utóbbiak, melyekre érdemes az országos szervek figyelmét is ráirányítani.

### Nyulász Pálné

A nyelvoktatásban használt audiovizuális szemléltető eszközök közül az oktatófilmről, annak fajtáiról, gyakorlati felhasználásáról ír beszámolójában.

Az oktatófilmekről írja:

"A kongresszuson több előadás foglalkozott az oktató film jelentőségével az orosz nyelvoktatásban. Szeretném kiemelni Bakonyi István előadását: Роль преподавателя в организации киноуроков, mely a tanár aktív szerepét hangsúlyozza a filmvetítéses órák szervezésében és lebonyolításában.

Továbbá H. Danders NDK filológus előadását, "Реализация страноведческого принципа в использовании телекурса": "Мы говорим по-русски" címen, amely az oktató film országismereti jelentőségét méltatta, majd részletesen foglalkozott a film szerepével, a beszélt nyelv készségének kialakításában, és K. Günter /NDK/ előadását, Телекурс русского языка как средство повышения эффективности обучения", amely a film szerepét a hallás utáni helyes megértés oktatásának hatékonysága szempontjából vizsgálta.

Egyetemünkön az oktató film, mint oktatási eszköz csak akkor válhat nélkülözhetetlenné, amikor a társalgás tanítása előtérbe kerül és sikerül megteremteni a társalgási nyelv oktatásának feltételeit."

A beszámoló helyesen foglal állást az adott kérdésben és az ott látottakat a további munkájában konkrét elképzelésekkel kívánja felhasználni.



Sós Péterné dr.

A műszaki és természettudományi karokon tanuló hallgatók nyelvoktatásának problémáival foglalkozó 5. szekcióban elhangzott O.D. Mitrofanova előadásáról ír. Ebből kiindulva a tanárnak az oktatási folyamatban betöltött szerepét, annak pozitív és negatív következményeit fejtegeti:

"A tanárnak pontosan ismerni kell, milyen szintre kell a hallgatóknak eljutni. Vannak tanárok, akik beérik az oktatásban az ismeretadás szintjével, nem támasztanak differenciált követelményeket az ismeretek elsajátítására, és azt hiszik, hogy oktatói tevékenységük rendben folyik.

Pedig ha a hallgató csak külső irányítással, segítséggel képes feladatát megoldani, és nem tudja önállóan alkalmazni ismereteit mind az analóg jelenségekre, mind pedig olyanokra, amelyek lényegükben azonosak a tanult jelenségekkel, akkor a nyelvoktatás nem érte el célját.

A másik hiba az, amikor a tanár többet követel a hallgatótól, mint amennyi oktatói tevékenységéből adódóan jogos lenne. Az ismertetés szintjén gondoskodik az oktatásról, de a jártasság, sőt készség szintnek megfelelő ismereteket követel meg a hallgatóktól. Kevés hallgató képes áthidalni önálló munkával ezt a szakadékot.

Mindezek alapján magától értetődő, hogy a nyelvtanároknak nemcsak elméleti vonatkozásban kell tudásukat gyarapítani, hanem tanításuk gyakorlatát is állandóan és tervszerűen fejleszteni kell.

E kérdések további vizsgálására és részleteinek kimunkálására elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt jelentős segítséget nyújtott a MAPRJAL IV. kongresszusa."

Dr. Tóth Mihályné

Az első és ötödik szekcióban elhangzott két előadás kapcsán azt a témát fejtegeti, hogy az orosz nyelvnek és oktatásának rendszerében milyen helyet foglal el a szemantikai szintakszisz, s mi a jelentősége a műszaki szakszöveg oktatáson alapuló nyelvoktatásban. Beszámolójában kitér saját előadására is, amelyben



azt fejtegette, hogyan használhatók fel a szakszövegek a szakmai beszélgetésre készítő gyakorlatokban.

"A műszaki egyetemi nyelvoktatásban az egy alapjelentős köré csoportosuló modellsorokat a fokozatosság didaktikai alapelveivel összhangban bővíthetjük: a kiinduló modellektől haladhatunk a bonyolult modellek felé az aktív grammatika szintjén, illetve a bonyolult modelleket visszavezethetjük a kiinduló modellekre, a passzív grammatika szintjén. A szakszövegolvasást kísérő gyakorlatokban főleg az utóbbi elvet alkalmazzuk. A bonyolult modelleket alapmodellekké feloldó gyakorlatok célja a/ a szöveg megértése, b/ az írott nyelv beszélt nyelvvé történő átalakítása, azaz a "Mondja el a szöveget saját szavaival" típusú gyakorlatok előkészítése, c/ az, hogy támpontot adjon a magyarra történő fordításhoz:

a magyar tudományos-leíró prózában közelebb áll egymáshoz az írott és a beszélt nyelvi változat, mint az orosz nyelvben.

A műszaki szövegek bonyolult modelljait feloldó különböző típusú /kérdésfeltevés, összetett mondatoknak több egyszerű mondatra való átalakítása stb./ és különböző célú, elsősorban beszélgető gyakorlatokról előadást tartottam az 5. szekcióban; az előadást a gyakorlatokat bemutató sokszorosított anyaggal szemléltettem."

Fazekas Pálné beszámolójából a kongresszus értékelésére vonatkozó befejező sorokat emeljük ki.

