

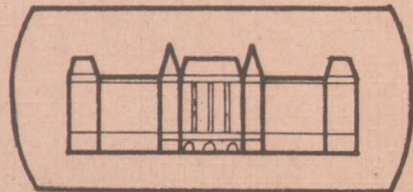
317.482

6  
1976

# FOLIA

## PRACTICO - LINGUISTICA

**VI.**



BME NYELVI INTÉZET

1976





F O L I A

PRACTICO-LINGUISTICA

1976.

---

A Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézetének időszakos kiadványa

Szerkesztette:

Hell György

Felelős kiadó:

Dr. Füves Ödön igazgató

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

A cikkek szerzői:

Aradi András, a Magyar csoport nyelvtanára,

Bán Ervin, a Villamoskari csoport nyelvtanára,

Fazekas Pálné, igazgatóhelyettes,

dr. Füves Ödön kandidátus, igazgató,

Giday Árpádné, a Villamoskari csoport nyelvtanára,

dr. Mauthnerné, Fister Ilona, a Gépészkar csoport nyelvtanára,

dr. Meskó Sándor, kandidátus, az Építészkar csoport nyelvtanára,

Reviczki Béláné, a Gépészkar csoport nyelvtanára,

Sós Péterné, a Közlekedésmérnökkari csoport vezető nyelvtanára,

Sziklai Ferencné dr., a Mérnökkari csoport nyelvtanára,

Szöllősy-Sebestyén András, a Magyar csoport nyelvtanára,

dr. Vörös József, kandidátus, a Villamosmérnökkari csoport nyelv-  
tanára



## SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A fólia cikkei a nyelvoktatáshoz közvetlenül kapcsolódó kérdések tárgyalása mellett, mindig azt is tükrözték, hogy a Nyelvi Intézet nyelvtanárai milyen nyelvészeti, módszertani kérdések iránt érdeklődnek, és esetleg ez az érdeklődés nem volt a tanítás mindennapi gyakorlatával közvetlen kapcsolatban. A Fólia idei cikkei erősen gyakorlati irányúak és ezt örömmel kell tudomásul vennünk. Célunk mindenekelőtt abban áll, hogy a nyelvoktatást eredményesebbé tegyük és ehhez körülményeink között az alaposabb pedagógiai felkészültség biztosan hozzásegít.

A Fólia idei tartalma két részre osztható. Az első rész tanulmány jellegű cikkeket tartalmaz a nyelvészet és módszertan különböző kérdéseiről, a másodikban ismertetések, recenziók találhatók.

Aradi András cikke az intézet Magyar csoportjának munkájába ad bepillantást. Összefoglalja az évek óta rendszeresen folyó továbbképzés főbb kérdésköréit és részletesebben kitér azokra a megállapításokra, amelyek a jelentéstani kérdések megbeszélése során a csoportban kialakultak.

Bán Ervin francia-magyar kontrasztív kérdéseket vizsgál, de szélesebb körben, más nyelv /főleg az orosz/ jellegzetességeit is szem előtt tartva. Munkája kapcsolatban van kiterjedtebb /országos szervezésű/ összehasonlító kutatással.

dr. Fűves Ödön igazgatónak figyelmet érdemlő cikkében egy igen alapos képzettségű klasszika-filológus teszi meg észrevételeit az orosz /gépész/ műszaki szókincs latin-görög származású szavaival kapcsolatban. A klasszikus nyelvek egyre inkább halványodó ismerete miatt megállapításai egyre fontosabbá válnak a nyelvtanárok számára.

Dr. Meskó Sándor cikke nyelvészeti és módszertani kérdéseket egyesít. A homonimák és paronimák jellegzetességeit fejtegetve



elméleti megállapításaihoz mindig fűz gyakorlati megjegyzéseket, és bemutatja, mennyire fontos ezeknek a szóosztályoknak az ismerete a nyelvoktatásban.

Reviczky Béláné fontos gyakorlati kérdéssel foglalkozik: a középiskolai és egyetemi nyelvoktatás kapcsolatával. Középiskolai és egyetemi gyakorlata alapján az oktatás mindkét szakaszát ismeri és keresi azokat a lehetőségeket, melyek az intézményes nyelvoktatást eredményesebbé tehetnék.

A pszicholingvisztika a modern nyelvészeti irányok egyikének számít. Sziklai Ferenccé cikke ennek lényegét mutatja be kialakulásának és kérdésköreinek ismertetésével, de úgy, hogy értékeli is az egyes irányzatokat.

Szóllósy-Sebestyén András írása a Magyar csoport továbbképzésének munkájához kapcsolódik. Alapos fejtegetéseket tartalmazó cikke a szöveg-nyelvészet időszerűsége miatt külön figyelmet érdemel.

Dr. Vörös József az angol nyelv valencia-kérdéseiről ír. Bár ennek gondolatára épülő nyelvtanok már több évtizede megjelentek, az angol nyelvre vonatkozóan kevés idevágó irodalom található. Vörös József cikke képet ad az ilyen jellegű vizsgálódások nehézségeiről és lehetőségeiről.

A beszámolók közül Fazekas Pálné igazgatóhelyettes egy új nyelvtanítási módról, a szuggesztópédiáról ír. A kérdés időszerű, és a cikk már csak azért is figyelmet érdemel, mert a nyelvtanárak részéről még nem sok vélemény hangzott el ezzel a módszerrel kapcsolatban.

A kötetben két recenzió jellegű rövid ismertetést is találunk. Az egyikben /Giday Árpádné/ egy nyelvtanítási módszer méréséről olvashatunk, a másik /Mauthnerné Fister Ilona cikke/ egy nyelvi tesztről számol be és tesz vele kapcsolatban megjegyzéseket.

Sós Péterné az 1976-os varsói MAPRJAL kongresszusról ad rövid összefoglalót.



TANULMÁNY JELLEGŰ CIKKEK





TOVÁBBKÉPZÉS A MAGYAR NYELVI CSOPORTBAN

/Jelentéstanok - a jelentés tanítása/

A nyelvoktatás fejlesztése elképzelhetetlen korszerű nyelvészeti ismeretek nélkül. A sokszor megfogalmazott állítás nem szorul bizonyításra. A bizonyító érvek felsorolása helyett keressük inkább a benne megfogalmazott követelmény megvalósításának útjait. Itt már nehezebb a dolgunk.

A pedagógus sajátos helyzetben van: hogy színvonalasan végezhesse munkáját, egyszerre több tudományág eredményeit kell figyelemmel kísérenie, s kell összehangolnia az oktatás során. Ezek a célok csak folyamatos önképzés és szervezett továbbképzés egymást feltételező gyakorlatában valósulhatnak meg.

A továbbképzés a BME Nyelvi Intézetén belül mindenekelőtt a szakcsoportokban folyik. Milyen alapelvekre épül, és hogyan válik valóban továbbképzéssé a csoportmunka Intézetünk Magyar Nyelvi Csoportjában? Ennek vázlatos ismertetésére vállalkozik a cikk. Az 1. részben szakcsoportunk munkájának fő tartalmi és módszerbeli vonásait összegzi, a 2. részben továbbképzésünk egyik nagy témakörének összefoglaló ismertetését adja.

1.

A Magyar Nyelvi Csoport 1969-ben alakult meg. Az első években a magyar nyelvi oktatás alapjait kellett leraknunk. 1972-ben a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak országos tapasztalatcseréjén Szathmári István a következőket állapította meg a jegyzeteinkből visszatükröződő nyelvoktatási alapelvekre utalva: "Az alapelvek nemcsak megvannak, jók is. A további feladat ezeknek a továbbfejlesztése, finomítása a gyakorlatban. Ehhez egyrészt állandó és kitartó kísérletezésre van szükség, másrészt figyelemmel kell kísérni a szaktudományok: a nyelvtudomány, a pszichológia, a didaktika eredményeit." Továbbképzésünk tartalmi oldala ma is összhangban áll a megállapítás második felének útmutatásával: a kísérletezés és a tudományos eredmények számontartása vezérfonala volt és maradt szakcsoportunk tevékenységének.



Továbbképzésünkben mindhárom említett szaktudomány szerepéhez jut, közülük azonban a nyelvtudomány kapja a fő hangsúlyt, a nyelvészeti témák jelentik munkánk fő csomópontjait. Egy-egy témakör elméleti és alkalmazott nyelvészeti feldolgozása viszont mindig kiegészül a módszer, a szakdidaktika szempontjaival. Nézzük közelebbről, miként tükrözi továbbképzésünk az oktató munka egy-egy időszakának feladatait, hogyan törekedtünk a korszerű nyelvszemlélet forrásainak feltárására és hasznosítására.

Tananyagunk - kerülve a tételes grammatikát - az új nyelvi ismereteket már ismert nyelvi formákból vezeti le, a transzformációs nyelvtanok módszereinek felhasználásával. Ehhez kapcsolódva előadás-sorozat mutatta be, hogy milyen módon alkalmazhatók a mondattranszformációk a műszaki nyelvben gyakori igenevek és képzett főnevek ill. szerkezeteik tanítására.

Fontos helyet kapott továbbképzésünkben a hallott és olvasott szövegek értésének témaköre. A hallás utáni nyelvoktatással foglalkozó előadások összekapcsolták a témát a magyar nyelvi versenyek tartalmának és formájának kérdéseivel. Egy kollégánk 1973-ban kísérletsorozatot kezdett a szintetikus szövegértésről, majd bevezető előadása alapján a csoport megvitatta a szintetikus olvasási készség fejlesztésének feladatait. Mindennapi oktatómunkánk tette szükségessé azt is, hogy foglalkozunk a nyelvi laboratóriumi munka elméletével és módszereivel.

Az első évek továbbképzésének középpontjában természetesen a nyelvtanításhoz kapcsolódó leíró nyelvtani témák álltak. Itt említhetjük a szórenddel, a névelők szerepével és használatával, a külföldiek alaktani hibáival foglalkozó továbbképzési alkalmakat. A hagyományos nyelvtani területeken kívül igyekeztünk megismerni a modern nyelvészet eredményeit is. Ezt mutatják a főnévi és az igei csoportról tartott előadások, melyek mindenekelőtt a magyar nyelv generatív nyelvtanának kidolgozását célzó kísérletekből merítettek. Egy-egy témacsoport gyakran adott ösztönzést oktatási segédanyagok elkészítéséhez, kísérletek folytatásához /pl. módszertani útmutatók jegyzeteinkhez, laboratóriumi anyag-tankönyv, alaktani gyakorlatok, felmérő tesztek, szöveggyűjtemény/.

Egyetemünk külföldi hallgatói sokféle nyelvterületről származnak, különböző anyanyelvűek. Ez a jellegzetesség is tovább bővítette a témaköröket. A nyelvi interferencia jelenségéről, következményeiről hallott előadás is bizonyította, hogy szükségünk van



a magyar és némely idegen nyelv összevető vizsgálatainak megismé-  
résére is. A kontrasztív témák ismertetésére már külső előadók se-  
gítségét is igénybe vettük. Érdekes tájékoztatást hallottunk a ma-  
gyar-vietnámi/arab/ angol nyelv kontrasztivitásáról /diákjaink  
egy része anyanyelvi fokon beszéli az angolt/. Több alkalommal sze-  
repeltek meghívott előadók a félévet nyitó vagy záró szakcsoport-  
üléseken. Ezek közül néhány alkalom intézeti rendezvénné szélese-  
dett, mint például Grétsy László előadása a műszaki nyelvhelyesség-  
ről. Ladó János a magyar szóalkotás típusairól, Szépe György ko-  
runk nyelvtudományának új irányairól tartott előadást.

Továbbképzésünk kezdeti szakasza fontos szerepet töltött be  
a magyar nyelvi oktatás biztos alapjainak megteremtésében. Ezek-  
után a követelmények rendszerezése és finomítása érdekében átfogó  
témakörökhöz igazodva szerveztük továbbképzésünket. Az 1973-74-es  
tanévtől a nyelvészet több nagy témakörét dolgoztuk fel. A feldol-  
gozott témakörök a következők voltak: nyelvészeti iskolák, nyelvtu-  
dományi irányzatok, a jelentés és a jelentés tanítása, a szöveg  
megközelítése. Jelenleg a szintaxis kérdéskörével foglalkozunk.

Az első nagy témakör bevezetéseként előadást hallottunk Deme  
Lászlónak a beszéd és a nyelv általános kérdéseit tárgyaló könyvé-  
ről. A továbbiakban végigkísértük a nyelvtudomány fejlődését a ko-  
rai iskoláktól a sztratifikációs nyelvtanig. A szöveg témakörében  
kísérlet történt a szövegek tipológiai minősítésére. Ennek fel-  
használásával - egy e célra alakult munkacsoport keretében - vizs-  
gálni kezdtük az egyes szövegtípusok legeredményesebb tanítási mód-  
szereit.

Hónapokon keresztül foglalkoztunk jelentéstani témákkal is, az  
előadások a nyelvtanítás különösen fontos területéhez adtak hasznos  
ismereteket. E témasorozat oktató munkánkban is felhasználható ta-  
nultságait foglaljuk össze a következőkben.

## 2.

### Jelentés tanok - a jelentés tanítása

#### I. Jelentés tanok

A jelentés témakörében a továbbképzés alapjául szolgáló nyel-  
vészeti munkák részben rendszerező, összefoglaló művek voltak



/Gombocz Zoltán: Jelentéstan, 1926.; Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan, 1970.; O.Nagy Gábor: Abriss einer funktionellen Semantik, 1973./, részben teljes nyelvleírásra törekedtek, illetve a teljes nyelvleíráshoz adtak szemantikai elméletet /J.J.Katz - J.A. Fodor: The Structure of a Semantic Theory, Language XXXIX. 1963.; S.M.Lamb: Outline of a Stratificational Grammar, 1966.; A.K. Zsolkovszkij - I.A. Melcsuk: Szemantikai szintézis, 1969. OMKDK/. Többségük a közelmúlt nyelvészeti, jelentéstani eredményeit hasznosította, vagy a nyelvtudomány valamelyik újabb irányzatához kapcsolódott. Kivétel a magyar jelentéstani irodalom alapkönyve, Gombocz jelentéstana. Szemponjaik, ha összességükben nézzük őket, átsövik a nyelv, ill. nyelvleírás egészét, így a nyelvtanítás lényeges szakaszaihoz adhatnak segítséget. /Az összegzett tanulságok elsősorban a célnyelv környezetében élő tanulóknak nyelvtanítására és a magyar idegen nyelvként való tanítására vonatkoznak./ Tapasztalataink elméleti alapjainak körvonalazása érdekében szükségesnek látszik az említett jelentéstanok többségének rövid felidézése.

1.0. Nagy Gábor jelentéstana a szinkron nyelvszemlélet keretében vizsgálja a jelentéshordozó elemek funkcióját. Megállapítja, hogy ezek nyelvtani természete összefügg a jelentéstani oldallal, s hogy nem különálló szavakat, hanem összefüggő beszédegységeket mondunk. Ezért vizsgálódásainak kiinduló pontja a kontextus. Ezen olyan beszédegységet ért, amelyben legalább egy jelentéshordozó elem a maga funkcióját teljes mértékben kifejti. A három fő funkció: a denotatív, a grammatikai és a stilisztikai. Számunkra különösen fontos a denotatív funkcióhoz tartozó értelem-jelentés fogalom-pár. A szó értelme a tartalmi oldal, a fogalmat felidéző rész; a szó jelentése viszont az a funkció, amely a konkrét kontextusban előhívja a fogalmat. A nagyobb egységektől kiindulva eljutunk az elemi kontextusokig /alapvető egység a nyelvtanításban is/: ezekben valósul meg a szó jelentése, a szóhoz kapcsolódó öt - részben nyelvi, részben nyelven kívüli - viszony együttes funkcionálásának eredményeként. O.Nagy Gábor jelentéstanában fontos szerepet kap a szinonímia. Szinonimának tekinti az olyan szót, amellyel úgy tudunk helyettesíteni egy másikat, hogy a kontextus összjelentése lényegében nem változik. Felveti a szavak szinonímia alapján történő rendszerezésének, az említett szinonima-fogalomra épülő szinonimaszótárnak a szükségességét.



2. J.J.Katz és J.A. Fodor munkájának rendkívüli érdeme, hogy a jelentésre irányította a modern nyelvtudomány figyelmét, mégpedig azzal, hogy - a szintaxisra építve - a nyelvreírás szerves részévé kívánta tenni a szemantikát. Elméletük alapja a generatív nyelvtan, célja: a létrehozott mondatok szemantikai interpretálása. Ehhez ismerni kell a mondat szintaktikai szerkezetét /ágrajzát/ is. Az elmélet két részből, szótárból és szemantikai szabályokból áll. A szótári egység a szó jelentései szerint több ágraszakad, és tartalmazza a szintaktikai jellemzőket /szófaji kategóriákat/, valamint a különböző jelentéstani információkat. Ezek a szó egyes jelentéseit szemantikai összetevők halmazaként adják meg /szemantikai jellemzők/, illetve szelekciós szabályok formájában megmutatják, hogy a szó valamely jelentése más lexikai egységek milyen jelentéseivel kapcsolódhat össze. Ha a szemantikai szabályokat alkalmazva összegezzük a mondat szerkezet összetevőinek jelentéseit, megkapjuk a mondat lehetséges olvasatait. Ezen túl - a szerzők szerint - a jelentésemélet feladata, hogy számot adjon a jelentésbeli szabálytalanságokról, és megállapítsa, mely mondatok szinonimok, parafrázisai egymásnak. A jelentésemélet olyan feladatokat lát el tehát, amelyeket a szintaxis nem tud megoldani. A Katz és Fodor munkája nyomán fellépő szemantikai elméletek az ő jelentéstanukat túlhaladták.

3. A sztratifikációs nyelvészet szerint a nyelv rétegzett rendszer, amely az emberi gondolkodást bizonyos hangokkal, hangsorokkal köti össze. A két szélső réteg a fonematikus és a jelentéstani réteg, közöttük helyezkedik el a morfológiai, lexematikus és szintagmatikus réteg. A kifejezendő tartalom tehát nem közvetlenül egy hangsorban ölt testet, hanem egyidőben a nyelv különböző szintjein létezik. Kétféle relációs rendszer működik: az egyik összeköti a rétegeket, a másik egy-egy rétegen belül érvényes, vagyis minden rétegnek külön-külön megvan a maga "szintaxisa". A felsőbb réteg valamilyen eleme az eggyel alatta levő rétegben meghatározott módon realizálódik. A nyelvi szabályok a szintek közötti kapcsolatot ábrázolják, a rétegek a szabályok működése során kiszűrrik egymás "hibáit". Ez a nyelvi modell lényegében az elgondolt tartalom nyelvi megvalósulásának útját írja le.

4. A Melcsuk-Zsolkovszkij által kidolgozott szemantikai szintézis - modell egy gépi fordítási rendszer fontos részét alkotja.



Három fő összetevője: a törzsnyelv, az átfogalmazás szabályai, a szótár. A fordítás a két nyelv törzsnyelvén, ún. bázis-mondatokkal történik. Ezek a nyelv redukált, szintaktikailag és szemantikailag egyszerűsített, mégis elég hajlékony formáját képviselik. A bázis-mondatból kiindulva az átfogalmazás szabályai szerint előállítjuk a mondat értelméhez tartozó összes szinonim szerkezetet /a törzsnyelven/. A mondat, ill. szöveg értelme az a közös tartalom, amely megvan az eredetivel egyenértékűnek tekintett összes mondatban, szövegben. A szintézis harmadik eleme a törzsnyelv - természetes nyelv szótár: ez teszi lehetővé a törzsnyelven kapott mondatváltozatok természetes nyelvi kifejezését. A szótár morfológiai, szintaktikai, lexikai-jelentéstani információkat tartalmaz. Számunkra különösen fontosak az ún. lexikai függvények: ezek olyan - igen sok szóban kifejeződő - típusjelentések, amelyekkel leírható a szavak jelentéstani összefüggése, lexikai kapcsolata; megmutatják a típusjelentés idiomatikus kifejezésének formáját is /ilyen kapcsolatok pl. segítséget nyújt, segítséget kap/. Melcsuk-Zsolkovszkij szintézisét tartják az emberi nyelvtudást leginkább megközelítő nyelvészeti modellnek. Ez nemcsak értelmezi az összetevőket, hanem generálja is a jelentést.

## II. A nyelvtanulás folyamata

1. Az említett és részben bemutatott jelentéstanoknak, elméleteknek is vannak hiányosságaik; tisztázatlanul hagynak több kérdést, nem oldják meg igazán megnyugtatóan a szemantika beépítését a teljes nyelvleírásba. De szembetűnő érdemük, hogy túllépnek a jelentés szűk értelmezésén, nem elégednek meg a szavak jelentésük szerinti tipizálásával, a hangalak és jelentés viszonyának vizsgálatával, az alapvető jelentéstani fogalmak /jelentéskör, jelentés-tartalom/ egymástól elkülönülő leírásával. A korábban is alkalmazott szempontok integrálódnak a jelentéstanon belül, és újakkal egészülnek ki. A szójelentést is összetett viszonyrendszerként fogják fel, vizsgálják a jelkapcsolatok jelentését, a funkcionális szemléletet érvényesítik /pl. Károly Sándor, O. Nagy Gábor/. Másrészt "működő" nyelvtanokat kívánnak adni, keresik a szemantika és a szintaxis egymásra építésének lehetőségeit. Próbálják meghatározni a jelentés helyét és funkcióját a nyelvben mint jelrend-



szerben, vagyis azt, hogy a jelentésnek milyen szervező szerepe van /pl. befolyása a mondatszerkezetre/, és hogyan valósul meg a jelentés a rendszer működésének eredményeként. Ezt az utat írják le a sztratifikációs grammatika és általában a generatív grammatikára épülő jelentéselméletek.

2. Ezekből az elméletekből az is következik, hogy nem lehet csak a kisebb egységektől a nagyobbak felé haladva eljutni a jelentésig, s egy elvont alaktanra, szintaxisra építeni a jelentést. A hagyományosan a mondatkörébe utalt jelenségek jó része jelentéstani szempontok nélkül megmagyarázhatatlan. A jelentés felől közelítve a nyelvet, ill. a jelentés szempontjának egyidejű érvényesítése esetén teljesebb és szervezettebb nyelvelírás születhet. Lényeges új elem, hogy a jelentéselméletek a szótól, szókapcsolattól eljutottak a mondat sőt szöveg-egységig. Ez a tágabb jelentés-felfogás természetesen kívánja a nyelvi egységek közötti kapcsolatot értelmezését, az egymást feltételező, megengedő elemek együttes számontartását, a szintaxis funkcionális kezelését.

3. A jelentéstanok arra ösztönöznek, hogy ezt a komplexitást érvényesítsük az oktatásban is. Nemcsak a szűkebb jelentéstaniítást, hanem a nyelvtanítást szolgálják a tanulságok. Felhasználásuk érdekében át kell gondolnunk a nyelvtanulás logikai menetét is. Az adott szempontból ez olyan folyamat, amely a szó és a mondat közötti állandó vagy legalábbis többszöri oda-vissza mozgással jellemezhető. A folyamat eredményeként kialakul a szó komplex jelentéstartalma, amely lehetővé teszi a minden szempontból helyes használatot; helyes jelentésű, szintaktikailag jól szerkesztett, szóhasználati hibáktól mentes mondatot eredményez. Ezt a gazdag jelentéstartalmat csak sokszori és sokoldalú mondatbeli bemutatás, felhasználás után kapják meg a szavak a tanuló tudatában. Ennek során, a folyamat végeredményeként, tisztázni kell a szó jelentéseit, használhatósági körét, kapcsolódási lehetőségeit, a jelentésekhez tartozó szintaktikai mozzanatokot.

A folyamatnak időbelisége is van, ugyanis a különböző nyelvi ismeretek párhuzamos bővülése szükséges ahhoz, hogy egy-egy szó, szókapcsolat teljes jelentéstartalma kialakulhasson a tanuló számára. A sokféle mondatbeli alkalmazást eleinte nem is engedik a hiányos ismeretek. A nyelvtanulás kezdetén a kiindulás a szó, mert bár eleve mondatban találkozunk a szóval, ekkor az adott mondatbe-



li, rendszerint alapjelentése fontos számunkra, ezt igyekezünk begyakoroltatni. Később lehetővé válik több jelentés egyidejű megtanítása, a szó használati körének részletesebb bemutatása. Ilyenkor a gyakran már ismert alapjelentés helyett egy-egy szószerkezet, jelentéskapcsolat kerül előtérbe, és segít megérteni, rögzíteni a szó új jelentéseit, valamint a nyelvtanilag is helyes mondatbeli használatot.

A mondat tehát eszköz is, cél is ebben a folyamatban. A szótól a mondatig és vissza vezető út végső állomása a tanításban, tanulásban mégis a szó, szókapcsolat, mivel a jelentésmozzanatok, a jelentéshez tartozó információk a szóba, szókapcsolatokba sűrítve raktározhatók el. A szó a folyamat állandó eleme, a mondat a változó.

4. Hogyan kapcsolódnak a jelentéstanok a leírt tanulási folyamat szakaszaihoz? A szó és a mondat, a két alapelem megfelel a jelentéselméletek fő összetevőinek. Ezekben is egyik oldalon a jelentéstani, grammatikai információkkal ellátott szó, ezek összességüként a szótár áll, a másik oldalon pedig az információk, szabályok alkalmazásának eredményeként a mondat. Ezt a képletet tisztán, kifejtetten a strukturális nyelvészet jelentéselméletei mutatják, középpontjukban a mondat létrehozásának vagy értelmezésének útja áll; a többi jelentéstan megmarad a mondatnál kisebb egységnél. De a szótári oldalhoz - ha az a tanulók nyelvi tudatában kialakítandó, jól használható szókincset jelenti -, Melcsuk mellett éppen Károly Sándor, O. Nagy Gábor adnak alapvető szempontokat. Tehát számunkra a szavak, szókapcsolatok oldala nem az egyik vagy másik jelentéselmélet szükségszerűen pontatlan szótárát, hanem a szójelentés és szóhasználat megragadásának, az így kapott ismeretek elraktározásának, majd aktivizálásának módszereit, konkrét formáit jelenti. A célunk az, hogy a nyelvtanuló emlékezetében ilyen gazdag információkkal megrakott szótár alakuljon ki, s ennek működéseként pedig létrejöjjen az eredmény: a helyes mondat vagy a mondat értése.

5. Bizonyára mechanikusnak tűnnek fel az elmondottak, de így elkülönítve az összetevőket megfoghatóbbnak érzem az elmélet és a tanítási gyakorlat kapcsolatát, s így talán könnyebb meglátni, milyen mozzanatokot kell kiemelni az egyes nyelvészeti munkákból. Egy nyelv megtanulásában a jelentést és a szóhasználatot középpontba állító szó-mondat pólusú folyamat időben is a döntő szakasz.



Tudjuk, hogy a szűkebb értelemben vett alaktan akár kifogástalan ismerete is mennyire minimális tudás önmagában. Egyáltalán meglepő, hogy milyen sovány réteg a nyelvben az egzakt módon megtanulható formai oldal, mint pl. az igeragozás stb.. Ez utóbbi tény jól kiugratja Melcsuk rendszere; a szótár információinak természetesen jelzi, hogy a nyelv tanulása és alapos tudása valójában az alaktanon túl kezdődik.

### III. Alapelvek, módszerek a jelentés tanításában

A jelentéstanok általunk hasznosítható eredményeinek szisztematikus rendszerezése helyett olyan szemléletbeli és módszerbeli tanulságokat emelünk ki a továbbiakban, amelyek több munkában is közősek, vagy egyszerűen nagyon fontosak. Ezek között vannak a gyakorlatunkban eddig is érvényesített, jól ismert igazságok is; amit kaphatunk tőlük - az elvi alapokon kívül - a megerősítés vagy biztatás egyes módszerek, gyakorlatfajták átfogóbb alkalmazására, finomítására.

1. Az említett jelentéstanok a jelentést összetett viszonyrendszernek tekintik. Ennek megfelelően az oktatás során szükséges a jelentésben tükröződő viszonyok, mindenekelőtt a fő jelentéselemek feltárása. Bár a szónak mint nyelvi jelnek a meghatározásában - így a jelentés értelmezésében - a nyelvészek véleménye nem egységes, a jelentés szerkezetének különböző felfogásaiban is megvannak a párhuzamosságok. Közősek bennük a nyelvtanításban is lényeges elemek: a szó jelentésének a valóságra, a nyelven kívüli tényekre utaló oldala /Károly S.: denotatív jelentés; O.Nagy G.: denotatív funkció/, a szó szintaktikai viszonyokat alkotó képessége /Károly S.: szintaktikai jelentés; O. Nagy G.: grammatikai funkció/, a szó viszonya a nyelvlexikájának más elemeihez: polisémia, homonímia stb. /Károly S.: lexikológiai jelentés; Melcsuk-Zsolkovszkij lexikai függvényei is tartalmazzák ezt az összefüggést/.

Meg kell jegyezni, hogy a szó tágabb értelemben vett jelentésének van egy statikus eleme /O.Nagy Gábor hangsúlyozza ezt/: a szó értelme, amely a beszéd során a kontextusban megvalósuló jelentések közös mozzanatait, tartalmi vonatkozását foglalja magába /a nyelv szintjén/. A szó tartalmi oldaláról a megfelelő össz-



kép csak változatos és sokoldalú mondatbeli bemutatás után alakul ki a tanulóban. Ennek kialakítása viszont feltétlenül szükséges, mert csak így könnyíthetjük meg a szó minden mondatban "újja születő" jelentésének /dinamikus elem/pontos megértését és használatát, s a szó eltérő jelentésárnyalatainak azonos tartalmi körön belül történő számontartását.

2. A szó jelentéselemeinek összefüggéseiből több tanulság származik. A szó nyelvtani viselkedése összefügg a jelentéstani oldallal: a nyelvtani természet és a jelentés együttes, kontextusban történő tanítása szükséges /pl. eltérő jelentésekben más vonzatszerkezetet kap az ige: jut valaki valamihez, jut valami valamibe, jut valamennyi valamire/.

Mivel beszédünket összefüggő beszédegységekből, nem izolált szavakból építjük fel, a szó minden jelentését mondatban is be kell mutatnunk. A megértés ellenőrzésekor is mondatban kérjük vissza a szavakat. Az egységekből történő nyelvi építkezés, az idiomatikus nyelvhasználat érdekében szükséges a kisebb beszédegységek, kötött szókapcsolatok elsajátítása is. Ezt elősegíthetjük az O. Nagy Gábor által leírt elemi kontextusok kialakításával, rögzítésével és a Melcsuk-Zsolkovszkij rendszerében alkalmazott típusjelentések /lexikai függvények/ felhasználásával. Ilyen típusjelentés pl. az eredeti szó megvalósulását, létrejöttét kifejező jelentéskapcsolat /gyümölcs-terem, hőmennyiség-keletkezik, kapcsolat-létrejön/.

Az elemi kontextusok azért lehetnek érdekesek számunkra, mert ezek az egységek már nem kötődnek konkrét szituációhoz, az általánosítás magasabb szintjét képviselik. Megfelelő lexikai elemekkel kiegészítve viszont mindig beépíthetők egy adott beszédhelyzethez kötődő mondatba. Pl. az önt valamit valamibe igei szerkezet /elemi kontextus/ esetén lényeges az, hogy a "folyadékot edénybe" alapösszefüggés tisztázódjon és megmaradjon a tanuló számára. A felidézés, a mondatbeli használat során ennek az összefüggésnek megfelelően léphetnek a konkrét lexikai elemek a vonzatszerkezetbe /önt vizet pohárba, oldatot lombikba/. Mindez azt is jelenti, hogy az igei vonzatszerkezet akkor biztosítja igazán a helyes használatot, ha jelentéstani töltést is kap.

Az előzőeket tovább gondolva el kell döntenünk, hogy egy-egy szó jelentéstartalmának bemutatása milyen fokon igényli a vele



alkotható szókapcsolatok, jelentéskapcsolatok bemutatását./Itt természetesen nem az állandósult frazeológiai egységekre gondolunk./ Pl. az olvas ige alig kívánja az ilyenfajta bemutatást; az ellát valamivel bár szabad szókapcsolat, jelentése csak sok példa segítségével fejthető ki igazán; a felmerül ige "megjelenik" jelentéséhez pedig leghelyesebb, ha megadjuk az alanyként kapcsolódó szavak sorozatát /kérdés, javaslat, ötlet, stb./, itt már erős konkretizálás szükséges.

Lényeges tehát a szó használati körének tisztázása. A jelentésben rejlő viszonyok némelyikének bemutatása - a példamondatok mellett - tanári utmutatást igényel, ha biztosítani akarjuk a helyes használatot. Egy-egy megadott mondat pl. beszédhelyzetet vagy szöveggörnyezetet nem tud érzékeltetni. Sokszor viszont csak akkor lesz világos a szó valamely jelentése, ha legalább szóban leírjuk azt a szituációt, amely az adott jelentést életre hívhatja.

Az ismerttetett módszerek egyszerre segítik a szó jelentés-tartalmának megismerését és a jelentéskapcsolatok rögzítését. Ha a tanuló tudatában kialakul a szavak pontos jelentéstartalma, a megfelelő jelentések kölcsönösen felidézhetik egymást, azaz a szó magához ránt a használat során vele gyakran társuló szavakat.

3. A jelentéstartalom bemutatásában hasznosíthatjuk azt a tanulságot is, hogy a szó jelentése bizonyos összetevőkre bontható. Ebben a matematikai módszereket is felhasználó jelentésemleletek mentek a legtovább. /Velük szemben felhozható, hogy a számítógép, nem pedig az ember nyelvi mechanizmusát követik. Ez azonban első-sorban az anyanyelvi beszélő viszonyában igaz. Valószínű viszont, hogy a nyelvtanulás, tanítás és a gépi módszer - a modellek működése - a tanulás bizonyos szakaszaiban közel áll egymáshoz./ A szójelentés és szóhasználat tanítása során elkerülhetetlen a jelentés valamilyen szintű atomizálása. A szemantizáció több ismert formájában is részmozzanat ez a felbontás /jelentkezik pl. szómagyarázatokban, körülírásokban, logikai sorok felállításkor/.

A jelentésmozzanatok elkülönítésében alkalmazhatjuk a Melcsuk-Zsolkovszkij rendszerében található összefüggéseket, de gyakran meg kell tanítani a szavak olyan tulajdonságait, amelyek Katz-Fodor szemantikai jellemzőinek felelnek meg. Pl. egy melléknévről, hogy értékelő jellegű, hogy konkrét vagy elvont főnevekhez járul-e,



ill. hogyan változik a jelentése a konkrét és elvont főnevek mellett /éles kés, éles olvadáspont, éles ész/. A jelentésmozgások megállapítása során az ún. mezőösszefüggések egy része, a két nyelv bizonyos mezőbeli eltérései is tisztázhatók. Ehhez természetesen sokoldalú, kontextusban történő bemutatás is szükséges.

4. A jelentéselméletek hasznos észrevételeket tartalmaznak a mondatra, a mondat és jelentés viszonyára vonatkozóan is. A megértés során lényeges a mondat szerkezetének, a megfelelő elemek összetartozásának, szintaktikai kapcsolódásának felismerése is. A tanítás során szem előtt kell tartanunk a mondat értelmének fogalmát /a mondat értelme: a több konkrét formában kifejezhető tartalom/. Ez a szempont a szövegértési készség kialakításában és a nyelvi reprodukció fejlesztésében egyaránt fontos. A szövegfeldolgozás során kérdéseink - legalábbis magasabb nyelvi szinten - a mondat, ill. a szöveg értelmére vonatkoznak, se grammatikailag, se lexikailag ne kövessék tulságosan az adott mondatokat. A szöveg pontos értéséről úgy is meggyőződhetünk, ha szinonim mondatokat, "mondatparafrázisokat" kérünk a tanulóktól. Ugyanez a módszer alkalmas a sokféle kifejezési lehetőség tudatosítására is. Eközben feltárható, milyen különbségek vannak a szinonim jelentésű szerkezetek, mondatok szintaktikai szerveződésében /pl. valaki köteles, valakinek kötelező tenni valamit/. A "mondatparafrázist" jól használhatjuk nem csak a jelentésbeli hasonlóság bemutatására, hanem egy-egy új nyelvi szerkezet, szókapcsolat drill-szerű begyakoroltatására is /vkinek van vmije - vki rendelkezik vmivel, vkinek rendelkezésére áll valami/.

A sztratifikációs nyelvtan rámutat arra, hogy a logikai hibákból nyelvi, mondat szerkesztési hibák eredhetnek; másrészt vigyázni kell, hogy a nyelvi gyakorlatok mondatai ne csak alakilag legyenek helyesek/ a nyelvi megnyilatkozás egyszerre több szinten valósul meg/.

A cikkben elsősorban a jelentés tanításának folyamatában felhasználható elméleti tanulságokat foglaltuk össze. További feladat lehet olyan gyakorlattípusok, lexikai feladatok kidolgozása, melyek a bemutatott alapelvekre épülnek.



## I r o d a l o m

1. J. D. Apreszjan: A modern strukturális nyelvészet elmélete és módszerei, Bp. 1971.
2. Gombocz Zoltán: Jelentéstan, Bp. 1926.
3. Hell György: Grammatikai irányok nyelvoktatásunkban, Folia Practico-Linguistica V. kötet, BME, Bp. 1975.
4. Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan, Bp. 1970.
5. J. J. Katz-J.A.Fodor: The Structure of a Semantic Theory, Language XXXIX. /1963/
6. Kiss Miklósné: A külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásáról, Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás, BME, Bp. 1970.
7. S.M. Lamb: Outline of a Stratificational Grammar, Washington, 1966.
8. O. Nagy Gábor: Abriss einer funktionellen Semantik, Bp.1973.
9. A.K. Zsolkovszkij- J.A. Melcsuk: Szemantikai szintézis, Bp. 1969. OMKDK.
10. Jegyzőkönyv a műszaki egyetemek és főiskolák magyar nyelvtanárainak országos tapasztalatcseréjéről, BME, Bp. 1972.



## Р Е З Ю М Е

Повышение квалификации в группе преподавателей венгерского языка на кафедре языков

/Семантические работы - преподавание значений/

Первая часть статьи занимается повышением квалификации в группе преподавателей венгерского языка на кафедре языков. В ней излагаются темы, служащие основой для повышения квалификации. Автор касается нескольких важных работ, опубликованных по этому вопросу за прошедшие годы. Часть из них носит обобщающий характер, а другие отражают новые направления современного языкознания. В дальнейшем дается анализ о том, какое место имеет преподавание значения в процессе преподавания языков. Наконец с рекомендацией методов автор указывает на то, каким образом можно использовать результаты семантики в преподавании значения и употребления слов.

## S U M M A R Y

Postgraduate Training Work in the Hungarian Department

/Semantics - the teaching of meaning/

The first part of this paper sums up the main subjects of the postgraduate training work carried on in the Hungarian Language Department of the Institute of Languages. In the second part the paper examines the problems of the teaching the meaning and semantic contents of words and phrases. It gives a short review of some of the most important books and papers on semantics published in the recent years. Some of them are comprehensive semantic works, others represent the new trends of modern linguistics. Then the author analyses the place and role of the teaching of meaning in the process of language acquisition. Finally he examines how the results of the semantic works can be used in the teaching of meaning. The subject of the paper is considered in view of teaching Hungarian as a foreign language.



Bán Ervin:

## LINGUISTIQUE ROMANE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

### Remarques générales et morphologiques

I. Depuis la deuxième guerre mondiale, on observe une récession des langues romanes en Hongrie. Le français qui avait tenu la deuxième place parmi les langues vivantes dans notre éducation secondaire, doit maintenant se contenter de la quatrième /et de la troisième dans les cours d'adultes/. On n'enseigne l'italien et l'espagnol que dans peu de lycées et n'enseigne pratiquement pas le roumain et le portugais. Il en est de même dans les cours du soir.

Ce recul s'explique surtout par des causes sociales et économiques. Mais il semble nécessaire de poser la question, s'il y a dans les langues romanes des difficultés spéciales qui peuvent déconcerter l'étudiant hongrois et qui les rendent plus difficiles que l'anglais par exemple. Mon propos est d'analyser, surtout à partir de mes expériences de professeur de langues étrangères, les complexités de caractère roman du français qui mettent des entraves à son apprentissage.

Un certain nombre de Hongrois pensent que le français - et, peut-être, aussi l'italien - est devenu plus difficile parce qu'on avait supprimé le latin pour les lycéens qui étudient une langue de l'Ouest. On lit dans une grammaire de français éditée en Hongrie: "... a latinul-görögül olvasó könnyebben tanulja meg a francia nyelvet, mint aki nem foglalkozott klasszikus nyelvekkel."<sup>1</sup> C'est vrai, en partie. Ayant étudié le latin, on apprend plus facilement l'orthographe française, les suffixes nominaux où le fond latin est assez transparent. Aussi est-il vrai que le latin assure un considérable avantage psychologique. Ceux qui l'ont appris au lycée, choisiront plus volontiers le français à l'université comme deuxième langue vivante / surnommée "obligatoirement choisie"/ ou s'inscriront plus probablement à un cours d'italien ou d'espagnol pour adultes. Mais ce qui est plus essentiel, c'est la différence entre le latin et les langues romanes, le français avant tout. Celui-ci, pour l'étudiant, n'a un caractère vraiment latin qu'en écrit.<sup>2</sup> Voilà l'avis de linguistes



français: "... le français n'est pas le latin; analytique, il résiste aux schèmes d'une langue aussi synthétique que le latin."<sup>3</sup> La morphologie du latin classique, enseigné dans les écoles, est plus près de celle du russe que de celle du français ou de l'espagnol.

Bref, le français n'est pas une langue latine, mais une langue romane. Donc, il faudra examiner ce qui est spécifique pour les Hongrois dans la morphologie romane; nous mettrons à part l'idée même, assez répandue, que le latin introduise le mécanisme indo-européen dans la pensée des hungarophones.

II. Un problème qui se pose dès la première leçon de français, c'est celui des genres grammaticaux. Lajos Tamás, en renvoyant à des linguistes français, prouve que le genre est un élément de redondance dans les langues<sup>4</sup>. /De même, M. Hell, dans un exposé présenté en 1975./ D'après Jean Dubois, les genres ont un certain rôle de distinction sémantique /le voile/la voile/ et fixant des structures<sup>5</sup>. Cependant, existe l'énorme groupe de langues euro-asiatiques, de la Finlande au Japon - dont le hongrois - qui ne connaît guère la notion de genre, et cela n'a aucun inconvénient dans la communication.

En anglais, les genres coïncident pratiquement avec les sexes naturels. En latin et en russe, ils sont pédagogiquement utiles, étant employés comme indicateurs dans le labyrinthe des déclinaisons et sous-déclinaisons. Mais dans les langues romanes, l'élève trouve un système de genres de toute autre nature.

1. La plupart des mots ne révèlent pas leur genre par eux-mêmes.<sup>6</sup> A ce point de vue, Dubois distingue deux catégories des substantifs: animés et inanimés. Quant aux premiers, le sens détermine, en général, le genre /"traduit la distinction sémantique des sexes", p. 53/; évidemment, une distinction de telle sorte n'existe pas dans le groupe des inanimés. Mais aussi dans le domaine des animés peut-on constater une incertitude çà et là: la panthère désigne aussi le mâle pour cet animal; sentinelle /it. sentinella/, mot féminin, représente un homme. Dubois énumère des suffixes marquant, avec plus ou moins de probabilité, le genre des substantifs. Mais utiliser cet indicateur suppose un assez haut degré dans la connaissance de la langue.



C'est une erreur de supposer qu'en italien ou en espagnol, la finale soit un signe exact du genre: "Pour le genre, il n'y a de coïncidence majoritaire que pour les animés ... L'italien présente les mêmes anomalies que le français."<sup>7</sup>

2. Les pronoms personnels des autres langues enseignées dans nos écoles ne sont "gender-sensitive" qu'à la 3<sup>e</sup> personne du singulier; quant au russe, à l'allemand, les démonstratifs, les déterminants et les adjectifs ne le sont qu'au singulier alors qu'en anglais ceux-ci ignorent l'accord selon le genre. On a donc: he /she/it, mais: they - OH, OHA, OHO, mais OHM -TOT,TA,TO,mais TE etc. Les langues romanes étendent la distinction des deux genres au pluriel: esp. nosotros/-as; éstos/éostas; fr. ils/elles, ceux/celles; les murs verts, les tables vertes.

3. Sous l'aspect pédagogique, il est erroné d'insister sur deux systèmes, un masculin et un féminin. Il y en a un troisième, disons commun: des formes qui peuvent fonctionner au masculin aussi bien qu'au féminin, [mɔn], [tɔn], [sɛt], [nuvɛl], [bɛl] etc., distinguées par l'orthographe ou non. Dubois considère l' non comme une variante phonétique, mais comme une variante de l'article qui ne marque pas le genre. /Cf. en italien: l'uomo, l'aula./

En anglais, il est facile de faire comprendre le mécanisme des genres: He is a boy, she is a girl, it is a pen. On peut aussi introduire cette méthode dans l'enseignement des langues romanes, mais seulement pour les animés, et il est impossible ou très compliqué de passer à la catégorie des inanimés.

Comme le genre n'indique rien du point de vue pédagogique, il faut rompre avec la méthode traditionnelle, c'est-à-dire, avec la systématisation du problème. Les experts français proposent la suppression de toute explication - et cela semble logique pour l'enseignement aux Hongrois dont la langue maternelle ignore le genre grammatical. Il vaut mieux automatiser les déterminants qui peuvent être mis devant tel ou tel mot. Une explication théorique sera nécessaire quand même, plus tard, au moment où les élèves commencent à se servir d'un dictionnaire, soit monolingue, soit bilingue. On fera de même en enseignant à des étudiants ou des adultes; seulement, il faut tenir compte de l'éventualité que les étudiants, se souvenant du russe /et, quelques-



uns d'eux, de l'allemand/, reconnaîtront la distribution selon les deux genres et poseront une question au professeur - on pourra alors leur donner l'explication désirée.

Quant aux adjectifs, plusieurs manuels méthodologiques français suggèrent l'idée de présenter d'abord le féminin<sup>8</sup>. Comme l'adjectif n'a aucune marque de genre en hongrois, pas d'obstacle de la part de la langue maternelle. De toute façon, il faut changer la méthode traditionnelle, qui était, au fond, prisonnière de l'orthographe.

III. Une autre spécificité de la morphologie romane c'est le double développement de plusieurs pronoms: il y a des formes "toniques" et "atones". Un tel phénomène n'est pas inconnu non plus dans d'autres langues, pensons aux possessifs anglais. Mais il existe, sous une forme toute particulière, aussi dans le hongrois: a könyved az asztalon van /ton livre est sur la table/ - a tied az asztalon van /le tien est sur la table/. Cependant, cette dualité est beaucoup plus élargie dans les langues romanes, notamment en français et espagnol qu'en hongrois ou en anglais. L'expérience pédagogique prouve que ce sont les démonstratifs qui sont particulièrement difficiles pour les étudiants.

Récemment, plusieurs linguistes, dont Bogolomova, ont considéré les possessifs et démonstratifs atones non comme pronoms ou adjectifs, mais comme déterminants. /Dubois donne une explication de toute autre nature.<sup>9</sup>/ Ce, mon, ma etc. ont deux liaisons:

le                      celui  
   \                      /  
   ce.

la                      /la/mienne  
   \                      /  
   ma

Pédagogiquement, il est plus productif d'accepter d'abord la première liaison, parce que le/mon/ce, l'/mon/cet etc. peuvent être remplacés l'un par l'autre. En français, bien sur, pas en hongrois, souvent, deux mots hongrois ont la fonction d'un seul mot français:

ez a könyv  
ce livre

az én könyvem  
 mon livre  
 /comme en italien: il mio libro/



Ici donc, il faut enseigner une structure au début, justement parce qu'il y a une interférence entre la langue maternelle et le langage cible.

Cependant, les relations mon/le mien, ce/celui ne sont pas négligeables. Après l'automatisation du système le/mon/ce, il faut les présenter le plus tôt possible; en cas de présentation plus tard, une explication détaillée serait inévitable ce qui n'est pas utile pour l'enseignement.

L'automatisation du système pronominal-déterminant exige beaucoup d'exercices. Le professeur doit se garder d'y mêler la traduction. Si la complexité du système est liée à une interférence factice, l'étudiant est comme jeté dans un labyrinthe.

IV. Les prépositions sont des moyens à marquer des relations entre les mots; elles sont ignorées en hongrois. Cependant, elles ne créent pas de difficultés particulières dans l'étude soit du français, soit d'autres langues européennes. Mais le système de prépositions roman a un inconvénient particulier, c'est le rôle très élargi des successeurs des prépositions latines de et ad.<sup>10</sup> Elles marquent tant de relations que, à la fin, elles n'ont plus de signification.