"A berlini kongresszus munkáját az jellemezte elsősorban, hogy széleskörű áttekintést adott a világ különböző pontjain folyó orosznyelv-oktatás eredményeiről, de felhívta a figyelmet a hiányosságokra is. A műszaki egyetemeken és főiskolákon folyó orosznyelv-oktatás elindult azon az úton, hogy megfelelő orosz nyelvtudáshoz segítse hallgatóit. Jó nyelvi felkészültséggel hallgatóink képessé válnak a szakmájukba vágó orosz nyelvi anyag önálló olvasására, értésére és felhasználására. Ebben nekünk, nyelvtanároknak meghatározó szerepünk van. Elsőrendű feladataink közé tartozik a tudományos-módszertani irodalom alapos ismerete. A Budapesti Műszaki Egyetemen is tanúi és aktív résztvevői lehetünk a nyelvoktatás fejlesztésére irányuló erőfeszítéseknek. Töre-



kednünk kell arra, hogy a legkorszerűbb módszerek alkalmazásával valóban hatékonyá válják munkánk. A kongresszus alap gondolata ez volt: "A tanár szerepe az oktatási folyamatban."

Tehát újra előtérbe került a tanár szerepének vizsgálata. Bizonyíték ez arra is, hogy hiába a legmodernebb technika, hiába a legjobb oktatás-technikai eszközök alkalmazása, az oktatási-nevelési folyamatban továbbra is a pedagógusé a vezető szerep. Nem mindegy, hogyan teljesítjük a ránk bízott feladatot."

Beszámolónk teljessége megköveteli, hogy az előadásokon kívül szóljunk a kongresszus más rendezvényeiről is.

Először is a Humboldt egyetem könyvtárában bemutatott szép és izléeses kiállításról kell megemlékeznünk, mely jól ismertette azokat az eredményeket, amelyeket az egyes országok elértek az orosz nyelv oktatásában. Sajnos az ott bemutatott könyveket sehol sem lehetett beszerezni, nem úgy mint Varsóban, ahol igen gazdag könyv vásárlás is volt. A kiállítás anyagát szemlélve általános megjegyzés, illetve észrevétel volt, hogy jó lett volna Magyarországról többet is bemutatni, mert sokkal gazdagabbak vagyunk eredményekben, mint amit ott lehetett látni.

A kongresszus anyagának, programjának és a téziseknek nyomtatásban való megjelentetése jól szolgálta a küldöttek tájékoztatását. A nyomtatott és sokszorosított anyag kivitelezéséről is elismeréssel kell szólnunk, mert valóban izléesesek, szépek és jól áttekinthetők voltak. Néhány delegáció, mint a szovjet, a lengyel, a cseh, a bolgár és a magyar külön kiadványban is közzétette főbb előadásait, sajnos kevés példányszámban. /Ezek jelentős részét sikerült Intézetünk könyvtára részére is megszerezni./ A német szervező bizottság munkáját dicséri a kongresszus idején megjelentetett tájékoztatók, - 3 bulletin és 1 résztvevők névsora - közzététele.

Programunkban városnézés is szerepelt. Ennek keretében alkalomunk volt - ha röviden is - megismerkedni az NDK fővárosával, kiemelkedő nevezetességeivel. Megláthattuk azt a hatalmas alkotó munkát, melyet a német nép végzett a fasizmus által tönkretett és egykor romokban heverő fővárosuk újjáépítéséért.

Mint az eddigiekben minden kongresszuson, a delegátusokat ez alkalommal is állófogadáson látta vendégül az államvezetés.



A köztársasági palotában rendezett fogadáson Willi Stopf kormányfő üdvözölte a résztvevőket, s kívánt sok sikert az orosz nyelv tanárainak politikai jelentőségű munkájához.

A kongresszus utolsó napján ismét a köztársasági palotában gyülekeztek a delegátusok, ahol a szekcióvezetők beszámolóí után M.B. Hrapcsenkó akadémikus mondott zárszót. Előadása végén bejelentette, hogy a MAPRJAL következő, tehát V. kongresszusa 1982-ben Prágában lesz.

Beszámolónk végén megállapíthatjuk, hogy a berlini kongresszuson való részvételünk sikeres és eredményes volt. Meggyőződésünk, hogy az ott hallottak és tapasztaltak eredményes módon foghatnak hatni további munkánkban, hasznosan fogjuk azokat gyümölcsöztetni a BME orosz nyelv oktatásában. A kongresszuson való részvételért pedig ez uton is köszönetünket fejezzük ki a MAPRJAL Magyar Szekciója és a Budapesti Műszaki Egyetem vezetőségének.

Dr. Meskó Sándor



TARTALOMJEGYZÉK

Oldal

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ .....	3
<u>Dr. Bán Ervin:</u> A fordítás néhány nyelvészeti és kulturális alapkérdése.....	5
<u>Dobáné Endrődi Ildikó:</u> Az angol aspektusok és ige-idők problematikájának elemzése az orosz nyelvi ismeretekkel rendelkező hallgatók számára.....	17
<u>Fehér György:</u> Новый конспект для студентов химического факультета Будапештского политехнического института	33
<u>Hell György:</u> Orosz nyelvtani tananyagunk és az orosz nyelvű szakszövegek grammatikai jellegzetességei.....	
<u>Kiss István:</u> Kontrasztivitás és szintetikus olvasás.....	63
<u>Lajos Tamásné:</u> A hallgatók nyelvi és szaktárgyi előmenetelének összehasonlítása.....	79
<u>Nyulászné Alpári Ágnes:</u> Az aspiráns oktatásról.....	87
<u>Dr. Tóth Mihályné:</u> Коммуникативные единицы со значением статичности в научном стиле IOI	
<u>Szóllósy-Sebestyén András:</u> Szempontok a szakszöveg meghatározásához.....	117
BESZÁMOLÓK, ISMERTETÉSEK.....	133