"...предлог de часто никаких конкретных отношений сам по себе не выражает, он используется для выражения самых разнообразных отношений, конкретная значимость которых определяется как содержанием соединяемых членов, так и смыслом всего контекста." <sup>11</sup>

Ce que cela entraîne de difficultés aux étudiants hongrois est expliqué dans une étude détaillée et excellente de Mme Csécsy.<sup>12</sup>

Ces deux prépositions ont acquis un rôle considérable également dans la composition de mots des langues romanes /salle à manger, salle de bains/. La relation des deux membres de la composition peut être assez variée, il n'est pas possible d'établir une règle exacte. De toute façon, il s'agit d'une composition dans la plupart des cas: "... chemin de fer, например, не 'дорога из железа' а особый вид путей сообщения." <sup>13</sup>

Les compositions comme cela sont à traiter dans l'enseignement comme unités lexicologiques. A un plus haut degré de l'apprentissage, les élèves pourront reconnaître le sens des mots compo-



sés de cette sorte, si les éléments leur sont connus - sans avoir recours au dictionnaire. Mais il faut les mettre en garde contre la formation arbitraire des mots par ce moyen, car il n'y a pas de règles précises au niveau scolaire. /Par exemple, pour 'mun-kavédelem' + protection de travail n'est pas correct, on dira protection du travail. Ici, et en beaucoup d'autres cas, un syntagme de possession correspond au mot composé du hongrois./

V. Le système d'articles roman a trois caractéristiques pour l'étudiant étranger:

1. Le grand nombre des formes. Il est créé, d'après l'explication traditionnelle, par voie phonétique: l'article s'ajuste phonétiquement à l'initiale du mot suivant. C'est l'italien qui offre le système le plus compliqué, mais le français semble aussi assez varié pour les Hongrois.

Certes l'adaptation phonétique de l'article se retrouve en dehors de l'aire romane également, en anglais par exemple - et même, en hongrois. Mais les variations de l'article roman ont un caractère tout spécial. Voilà des formules contenant l'opposition de l'article français et de celui du hongrois:

a - le, la	a <sub>plur</sub> - [le]
az - l'	az <sub>plur</sub> - [lez]

C'est un bon moyen de travail en linguistique contrastive, mais peu utile dans l'enseignement.

L'article défini en français a, de toute façon, cinq formes - mise à part l'orthographe - et l'indéfini en a le même nombre. La distribution dans les deux langues est donc très différente. Ici, on ne peut pas prendre argument de la grammaire de la langue maternelle, même au cours de la traduction. Les débutants doivent apprendre les articles respectifs avec tel ou tel substantif, par simple mémorisation. Les Hongrois ont besoin d'exercices de substitution où il faut insérer les articles.

2. La contraction de l'article avec les prépositions de et à.



C'est aussi une caractéristique commune des trois grandes langues romanes.

Fr. La fille du peintre  
It. La figlia del pittore  
Esp. La hija del pintor<sup>14</sup>

Théoriquement, aucune l'enseignement. L'enseignement traditionnel a produit les formules de +le = du à +les = aux etc. Les élèves apprennent facilement ces règles, diachroniques au fond, mais au cours de l'adaptation pratique, ils commettent d'innombrables erreurs. Les interdépendances ne sont pas linéaires. Le pluriel correspondant de au laboratoire /complément de lieu/ n'est pas +aux laboratoires, mais dans les laboratoires. Du est considéré comme article partitif, des comme article indéfini.

Pour la pratique, il vaut mieux agir selon la conception de Dubois pour qui "les formes de, du, des sont de simples variantes combinatoires de la même préposition utilisée à des fins diverses."<sup>15</sup> Les manuels modernes édités en France présentent l'usage des articles nommés traditionnellement contractés d'une façon implicite et proposent des pattern drills pour les automatiser. Cela semble très bon pour l'étudiant hongrois; cependant, il faut mettre plus de soin au groupement des phrases selon les variations de de et à que dans le cas d'Espagnols ou d'Allemands étudiant le français, étant donné qu'ils n'ignorent pas l'article contracté dans leur langue maternelle. Quand il s'agit d'étudiants d'université ou d'adultes, il est éventuellement utile, si l'élève trouve des explications théoriques dans l'appendice grammaticale de son manuel.

3. L'article défini placé devant le nom des pays, des continents. Comme cela est ignoré dans les autres langues, dont le hongrois, on peut tenir compte d'une forte interférence de la part de la langue maternelle. Par dessus le marché, à cela vient s'ajouter une interférence interne, car dans certains cas, l'article n'est pas mis par le français non plus: en France, l'armée d'Italie. Il est à prévoir que l'élève omette souvent l'article, mais le contraire a aussi lieu quelquefois: il met l'article là où c'est inutile /+le Paris, +au Paris/.

Ce n'est pas un grave problème, mais pour un usage correct, il faut en tenir compte.



VI. La sphère la plus confuse de la morphologie romane pour les étrangers, c'est sans doute celle du verbe. Aussi pour ceux - les Slaves ou les "ouralianophones" par exemple - dont la langue maternelle offre également une grande complexité du système verbal. Mentionnons seulement les deux difficultés principales, les verbes nommés irréguliers et le grand nombre des temps verbaux.

La linguistique moderne refuse la notion d'irrégularité. Dubois classe les verbes selon le nombre de leurs bases; il ne prend en considération les désinences qu'en formant des sous-groupes. Cependant, la question se pose, si le principe de Dubois peut s'appliquer à l'enseignement ou non. Si l'élève doit mémoriser les six bases de être, les cinq de aller, de faire, de avoir - c'est aussi difficile pour lui que d'apprendre ces verbes comme irréguliers.

Une autre interprétation, représentée par Genôt, semble être plus productive: "La notion d'irrégularité n'a guère de sens: elle suppose que l'on considère un système /majoritaire/ comme norme, à quoi doit être rapporté un autre système /minoritaire/, mais deux systèmes différents ne peuvent être qu'arbitrairement confrontés de la sorte. Plutôt que de verbes irréguliers, on parlera donc de verbes à marques spéciales."<sup>17</sup> C'est utile, car, en parlant de verbes irréguliers, il est assez difficile à préciser combien en existent. L'appendice du dictionnaire de poche hongrois-français en énumère 121, sans compter les formes préfixées, Bogomolova pas plus d'une soixantaine.

La tâche est donc d'enseigner les verbes "à marques spéciales", c'est-à-dire ceux qui doivent être appris à part, à l'aide d'une méthode adéquate.

Les verbes "à marques spéciales" des langues romanes montrent un caractère apparemment différent de ceux des autres groupes de langues. Tout d'abord, par leur nombre. Le développement phonétique désorganisait la conjugaison latine. C'est surtout en espagnol et en portugais que les radicaux sont très variés, comme conséquence de la diphtongaison.<sup>18</sup> Le dictionnaire espagnol-hongrois indique 651 verbes de cette sorte<sup>19</sup>, représentant 58 variations flexionnels. Le dictionnaire italien-hongrois en énumère moins, 468, et les groupe en 34 types.<sup>20</sup> Le français semble moins compliqué: "La langue française moderne a unifié dans une très grande mesure



le radical des verbes: nulle part la réaction n'a été aussi intense contre les résultats amenés par l'évolution phonétique."<sup>21</sup>

Un autre facteur, important du point de vue de l'enseignement, c'est le domaine d'adaptation des "marques spéciales". En anglais, l'"irregular" se traduit par le fait qu'il faut apprendre deux ou trois formes du verbe donné /give, gave, given/. En russe aussi, il ne faut mémoriser qu'un nombre assez modeste de formes. Quant aux langues romanes, au contraire, il faut répartir les différentes formes radicales - dont le nombre peut être quatre ou même cinq, v. la systématisation de Dubois - parmi les temps et les modes d'un système flexionnel riche. Chaque fois que l'on enseigne un temps verbal nouveau, on doit revenir sur les verbes "à marques spéciales" déjà appris.

Le troisième problème c'est la position de ces verbes dans le système verbal. Les "irregulars" anglais, l'élève les rencontre la première fois quand il commence à étudier le Past Tense. /Sauf, bien sûr, to be et to have./ Cependant, plusieurs des verbes irréguliers des langues romanes apparaissent inévitablement tout au début. La plupart des manuels les présentent avant les verbes en -ir et -re considérés traditionnellement comme réguliers. L'unique cause en est la fréquence de ces verbes. D'après la statistique de Charles Muller, 13 ou 14 sur les vingt verbes les plus souvent employés du français sont de ceux que l'on nomme irréguliers, une proportion semblable fut constatée par Jean-Louis Malandain<sup>22</sup>.

Une grande partie des méthodologues français est d'avis que l'on ne doit pas systématiser les verbes "à marques spéciales" ou les verbes en général, mais il faut automatiser la conjugaison<sup>23</sup>. Dans l'activité orale, c'est l'unique possibilité: en parlant, on ne peut pas réfléchir sur le problème de savoir où la forme cherchée se trouve dans le tableau de conjugaison. Une simple automatisation, c'est-à-dire l'enseignement implicite, n'est pas une idée facile à réaliser dans les universités, mais si l'on se sert de "Le français accéléré" /pour les cours spéciaux: "De vive voix", CRÉDIF-Didier/, on peut y réussir. Pour l'écrit - c'est toute autre chose. En écrivant, une certaine analyse des faits de la langue ne peut être évitée; en outre, les formes verbales françaises sont beaucoup plus variées par écrit que dans la pronon-



ciation. On pourra accepter la suggestion de M. Banó: au cours de la rédaction, le professeur permettra aux élèves l'utilisation de toutes sortes d'instruments de travail, y compris les tableaux de conjugaison /sauf, bien sûr, quand il s'agit d'une épreuve de contrôle/.

La multitude des formes verbales, en général, entraîne aussi de grandes difficultés pour les Hongrois apprenant le français ou une autre langue romane. En hongrois, il y a peu de temps verbaux et trois modes; les relations temporelles et aspectuelles sont exprimées par d'autres moyens. Les langues romanes, surtout l'espagnol, ont plus de formes verbales que le latin ou l'allemand ou le néerlandais. Le système temporel et modal du français est aussi riche. Si l'on tient compte aussi des surcomposés, le français a autant de temps que l'anglais ou l'espagnol. Cependant, contrairement à l'anglais, le système français est à moitié synthétique /j'irai - I will go/.

Pratiquement, il n'est pas possible d'enseigner les formes verbales sans une certaine sélection. Là, où l'on ne s'occupe pas de la langue littéraire ou scientifique, on laissera de côté les temps particuliers à la langue écrite. En Hongrie, c'est une tradition de ne pas enseigner les surcomposés. Quelquefois, on établit un ordre approprié au but. Si, par exemple, la langue technique est enseignée, on présentera le subjonctif avant le conditionnel.

Le recouplement des temps verbaux à propos de la traduction est un problème tout particulier. Chercher le temps hongrois correspondant à tel ou tel temps du français ou un mot auxiliaire approprié /már, majd, előzőleg etc./ suppose une bonne connaissance de la langue maternelle de la part des élèves.

La liste des problèmes que nous venons d'établir n'est certes pas complète. /Celui du subjonctif manque par exemple: nous espérons pouvoir en discuter à part, dans une autre étude./ Mais, peut-être, avons-nous réussi à démontrer la difficulté fondamentale de l'étude du français pour les Hongrois. Beaucoup de structures qui semblent être très compliquées, étranges même, apparaissent au début de l'apprentissage, ou, de toute façon, assez tôt - contrairement à l'anglais qui ne révèle ses vraies complexités que dans les périodes postérieures des études.



C'est un fait, mais pas une justification du pessimisme, pas un prétexte d'accepter la situation, pour le moment handicapée, des langues romanes dans nos écoles. Cette situation est en désaccord éclatant avec nos traditions culturelles; outre cela, l'étude du français et de l'espagnol est d'un intérêt national et économique. La tâche, au fond, est tout simple. Si l'on veut réussir, on doit rompre avec la méthodologie traditionnelle, basée sur le latin plutôt que sur le français vivant. La littérature pédagogique française de nos jours offre suffisamment de choix, il faut seulement soumettre chacun au contrôle de la linguistique contrastive. Et surtout, il faut rejeter la magie des règles. "A peine l'étudiant a-t-il appris la règle qu'il doit apprendre l'exception, puis l'exception à l'exception."<sup>24</sup> Valable à toutes les langues, mais aux langues romanes avant tout.

Il y a encore un bon argument en faveur du français. Dans les écoles hongroises le russe est obligatoirement la deuxième langue. Quelle troisième langue choisir? M. Fülel-Szántó écrit<sup>25</sup> que l'interférence est la moindre entre le russe et les langues romanes. Donc, le plus raisonnable c'est d'en apprendre une parallèlement au russe. Comme le français jouit toujours de la plus grande réputation parmi ces langues, c'est, en fin de compte, un argument en sa faveur.

#### Felhasznált irodalom

- <sup>1</sup>Francia leíró nyelvtan. Egyetemi hallgatók és haladottak számára. [Grammaire française descriptive.] Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Bp. 1952. - 209.
- <sup>2</sup>Mario Pei: One Language for the World. Parents' Magazine Press, New York, 1969. - 109
- <sup>3</sup>Émile Genouvrier - Jean Peytard: Linguistique et enseignement du français. Librairie Larousse, Paris, 1970. - 82
- <sup>2</sup>Tamás Lajos: Bevezetés az összehasonlító neolatin nyelvtudományba. [Introduction à la linguistique comparée romane.] Tankönyvkiadó, Budapest, 1969. - 77.



- <sup>5</sup>Jean Dubois: Grammaire structurale du français. Nom et pronom.  
Larousse, Paris, 1965 - 53
- <sup>6</sup>Ferenc Kiefer: Generative Morphologie des Neufranzösischen. Max  
Niemeger Verlag, Tübingen, 1973. - 86.
- <sup>7</sup>Gérard Gen<sup>1</sup>ot: Grammaire de l'italien. Presses Universitaires de  
France, Paris, 1973 - 38
- <sup>8</sup>Colette Rojas: L'enseignement de la grammaire. In: Guide péda-  
gogique pour le professeur de français langue  
étrangère. Librairie Hachette, Paris, 1971. 107-122
- <sup>9</sup>Dubois, 102-103
- <sup>10</sup>Iorgu Iordan - Maria Manoliu: Introducere in linguistica romani-  
că. Editure Didactică și Pedagogică. București  
1965. - 206
- <sup>11</sup>O.I. Bogomolova: Современный французский язык.  
Издательство литературы на иностранных языках.  
Москва, 1948-341
- <sup>12</sup>Madeleine Csécsy: Les prépositions: interférences franco-hongroi-  
ses. Le Français dans le Monde, n<sup>o</sup> 81. - 43-50
- <sup>13</sup>Bogomolova, 19
- <sup>14</sup>R.A. Budagov: Очерки по языкознанию.  
Издательство Академия наук СССР  
Москва, 1953 - 258
- <sup>15</sup>Dubois, 153
- <sup>16</sup>Jean Dubois: Grammaire structurale du français: le verbe.  
Larousse, Paris, 1967 - 60
- <sup>17</sup>Gen<sup>1</sup>ot, 76-77



- 18<sup>Edouard Bourciez: Éléments de linguistique romane. 4<sup>e</sup> éd.  
Librairie C. Klincksieck, Paris, 1965-435</sup>
- 19<sup>Gáldi László: Diccionario español-hungaro. Spanyol-magyar szó-  
tár. Terra, Budapest 1958. - 783-794.</sup>
- 20<sup>Herczeg Gyula: Dizionario italiano-ungharese. Olasz-magyar szó-  
tár. Terra, Budapest 1959. - 868-891</sup>
- 21<sup>Bourciez, 664</sup>
- 22<sup>Jean-Louis Malandain: Manipulation des formes verbales priori-  
taires dans l'enseignement du français au débutants. Le  
Français dans le Monde N<sup>o</sup> 107 - 6-13</sup>
- 23<sup>Rojas, 118</sup>
- 24<sup>Rojas, 108</sup>
- 25<sup>Dr. Fülel-Szántó Endre - Szilágyi János: A nyelvtanulásról.  
[Remarques sur l'étude des langues étrangères.]  
RTV - Minerva, Budapest, 1975.</sup>



## ROMANTISZTIKA ÉS FRANCIATANITÁS

A háboru óta a francia és az olasz nyelv sokat veszített hagyományos tekintélyéből, Magyarországon spanyolt is kevesen tanulnak. Vajon nehezebbek-e a magyaroknak a román nyelvek, mint az iskoláinkban tanított többi nyelv? A szerző megvizsgálja a román nyelvek legszembetűnőbb nehézségeit: a de és a / de, ad/ viszonyszók jelentésvesztését, a névmások egy részének kettőződését, a névelőhasználat különlegességeit és az igerendszert. Ezekkel a morfológiai jelenségekkel a nyelvtanuló jórészt már a nyelvtanulás korai szakaszában szembekerül, s mert azt tapasztalja, hogy nagy különbségek vannak a magyar és a tanult nyelv között, könnyen kedvét vesztheti. A hagyományos tanítási módszerek nem segítenek át az akadályokon, a korszerű módszertan azonban megtalálja az eredményes tanításhoz vezető utat.

## ROMANCE LINGUISTICS AND FRENCH TEACHING

Since World War Two, the prestige of the French and Italian languages has diminished; in Hungary, Spanish, too, is learned by very few people. Are these languages harder for Hungarians to learn than the other languages taught at our schools? The author examines the most obvious difficulties: the genders, the meaninglessness of the prepositions de and a / de, ad/, the duplication of certain pronouns, the special use of the articles, and the verbal system. These morphological phenomena cause difficulties particularly because the learners meet with them mostly in the early stage of learning, and they observe that, in this respect, there are important differences between Hungarian and the target language. This may discourage them. Traditional methods are not productive, but the modern methodology can find solutions and ways to a successful teaching.



Dr. Fűves Ödön:

A GÉPÉSZKARI OROSZ NYELVKÖNYV GÖRÖG-LATIN EREDETŰ SZAVAI

Az orosz nyelv a görög és latin nyelvvel együtt az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik. Minthogy ezek a nyelvek egy közös alapnyelvből származnak, azért a közös eredet megmutatkozik többek között szókészletük egy részének azonosságában is. Az orosz-görög-latin szókincsbeli egyezések egy része tehát nem átvétel, hanem az a statum-nyelvek egyikének, az ősszlávnak és a kentum-nyelvek csoportjába tartozó két klasszikus nyelvnek közös eredetére vezethető vissza. Ezek az ősi indoeurópai nyelvből származó, mindhárom nyelvben megtalálható szavak egy részéről azonnal meg lehet állapítani a közös eredetet.

Igy pl.:

<u>Orosz</u>	<u>Görög</u>	<u>Latin</u>
два	δύο	duo
дом	δομος	domus
есть	εἶσι	est
новый	νεος	novus
мать	μητηρ	mater

Vannak a három nyelvben olyan szavak, amelyek közös indoeurópai eredetét ma már csak több-kevesebb szótörténeti elemzéssel állapíthatjuk meg.

Igy pl.:

<u>Orosz</u>	<u>Görög</u>	<u>Latin</u>
имя	ὄνομα	nomen
беру	φέρω	fero
соль	ἅλς	sal
дать	δίδωμι	dare
видеть	εἶδον	videre
ночь	νύξ	nox
небо	νεφος	nebula
левый	λαίος	laevus
дочь	θυγατηρ	-

Az indoeurópai ősnnyelvből származó mindhárom vagy legalább két nyelvben azonos szavaktól élesen meg kell különböztetni azokat a görög és latin szavakat, amelyek csak később, jövevényszavak-



ként kerültek az orosz nyelvbe.

A görögökkel az oroszok már a IX.sz.d. folyamán érintkezésbe léptek a Fekete-tenger északi partvidékén fekvő bizánci városokban ill. az általuk Cargradnak nevezett Konstantinápolyban. Erősebb kapcsolat a két nép közt a X. század végén kezdett kialakulni, amikor az oroszok felvették a kereszténységet. De az oroszok nemcsak a kereszténységet, hanem művelődésük alapjait is Bizánc-tól kapták. Templomok, monostorok épültek, elterjedt a görög unciálás betűkőn alapuló cirillírás ismeretével együtt a görög nyelvű munkák ószlávra, majd egyházi szláv nyelvre való fordítása. Ekközben megindult a görög szavak átvétele az orosz nyelvbe és pedig két úton: a közvetlen kapcsolat révén és az ószláv nyelv közvetítésével. A két nép érintkezése útján kerültek az oroszba pl. a *παρυς* = *φάργος*; *κροβάτ* = *κροβάτος* *ολαδья* = *ἐλάδιον* *тетрадь* = *τετραδίου* szavak. Jóval több görög szó került az orosz nyelvbe az ószláv nyelv közvetítésével, amelyre lefordították a görög nyelvű bibliát és egyes egyházi iratokat. A görög nyelv finomságain kicsiszolódtott ószláv nyelv közvetítette az oroszoknak a klasszikus művelődést, miközben az a vallás, a filozófia és a tudomány nyelvéné fejlődött. Az ószláv nyelv a görög szövegek fordítása közben sok görög és rajta keresztül számos latin szót vett át. Ószláv közvetítéssel került az orosz nyelvbe pl. a *ποπ* = *παιπ*, *γραμμα*, *μοναχ* = *μοναχός*, *αγγελ* = *ἄγγελος*, *грек* = *Graecus*, *август* = *augustus*, *царь* = *caesar* szó. Ugyanekkor megindult a görög szavak tükörfordítása is így pl. *ορθόδοξος* = *православный*, vagy a görög *εὖ* /jól/ szóval összetett szavak *благо* -val való fordítása *εὐλογέω* = *благословлять*, *εὐγενής* = *благородный* stb.

A bizánci befolyás szakadatlanul és legtöbbször észrevétlenül folyt Oroszországban egészen Konstantinápoly bukásáig, sőt a bizánci állameszme még tovább is élt, hisz az orosz cárok átvették a bizánci császárok politikai és az ortodoxia egyházi örökségét.

A XVII. szd. második felében, de főképpen I. Péter cár uralkodása idején a társadalom és tudomány gyors fejlődésével összefüggésben felmerülő új fogalmak jelölésére nagyon sok idegen szó került az orosz nyelvbe. Minthogy nyugaton ekkor a tudomány nyelve a latin volt, azért az oroszok a nemzetközi tudományos érintkezés megélénküléssel egyidőben igen sok új latin és számos görög szót vettek át a nyugati nyelvek és a lengyel nyelv közvetítésé-



vel, főképpen az iskolázás, művelődés, a technika, a politika és a művészetek területén. A latinul író Lomonoszov maga is alkotott görög-latin terminus technicusokat. A klasszikus nyelvek szavainak átvétele azóta is állandóan, sőt még napjainkban is folytatódik, amikor az Októberi Szocialista Forradalom győzelme után megindult nagyarányú társadalmi, tudományos és műszaki fejlődés új szavak alkotására ill. átvételére kényszeríti a szovjet tudományt.

A Sipőczy Győző szerkesztésében 1974-ben megjelent gépész-kari orosz nyelvkönyv műszaki terminológiájának görög-latin elemeit azzal a céllal gyűjtöttük össze egyrészt, hogy megállapítsuk azokat a törvényszerűségeket, amelyek a latin és görög szavakban végbemennek az orosz átvétel alkalmával, másrészt hogy a görög és latin nyelv ismeretével nem rendelkező tanároknak és hallgatóknak segítséget nyujtsunk a tudatos szótanuláshoz az egyes szavak etimológiájának megadásával.

## I.

Az orosz nyelvet jellemzi az idegen szavak átvételére való hajlam és az a készség, hogy a jövevényszavakat alárendelje saját fonetikai és grammatikai rendszerének.

a/ Kezdetben a görög szavak a bizánci kiejtés szerint kerültek át az orosz nyelvbe így az η, υ, ει "i"; az α "e"; a β "v"; a ϑ "f" az ευ "ev"; az αυ "av" és a δια "dja" hanggal nyert átvételt pl. Δημήτριος = ДИМИТРИЙ, δύναμις = ДИНАМИКА, εικόνα = ИКОНА, αίρεσις = ересь, Φεβρουάριος = ФЕВРАЛЬ, καθέδρα = кафедра, Ευρώπη = Европа, Αύγουστος = АВГУСТ, διάκονος = ДЬЯКОН.

Az újkori átvételeknél nem történik meg mindig ez a hangváltozás, minthogy a középkori latin közvetítésével kerültek át, pl. бактерия = βακτηρία, метод = μέθοδος, аудитория = auditorium, диалог = διάλογος. A szókezdő "h" hang a latin és a hehezetes magánhangzóval kezdődő görög szavakban is "g"-vé alakul pl. ГУМАНИЗМ /humanizmus/, герой /ήρωας/ гороскоп /ὠροσκοπίον/. Minthogy a bizánci korban a hehezetet már nem ejtették, ezek a szavak latin közvetítéssel kerültek a görögbe. Azok a görög szavak, amelyeknél a "g" hang nem alakult ki a hehezet helyett, bizánci kiejtéssel kerültek átvételre pl. история = ἱστορία, еврей = ἑβραῖος. Az οι = kettős magánhangzó kevés szóban latin



közvetítéssel került át és az "i" helyett "e"-nek hangzik pl. *οικονομία* = *экономия*.

Az európai nyelvek s így a latin "l" -hangját az oroszok legtöbbször "ль" -nek érzik, ezt a helyesírás is tükrözi pl. *регулятор, иллюстрировать, лекция, линия, вентиль, импульс*. Kivétel pl. a *логика, цикл, кило*.

A görög *χ* megmaradt az oroszban is *х* -nek pl. *химия*, csak néhány latin közvetítéssel bekerült szóban alakult át "k"-hanggá pl. *килограмм /χίλιοι/ карта /χάρτα/*. A német nyelv hatására az "eu" a latinból átvett szavakban "ew"-é változik át pl. *нейтрон, дейтерий*. Francia fonetikai hatás tükröződik a centimeter orosz megfelelőjében a *сантиметр* -ben.

b/ A szógyűjteményben foglalt főnevekkel és igékkel kapcsolatban a következő átvételi variánsokat találtuk:

### Latin nyelv

#### Főnevek

##### I. declinatio - a végződés:

структура	=	structura	/változatlan/
материя	=	materia	
линия	=	linea;	de линейка

##### II. declinatio -us végződés:

радиус	=	radius	/változatlan/
коммунизм	=	communismus	/tő/

##### -um végződés:

вакуум	=	vacuum	/változatlan/
объект	=	obiectum	/tő/
гелий	=	helium	
алюминий	=	aluminium	
лаборатория	=	laboratorium	
принцип	=	principium	/tő/

##### III. declinatio

генератор	=	generator	/változatlan/
корпус	=	corpus	/változatlan/
класс	=	classis	/tő/



де <u>форма</u> ция	= <u>deformatio</u>
ка <u>пилля</u> рность	= <u>capillaritas</u> /latin tő + orosz képző/
ам <u>плитуд</u> а	= <u>amplitudo</u>
IV. declinatio	
град <u>ус</u>	= <u>gradus</u> /változatlan/
им <u>пульс</u>	= <u>impulsus</u> /tő/
V. declinatio	
сер <u>ия</u>	= <u>series</u>

### Melléknevek

грандиоз <u>ный</u>	= <u>grandiosus</u>
эксперименталь <u>ный</u>	= <u>experimentalis</u>

### Melléknévi igenevek

континент	= <u>continens</u> /tő, főnévként/
валент <u>ный</u>	= <u>valens</u> /latin tő + orosz képző/
абстракт <u>ный</u>	= <u>abstractus</u>
леген <u>да</u>	= <u>legenda</u>

### Igék

публик <u>овать</u>	= <u>publicare</u>
комбинир <u>овать</u>	= <u>combinare</u>

### Görög nyelv

### Főnevek

#### A ragozás

с <u>фера</u>	= σ <u>φαῖρα</u> /változatlan/
теор <u>ия</u>	= θεω <u>ρία</u>
техн <u>ика</u>	= τε <u>χνική</u> = <u>technika</u> /lat/

#### O ragozás

косм <u>ос</u>	= κο <u>σμος</u> /változatlan/
ано <u>д</u>	= ἀνο <u>δος</u> /tő/
металл <u>ы</u>	= μετα <u>λλον</u> /tő/



### Mássalhangzós ragozás

характер	=	χαρακτήρ
проблема	=	πρόβλημα
хром	=	χρῶμα
фаза	=	φάσις

### Melléknévek

автомат	=	αὐτομάτως
гигантский	=	γιγαντικός
типический	=	τυπικός

### Melléknévi igenév

мон	=	ἰών
-----	---	-----

### Ige

организовывать	=	ὀργανεῖν
автоматизировать	=	αὐτοματιζεῖν

A fentiekből megfigyelhető, hogy csak kevés szó kerül át változatlanul az orosz nyelvbe, a legtöbb közülük átalakuláson megy át, hogy alkalmassá váljék orosz képzők ill. ragok felvételére. Az orosz nyelvre jellemző, hogy igyekszik a latin ill. görög nyelvből átvett főnév eredeti nemét megtartani pl. орбита /orbita/ новатор /novator/. Néha a végződést úgy módosítja, hogy a nem ne változzék pl. фаза /φάσις/, лекция /lectio/, амплитуда /amplitudó/. Amikor az orosz nyelv nem az eredeti alakot, hanem a végződéstől megfosztott formát veszi át, akkor a jövevényszó az orosz végződésnek megfelelő nemet veszi fel pl. класс /classis/, объект /obiectum/. A görög "-μα" végű semleges nemű főnevek az oroszban analógiás alapon nőneműekké válnak pl. диафрагма, программа. Megállapítható továbbá, hogy az orosz nyelv görög-latin morfémak segítségével egészen új szavakat képez, amelyek a klasszikus nyelvekben nem szerepeltek pl. космонавт, авиатор, телевизор. Egyes szavak egészen más értelmet nyernek a nemzetközi tudományos terminológiában pl. кибернетика alapjelentése a hajókormányzás, az анализ -szóé pedig fölöadás volt. Nem nagyon elterjedt jelenség az orosz szaknyelvben a klasszikus nyelvekből vett szavak tükörfordítása pl. водород =



= hidrogén, КИСЛОРОД = oxigén, ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ = pozitív, отрицательный = negatív, ДВИГАТЕЛЬ = motor.

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy bár a latin és az ógörög nyelv holt nyelvek, mégis a belőlük vett szavak, morfémák még ma is elevenen élnek a nemzetközi és így az orosz tudomány és technika terminológiájában. Ebből következik, hogy nekünk nyelvész szakembereknek segítenünk kell a meglévő terminus technicusok tudatosításában, és részt kell vennünk az új szavak alkotásában.

## II.

### Szójegyzék

#### A

- абсолютный = abszolút ← lat. absolutus = teljes, tökéletes  
абстрактный = absztrakt ← lat. abstractus = elvont  
абсурдный = abszurd ← lat. absurdus = lehetetlen, visszás  
абсцисса = abscissza = lat. abscissa = levágott /rész/  
август = augusztus ← lat. Augustus = augusztus  
авиамотор = repülőmotor ← lat. avis = madár + motor = mozgató,  
motor  
автомат = automata ← gör. αὐτομάτος = magát mozgató  
автомобиль = gépkocsi ← gör. αὐτός = maga + lat. mobilis =  
= mozgató  
агрегат = gépcsoport ← lat. aggrego csoportba egyesít  
административный = adminisztratív ← lat. administro = intéz  
активный = aktív ← lat. activus = cselekvő  
аллотропический = allotrop ← gör. ἄλλος = más + τρόπος = mód,  
irány  
αλφα = alfa = gör. alfa  
алюминий = aluminium ← lat. aluminium  
аморфный = amorf ← gör. ἄ + μορφή = alak nélkül  
амплитуда = amplitudó ← lat. amplitudo = nagyság, terjedelem  
анод = anód ← gör. ἀνόδος = felfelé menés  
аппарат = készülék ← lat. apparatus = készülék  
ассоциировать = társít ← lat. associo = társít  
ассиметрия = aszimmetria = gör. ἀσυμμετρία = aránytalanság



астрономический = csillagászati ← gör. ἀστρον = csillag + νόμος  
 + = törvény  
 асфальт = aszfalt ← gör. ἀσφαλτος = bitumen  
 атмосфера = atmoszféra ← gör. ἄτμος = lélegzet + σφαῖρα =  
 = gömb.  
 атом = atom ← gör. ἄτομος nem osztható, nem vágható.

## Б

баллистический = ballisztikus ← gör. βάλλω = dob  
 биология = biológia ← gör. βίος = élet + λόγος = tudomány

## В

вакуум = vákuum = lat. vacuum = üres hely  
 валентный = vegyértékű ← lat. valens = erős, hatásos  
 вариант = változat, variáns ← lat. vario = változtat  
 вентилятор = ventilator ← lat. ventilo = levegőben forgat  
 вибрация = rezgés lat. ← vibro = rezeg, rázkódik

## Г

гамма = gamma = gör. γάρμα  
 гексагональный = hatszögű ← gör. ἕξ = hat + gör. γωνία = szög  
 гелий = helium ← gör. ἥλιος = Nap  
 генеральный = általános, fő ← lat. generalis = általános  
 генератор = generator = lat. generator = nemző  
 гениальный = lángszemű ← lat. genius = szellem, tehetség  
 геометрия = geometria = gör. γεωμετρία = geometria  
 гигантский = gigantikus ← gör. Γίγας = Gigas óriás  
 гидравлический = hidraulikus ← gör. ὕδωρ = víz + gör. αὐλός =  
 = fuvola, cső.  
 гидромашина = vízgép ← gör. ὕδωρ = víz + lat. machina = gép  
 гидротурбина = vízi turbina ← gör. ὕδωρ + lat. turbo = örvény  
 гидроэнергия = vízi energia ← gör. ὕδωρ + gör. ἐνεργεια tevé-  
 kenység, hatásosság  
 гипотеза = hipotézis ← gör. ὑπόθεσις = föltétel  
 гравитационный = gravitációs ← lat. gravitas = súly, nehézség  
 градиент = gradiens ← lat. gradus = lépő  
 градус = fok = lat. gradus = fok, lépés



грамм = gramm ← gör. γραμμα = írás  
грамотный = írni-olvasni tudó ← gör. γραμμα = írás  
градиозный = nagyszabású, ← lat. grandis = nagy  
график = grafikon ← gör. γραφικός = írási  
греческий = görög ← gör. ῥαϊκός, lat. Graecus

## Д

дейтерий = deuterium ← gör. δεύτερος = második  
дендритный = fa alakú ← gör. δέντρον = fa  
деформация = deformáció ← lat. deformatio  
диаграмма = diagram = gör. διάγραμμα = vázlat, rajz  
диаметр = átmérő ← gör. διάμετρος = átmérő  
диапазон = hangtávolság = gör. δια πασῶν / χορδῶν / = az összes húron keresztül  
диафрагма = diafragma = gör. διάφραγμα = válaszfal, rekesz  
диффундирующий = diffundáló ← lat. diffundo = szétönt  
директор = igazgató = lat. director = irányító  
диэлектрический = dielektromos ← gör. διά = át + gör. ἤλεκτρον = borostyánkő

## Е

Европа = Európa = gör. Εὐρώπη

## З

зона = öv = lat. zona, gör. ζώνη = öv

## И

идеальный = ideális ← gör. ἰδέα = eszmény  
иллюстрировать = illusztrál ← lat. illustro = megvilágít  
импульс = impulzus ← lat. impulsus = lökés  
индуктировать = indukál ← lat. induco = bevisz  
инерция = tehetetlenség = lat. inertia = tétlenség  
инструмент = eszköz ← lat. instrumentum = eszköz  
интервал = intervallum ← lat. intervallum = köz



интересоваться = érdeklődni ← lat. interest = érdekében van

информация = információ ← lat. informatio = képzet, fogalom

ион = ion = gör. ἰόν = menő

история = történelem = gör. ἱστορία = kutatás

## K

калория = kalória ← lat. calor = meleg, hő

камера = kamra = lat. camera = fülke

канал = csatorna ← lat. canalis = csatorna

капиллярность = hajszálcsővesség ← lat. capillus = hajszál

карбюратор = karburator ← lat. carbo = szén + lat. uro =  
= égetek

картина = kép ← lat. charta = papírlap

катастрофа = katasztrófa = gör. καταστροφή = megfordítás, meghódítás

катод = katód ← gör. κάθodos = visszatérés

квалификация = képesítés ← lat. qualis = milyen + lat. facio +  
+ csinál

керамический = kerámia ← gör. κεραμικόν = cserépedény

кибернетика = kibernetika ← gör. κυβερνάω = irányít

килограмм = kilogram ← gör. χίλιοι ezer + gör. γράμμα =  
= írás

километр = km. ← gör. χίλιοι ezer + μέτρον = mérték

кинетический = kinetikus ← gör. κινέω = mozgat

коллективный = kollektív ← lat. collectus = összegyűjtött

колоссальный = óriási ← gör. Κολοσσός = óriási szobor

комбинировать = kombinál, számol ← lat. combino = egyesít

комиссия = bizottság ← lat. commissio = megbízás

компактный = tömör ← lat. compactus = erős, tömör

компетентный = kompetens ← lat. competens, alkalmas, képes

комплексный = komplex ← lat. complexus körülfogott, összefog-  
lalt

компонент = komponens = lat. componens = összetevő

конденсатор = kondenzátor ← lat. condenseo = sűrít

конический = kúp l. конус

конкретный = konkrét ← lat. concretus = sűrű

конкурентный = konkurrens ← lat. concurrens = együtt futó

контакт = érintkezés ← lat. contactus = érintkezés



конструкция = szerkezet ← lat. constructio = összeszerkesztés  
 консультант = tanácsadó ← lat. consultans = tanácskozó  
 контргайка = ellen-anyacsavar ← lat. contra = ellen + or.  
 = anyacsavar  
 конус = kúp = lat. conus, gör. κώνος = kúp  
 конфигурация = alakulás ← lat. configuratio = alakulás  
 концентрация = koncentráció ← lat. concentratio = központosít-  
 ás  
 координация = koordináció ← lat. coordinatio = együttes elrende-  
 zés  
 корона = korona = lat. corona = korona  
 корпус = test = lat. corpus = test  
 коррозия = korrozio ← lat. corrosio = rágás  
 космос = világűr = gör. κόσμος = rend, világrénd  
 коэффициент = koeficiens ← lat. coefficientens = együttható  
 критический = kritikus ← gör. κριτικός = kritikus  
 кристалл = kristály ← gör. κρυσταλλος = kristály  
 кубический = köb ← lat. cubus, /gör. κύβος / = kocka  
 культура = kultúra = lat. cultura = művelés, műveltség

## Л

лаборатория = laboratórium ← lat. laboro = dolgozik  
 легенда = legenda = lat. legenda = olvasandó  
 лекция = előadás ← lat. lectio = olvasmány  
 линия = vonal ← lat. linea = vonal  
 литература = irodalom = lat. litteratura = betűírás  
 логарифм = logaritmus ← gör. λόγος = beszéd, tudomány +  
 + ἀριθμός = szám  
 локомотив = mozdony ← lat. locus = hely + lat. movere = mozgat-  
 ни  
 люстра = csillár ← lat. lustro = megvilágít

## М

магнит = mágnes ← lat. magnes, -tis = mágnes  
 макро = makro ← gör. μακρός = hosszú, mély  
 максимальный = maximális ← lat. maximus, legnagyobb  
 масса = tömeg = lat. massa = tészta, gyúrhető anyag  
 математика = matematika = gör. μαθηματική = matematika



материя = anyag = lat. materia = anyag  
 машина = gép ← lat. machina = gép  
 металл = fém ← gör. μέταλλον = bányá, lat. metallum = fém,  
 bányá  
 метеорит = meteorit ← gör. μετέωρος = levegőben lévő  
 механика = mechanika = gör. μηχανική = géptan  
 механизм = mechanizmus = gör. μηχανή = gép  
 микро = mikro ← gör. μικρός = kicsi  
 микроскоп = mikroszkop ← gör. μικρός + gör. σκοπέω =  
 vizsgál  
 минимум = minimum = lat. minimum = legkisebb  
 молекула = molekula ← lat. moles tömeg + -culus kicsinyítő  
 képző  
 момент = nyomaték, mozzanat, ← lat. momentum = mozgató erő  
 моно = mono ← gör. μόνος = egyedüli, egyes  
 мотор = motor = lat. motor = mozgató  
 мотоцикл = motorbicikli → lat. motor + gör. κύκλος = kör, kerék  
 мускул = izom = ← lat. musculus = izom  
 музей = múzeum ← lat. museum = múzeum

## H

новатор = újító = lat. novator = újító  
 номенклатура = nomenklatura ← lat. nomenclator = névkikiáltó  
 нормаль = szabályos érték ← lat. normalis = szabályos

## O

объект = tárgy ← lat. obiectum = tárgy  
 овальный = ovális ← lat. ovum = tojás  
 океан = óceán ← gör. ὠκεανός = óceán  
 операция = művelet ← lat. operatio = működés  
 орбита = pálya = lat. orbita = kerékvágás  
 орган = szerv ← gör. ὄργανον = szerv  
 ортогональный = ortogonális ← gör. ὀρθογωνίος = egyenesszögű  
 официальный = hivatali, ← lat. officinalis = hivatali



II

- параллельный = párhuzamos ← gör. παράλληλος = párhuzamos  
 патент = szabadalom ← lat. patens = nyitott  
 парадоксальный = paradox ← gör. παράδοξος = váratlan, hihetetlen  
 параметр = parameter ← gör. παράμετρος = kimér  
 период = periódus ← gör. περίοδος = út, kör  
 перспектива = perspektiva ← lat. perspectus valamin át meglátott  
 персональный = személyi ← lat. personalis = személyi  
 план = terv ← lat. planum = síkság  
 планета = bolygó ← gör. πλανήτης = bolygó  
 пластинка = lemez ← gör. πλάσσω = formál  
 пневматический = lég ← gör. πνευματικός = szellős  
 поли = poli = gör. πολύ = sok  
 полиэдр = poliéder ← gör. πολύ = sok + gör. ἕδρα = alap  
 полюс = polus = lat. polus = sark  
 потенциальный = potentialis ← lat. potentialis = lehetséges  
 практический = gyakorlati ← gör. πρακτικός = hatásos, gyakorlati  
 пресс = sajtó ← lat. pressus = nyomás  
 принцип = alapelv ← lat. principium = alapelv  
 проблема = kérdés = gör. πρόβλημα = vitás kérdés, ügy  
 программа = program = gör. πρόγραμμα = parancs  
 продукт = termék ← lat. produco = létrehoz  
 проект = terv ← lat. proicio = előre dob  
 пропеллер = propeller ← lat. propelle = előreflök  
 пропорциональный = arányos ← lat. proportio = viszony, arányos rész  
 профессор = professzor = lat. professor = hitvalló, tanár  
 процент = százalék ← lat. pro-képest + centrum = száz  
 психология = pszichológia = gör. ψυχολογία = lélektan  
 публиковать = közülni ← lat. publicus = nyilvános  
 пульс = pulzus ← lat. pulsus = ütés

P

- радиация = sugárzás ← lat. radiatio = sugárzás  
 радий = rádium ← lat. radius = sugár



радио = rádió ← lat. radius = sugár  
радиус = radius = lat. radius = sugár  
рациональный = észszerű ← lat. ratio = értelem  
ре = vissza = lat. re- = vissza, fordítva  
реакция = reakció ← lat. reactio = visszahatás  
революция = forradalom ← lat. revolutio = visszahengerítés  
регулятор = szabályozó = lat. regulator = szabályozó  
редуктор = reductor ← lat. reduco = visszahoz  
резонанс = visszhang ← lat. resono = visszhangzik  
результат = eredmény ← lat. resultatatus = visszapattant  
реконструкция = helyreállítás ← lat. reconstructio = helyreállítás  
релятивистский = relativitási ← lat. relativus = viszonylagos  
ропор = forgórész ← lat. roto = forgat

### C

секретариат = titkárság ← lat. secretus = elkülönített  
секунда = másodperc ← lat. secundus = második  
серийный = sorozatú ← lat. series = sor  
сессия = ülészet ← lat. sessio = ülés  
символ = jelkép ← gör. σύμβολον = jel  
симметрический = arányos ← gör. συμμετρία = egyensúly, arány  
система = rendszer = gör. σύστημα = rendszer  
социалистический = szocialista ← lat. socius = társ  
специальный = specialis ← lat. species = faj  
спирт = alkohol, ← lat. spiritus = levegő  
стабилизатор = stabilizátor ← lat. stabilis = szilárd  
статор = sztátor = lat. stator = álló  
структура = szerkezet = lat. structura = összeillesztés, építési mód  
студент = hallgató ← lat. studens = törekvő  
станция = állomás ← lat. statio = állomás  
сфера = légkör = gör. σφαῖρα = golyó, labda

### Г

такт = ütem ← lat. tactus = érintett  
талантливый = tehetséges ← gör. τέλειον = súly



тангенс = tangens = lat. tangens = érintő  
температура = hőmérséklet = lat. temperatura = hőmérséklet

теория = elmélet = gör. θεωρία = nézés, nézet

термин = határ ← lat. terminus = határ

термо = meleg ← gör. θερμός = meleg

техника = technika = gör. τεχνική = művészi

технология = technológia ← gör. τέχνη = művészet, mesterség + gör. λόγος = tudomány

типический = tipikus ← gör. τύπος = ütés, alak

траектория = röppálya ← lat. trajectus = átdobás

трансляция = átvitel ← lat. translatio = átvitel

транспортный = szállítási ← lat. transporto = átszállítok

турбина = turbina ← lat. turbo = forgás, pörgettyű

ультра = ultra = lat. ultra = túl

универсальный = egyetemes ← lat. universus = általános

университет = egyetem ← lat. universitas = egyetem

утопический = utópikus ← gör. οὐ = nem + gör. τόπος = hely

Φ

фабрика = gyár = lat. fabrica = műhely

фаза = fázis ← gör. φάσις = mondás, bejelentés

факт = tény ← lat. factum = tett

фактор = tényező = lat. factor = csináló

феррит = ferrit ← lat. ferrum = vas

флогистон = flogiston ← gör. φλόξ = tűz

фигура = alak = lat. figura = alak

физика = fizika = gör. φυσική = természetvizsgálás, fizika

физиолог = fiziológus ← gör. φύσις = természet + gör. λόγος = tudomány

фиксировать = rögzít ← lat. fixus = szilárd

философ = filozófus = gör. φιλόσοφος = bölcsességkedvelő

фильтр = szűrő ← lat. filtrum = filc

форма = forma = lat. forma = alak

формула = képlet = lat. formula = szabály

финансовый = pénzügyi, újlat. financia = jövedelem

фрикционный = dörzs- ← lat. frictio = dörzsölés

фундамент = alap ← lat. fundamentum = alap



функциональный = funkcionális ← lat. functio = eljárás,  
végrehajtás

X

характер = jelleg = gör. χαρακτήρ = jellem  
химия = kémia = gör. χημεία = kémia  
хром = króm ← gör. χρώμα = szín

Ц

центр = centro ← lat. centrum = közép  
цикл = ciklus ← gör. κύκλος = kör, kerék  
цилиндр = henger ← gör. κύλινδρος = henger  
циркулировать = kering ← lat. circulo = kering

Э

экономичный = gazdasági ← gör. οικονομία = gazdaság  
электрический = elektromos ← gör. ἤλεκτρον = borostyánkő  
электрификация = villamosítás ← gör. ἤλεκτρον + lat. facio =  
= csinál  
электрод = elektród ← gör. ἤλεκτρον = borostyánkő + gör. ὁδός  
= út  
электронный = elektron ← gör. ἤλεκτρον = borostyánkő  
экспериментальный = kísérlet ← lat. experimentum = kísér-  
let  
эксперт = szakértő ← lat. expertus = tapasztalt  
экскаватор = exkavator ← lat. excavo = kiváj  
элемент = elem ← lat. elementum = elem  
энергия = energia = gör. ἐνέργεια = tevékenység  
эстетика = esztétika ← gör. αἰσθητικός = érző  
эффективный = effektív ← lat. effectus = hatás, eredmény



## I r e d a l o m :

1. Dr. Sipőczy Győző: /szerk./: Orosz nyelvkönyv gépészmérnök-hallgatóknak. Bp. 1974.
2. Bihari J. - Tóth I.: Bevezetés a russzicisztikába. Bp. 1976.
3. Dr. Horváth Iván: Latin szavak az orosz nyelvben. Idegen Nyelvek Tanítása 1976/1 23-24.
4. Moravcsik Gy.: Bevezetés a bizantinológiába. Bp. 1966.
5. W. Reinhardt /szerk./: Deutsche Fachsprache der Technik. Leipzig 1975.
6. N.M. Shanskii: Russian Lexicology, Oxford /Pergamon Press/ 1966.
7. A.H. Васильева: Курс лекций по стилистике русского языка. Москва, 1976.
8. И.В. Лёхина - Ф.Н. Петрова: Краткий словарь иностранных слов. Москва, 1951.
9. С.Д. Никифоров: Старославянский язык. УЧПЕДГИЗ 1955.
10. А.Г. Преображенский: Этимологический словарь русского языка. Москва, 1959.
11. И.М. Шанский - В.В. Иванов - Т.В. Шанская: Краткий этимологический словарь русского языка. Москва 1961.
12. Д.Н. Ушаков: Толковый словарь русского языка. Москва, 1935.



## Р Е З Ю М Е

### Грические и латинские слова в учебнике русского языка для студентов-механиков в БТУ

Специальные тексты уроков изданного в 1974-ом году учебника русского языка для студентов-механиков содержат много слов греческого-латинского происхождения. Так как большинство преподавателей русского языка и студентов не училось ни греческому ни латинскому языкам, то считается полезным дать этимологию этих терминов в форме словника для того, чтобы студенты выучили эти слова легче и более сознательно. В начале статьи определены фонетические и морфологические изменения, которые претерпевают греческие и латинские слова в русском языке при заимствовании. Нужно, конечно, отличать интернациональные термины и заимствования из греческого и латинского языков от слов с общеиндоевропейским корнями.

## Z U S A M M E N F A S S U N G

### Griechische und lateinische Wörter in dem russischen Lehrbuch für die Studenten der Fakultät für Maschinenbau der TU Budapest

Die Fachtexte der Lektionen des im Jahre 1974 erschienenen russischen Lehrbuches der Fakultät für Maschinenbau enthalten viele Wörter griechischer und lateinischer Herkunft. Da die Mehrheit der Russischlehrer und der Studenten die klassischen Sprachen nicht gelernt hat, wird die Etymologie dieser Wörter in einem Verzeichnis angegeben, damit die Studenten diese Termini besser und leichter erlernen können. Am Anfang des Artikels sind die Regeln der phonetischen und morphologischen Änderungen zusammengefaßt, die die griechischen und lateinischen Wörter in der russischen Sprache bei der Entlehnung erlitten haben. Man muß aber diejenigen griechischen und lateinischen internationalen Termini und Lehnwörter von den Wörtern unterscheiden, die uralte indoeuropäische Stämme haben.



Dr.Meskó Sándor:

## A HOMONIMÁK ÉS PARONIMÁK SZEMANTIZÁLÁSÁRÓL

Mint minden nyelvben, így az oroszban is, a szinonimák, antonimák, homonimák és paronimák száma egyben a szókincs gazdagságának és a nyelv változatos kifejezőképességének mutatója. A velük való foglalkozás a nyelvoktatásnak mind elmélete, mind gyakorlata szempontjából igen hasznos. Jelentőségük változatossága a nyelvben lehetőséget ad a pontos, szabatos, világos gondolat kifejezésre. "Nélkülük az orosz nyelv nem lenne olyan pontos, hajlékony a gondolatok árnyalati finomságú átadásában. Ezért fontos nemcsak azoknak, akiknek anyanyelvük, hanem azoknak is, akik az orosz nyelvet mint idegent tanulják." /3:97/

Szinonimákkal és antonimákkal az idegennyelv-oktatás gyakorlatában és irodalmában gyakran találkozunk, azonban a homonimák és paronimák viszonylag ritkán szereplő témák, bár szerepük és jelentőségük - különösen lexikai-szemantikai szempontból nem kezelhetők mellékes kérdésként.

### I. Homonimák

A nyelvészeti irodalom legvitatottabb témái között találjuk homonimák kérdését. Lényegüket tekintve azok a szavak, melyeket fonetikailag egyformán képzünk, ejtünk és írunk, de jelentésükben teljesen eltérőek. Goraliknak a homonimák szerepével foglalkozó cikkében a következő meghatározást olvashatjuk: "Homonimák alatt azokat a különleges asszimmetrikus alakzatokat értjük, amelyeknek kifejezési forma tekintetében /külső formájában vagy hangzó burokban/, tartalom tekintetében /jelentésében és funkciójában/, valamint egy és ugyanazon kifejező egységek felhasználási lehetősége tekintetében az adott nyelvterületen két vagy több funkciója van." /2:84/

A homonimák nyelvbéli szerepét, illetve előnyös vagy hátrányos voltát illetően különböző, egymásnak ellentmondó véleményekről olvashatunk. A nyugateurópai nyelvészek jelentős része elmarasztalóan nyilatkozik és "beteg szavak"-nak tartja, melyek akadályozzák a kommunikációt. Az ilyen értékelést azonban - éppen az idegennyelv-tanítása álláspontjáról nézve - nem fogadhatjuk el, mert hely-



telenségét maga a nyelv cáfolja, minthogy homonimák minden nyelvben voltak, vannak és lesznek. A szövegekben előforduló homonim szavak szemantizálásával pedig foglalkozni kell.

Kétségtelen, hogy a homonima önmagában furcsa és asszimmetrikus tényező, mely gyakran lassítja, vagy éppen fékezi a kommunikációs folyamatot. Szemantizációja is sokszor nehézségekkel jár. A homonim szavak jellegét vizsgálva, szemantikai-lexikai jelentés szempontjából megkülönböztetünk teljes és nem teljes homonimákat.  
/6:37/

Teljes lexikai homonimákhoz az egy-ugyanazon beszédrészhez tartozó szavakat soroljuk, melyeknek forma-rendszere teljesen megegyező.

Például:

банка	= сосуд
банка	= поперечная скамья в лодке
банка	= отмель
ключ	= орудие для запираания и отпираания замка
ключ	= источник, родник

A nem teljes homonimák azok az ugyanazon beszédrészhez tartozó szavak, amelyek hangzásában és írásában nem minden grammatikai forma egyezik meg.

Például:

бор	= лес	/van többes száma/
бор	= химический элемент	/nincs többes száma/
бор	= стальное зубо-врачебное сверло	/nincs többes száma/

A nem teljes homonimák között több ige is találunk.

Például:

настаивать	= усиленно добиваться	/tárgyatlan ige/
	требовать исполнения чего-либо	
настаивать	= готовить настойку	/tárgyas ige/

A homonim szavakat elsősorban az jellemzi, hogy azok a valóság különböző jelenségeivel kölcsönös viszonyban vannak, ezért közöttük semmiféle asszociációs szemantikai kapcsolat nincs, /amelyek ugyanakkor a többjelentésű szavak sajátosságai/, így a homonimák lexikai-szemantikai jelentésében gyakorlatilag semmiféle csere nem fordulhat elő. Például: ha az ajtónál állók a kulcsról /о ключе / beszélgetnek tudjuk, hogy nem a távíró vagy Morse-



billentyűről, vagy katonai kulesről, vagy éppen a szöveg-megfejtéshez szükséges szövegkulesről van szó.

Tágabb értelemben véve homonimának nevezünk két vagy több olyan nyelvi egységet is, melyeknek hangzása teljesen egybeesik. Ilyen értelemben megkülönböztethetünk:

- hang-homonimákat vagy fonetikai homonimákat,

луг - лук, труд - трут

- lexikai vagy abszolút homonimákat,

коса = вид причёски

коса = мнч, отмель

коса = сельскохозяйственное орудие

- és grammatikai homonimákat, ahol a végződések esnek egybe;

супруг + а        lehet hímnemű szó birtokos esetben,

супруга        lehet nőnemű szó alany esetben.

A homonimának, vagyis a két vagy több különböző jelentésű szónak, amelynek hangzása azonos és egy szónak, melynek jelentései különbözőek, megkülönböztetése nem mindig egyszerű. Ezt bizonyítja a szótár összeállítás gyakorlata is, mert egyes szavak az egyik szótárban többjelentésűnek minősülnek, másutt mint homonimák szerepelnek:

Az Usakov szótárban

/5:1274/

Чело, а, мн. чёла, ср.

1. Только ед. Лоб /устар., поэт.ритов./ Венцом певца, венцом героя чело украшено твоё. Баратынский. 2. Наружное отверстие русской печи/обл./ 3. Отверстие в передней стене плавильных печей, через которое бросается в печь топливо /снец./.

Az Oszegov szótárban

/4:807/

Чело,<sup>1</sup> а, ср./высок/ То же что лоб. Высокое чело.

Чело,<sup>2</sup> а, мн. чёла, ср. Наружное отверстие русской печи, а также топочные отверстия в плавильных печах.

A homonimák és poliszémák megkülönböztetésére mégis vannak eljárások. Például: a szinonimáknak a homonimákkal és a poliszém-



mákkal való jelentés-összevetése után a hasonló szinonimák egymás közötti összehasonlítása. Ha azok egymáshoz szemantikailag közel állnak, akkor többjelentésű szavakkal van dolgunk. Ha nem akkor homonimákkal.

Például: vessük össze a két szinonim szót

Бой = сражение,                      Бой = мальчик-слуга /boy/

Nyilvánvaló, hogy a СЛУГА és a СРАЖЕНИЕ szavaknak egymás között semmiféle szemantikai kapcsolata nincs, következésképpen a két Бой homonima, vagyis különböző lexikai egységek.

A homonim szavak és a többjelentésű szavak megkülönböztetésének másik módja a szóformák összehasonlítása rokon szóformákkal.

Például:

Бой = боя, о бое, в бою, бои, боевом, бойцовый, боевик

Бой - /fiu, angolul/ az oroszban semmiféle rokon, származék szava nincs.

A homonimák és poliszémák megkülönböztetésének célravezető módszere a szavak származásának megállapítása is. Például: a Бой szó első jelentése a szláv nyelvekben általánosan ismert БЫТЬ igehez vezethető vissza, míg a Бой szó másik jelentése az angol boy szó.

Fontos szerepe van a homonimák és poliszémák összehasonlításában a lexikai szókapcsolatoknak /mikrokontextusoknak/, valamint a szöveg egésze szemantikai jelentésének.

Például:

"И грянул бой, Полтавской бой."

Капитан звал слугу своего "боем". /А.С.Пушкин/

Az elsőnél nyilvánvaló az élettelen fogalom, a másodikban az élőlény jelölése.

A homonimák kérdéséről a nyelvészeti szakirodalomban és a nyelvkönyvekben bőséggel találunk anyagot. Nyelvpedagógiában betöltött szerepükkel és lexikai-szemantikai jellegük vizsgálatával az idegen nyelvek metodikai irodalma alig foglalkozik. A homonimák kommunikációs szerepének és jellegének ismertetése e rövid cikk keretében nem tekinthető befejezettnek, de a bemutatott néhány példa meggyőzően bizonyítja, hogy az orosz nyelv tanításában



ennek a nyelvi egységnek szemantizálásával megkülönböztetett figyelemmel kell foglalkozni.

## II. Paronimák

Mint minden nyelvben, így az oroszban is elég nagy számban fordulnak elő paronimák, vagyis olyan szavak, melyeknek hangzása ugyan hasonló, de jelentésük különböző. Jellemző vonásuk, hogy rendszerint azonos szótöbblől származnak és azonos szófajták.

A paronimák között élesen megkülönböztethető két fő típus.

1/ A két szóalak között képzőszerű a különbség:

### Például:

дипломат	= diplomata /rég.átmeneti férfi felsőkabát/
дипломант	= diplomázó, diploma munkáját készítő, oklevéllel kitüntetett
адресат	= címzett
адресант	= feladó
остатки	= maradék, maradvány hulladék, melléktermék
останки	= tetem, porhüvely
оленные останки	= földi maradvány
останки костей	= csontleletek

2/ A két szónak semmi köze egymáshoz, csupán alakjuk hasonló:

### Például:

бурый	= barna, szürkésbarna
бурный	= viharos, rohamos, gyors
игривый	= játékos
игристый	= pezsgő, habzó
материний /материнский/	= /rég./ anyai
матерный	= /durva/ ocsmány, mocskosszájú

Szükséges, hogy a paronimákat a gyakorlati munka során megkülönböztessük a más hasonló formájú szóképződményektől.

A paronimákat meg kell különböztetnünk a lexikai homonimáktól, mely szavaknak alakja azonos, /jelentése szintén közelálló, átvitt/.

### Például:

шпиц-шпиль, шпилька /I/	= hajtű, kalaptű
-------------------------	------------------



платформа	шпилька /2/	= túsarok
платформа		= peron, vágány
		= vastag /magas/ talp

A paronimák különböznek a szinonimáktól is, mert:

- 1/ a paronim szópár legtöbbször csak két szóból, a szinonim szavak kettőnél többől állanak;
- 2/ a paronimák csupán egy jelentésűek, s ezért a két paronim szó nem helyettesítheti egymást.

Például:

диктат		= diktátum, parancs
диктант /диктовка/		= diktálás, tollbamondás

Az egytöví szinonimák jelentése egymáshoz közel áll és rendszerint helyettesíthetik egymást.

Például: писать диктант - писать диктовку

- 3/ A paronimáknál a szóbeli párban lévő mindkét szó vagy tőzsgyőkeresen orosz, etimológiailag rokon szó.

Például:

белить		= fehérít, meszel
белеть		= elsápad

vagy mindkét szava jövevényszó,

Például:

трагичный		=/átv./ tragikus, megrendítő
трагический		=/színházi/ tragikus, megrázó

- 4/ A szinonima sorban együtt lehetnek az anyanyelvi /jelen esetben az orosz/ és az idegen, jövevényszavak is.

Például:

ярмо - ярем, рабство, кабала

Az első és második szó eredeti, ősi orosz szavak, a harmadik ószláv, a negyedik török jövevényszó.

A bemutatott elemzés, különösen pedig a pedagógiai gyakorlat meggyőzhet bennünket arról, hogy a paronimákkal foglalkozni kell az orosz nyelv tanítása során, szükség van a helyes szemantikai jelentésük megállapítására. Jelentésük pontos



feltárása szükséges azért is, hogy meg tudjuk különböztetni az úgynevezett paronimásziától /vagy paronimáziától/, vagyis attól a stilisztikai eljárástól, amely a hasonló hangzású, etimológiailag idegen szavak cseréjén, szándékos összeütköztetésén és összekeverésén alapul.

Például:

бурый	= barna, sötétbarna
бурный	= viharos, heves
фарс	= bohózat, komédia, durva tréfa
фарш	= darált hús, töltelék

Ezeket, a minden nyelvben előforduló, a szóképzés és származás szempontjából különböző, de fonetikailag egymáshoz /persze csak külsőben/ közelálló szavakat, gyakran használja a nyelv tréfákra, szójátékokra.

Például:

Либо пан - либо пропал.  
Муж по дрова - а жена со двора.

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a paronimia a nyelvben teljesen törvényszerű és állandó úgynevezett analógiás jelenség, Mind írásban, mind szóban gyakran fordulnak elő, ezért az orosz nyelv tanítása során is külön figyelmet érdemelnek. A paronim szavak keveredését - írja M.I. Fomina /6:64/ - különösen a beszéd gyakorlatában nem szabad megengedni. Jelentésüket, származásukat és hangzásukat tanulmányozni és pontosan ismerni kell.

A külföldiek orosz nyelv tanítása során szerzett tapasztalatok hatására az utóbbi években a szovjet metodikai irodalomban is többször olvashattunk erről a kérdésről.

Ezek után nézzünk néhány paronim szópárt, melyek orosz nyelvi szövegeinkben gyakran fordulnak elő:

Például:

кабинетский	= dolgozószobához, orvosi rendelőhöz tartozó /pl. bútorzat/
кабинетный	= kormány -/ кабинетный кризис/
пластинчатый	= lapokból álló, lemezes
пластиночный	= lapos, lemez formájú
пластический	= hajlékony, rugalmas



пластичный	= elegáns, csinos, harmónikus
поступок	= cselekedet, tett, eljárás
проступок	= véték, vétség, kihágás, ballépés
проверка	= ellenőrzés, vizsgálat
поверка	= vizsgálat, létszámellenőrzés
сборчатый	= berakott /pl. berakott ruha/
сборочный	= szerelő, szerelési /pl. szerelőműhely/
соседний	= szomszédos, szomszéd /pl. a mellette lévő szoba/
соседский	= szomszéd- /pl. a szomszéd gyerekek/
сытый	= jóllakott, kövér, zsíros
сытный	= tápláló, bőséges, /rég. jövedelmező állás/
целый	= egész, teljes
цельный	= egy darabból való, egész
частый	= gyakori, sűrű
частный	= egyedi, különös, sajátos
факты	= tények
факторы	= tényezők /rég. közvetítő, nyomdai művezető/

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy bár az orosz nyelv homonimái és paronimái az orosz anyanyelvűek számára semmiféle /szemantikai/ nehézséget, azonban az orosz, mint idegen nyelvet tanulóknak mind a homonimák, mind a paronimák gyakran okoznak szövegértési nehézséget. Éppen ezért szemantizálásuk az orosz nyelv tanításában külön figyelmet igényel.

#### F o r g á s m u n k á k

1. Вышнякова О.В. Паронимы в русском языке  
"Высшая школа" Москва 1974
2. Горалик Л. О роли омонимы в процессе коммуникации  
Русский язык за рубежом 1973/3.
3. Лобанова Н.А. Работа над лексикой  
Преподавание русского языка студентам-иностранцам  
"Высшая школа" Москва 1965
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка  
Советская энциклопедия Москва 1973



5. Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка  
Государственный институт "Советская энцикло-  
педия" ОГИЗ Москва 1935
6. Фомина М.И. Лексика современного русского языка  
под ред. Шанского Н.М.  
"Высшая школа" Москва 1973
7. Meskö Sándor Az egynyelvű szemantizálás lehetőségei az orosz-  
nyelv-oktatásban  
Kandidátusi disszertáció 1975

### РЕЗЮМЕ

Как в каждом языке, так и в русском число синонимов, антонимов и паронимов выражают разнообразность и богатство языка. Хотя в методической литературе часто встречается тема о синонимах и антонимах, но сравнительно редко пишется об оминимах и паронимах, особенно о раскрытии их лексико-семантического значения.

Педагогическая практика доказывает, что понимать их и правильно пользоваться ими является трудной задачей для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Омониими и пароними в каждом языке, они служат компонентами языкового фонда русского языка, по этому без занятия с ними не обойтись в ходе обучения.

### ZUSAMMENFASSUNG

Wie in allen Sprachen dienen die Synonymen, Antonymen, Homonymen, und Paronymen zum Ausdruck des Reichstums und der Vielfältigkeit der Sprache auch im Russischen. Zwar findet man in der methodischen Literatur Abhandlungen über das Thema: Synonyme und Antonyme, aber es wird verhältnismäßig wenig über die Homonymen und Paronymen geschrieben, besonders was die Auslegung ihrer lexiko-semantischer Bedeutung betrifft.

Die pedagogische Praxis bestätigt, daß die Studenten im Russischunterricht für Ausländer Schwierigkeiten beim Verstehen und der richtigen Verwendung dieser Wortpaare haben. Der Artikel gibt praktische Anweisungen über die systematische Arbeit im Sprachunterricht.







Reviczky Béláné:

### A KÖZÉPISKOLAI ÉS A FELSŐFOKÚ NYELVOKTATÁS KAPCSOLATAI

Megkezdődött az új tanév, és ismét új hallgatókat kell bevezetnünk az orosz szakszövegolvasás "rejtelmeibe". Haladnunk, továbblépnünk csak a meglévő ismeretek alapján lehet, és talán nem felesleges dolog egy kicsit megvizsgálni azt, hogy milyen tudással rendelkeznek hallgatóink, milyen céllal és ebből eredően milyen módszerekkel tanulták eddig az orosz nyelvet. Eltekintünk most attól a gátló tényezőtől, hogy fiúhallgatóink többsége 1-2 éves katonai szolgálat, illetve többszöri nekifutás után kerül be az egyetemre, és eltekintünk az általános iskolai nyelvtanulás vizsgálatától is, hiszen azóta már olyan sok idő telt el a tanulmányokban. Tehát hallgatóink vagy gimnáziumból, vagy pedig szakközépiskolából jött az egyetemre, ahol heti 3 ill. 2 órában tanulta az orosz nyelvet. Nem foglalkozunk most azzal, hogy milyen óriási eltérést eredményez ez a heti óraszám-különbség, hiszen ez négy év alatt több, mint 100 órát tesz ki.

Mindkét középiskolai típusban azonos a nevelési célkitűzés. Az Oktatási Minisztérium rendeletére kiadott "Tanterv és utasítás"-ban a következő főbb célokat találjuk:

- a./ értsenek meg a tanulók néhány ismeretlen szót is tartalmazó rövid, folyamatos orosz beszédet...
- b./ tudjanak orosz nyelven a mindennapi élet legfontosabb tárgyköreiben beszélgetni;
- c./ legyenek képesek szótár segítségével ... közepes nehézségű orosz szöveget megérteni, szabatosan és magyarosan lefordítani;  
egyszerű nyelvtani szerkezetű szöveget oroszra fordítani;  
gondolataikat egyszerű formában kifejezni, levelet írni.
- d./ legyenek képesek gimnáziumi tanulmányaik befejezése után orosz nyelvű tudásukat önállóan továbbfejleszteni, általános és szakmai műveltségük növelésére felhasználni."

Az elsajátítandó lexikai egységek száma 1200, /az általános iskolai szókinccsen kívül/ a következő témakörökből: a tanuló is-



kolai és otthoni környezete; az emberi test, testnevelés és sport; a város, az ipari termelés; a falu, a mezőgazdasági termelés; a Szovjetunió tájai, társadalmi, politikai és kulturális élete.

Vessük össze ezt az oktatási miniszter 121/1974/M.K. 24/OM számú utasításával a felsőfokú oktatási intézményekben folyó idegen nyelvi oktatásról.

"..... az idegen nyelv /nyelvek/ oktatásának feladata, hogy a hallgatót tanulmányai során legalább egy idegen nyelvnek olyan fokú ismeretéhez juttassa, amely őt azon a nyelven a képzésnek megfelelő szakirodalom önálló tanulmányozására képessé teszi; lehetővé tegye még egy idegen nyelv hasonló fokú elsajátítását, továbbá társalgási szintű nyelvtudás megszerzését is."

Ha összehasonlítjuk a két utasítást, akkor kitűnik, hogy a két intézmény fő célkitűzései több ponton megegyeznek, elsősorban az oroszról magyarra, szótár segítségével történő fordításban. A középiskolai utasítás közepes nehézségű szövegről, az egyetemi utasítás pedig szakirodalomról beszél.

Most vizsgáljuk meg a nyelvtani követelményeket. Nem akarjuk itt bemutatni a középiskolában elsajátítandó összes nyelvtani problémát, először csak a két legfontosabb nyelvtani kategóriát emeljük ki, amelyek nélkül a szakszöveg megértése elképzelhetetlen, és amelyek ezért egyetemi nyelvoktatásunk súlypontját képezik. Ezek: a szenvedő szerkezet és az igeneves szerkezetek. A szenvedő szerkezettel látszólag nincs semmi baj, /bár rögtön a tanév elején kiderül, hogy alig van hallgató, aki értené és helyesen alkalmazni is tudná/, de a melléknévi és határozói igenév képzését, az igeneves szerkezetek megalkotását hiába is várjuk el hallgatóinktól, hacsak mi alaposan el nem magyarázzuk nekik és be nem gyakoroljuk, ugyanis e két nyelvtani probléma a középiskolák /még a gimnáziumok/ számára kiadott "Tanterv és Utasítás"-ban is csak csillaggal szerepel, ami annyit jelent, hogy ezeket a nyelvtani jelenségeket csak az ismeret fokán kell elsajátítani /a III. osztályban/. Ebből adódik, hogy a szenvedő múlt idejű melléknévi igenév rövid alakjával képzett szenvedő szerkezetek megalkotása sem lehet problémamentes, az ismeret fokán elsajátított melléknévi igenevekkel - esetleg 2-3 év kihagyása után - nem lehet eredményesen a szakszöveg-fordításhoz hozzákezdeni.



Bár nem térünk ki az egyes nyelvtani jelenségekre, de azt azért nem lehet szó nélkül hagyni, hogy az első félév elején íratott teszt tanúsága szerint a hallgatók igen nagy százaléka /kb. 60-70%/ egyáltalán nem tud főnevet és melléknevet ragozni és a leggyakoribb orosz igék ragozásával sincs tisztában. A fennmaradó kisebbség pedig - bár mutat némi jártasságot - komoly hibákat követ el. Csak néhány példát ragadjunk ki az 1975/76-os tanév orosz nyelvi tesztjéből! A hallgatók egyik feladata az volt, hogy a zárójelben lévő főnevet az előljárónak megfelelő esetben tegyék, történetesen előljárós esetben. A kiválasztott főnevek класс, библиотека, гимназия, санаторий, берег voltak. Volt olyan hallgató, nem is egy, akinek egy megoldása sem volt helyes.

Most nézzünk néhány példát az igékre - строить, делать, смотреть, видеть, слышать, готовить, организовать, давать, ехать. Itt is hasonló megoldási arányokkal találkozhatunk. Ha ezenkívül hozzátesszük még azt is, hogy a hallgatók nagy többsége nyolc évi orosz tanulás után még a birtokos esettel és magával a birtokviszónnyal sincs tisztában, akkor azt hiszem, megállapíthatjuk, hogy a hallgatók nagy része igen gyenge orosz tudással kezdi meg egyetemi tanulmányait. De nem csak a nyelvtani alapokkal van baj. Miközben a "Tanterv és Utasítás" célul tüzi ki az orosz beszéd megértését és azt, hogy a tanulók a mindennapi élet legfontosabb tárgyköreiben tudjanak orosz nyelven beszélgetni, az egyetemi órákon, de a tesztalapján is kiderül, hogy a hallgatók többsége még a legegyszerűbb kérdésre se tud önállóan, néhány mondatban, megközelítőleg hibátlanul válaszolni. A 75/76-os tanév tesztjében a következő három kérdés szerepelt:

Как вас зовут? A kérdést ugyan minden hallgató megértette, de a válaszban elhibázták a МЕНЯ alakot, tehát nem tudják a személyes névmások ragozását, és legtöbben a nevüket sem képesek cirill betűkkel helyesen leírni. A következő kérdésre /СКОЛЬКО ВАМ ЛЕТ? / adott válaszok szintén arról tanuskodtak, hogy baj van a személyes névmások ragozásával, sőt a számnevek utáni főnévragozással is, ugyanis nem mindenkinek volt olyan szerencséje, hogy a ЛЕТ alakot a válaszban használhassa. А Где вы живёте? 3. kérdésre is sok hibás válasz érkezett. Meg kell említenünk, hogy ez az egyszerű három kérdés még nem is al-



kalmas arra, hogy képet adjon hallgatóink társalgási színvonaláról; egyrészt a kérdések egyszerű, sematikus volta miatt, másrészt azért, mert tudjuk, hogy a hallás utáni megértés sokkal nehezebb. Az ideai tesztben már nem is ezek a túl egyszerű kérdések szerepeltek, hanem:

Где и когда вы родились?, Кем вы будете?, Какие предметы вы любите?, Какие иностранные языки вы изучали?, Чем вы занимаетесь в свободное время?

A tavalyi, igényesebb, magyarról oroszra fordítás helyett, amelyet senki sem tudott megoldani csoportjaikban/ még kis részben sem/, az ideai teszt közepes erősségű orosz szöveget tartalmazott. Az eredményen azonban, sajnos, ez sem változtatott.

Ezzel a kis áttekintéssel nem az a célunk, hogy elmarasztaljuk a középiskolai nyelvoktatást, csak az, hogy rámutassunk néhány általános hibára és megvizsgáljuk ezek okát. A legfőbb ok véleményünk szerint az, hogy a nem nyelvi pályára készülő, tehát nem nyelvi tagozatos osztályba járó és így eleve kevésbé igyekvő tanulók nagy létszámú osztályokban, kis heti óraszámban tanulják az orosz nyelvet, de változatlanul azzal a céllal és követelménnyel, hogy az órán "beszélni" kell.

Miben nyilvánul meg ez a beszéd?

A tanulók nagy része felismeri, hogy jobb jegyet kap, ha az olvasmány szövegét "bevagja" és lehetőleg hiba nélkül elmondja, nem törődve a mondatban előforduló nyelvi jelenségek okával és magyarázatával. A bemagolt olvasmányszövegek csak kis mértékben fejlesztik a beszédkészséget, csak látványos, rövid ideig tartó "tudást" eredményeznek, ugyanis a tanuló ezeket hamar elfelejti. Középiskolai tanári működésem alatt igyekeztem diákjaimat mindig arra szoktatni, hogy inkább 5-10 saját mondatban mondják el az olvasmány tartalmát, esetleg néhány hibával, mert ennek későbbi munkájukban sokkal több hasznát veszik. Sajnos, az érettségig így is az a tanuló "kápráztatta el" a nem szakos kollégákat, ill. az elnököt, aki a megadott témáról öt percig, megállás nélkül "beszélt", felmondva a könyv, illetve a közösen elkészített tételszöveget, és nem az, aki a saját gondolatait mondta el. Az önálló gondolatoknak azért is nagyon örülhetnénk, mert beszéd nincs gondolatok, fantázia nélkül, és sok hallgató, illetve középiskolás diák nemcsak



azért nem vesz részt a társalgásban, mert nyelvi nehézségei vannak, hanem mert anyanyelvén is szűkszavú, nehezen mondja el önálló véleményét. A tanár segítheti a beszélgetés kialakulását egy érdekes, jól leírható kép bemutatásával vagy kulcsszavak megadásával. Hajdani vezetőtanárom minden gyereknek kezébe adta a mikrofont, és az illető tanulónak egy vagy több szó segítségével kis történetet kellett rögtönöznie, ami biztosan sikerül, ha ezek a szavak eléggé megmozgatják a tanuló fantáziáját.

Bár a beszéd elsajátítása több tanítást igényel, mégsem mondhatunk le arról, hogy hallgatóinkat minden órán legalább 4-5 mondat erejéig ne beszéltessek, hiszen ezzel egyrészt sikerélményhez juttathatjuk őket; nem érzik azt, hogy 8-9 évi orosz nyelvtanulás után meg se tudnak szólalni, másrészt a "beszélgetés" is segíti az orosz nyelv jobb elsajátítását.

A beszéltetésre, illetve a hallás utáni megértés fejlesztésére a következő módszerek adnak lehetőséget:

- 1./ A tanárnak - bizonyos keretek között - törekednie kell az orosznyelvű óravezetésre, a különböző utasítások mellett sok esetben a nyelvi anyag orosz nyelven való megmagyarázására.
- 2./ Meg kell kísérelni minden lehetséges esetben az új szavak orosz nyelvű szemantizációját; ha ez az adott szó szinonimáinak, autonimáinak segítségével nem célravezető, akkor legalábbis az ismert alapszóból, ill. a szóösszetétel ismert alapszavaiból kell kiindulni. Pl. a **ВЫТЕСНЯТЬ-ВЫТЕСНИТЬ** ige-párnál utalni lehet a **ТЕСНЫЙ** melléknévre és még a melléknév egyeztetés gyakorlása szempontjából is hasznos a **ТЕСНЫЙ ПИДЖАК, ТЕСНАЯ СВЯЗЬ, ТЕСНАЯ ДРУЖБА** stb. jelzős szókapcsolatok megemlítése.  
Vagy a **ДВЕНАДЦАТИГРАННИК** szónál utalni lehet az összetett szó két alkotóelemére, a **ДВЕНАДЦАТЬ** -ra és a **ГРАНЬ** -ra, ki lehet térni a **ГРАНЬ** és a **ГРАНИЦА** közötti különbségre, valamint a töszámnevekkel alkotott hasonló összetett szavakra, ill. a velük kialakított kifejezésekre, pl. **ПЯТИЛЕТНИЙ /ПЛАН, РЕБЕНОК, ЮБИЛЕЙ/, ЧЕТЫРЬЭТАЖНОЕ ЗДАНИЕ** stb.
- 3./ Az új szavak bemutatásánál építsünk erőteljesebben a mindennapi élet szókincsére, az adott szakszöveg új szavait mutassuk meg más, köznapi szituációban is, illetve ha van, adjuk meg



a szó köznapi jelentését. Pl. a рабочий орган kifejezés kapcsán beszélhetünk az emberi test különböző szerveiről és a különféle szervekről, intézményekről. Hasznos ezzel kapcsolatban a szócsalád ismert szavainak felidézése is, pl. организовать, организатор, организованный, организация, организм.

4./Az egyes nyelvi jelenségek tárgyalásánál, bemutatásánál helyesnek tartom, ha gyakrabban élünk a mindennapi élet szókincsén alapuló példamondatokkal, hiszen ha a hallgató figyelmét már a lexikai nehézségek is lekötik, akkor nem tud kellőképpen figyelni az adott nyelvtani problémára.

A bemutatott nyelvtani jelenség automatizálásánál is - a szakszöveg példái mellett - igen hasznosak a mindennapi életből vett mondatok.

5./Egy bizonyos szintű beszédkészség kialakításánál nemcsak a szilárd nyelvtani alapoknak van nagy szerepük, hanem egy biztos és pontos lexikai bázisnak is. Ezért fontos, hogy hallgatóink szótanulását a majdnem minden órán alkalmazott 5-10 perces villám-szódolgozatokkal intenzívebbé tegyük.

6./Hallgatóinkat meg kell győznünk arról, hogy egy idegen nyelvet csak nagyon rendszeres munkával lehet elsajátítani, és ezért a zárthelyi dolgozatokon kívül az állandó ellenőrzésnek különböző módjaival kell élnünk az órákon..

7./Az idegen nyelvek elsajátításánál a szóbeli kifejezőkészség /beszédkészség/ kialakítása mellett a legnagyobb problémát az idegen szöveg hallás utáni megértése okozza. Ennek fejlesztésére, valamint a mindennapi élet szókincsének gyakorlására igen hasznos, ha lehetőleg minden órán szánunk 5-10 percet kis tréfák, történetek elmesélésére. Ezzel a hallgatók érdeklődését is felkelthetjük.

A hallás utáni megértés fejlődése óráról órára lemérhető. Azok az I. éves hallgatók, akik az első ilyen alkalommal még a что случилось, не сердись stb. kifejezéseket sem értették meg hallás után, az ötödik órán már egy jóval nehezebb és hosszabb szöveget is megértettek.

Természetesen még hasznosabb a módszer, ha a történetet eredeti orosz kiejtéssel magnóról hallgatják a növendékek.



8./ A beszélgetésnek még jó módszere, ha lehetőség szerint minden órán néhány percet beszélgetünk a mindennapi élet tárgyköreiről. Ez a záróvizsga követelményei között nem szerepel ugyan, de egy későbbi nyelvvizsga ill. kiküldetés szempontjából nagyon fontos.

E rövid áttekintés keretei között nem vállalkozhattunk arra, hogy a két oktatási típus nyelvoktatásának összes különbségét és hasonlóságát bemutassuk, de az eddigiek alapján két fontos gondolatot szeretnénk még egyszer hangsúlyozni. Az egyik a középiskolai, a másik pedig az egyetemi nyelvoktatással kapcsolatos. A középiskolai nyelvoktatásnak a nem tagozatos, és különösen a heti két órában tanuló szakközépiskolai diákok esetében jobban kellene arra törekedni, hogy a tanulók egy biztos, jó nyelvtani ill. lexikai alapot sajátítsanak el. Ily módon a továbbtanulók a különböző egyetemeken ill. főiskolákon a szakszöveg olvasásakor kevesebb problémával találkozhatnak.

Az egyetemi nyelvoktatásnak pedig amellett, hogy a központi célja az, hogy a hallgatókat képessé tegye szakszövegek olvasására, több gondot kellene fordítania arra, hogy az egyetemen eltöltött két év alatt a hallgatók ne felejtsék el a mindennapi életben használatos kifejezéseket, hanem a középiskolából magukkal hozott ilyen tárgyú szókincsüket tovább is fejlesszék.

#### F e l h a s z n á l t i r o d a l o m

1. Tanterv és utasítás a gimnáziumok ill. szakközépiskolák számára, Orosz nyelv, Tankönyvkiadó Budapest
2. Az 1975/76-os tanév orosz tesztje  
BME sokszorosított anyag
3. Fazekas Pálné: Некоторые проблемы обучения пониманию русской речи на слух  
Folia Practico-Linguistica, A BME Nyelvi Intézetének időszakes kiadványa, 1975. 67.old.
4. Dr. Meskó Sándor: Az idegen nyelvi szemantizáció hatékony formái az orosznyelv-oktatásban  
U.o. 39.old.



## Резюме

В рамках этого краткого обзора мы хотим подчеркнуть две важные мысли. Одна из них связана с преподаванием языков в средней школе, а другая с преподаванием в высших учебных заведениях.

Преподаванию в средней школе в классах не с языковым уклоном, и особенно в классах, в которых русский язык преподаётся два раза в неделю, надо было бы больше стремиться к тому, чтобы ученики овладели твёрдой грамматической и лексической базой. Таким образом школьники, продолжающие учение в высшем учебном заведении, встретят меньше проблем при чтении специальных текстов.

А обучению языкам в университете — кроме чтения специальных текстов — надо было бы обращать больше внимания и на то, чтобы студенты не забыли выражения обиходного языка в университетские годы, а дальше развивали и обиходную лексику, принесённую с собой из средней школы.

## Resümee

In diesem kurzen Überblick möchten wir zwei wichtige Gedanken betonen. Der eine ist mit dem Sprachunterricht in der Mittelschule, der andere aber mit dem an der Universität verbunden.

Der Sprachunterricht in der Mittelschule sollte — in den Klassen ohne erweiterten Russischunterricht, aber besonders bei Schülern mit zwei Wochenstunden Russisch, — mehr danach streben, den Schülern eine sichere, gute grammatische bzw. lexikalische Basis zu vermitteln. So würden die Schüler, die an verschiedenen Universitäten bzw. Hochschulen weiter studieren, weniger Problemen beim Lesen des Fachtextes begegnen. Der Sprachunterricht an der Universität sollte sich aber neben dem Lesen von Fachtexten besser darum kümmern, daß die Studenten während der zwei Universitätsjahre die Ausdrücke des alltäglichen Lebens nicht vergessen,



sondern ihren aus der Mittelschule mitgebrachten Wortschatz auch mit solcher Thematik weiter entwickeln.

### R é s u m é

Dans le cadre de ce résumé court je voudrais insister sur deux idées importantes, concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire et à l'université. En considération des étudiants qui ne sont pas des élèves d'une classe spécialisée pour le russe et en particulier de ceux qui apprennent la langue étrangère à la cadence de 2 heures par semaine, l'enseignement secondaire devrait employer tous ses efforts à ce que les étudiants acquièrent une base solide de grammaire et de lexique. De cette manière la lecture des textes techniques offrirait moins de difficultés pour ceux qui font des études supérieures. Cependant l'enseignement universitaire devrait veiller à ce que les étudiants, lisant les textes techniques durant 2 années, n'oublient pas les expressions de tous les jours, mais qu'ils développent le vocabulaire de ce genre, appris à l'école secondaire.







Sziklai Ferencné dr.:

## MILYEN SEGÍTSÉGET NYUJT A PSZICHOLOGIA

### A NYELVTANÁR SZÁMÁRA?

Az elmúlt másfél évtized során a nyelvtudomány és határtudományai érintkezési területén, sajátosan új vizsgálati módszerek alkalmazásával, számos olyan új tudományos eredmény született, amely lehetővé teszi, hogy az egykor interdiszciplináris tudományok közül egyesek fokozatosan az önálló tudományok szintjére emelkedjenek. E fejlődő új tudományágak közül a nyelvtanár számára a pszicholingvisztika talán az egyik legérdekesebb. E tudomány tárgyát illetően igen eltérőek a vélemények, az egyes szerzők különbözőképpen bővítik, illetve korlátozzák területét, és ez érthető, mivel alkotórészei is állandóan fejlődő tudományágak, amelyek műveléséhez az egzakt vizsgálati módszerek kidolgozása még folyamatban van.

E fiatal stúdium művelését különösen indokoltá teszi az a tény, hogy a tárgykörébe sorolt problémák igen fontos gyakorlati kérdések megoldásához adnak kulcsot.

Egyesek remélik, hogy a pszicholingvisztikát eredménnyel alkalmazzák majd a beszédhibák javításában, továbbá, hogy a pszicholingvisztika adatai segítenek abban, hogy az emberi beszéd számítógéppel felfogható és értelmezhető legyen a gépi fordítás számára. A pszicholingvisztika eredményei jelentősek lehetnek egyes alkalmazott nyelvészeti területek, mint a nyelvoktatás, gyakorlatában, vagy a táguló nemzetközi kapcsolatokban oly fontos tolmácsolás elméletének létrehozásában. A pszicholingvisztikai eszközök alkalmazása során nyert általánosítások tudományos megfogalmazása magasabb elméleti szintről kiinduló gyakorlatot valósíthat meg, melynek új vizsgálata, azaz egy még magasabb fokon ismételt elméleti rendszerezés, egy tudományos nyelvelmélet pszicholingvisztikai összetevőjét adhatja.

#### 1. A pszicholingvisztika kialakulása

Az alábbiak annak alátámasztását célozzák, hogy a pszicholingvisztika eddigi alkalmazása és a levonható elméleti tanulsá-



gok máris meggyőzőek arra vonatkozólag, hogy e diszciplinát alkalmazni kell a mindinkább előtérbe kerülő gyakorlati feladatok megoldásában.

A pszicholingvisztika térhódítását a 60-as évek második felének nagy nyelvészeti fordulata tette lehetővé. A természettudományok fejlődésében döntő szerepet játszó kibernetika valamint a matematizálás térhódítása a nyelvészetben elégtelennek bizonyultak a teljes nyelvi rendszer leírásához, mivel mind a strukturalizmus, mind a generatív szintaxis csupán a nyelv formális oldalát kívánta konkrét szerkezetekkel és szabályokkal leírni. /ld. Katz-Fodor, Weinreich bírálatait/

A nyelvtudomány társadalomtudomány, mivel a nyelv fő feladata a társadalom tagjai közti kommunikáció, s így a nyelvtudományi vizsgálatok nem hagyhatják figyelmen kívül sem a nyelvhasználat, a beszéd, sem a beszédértés, a nyelvtanulás stb. pszichológiai problémáit. A modern nyelvtudomány célja tehát nem lehet más, mint a társadalomtudományok egyéb területein is megfogalmazódott igény szellemében kidolgozni olyan tudományos és egzakt vizsgálati módszereket, melyek egyaránt hű képet adnak a nyelvhasználatról, mint társadalmi folyamatról, mint az egyéneken lejátszódó pszichológiai valóságról.

A pszicholingvisztika döntő kérdései, mint a nyelv és a beszéd kialakulásának ontogenetikus és filogenetikus folyamata, a beszédértés összetevőinek pontos feltárása, melyhez újabb és újabb igen fontos adatokkal szolgál a pszichiátria és az idegsebészet, a nyelvtanár számára is igen izgalmas kérdések, hiszen a nyelvi óra fő feladata konkrét beszédhelyzetek reprodukálása, a verbális megnyilatkozások kiváltása, illetve az idegen nyelven elhangzott beszéd folyamat és az idegen nyelvi szöveg megértése. Amíg a szorosabb értelemben vett nyelvtudomány tárgya az objektívizálódott kész produktum, a nyelv leírása, a pszicholingvisztikai vizsgálat a pszichikumban lejátszódó folyamatokra irányul.

## 2. A pszichológia és nyelvészet korábbi kapcsolatai

A nyelv pszichológiai jellemzőinek felismerése komoly múlt-ra tekint vissza.

Már Humboldt /1767-1835/ rámutatott a nyelv pszichológiai aspektusára, hangsúlyozva, hogy a nyelvet a beszélő állandóan



megújuló tevékenysége hozza létre. Arisztotelész fogalmaival élve: a tevékenység /energia/hozza létre a produktumot, /az ergont/. Ugyanakkor Humboldt korántsem ismerte fel a beszéd-tevékenység egyéni motivumait, sem a termék objektív jellegét. Sőt, a nyelv pszichológiai aspektusának eltúlzásaként vont le indokolatlan következtetéseket egyes népek gondolkodásmódjára és fejlettségére vonatkozóan.

Az újgrammatikusok /H. Paul/ a nyelv reaktivitását csak pszichológiai formában értelmezték, sőt, Paul a nyelvi változások kizárólagos kiindulópontját az egyénben látta.

Mivel ezen elméletek nem alapultak a tartalom és forma, a lényeg és jelenség dialektikus összefüggésén, és számos vonatkozásban idealista filozófiai gyakorlatok jegyében születtek, nem juthattak el a nyelv valódi természetének felismeréséhez. A nyelvi kérdésekre ugyancsak nem tudott kielégítő magyarázatot adni a század elején az USA-ban oly divatos, idealista alapon nyugvó, behaviorizmus sem. Mivel az egész, a pszichikum, megismerhetőségét tagadták, az egyes jelenségekből, azaz a viselkedési formákból, próbáltak az agyról, mint fekete dobozról, valamiféle képet nyerni. A szó jelentését egyrészt a szó elhangzása kiváltotta viselkedéssel azonosították, másrészt azzal a viselkedéssel, melyre válaszként a szó jelentkezik. Az efféle egyszerűsítés a második jelzőrendszer bonyolult működését képtelen volt megvilágítani.

A behaviorista tanuláselmélet, Skinner próba-szerencse /trial-error/ kategóriákkal jellemzett folyamata, amely reflexek kialakítását és kondicionálását akarja kiterjeszteni a tanulás minden fajtájára, a magasabb idegműködésre mechanikusan nem alkalmazható, mivel a szó nem kondicionált inger vagy válasz egyértelmű helyettesítője; azaz a verbális megnyilatkozás valamennyi motivációja az adott megnyilatkozásból nem vezethető vissza egyértelműen.

Skinner tanuláselméletével szemben döntő ellenérv a kisgyermek nyelvtanulásának módja. A gyermek latens nyelvtanulásának ténye, - vagyis hogy a nyelvi kompetencia, a beszédértés, már az aktuális beszéd megjelenése előtt jelentkezik, - a nyelvtanulás sajátos jellegét bizonyítja és ellentmond a próba-szerencse-megerősítés tanuláséséma kizárólagosságának.

A nyelvi jelenségekről alkotott elképzeléseiknek megfelelően alakították ki a behavioristák sajátos nyelvtanítási koncepciójukat. Így a behaviorista tanítási koncepció a nyelvtanítást mint inger-ingerválasz kapcsolat létesítését, azaz mechanikus szokást



kialakító folyamatot tekintette. A nyelvtanulás tehát nem jelentett számukra kreatív tevékenységet, alkotó problémamegoldást; a nyelv elsajátítása szerintük mélyebb tudati folyamatok nélkül megy végbe, s a nyelvtanítás nem más, mint inger-ingerválasz kapcsolatok kondicionált reflexzé fejlesztése.

Módszerük az ún. drill módszer, amelyet a nyelvi laboratóriumok gyakorlatai igen gyakran alkalmaznak, bár valóban alkalmas egyes szerkezetek, sajátos szó- és mondatkonstrukciók begyakoroltatására, a nyelv kreatív voltának figyelmen kívül hagyása miatt, ugyanakkor alkalmatlan arra, hogy az egyes elemek produktív használatához kulcsot nyújtson. A drill módszer hívei megfélekednek arról, hogy a nyelv nem mondatok, szószerkezetek egymásutánja, hanem véges számú elemből véges számú szabállyal létrehozott végtelen halmaz. A behaviorista elméleten alapuló nyelvtanítás alapvető módszere abban áll, hogy a hallgatók a tanárt utánozzák, illetve a laboratóriumban az anyanyelvi beszélő mondatait ismétlik. A problémamegoldó gyakorlat helyébe így az automatizálás lép: az utólagos, állandó megerősítéssel a többször ismételt szerkezet állandó kapcsolattá válik.

A fentiek bizonyítják, hogy az audovizuális módszer egyik fő hibája a valódi kommunikáció hiánya, a valóságos beszédhelyzet mellőzése. A drill-módszer, bár esetenként eredményesen használható egy-egy nyelvtani jelenség, kifejezés, nehéz hangkapcsolat begyakoroltatására, nem alkalmas arra, hogy az egész nyelvoktatási folyamat vezérfonala legyen. Másrészt a kondicionálás igen hosszadalmas folyamat és ugyanakkor csupán egy-egy részjelenségre tér ki, így az iskolai oktatás során, amikor korlátozott óraszám keretei között kell a nyelvfelépítés és megértés készségét kialakítanunk, a statikus illusztráció helyett sokkal inkább dinamikus, mozgó, alakítható rendszerként /a transzformációk szerepének hangsúlyozásával/ kell a nyelvet értelmeznünk.

### 3. A performancia és kompetencia

Ha elfogadjuk azt, hogy a pszicholingvisztika tárgya a nyelvhasználat, a beszéd illetve a beszédértés pszichológiai mechanizmusának leírása, meg kell vizsgálnunk azokat a tényezőket, amelyek a mechanizmus létét lehetővé teszik, illetve működését kiváltják.



A Chomsky-féle generatív grammatika alapkérdése, mely szerint a nyelvelmélet célja, hogy számot adjon a beszélő azon képességéről, hogy véges számú hallott mondat alapján végtelen számú mondatot tud produkálni illetve megérteni, már számos pszicholingvisztikai vonatkozást rejt magában. Ez a képesség, a nyelvről alkotott ismeretek összessége - melyet Chomsky tévesen velünk-születettnek tart - a kompetencia, melynek birtokában az anyanyelvi beszélő grammatikailag helyes mondatokat generál és meg tudja különböztetni a grammatikailag helyes mondatot a helytelentől. Chomsky szerint a nyelvész célja egy kompetencia-modellen alapuló nyelvelmélet létrehozása, vagyis az aktuális nyelvhasználat /a performancia/ adataiból meghatározni azt a szabályrendszert, amelyet a beszélő illetőleg a hallgató használt és saját performanciája fontos részévé tett. Chomsky kompetencia fogalma Saussure langue-ját idézi, de míg Saussure-nél a langue csupán elemek rendszerbe foglalt tára, Chomsky kompetencia fogalma kiegészül a Humboldti kreativitás gondolattal. Így válik a mondatalkotás generatív folyamattá és jut el Chomsky a mondatformák egymásból való levezetésének felismeréséig.

Chomsky nyelvelmélete csupán a kompetencia vizsgálatára korlátozódik; a szemantikát meglehetősen figyelmen kívül hagyva főként a szintaxis problémái izgatják. Fő feladatának egy generatív nyelvtan létrehozását tartja, amely feltárja azokat a szabályokat, amelyek meghatározzák a szintaktikai szereppel bíró egységek jól formált sorait, és strukturális leírást rendelnek mind e sorokhoz, mind a valami okból nem jól formáltakhoz.

Chomsky szerint a nyelvelmélet célja az aktuális viselkedés mögötti szellemi valóság - a kompetencia - feltárása, és csak későbbi időre halasztja, másodlagosnak tartja a performancia, a nyelvhasználat vizsgálatát.

A kompetencia Chomsky féle meghatározása mentális alkotó folyamatokat feltételez, amelyeknek kell, hogy legyen pszichológiai vetületük. A generatív grammatika fogalmainak pszichológiai realizációját a pszicholingvisztika művelői számos kísérlettel vizsgálták. Míg azonban a generatív grammatika a nyelvről szóló ismeretek összefoglalása, szabályok leírása, a pszicholingvisztika a szabályokkal kapcsolatos pszichológiai mechanizmust kutatja.

A pszicholingvisztikai kutatásoktól várható többek között a válasz, hogy miért érez az anyanyelvi beszélő egy mondatot gram-



matikailag helyesnek. Chomsky velünk született kompetenciára való hivatkozása csak elodázza a válaszadást. A nyelvelsajátítás materialista koncepciója /Vigotszkij/ bizonyítja, hogy semmilyen tanulás, így a nyelvelsajátítás sem előzheti meg a tapasztalást. A nyelvet a gyermek, mint társadalmi lény sajátítja el. A gyermek a társadalmi gyakorlat és az ezzel szorosan összefüggő társadalmi érintkezés során tanulja meg a nyelvet és tapasztalatból vonatkoztatja el a nyelv szabályait, azaz a nyelvi jelenségek visszatükröződésével alakul ki a gyermek anyanyelvi kompetenciája. E kompetencia létezése már kisgyermekkorban is kísérletileg igazolható tény.

Epstein /1961- / a grammatikalitás pszichológiailag valós voltát tesztel igazolta: Négyféle módon képzett szó-sorokat.

1. Értelmetlen szavakat úgy látott el segédszókkal és fűzött egymás mellé, hogy Chomsky értelmezésében grammatikailag helyes mondatot kapott.
2. Az előbbi szöveg szavait összekeverte s így megszüntette a grammatikalitást.
3. Önmagukban egyenként értelmes szavakból hozott létre grammatikailag helyes, de egészében értelmetlen mondatot.
4. A 3. csoport szavait felcserélte.

Valójában mindegyik csoport értelmetlen mondatokat eredményezett. Amikor azonban a kísérlet résztvevőit felkérte, hogy tanulják meg ezeket a mondatokat, a megjegyezhetőségben való eltérés mértéke a grammatikalitást, vagyis a jól szerkesztett mondat struktúrájáról alkotott ismeretek létét, támasztotta alá. A grammatikailag helyes és jelentéssel bíró mondatot a legkönnyebb megjegyezni, utána azonban nem az értelmes szavak halmozása, hanem a grammatikailag helyes bablanyelv memorizálása a könnyebb.

A kompetencia valós tényét használják fel a Szovjetunió nyelv-  
szakos főiskoláin, amikor a nyelvi csoportok differenciálása cél-  
jából olyan tesztet készítenek, ahol a hallgatónak bablanyelvi  
szöveg ismertetése és a bablanyelv képzési szabályairól való el-  
képzelés kialakítása után /anyanyelvük segítségével/ az adott bab-  
lanyelven további mondatokat kell létrehozniuk. A szerkezet-fel-  
ismerés képessége illetve a szerkezetek egymásra való vonatkoz-  
tatásának sebessége alapján történik ezután a hallgatók csoportok-  
ba osztása.



A nyelvoktatásban igen fontos tényező az anyanyelvi kompetencia állandó jelenléte. A hallgató az anyanyelv nyelvtan alapján már általában rendelkezik grammatikai alapképességgel, melynek elemeit összehasonlítás- vagy eltérés-kimutatás céljából felhasználhatjuk.

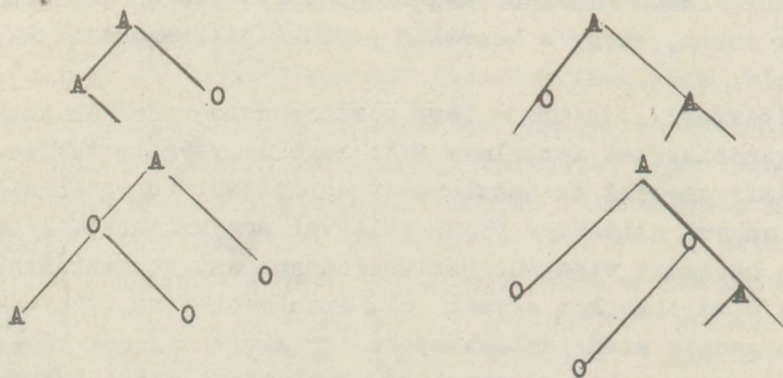
A kompetencia vizsgálat ugyanakkor a nyelvi valóságnak csak egyfajta szűk keresztmetszetét nyújtja. Elméleti elvonatkoztatásában feltételez egy ideális beszélőt /hallgatót/, aki teljesen homogén nyelvi közösségben él, tökéletesen tudja a nyelvet, és nem akadályozzák olyan tényezők, mint az idő vagy az emlékezet korlátja.

Ahhoz azonban, hogy képet kapjunk a beszéd és a beszédértés folyamatáról, igenis szükségünk van a tényleges beszédet leíró performanciamodellekre. Az aktuális nyelvhasználat leírásakor a számos grammatikai összetevő mellett /melyek között a kompetencia léte döntő fontosságú/, számos nem-nyelvészeti elemet is figyelembe kell vennünk. A performancia nem egyszerűen a nyelvi szabályrendszer által létesítendő hang-jelentés kapcsolatok /a kompetencia/ tükröződése, hanem nem-nyelvi jellegű feltételezések is szerepet játszanak abban, ahogy a beszélők produkálják, azonosítják, megértik a nyelvi szöveget.

A kísérleti stádiumban lévő performancia-modellek közül igen értékes gondolatokat tartalmaz V.H. Ynge mélységhipotézise. A mélységhipotézis szerint az angol nyelv mondattani bonyodalmainak jó része az emberi emlékezet véges voltával magyarázható. A közvetlen emlékezet hatásait vizsgáló pszichológusok azt tapasztalták, hogy egyszerre általában hét egység /pl. értelmetlen szótag, véletlenszerűen megadott szám/ emlékezetben tartására vagyunk képesek. Ugyanígy egyszerre hét grammatikai, mondattani kötés összekapcsolását tudja tárolni agyunk. Ynge az angol nyelv mondattanán illusztrálta, hogy az angol nyelv számos olyan szintaktikai eszközzel rendelkezik, amelyek automatikusan e kereten belül tartják a mondatot, valamilyen módon megkerülik az emlékezet pszichológiai korlátait. Ynge gépi fordítás céljából létrehozott egy mondatproduktív modellt. A közvetlen összetevős módszerrel felépített modellbe beépített egy időtényezőt, feltételezve, hogy a mondatok a szavak időbeli sorrendjének megfelelően képződnek. A generatív grammatika szerint a grammatika véges számú szabály újraalkalma-



zásával végtelen mondathalmazt tud produkálni. Ezzel szemben azonban akadályként fellép az emlékezet. Mivel gépünk balról jobbra halad /és balról csak az összes lépés elvégzése után lép tovább/, miközben a bal oldali ágon lefelé végzi a műveleteket, az ágon lefelé-menet már érintett szimbólumokat emlékezetében kell tárolnia, hiszen visszafordulva ezeket is ki kell terjesztenie. Mivel - amint már említettük - az ember csak mintegy hét elemet tud emlékezetében tartani, az angol szintaxis olyan eszközöket iktat be, amely "leszámolja", csökkenti az ún. regresszív lépéseket, azaz az emlékezet terhelését, egy későbbi visszalépésig. Az angol nyelv tehát aktívan megelőzi a túl mély szerkezeteket /az elágazás mélységét az időlegesen az emlékezetben tartandó szimbólumok száma jelzi// és kevésbé mély szerkezeteket hoz létre. Ynge a következő ábrán illusztrálja a kiterjesztések eseteit: A szabály újraalkalmazása a bal oldali ábrán nyelvtanilag nem elfogadható - az emlékezet korlátaiba ütköző - szerkezethez vezetne. Ugyanakkor a jobboldali ábráknál a szabály újraalkalmazása nem terheli az emlékezetet, mivel a szerkezet mélysége nem változik.



Az ábrán látható esetekben a nyelvtan eredményes megoldást szolgáltat, ha az ágrajz bal oldalán álló szerkezeteket valamilyen eljárással az ágrajz jobb oldalára tudja átvinni. /A modell részletesebb ismertetését lásd: Ynge Structure of Language and Its Mathematical Aspects. Szerk. R. Jakobson XII. 130-138. Providence Rhode Island 1961./

Ynge mélységhipotézise, vagyis az emlékezést korlátozó tényezőjét figyelembe vevő performancia modell, ösztönzője lehet a



nyelvhasználat valamennyi tényezőjét számbavevő egyre tökéletesebb és összetettebb elméletek létrehozásának. A performancia aspektusainak feltárásától várható még olyan izgalmas kérdések kutatása mint az interferencia problémái, a kétnyelvűség jelensége, a beszédértés folyamata.

#### 4. Interferencia és bilingvizmus

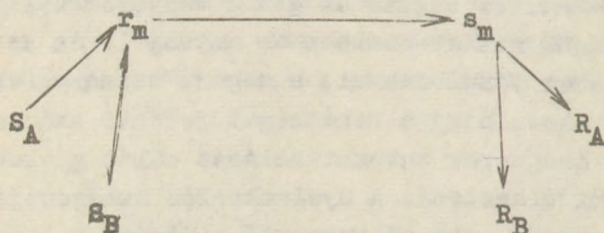
A nyelv egyik lényeges sajátossága - mint már utaltunk rá, - az anyanyelvi kompetencia pszicholingvisztikai tényében rejlik. Az anyanyelv esetenként segédeszköz, amelyre biztosan támaszkodhatunk az idegen nyelv oktatásában, máskor az anyanyelv és az idegen nyelv közti hasonlóságok interferencia-gátlással járhatnak. A nyelvek kontrasztív vizsgálata, amely az utóbbi időben egyre nagyobb hangsúlyt kap a nyelvoktatás és a nyelvészet gyakorlatában, igen fontos a nyelvtanulást segítő és gátló tényezők felkutatásában. Ha nem is közöljük minden esetben az anyanyelv és az idegen nyelv közti eltéréseket tanulóinkkal, a magunk számára feltétlenül tudatosítanunk kell őket, hogy a nehézséget jelentő szerkezetek, szókapcsolatok vagy hangsorok automatizálását célzó gyakorlatokat megfelelően tudjuk kiválasztani. A nyelvoktatás szempontjából a kontrasztív módszer egyik igen célravezető eljárása a leggyakoribb hibák pontos feltérképezése. A nyelvtanulás során a tanulók által elkövetett hibák pontosan mutatják, ha az oktatásban felhasznált módszer figyelmen kívül hagyja az anyanyelvi kompetencia valamely elemének pszicholingvisztikai realitását. Ezért olyan fontosak a hibagyakorisági vizsgálatok tananyagunk tökéletesítése szempontjából.

A pszicholingvisztikai tények feltárásának szükségessége különös alátámasztást nyert a bilingvizmusra vonatkozó megfigyeléseken. Mivel a nyelvtanítás végső célja az, hogy a nyelvet tanulók mind az ábrázolás, mind a kifejezés és a felhívás szintjén pontosan ki tudják fejezni gondolataikat a tanult idegen nyelven, ideális esetben minden nyelvtanítás célja a kétnyelvűség elérése lenne. Vizsgáljuk meg, milyen mechanizmussal rendelkezik a kétnyelvű beszélő?

Osgood /1954/ osztályozása a kétnyelvűség két alapesetét különbözteti meg:



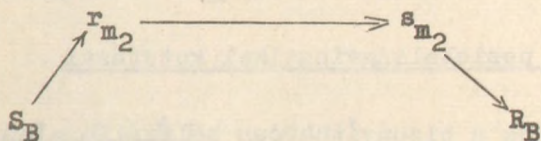
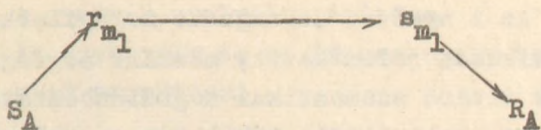
1. Compound-system /összetett rendszer/ esetén a beszélő tudatában a két nyelv egymás mellett, egymástól függetlenül létezik. Ilyen compound-system alakul ki a gyermek tudatában két nyelv jel- és válaszkapcsolatait illetően, ha a családban azonos személyek váltottan, egyforma gyakorisággal beszélnek a két nyelvet. Ilyenkor a két nyelv közül bármelyiken egyenlő valószínűséggel hangozhat el a megnyilatkozás, akár a kisgyermek akár környezete részéről. Azt mondhatjuk, hogy az egyes nyelvek használata külső tényezők által nincs motiválva. Az összetett rendszert a stimulus-reakció /inger-ingerválasz/ séma felhasználásával Osgood a következőképpen szemlélteti. / $S_A$  jelöli az A nyelven elhangzott megnyilatkozást,  $S_B$  a B nyelven elhangzottat, míg  $R_A$  és  $R_B$  az A, illetve B nyelvű választ./



Az ábrán látható, hogy az összetett rendszerben stimulus és reakció között csupán  $r_m$  --  $s_m$  közvetítő folyamat áll, ami annyit jelent, hogy a két nyelv, mint ugyanazon üzenet kétféle kódolása fogható fel.

2. Coordinate-system /koordinált-rendszer/ esetén a közbülső közvetítő folyamat különböző; valamilyen nyelven kívüli tényező dönti el - motiválja -, hogy melyik nyelven hangozik el a megnyilatkozás. A két nyelv közti választást eldöntheti olyan külső tényező, mint pl. hogy az egyiket a gyermek a szülői házban, a másikat az iskolában használja. Ilyen koordinált rendszer kialakítására törekszik az a tanuló is, aki anyanyelvre fordítás mellőzésével - belevegyülve egy idegen nép nyelvi kultúrájába - kíván megtanulni valamely idegen nyelvet.





Osgood elméletét a kétnyelvűség fent említett osztályozásáról a tolmácsolási képesség különbözősége is alátámasztja. A Compound-system esetén fordítás aligha képzelhető el, mivel stimulus és reakció között csupán egyetlen közbülső folyamat áll. A Compound-systemmel rendelkező az egyik nyelven elhangzott megnyilatkozásra két anyanyelvre bármelyikén válaszolni tud, de a nyelvek közül csatornaváltásra, azaz fordításra, nem képes.

Coordinate-system esetén a fordítás mindig általánosítással párosul /hiszen korábban bizonyos külső tényezők motiválták a nyelvválasztást/. A csatornaváltás azért lehetséges, mivel az emberi kultúra, az emberi tevékenység során előforduló helyzetek többé-kevésbé azonosak, s így a jel-válasz közti közvetítő folyamatok döntő részben azonos elemeket tartalmaznak. Mivel az adott nyelv mindig meghatározott kultúrkörnyezethez kapcsolódik, a fordító feladata, hogy az eltérő jelentéselemek általánosításával úgy oldja meg a csatornaváltást, hogy az üzenet információtartalma mind tökéletesebb maradjon.

A nyelvtanításban tulajdonképpen egy többcsatornás rendszer /coordinate-system/ kialakítására törekszünk, hogy a tanulók minimális információ-veszteség mellett tudják megoldani a csatornaváltást. A tanulás tulajdonképpen  $s_{m1} - r_{m2}$  kapcsolat létrehozása, amely csak úgy képzelhető el, ha előzőleg az általánosítás  $s_{m1} - s_{m2}$  között már létrejött. A csatornaváltás megvalósítását gátolhatja az interferencia, pl. ha a két nyelvben azonos szóalakok vagy hasonlóságot mutató nyelvtani formák különböző jelentéssel párosulnak. A fordítási automatizmus kialakítása annyit jelent, hogy  $A_{\text{jel}}$  és  $B_{\text{válasz}}$  / $S_A - R_B$ / közbülső folya-



másodlagossá válik. Az A nyelven elhangzott megnyilatkozásra B-n a válasz automatikusan jelentkezik, másként megfogalmazva: a közvetítő folyamat eltérő szemantikai megkülönböztető jegyei neutralizálódnak. A neutralizálódás tökéletes megvalósulása a coordinate-system compound-systemmé alakulását jelentené. /bár ez a folyamat inkább csak elméletben létezik/

#### 5. Napjaink szovjet pszicholingvisztikai kutatásai

Kétségtelenül sok a bizonyíthatóan helytálló elem és tudományos felismerés az említett kompetencia és performancia modellekben, azonban a pszicholingvisztika marxista művelőire vár az a feladat, hogy materialista módon értékeljék ezeket a felismeréseket és létrehozzanak egy egységes elméletet, ahol a valóság minden eleme, tartalom és forma, szabályrendszer és alkalmazása, nyelv és beszéd oly szervesen összefüggnek, mint a kommunikáció gyakorlatában. A marxista történelem-felfogás alapján a nyelv és gondolkodás elválaszthatatlan voltát feltáró Vigotszkij-iskola hagyományait folytató szovjet pszicholingvisztikai irányzat, bár igen rövid /10-15 éves/ múltra tekinthet vissza, máris jelentős kutatási eredményeket vallhat magáénak. Chomsky művének megjelenése után a szovjet nyelvészek élénk vitákban reagáltak a kompetencia-performancia fogalmakra. A szovjet pszicholingvisztika fő teoretikusa A.A. Leontyev /1965./ Chomskyval szemben a beszédtevékenység elméletét nem egy eszmei beszélő-hallgatóra vonatkoztatott kigondolt eljárásokon alapuló rendszerként határozta meg, hanem mint az ember kommunikációs viselkedéséről szóló multidiszciplináris elméletet, amelyben egyszersmind benne foglaltatik a pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai szempont. Ennek szellemében a szovjet pszicholingvisztika erősen támaszkodik a rokon tudományok vizsgálati eredményeire, így a pszichológusok, nyelvészek, nyelvtanárok tapasztalatai mellett elméletükben a neurofiziológiai kutatások adatait is beépítik. A szovjet pszicholingvisztikai vizsgálatok főként az alábbi négy témakört érintik:

1. A beszéd és gondolkodás kapcsolata, a belső beszéd folyamata
2. A beszédtevékenység neurofiziológiai, neuropszichológiai és patopszichológiai mechanizmusa



3. A gyermek nyelvelsajátítása

4. Az anyanyelv és az idegen nyelv tanulás pszichológiai aspektusai

A fentiekből is látható a szovjet pszicholingvisztikai kutatások gyakorlati irányultsága, ahogy az elméletek megállapítását mind hatékonyabban a gyakorlat szolgálatába kívánják állítani.

### Ö s s z e f o g l a l á s

A pszicholingvisztikai kutatások korántsem teljes skáláját tükröző felsorolással azt kívántam bizonyítani, hogy mennyire fontos a fiatal tudományág ismerete a nyelvtanár számára. Csak a nyelvi rendszer felépítését és a beszédmegértés folyamatát és mechanizmusát jól ismerő pedagógus képes a nehézségi fokok szintjeit tükröző rendszeres tananyag összeállítására. A fejlődés-  
lélektan pszicholingvisztikai vonatkozásai pontos támpontot nyújtanak arra vonatkozólag, hogyan épül fel az egyén nyelvi rendszere, melyek azok a tényezők, amelyek egy adott életkorban segítőként illetve gátlóan lépnek fel. A kisgyermek azért tanul meg viszonylag könnyebben idegen hangokat, mert a hangképzés motorikus kapcsolatai még nem rögzítődtek, később azonban a beszélő már anyanyelve hasonló hangjaival veti össze az idegen nyelv hangjait. Az utóbbi életszakaszban a tanulók már igénylik a különbségek tudatosítását. A kontrasztív vizsgálatok azonban csak akkor adhatnak eredményes stratégiát az oktatás folyamatához, ha a nyelvi leírás egységes modellbe tudja foglalni a különböző nyelvek fogalmait, valamint ha a pszichológiai kutatások eredményeképpen mind tökéletesebb képet nyerünk a tanulás, a gátlás, az interferencia jelenségéről.

Nem véletlen, hogy ma, a rohamosan megnövekedett ismeretek korában világszerte érdeklődéssel fordulnak a tudósok, a pedagógusok a tanuláselméletek tökéletesítése felé, hogy a tanulás mind általános, mind az egyénre jellemző pszichológiai tényezői ismeretében meggyorsítsák az elsajátítás folyamatát. Az intenzív és audevizuális nyelvtanfolyamok mellett érdekes kísérletként nálunk is beindult pl. a pszichológiai és pszicholingvisztikai té-



nyezőket fokozottan rendszerébe építő szuggesztopédiai tanfolyamok szervezése. A bolgár pszichiáter professzor, G. Lozanov tananyagának felépítéséhez fokozottan vizsgálta a pedagógiai szituációban előforduló olyan pszichológiai fontosságú elemeket, mint a tanár tekintélye, vagy pl. a fény, a zene, és a hanghatások szerepe abban, hogy a diák kikapcsolódva napi élete gondjaiból, teljes energiájával és figyelmével az anyagra koncentráljon. Lozanov módszere - mint bármely új oktatási módszer - még számos vonatkozásban pontosítást igényel, de kétségtelen, hogy az oktatás pszichológiai és pszichofizikai tényezőinek tudományos vizsgálata, valamint egy magas szintű pszicholingvisztikai elmélet együttes gyakorlati alkalmazása a nyelvoktatás új távlatait nyitja meg.

Másrészt mivel a nyelvtudomány illetve a pszicholingvisztika vizsgálatának tárgya részben azonos, -hiszen a pszicholingvisztika a nyelvi valóságnak egy sajátos vonatkozású területét mutatja-, a pszicholingvisztikai eredmények számára megbízható ellenőrző eszköz lehet az évszázados hagyományokkal és kutatási eredményekkel bíró nyelvészet, míg a pszicholingvisztika sajátos tárgyával és módszereivel a nyelvi valóság új tényezőire hívhatja fel a figyelmet, s így gazdagíthatja a nyelvelméletet.

### B i b l i o g r á f i a

Advances in Psycholinguistics

Edited by G.B. Flores d' Arcais and Willem J.M. Levelt  
Amsterdam-London 1970.

Chomsky: Aspects of the Theory of Syntax  
Cambridge Massachusetts 1965.

A nyelvtudomány ma

Szerk. Szépe György Gondolat Budapest, 1973.

Epstein: The Influence of Syntactical Structure on Learning  
American J. Psychol 74. No 1. 80-85. /1961./

A Further Study of the Influence of Syntactical  
Structure on learning

Psychol 75. No 1. 121-126. /1962./

Hans Hörmann: Psycholinguistics

Springer-Verlag Berlin-Heidelberg N.Y. 1971.



A.A. Leontyev:

A.A. Leontyev /ld. Prucha/

Leontyev A.N.: A pszichikum fejlődésének problémái  
Kossuth Budapest 1964.

G.A. Miller 1965. /ld. The Psycholinguistics Osgood-Sebeok  
293-307.1/

Osgood: /Sebeok T.A./ Psycholinguistics

A survey of theory of research problems

Bloomington, London Indiana University Press 1965.

Jan Prucha: Soviet Psycholinguistics 1972. Mouton

The Hague-Paris

V.H. Yngve /ld. A nyelvtudomány ma/







Szóllósy-Sebestyén András:

## MONDAT ÉS SZÖVEG<sup>1/</sup>

1. A szöveglíngvisztika feladata az volna, hogy a nyelvészet területéről kiindulva és oda végül vissza is térve hozzájáruljon egy olyan általános szövegelmélet megalkotásához, amelyet aztán az egyes szövegekkel foglalkozó szaktudományok a maguk módján gazdagítva saját területükön alkalmazhatnának. A szöveglíngvisztika tehát egyrészt felhasználhatja a nyelvészet eddigi eredményeit és kialakult módszereit a szövegek vizsgálatában, másrészt saját szempontjaival gazdagíthatja a tulajdonképpeni nyelvészetet, ill. eredményeivel választ adhat annak bizonyos /saját keretein belül nem megoldható/ kérdéseire.

A szöveglíngvisztikát eszerint egyfelől a nyelvészet újabb területének, másfelől egy általános szövegelmélet lényeges részének tekinthetjük.

2. Szinte magától adódik a gondolat, hogy ahhoz, hogy a szöveglíngvisztika teljesíteni tudja sajátos feladatát, mindenek előtt meg kellene határozni a tárgyát, vagyis a szöveget; vagy legalább elfogadható választ kellene adnia arra a kérdésre, hogy mi is az tulajdonképpen. Pedig lehet, hogy a helyes sorrend éppen fordított: mivel nincs is más kérdés, ezt kellene utoljára feltenni, - mint a mondatban, sőt a nyelvtudomány esetében is, amely csak a maga /időben és térben vett/ egészével válaszol arra az egyszerűnek tűnő kérdésre, hogy mi a nyelv. De ha egyelőre csak a mondatban példájánál maradunk, akkor is elmondhatjuk, hogy ez a diszciplína több évezredes fejlődése során máig már meglehetősen gazdag és árnyalt választ adott arra a kérdésre, hogy mi a mondat, annélkül azonban, hogy volna róla - tehát legfőbb tárgyáról - egy tömör, általánosan elfogadott vagy elfogadható meghatározása. Az a válasz, amit a mondatban saját alapkérdésére e pillanatban adni tud, természetesen nem teljes, és nem mentes az ellentmondásoktól. Az ellentmondások oka lényegében és nagyobb részt a tárgy természetében rejlik, de a jelzett hiányosságok okait nem érdemes csak filozófiai magasságokban /illetőleg mélységekben/ keresnünk. A mondatban aktuális hiányosságainak közvetlenebb magyarázatát találhatjuk - a szöveglíngvisztikában.<sup>5/</sup>



Maga a szintaxis tudniillik csak a mondaton belüli viszonyokat vizsgálja, ill. ha a konkrét mondatokat összefüggő szövegből emeli is ki - akkor is kiemeli, és önmagukban, egymástól függetlenül tekinti őket. Amikor a nyelvész valóban szöveget vizsgál,<sup>6/</sup> akkor is legfeljebb a külön álló mondatszerkezetek, vagy a mondatnál kisebb szerkezetek és nyelvi elemek előfordulását veszi szemügyre a vizsgált szövegben. Érdemes megfigyelni, hogy az olyan korszerűbb szemléletű nyelvészeti munkák is, amelyek a nyelv használatának kommunikatív funkciójából indulnak ki, amikor a mondatok külső kapcsolatait vizsgálják, a mondatot rendszerint közvetlenül helyezik valamilyen /kommunikatív/ szituációba, /ilyen megfontolás érvényesül egyébként már a mondatok hagyományos felosztásában "a beszélő szándéka szerint" kijelentő, kérdő, felkiáltó, felszólító és óhajtó mondatokra!/, holott a mondat a valóságban ritkábban - mondhatni: csak speciális esetekben - funkcionál önmagában és közvetlenül egy szituációban, többnyire inkább közvetve, más mondatok után vagy előtt, tehát egy szöveg részeként.

A mondat külső viszonyait is magába foglaló teljesebb megismerése szempontjából sem helyes tehát, ha a mondat jellemző előfordulási helyét: a szöveget összetévesztjük a szöveg jellemző előfordulási helyével: a szituációval.

3. Ismeretes, hogy a huszadik századi nyelvészetnek egyik - de mondhatnánk úgy is, hogy a saroktétel nyelv és beszéd, vagy - Saussure után - langue és parole, - Chomsky szerint - kompetencia és performancia megkülönböztetése és szétválasztása. A szóhasználatban jelentkező elméleti jellegű, de csak árnyalati különbségektől eltekintve bármelyik terminus-párt használjuk is, az utóbbi mindig a nyelvet felhasználó tevékenységet vagy annak produktumát jelenti, az előbbi pedig azt, ami ebben rendszert alkot és általános érvényű, tehát szabályszerű. Kár volna itt most e közismert megkülönböztetés magyarázatására több szót vesztegetnünk, arra azonban nem árt nyomatékkal felhívunk a figyelmet, hogy a nyelv és a beszéd - mindegyik elmélet szerint - kölcsönösen föltételezik egymást, hogy a langue és a parole Saussure-nél a langage fogalmának meglehetősen körülményes kettéválasztásából eredt, /így annak egyaránt alá vannak rendelve/, s hogy a kompetencia és a performancia Chomskynál is egyaránt nyelvi.



Amennyire hasznos volt nyelv és beszéd fogalmi megkülönböztetésének alkalmazása a modern nyelvszemlélet kialakítása szempontjából, és amennyire termékenynek bizonyult eddig a nyelvészet fejlődésében; túlhatása, merev alkalmazása ma már ugyanannyira gátolhatja a nyelvészet eddigi eredményeinek értékesítését egy olyan nyelvtudományban, amely már az egész nyelvi jelenséggel foglalkozik; tehát a nyelvészet továbbfejlődését.

A nyelv és beszéd fogalma közötti határt elmosó leegyszerűsítésnek hat, s ezért manapság nem is "divat" beszélni arról, hogy a kettő közötti minőségi különbség /egyebek között/ egy mennyiségi különbségre vezethető vissza. A nyelv legkisebb elemének tekinthető fonémától az ezekből felépülő morfémaig kétségtelenül a nyelv körében mozgunk. Már Saussure-nél felbukkan azonban a gondolat, hogy a szintagma, úgylis mint morféma alkalmi jellegű, egy szeri kombinációja már inkább a parole körébe tartoznék.<sup>7/</sup> Ő maga a kérdést nem is dönti el egyértelműen, ill. nem tartja eldönthetőnek. Álláspontjának lényegét abban összegezhetjük, hogy - mai szóhasználatnál élve - a /több morféma tartalmazó/ lexéma még a langue, a /szabad szószerkezetként értelmezett/ szintagma azonban már a parole körébe tartozik. A jelenkori nyelvészet gyakorlata alapján azonban még a szintagmát is nyugodtan a langue körébe sorolhatjuk.

Saussure szerint "A mondat a szintagma par excellence típusa. Ez azonban a beszédhez tartozik, és nem a nyelvhez". Ezzel szemben a generatív grammatikai modellek "lelke" egy szintaktikai komponens, amely egy nyelv helyes mondatait képes generálni. A generatív grammatika figyelmének középpontjában tehát kétségtelenül a mondat áll, amely egyúttal az a maximális egység, amelynek előállítására a generatív nyelvelmélet szerint a nyelvi kompetencia modelljének képesnek kell lennie. Deme László szerint azonban "a mondat a beszéd egysége, a morféma a nyelvé; a beszéd területére tartoznak a nyelvhasználattal együtt annak szabályai is, s a nyelv területe csak az eszközök, amelyek a nyelvhasználatot szolgálják. Hiszen a beszéd hozza működésbe a nyelvi anyagot, annak magának működési szabályai nincsenek, nem lehetnek. Ha volnának, a nyelv önműködő szerkezet volna. Célszerűbbnek látszik tehát visszatérni Saussurenek eredeti - ki nem fejtett - gondolatához, amely szerint a nyelv eszközkészlet, s a beszéd ennek működtetése. Ez azt jelenti, hogy a beszéd egységének, a mondatnak a megalkotási szabályai sem nyelv-



viek, hanem beszédbeliek."<sup>8/</sup>

Deme idézett álláspontját sokoldalúan bírálja Telegdi Zsigmond Deme Lászlónak Az általános nyelvészet alapjai c. tankönyvről írott ismertetésében.<sup>9/</sup> Itt Telegdi többek között a következőket írja: "Szerzőnk tehát gyakorlatilag azt a nézetet vallja, hogy a szintaxis, nevezetesen a mondatok alkotásának elmélete nem tartozik a grammatikához.

Ő maga elismeri, hogy ez a nézet ellenkezik a ma általános felfogással, de igyekszik meggyőzni bennünket arról, hogy a grammatika története mellette szól, a grammatikusok régtől fogva többé kevésbé világosan érezték, hogy a mondat igazában nem tartozik tudományuk tárgyköréhez. Sajnos, ez a beállítás nem felel meg a tényeknek. Valójában az ókortól fogva követhetjük annak a nézetnek a haladását, amely szerint a szintaxis nemcsak integráns része, hanem beteljesülése, célja a grammatikának. ... az érdeklődés főleg a szintaxis felé fordul; ... Az egyik mester ezt azzal indokolja, hogy a grammatika voltaképpen tárgya a gondolatok kifejezése jól szerkesztett beszédben és ezért a hangok és a szófajok elmélete, mint amelyek a szintaxis célját szolgálják, érte vannak, alá vannak neki rendelve. Ez a gondolat nem megy többé feledésbe, tovább él a következő századok folyamán. Ami érthető is: a grammatika tárgyának ilyen felfogása megfelelt a gyakorlatnak, a grammatikai stúdium tényleges törekvésének: ez kitartóan és egyre tudatosabban a beszédtevékenységet irányító szabályok feltárására irányult mint a maga fő céljára, s ezzel arra, hogy ezt a tevékenységet tudományosan, tudomány módján ragadja meg, sajátítsa el.

De ha így áll a dolog, mi a magyarázata annak, hogy a régebbi grammatikákban a szintaxis tárgyalása gyakran csak többé-kevésbé szerény helyet foglal el vagy éppen hiányzik? A magyarázat elsősorban abban található, hogy a szintaxis a grammatika legelvontabb része: ... ezért helyes megalapozása és kiépítése különösen nehéznek bizonyult, legutoljára sikerült. /... /

Amint látjuk, az a nézet, amelyet a szerző elutasít, de amelyről maga is elismeri, hogy ma általános - az a nézet, amely szerint a mondat alkotásának szabályai a nyelvhez tartoznak - egyben a hagyományos nézet is, egykorú a grammatika első, ókori kibontakozásával." Mindebből persze még nem következik, hogy egyúttal ez a helyes nézet is.



Kiragadott példáink is inkább azt mutatják, hogy a mondat státusának kérdésében a tudomány álláspontja korántsem egységes, és valószínűleg soha nem is volt az. A logikai jellegű, elméleti megfontolások szükségképpen mindig arra vezettek, hogy a mondatot kizárják a nyelvészet tárgyköréből; a nyelvészettel szemben támasztott gyakorlati követelmények azonban mindinkább szükségessé tették a nyelv fogalmának kitérítését, úgy, hogy abba előbb a mondat, ma pedig már a több mondatból álló szöveg is beleférjen. Mindenféle metafizikus spekulációval szemben tudomásul kell tehát vennünk, hogy az idők folyamán nem csak maguk a nyelvek változnak, hanem a nyelv tudományos fogalma is történeti kategória.

Mindazonáltal a tudomány álláspontjának kettőssége a mondat vonatkozásában magának a mondatnak a kétarcúságából következik, amelyet leghelyesebb határesetnek tekintenünk a Saussure-i értelemben vett *langue* és *parole* között: "belülről", tehát a nyelv felől nézve a *langue* maximális egysége; "kívülről", tehát a kommunikációs funkció szempontjából nézve a *parole*, azaz a beszéd minimális egysége.

4. A *langue* és *parole* közötti különbség mennyiségi jellege akkor válik igazán szembetűnővé, ha a *langue* maximumát, a mondatot "kívülről", azaz a beszéd, pontosabban a közlés oldaláról vizsgáljuk.

Yngve híressé vált mélységhipotéziséből<sup>10/</sup> - amely nevével ellentétben ma már jóval több egyszerű hipotézisnél - és még inkább az ennek alapját képező pszichológiai kísérletek és kutatások eredményeiből<sup>11/</sup> egyértelműen következik, hogy az /egyszerű/ mondat csak korlátozott mennyiségű információt bír el; mert föltételezhetőleg minden természetes nyelv, de mindenesetre - Yngve bizonyítékai szerint - az angol -, Papp Ferenc és Varga Dénes idevágó kutatásai szerint - a magyar nyelv szintaxisába be van építve egy a predikatív szerkezet alá rendelhető szintek számát, s így az /alárendelő/ szerkezetek terjedelmét is korlátozó mechanizmus, amelynek működése pontosan megfelel az emberi felfogó képesség és emlékezet korlátozottságának. Erre a korlátozó mechanizmusra éppen azért van szükség, mert különben a szintaxis olyan bonyolult és terjedelmes "egyszerű" mondatokat is megengedne, amelyeket az ember - hallgató vagy olvasó - már nem volna képes apperceptálni.



Az egy mondatba sűrítendő, egy predikatív viszonyal közölhető információ mennyiségét tehát első renden pszichikai, de ezeknek alárendelten grammatikai tényezők korlátozzák. Ha e korlátozásokkal körülírt mondat "megtelt", akkor a beszélőnek új mondatot kell kezdenie: további közlendőit egy következő predikatív viszony köré kell rendeznie. Ekkor a hallgató is "új lapot" nyithat memóriájában - ami azonban nem jelenti azt, hogy az előző mondatot teljességgel kitörölheti emlékezetéből, csak annyit, hogy annak már nem kell teljes nyelvi tagoltságában élnie emlékezetében, hanem csak egységes információvá szintetizálódva.

A szintaktikailag tagolt mondatnak ezt az átalakulását szemantikai entitássá pszichológiailag és grammatikailag is igazolni tudjuk. Pszichológiailag egy bármikor elvégezhető egyszerű kísérlettel. Egy szöveg hallgatása közben váratlanul szólítsunk fel valakit, hogy ismétlje meg az imént hallott /lehetőleg minél bonyolultabb/ mondatot. Aligha lesz rá képes, legalábbis az esetek többségében nem, ha a felszólítás valóban váratlanul érte. Az egész szöveg meghallgatása után azonban meggyőződhetünk róla, hogy annak minden részletét - valószínűleg az inkriminált mondatot is - tökéletesen megértette.

A nyelviileg tagolt mondat szintetizálódásának, szemantikai egységé alakulásának direkt grammatikai bizonyítéka, hogy a következő mondatban bármilyen hosszú és bonyolult megelőző mondatot, vagy akár többet is, egyetlen szó /pl. egy névmás, vagy egy kötőszó/ reprezentálhat.<sup>12/</sup> Ez a lehetőség azonban már arra is következtetni enged, hogy az /előző mondat telítettsége miatt kezdett/ új mondat az előzővel mindig meghatározott viszonyban áll, s így megértése magába foglalja ennek a viszonynak az appericipiálását is.

Ennek a viszonynak az appericipiálása viszonylag egyszerű, s már az új mondat megkezdése előtt, vagy mindjárt annak kezdetekor megtörténhet, ha az új mondat az előzővel összetett mondatot alkot, mert a két tagmondat közötti viszony ilyenkor többé-kevésbé jelezve van /rámutató- és páros vagy szóló kötőszavakkal, intonációval, írásjellel, sth./. Nehezebben appericipiálható a két mondat közötti viszony különálló mondatok esetében, amikor ez a viszony nincs is föltüntetve, vagy kifejezetten szemantikai természete miatt nyelviileg sokszor nem is jelezhető. Ilyenkor a hallgatónak vagy olvasónak önállóan, nyelvi segédlet nélkül kell meghatároznia, illetőleg rekonstruálnia a két mondat kapcsolatát, s erre csak a máso-



dik mondat szemantikai szintetizálása után kerülhet sor. Ez a feladat kétségtelenül több aktivitást kíván a befogadótól, és jobban megterheli a memóriáját - ami egyébként nyilvánvaló cáfolata annak a stilisztikai közhelynek, hogy alárendelő összetett mondatokból álló szöveget nehezebb volna megérteni, mint egyszerű mondatokból állót. Az igazság azonban épp az ellenkező; s itt nyilvánvalóan - mint annyiszor - a terminológia okozta a félreértést: hogy t.i. az egyszerű mondat - egyszerű, az összetett mondat - bonyolult. Ami ilyen formában igaz is; csakhogy két egyszerű mondat már szöveg,<sup>1</sup> s így feltétlenül magasabb rendű, bonyolultabb minőség, mint egy két tagmondatból álló /alárendelt/ összetett mondat.

5. Vizsgáljuk meg most kissé közelebbről, hogy a szomszédos mondatok milyen viszonyban lehetnek egymással! Az első mondatot, amelyből kiindultunk, s amelynek telítődése, ill. amelyben a predikatív szerkezet bezárulása, s így folytathatatlansága miatt a másik mondatba belekezdünk, nevezzük eredeti -, a másikat pedig új mondatnak. A két mondat kapcsolata, mint láttuk, lehet tisztán szemantikai, s mint tudjuk, lehet szintaktikai jellegű; a kettő között pedig a kétféle viszony széles skálán keveredhet egymással.

Két mondat egyértelműen szintaktikai kapcsolatát a mondatnagyságos osztályozása szerint alárendelésnek nevezzük. Éppen ezért az ilyen alárendelő összetett mondatoknál csak ezt a szintaktikai viszonyt szoktuk vizsgálni,<sup>13/</sup> tehát azt, hogy a mellékmondat - amit tisztán szintaktikai kapcsolat esetén az új mondatnál azonosíthatunk! - hogyan épül be a főmondat, azaz az eredeti mondat szerkezetébe, annak melyik részét determinálja szintaktikailag. Kevés, vagy semmi figyelmet nem fordítunk azonban arra, ami pedig a két mondat kontextuális viszonyának apperceptív vizsgálása szempontjából talán még fontosabb, hogy az eredeti mondat, vagy annak a mellékmondat /szintaktikai értelemben vett/ alaptagját képező része hogyan épül be az új mondatba, azaz a mellékmondat szintaktikai szerkezetébe. Pedig amíg a mellékmondat szintaktikai státusa /a főmondat szerkezetében/ gyakran csak nehezen, vagy egyáltalán nem dönthető el /pl. ha a főmondatból hiányzik az utalószó/, addig az utóbbi - a mondat megértése szempontjából fontosabb - kérdés mindig egyértelműen eldönthető, mert az eredeti mondatnál szintaktikai kapcsolatban álló új mondat, tehát az alárendelt mondat legjellemzőbb formai kritériuma /a magyarban/, hogy soha nem hiányoz-



hat belőle a két mondat viszonyát megtestesítő, s annak tartalma tekintetében világosan eligazító kötőszó, /vonatkozó névmás, vagy névmási határozószó/.<sup>14/</sup>

A két mondat kapcsolata akkor a legszorosabb és a legkézzelfoghatóbb, ha azt egy vonatkozó névmás vagy névmási határozószó testesíti meg, amely az új mondatban az eredeti mondat megfelelő részét konkrétan képviseli, t.i. szintaktikailag beépül az új mondat szerkezetébe. Erre külön is érdemes felfigyelnünk, ugyanis ez a tény az Yngve-féle mélységhipotézis értelmében speciálisan korlátozza az ilyen típusú új mondatba foglalható információ mennyiségét, miután a mondatokat összekötő vonatkozó névmásnak vagy névmási határozószónak már nem lehet további determinánsa, így az a maga helyén egy meghatározott irányban lezárja azt a lehetőséget, hogy az új mondat szintaktikai szerkezetét továbbépítsük, vagy terjedelmét tovább növeljük. Az ilyen alárendelt mondat tehát információ-befogadóképessége szempontjából sem tekinthető egyenrangúnak az eredeti, azaz a fő mondattal.

Ez a korlátozás természetesen már nem vonatkozik azokra a hagyományosan szintén alárendelt mondatoknak tekintett új mondatokra, amelyeknek szintaktikai szerkezetébe a kötőszó /mert, hogy, ha, stb./ nem épül be. Ezek az új mondatok belülről, tehát az eredeti mondat szintaktikai szerkezetéből kitekintve ugyan még kétségtelesen annak mint főmondatnak /alkalmasint egy rámutatószóval is megjelölt/ integráns részét képezik; kívülről, a közlés szempontjából nézve azonban már nem tekinthetők alárendelt mondatnak. Először is ha az eredeti mondatból történetesen hiányzik az említett utalószó, akkor ez szintaktikai szempontból semmiképpen nem kíván kiegészítést, legföljebb lehetővé teszi a folytatást, /mint a tipikus záróformulák kivételével minden más mondat/, de a mondat végeztével a közlés akár be is fejeződhetnék. Így a következő mondatnak az előzővel való kapcsolatát kizárólag a benne található kötőszó tünteti fel, amely azonban - mivel az új mondat szintaktikai szerkezetébe nem épül be, s azt közvetlenül nem is kapcsolja össze az eredeti mondat egyik szintaktikai elemével sem - egyik irányba sem utal a két mondat közötti viszony szintaktikai jellegére, hanem csak szemantikai kapcsolatukat minősíti. Ez - mármint a szemantikai kapcsolat - itt tehát már erősen háttérbe szorítja a két mondat között még vitathatatlanul fennálló szintaktikai viszonyt.



Az alárendelt mondatoknak ebbe a jól elkülöníthető, s el is különírendő csoportjába tartoznak az ú.n. sajátos jelentéstartal-  
mú: feltételes, megengedő, hasonlító és következményes mellékmon-  
datok is, amelyeknek csoportosítása, s megnevezése is az őket fő-  
mondatukhoz fűző szemantikai viszony alapján történik, tekintet  
nélkül a közöttük lévő szintaktikai viszony jellegére.<sup>15/</sup> Ezek  
közül a feltételes és megengedő mellékmondatok esetében e szin-  
taktikai kapcsolat gyakran annyira elhomályosul, hogy szinte meg-  
fordul a tagmondatok alá- ill. fölérendeltségi viszonya; minek kö-  
vetkeztében amit a vonatkozó mellékmondatok esetében körülményes-  
kedésnek, valamilyen speciális stilisztikai funkcióval rendelkező,  
vagy éppen természetellenes inverzióknak érzünk, itt egészen ter-  
mészetesnek, sőt szabályszerűnek hat, ha a mellékmondat sorrend-  
ben megelőzi a főmondatot. Ilyenkor ugyanis az eredeti mondat -  
jelen esetben a mellékmondat - nevezetesen annak kötőszava /pl.  
ha, bár/ épp úgy előhívja a főmondatot, mint kiegészítést, ahogy  
a vonatkozó mellékmondat főmondatának utalószava előhívja az új  
mondatot, amely akkor a mellékmondat.

Az alárendelő összetett mondatok itt tárgyalt csoportjában  
ezek szerint az eredeti és az új mondat szemantikai kapcsolata  
kifejezetten háttérbe szorítja, sőt eltűnteti, vagy éppen visszá-  
jára fordítja a fő- és mellékmondat szintaktikai viszonyát. Ha  
most már csak az új mondatot vizsgáljuk, és eltekintünk attól,  
hogy a főmondatba az utalószó kitehető-e vagy sem, akkor további  
megfontolások is arra vezetnek, hogy még ha a mellékmondat az új  
mondat helyét foglalja is el, akkor sem annyira szintaktikai, mint  
inkább szemantikai kapcsolat fűzi az eredeti mondat helyén álló  
főmondathoz. Akkor ugyanis az ilyen típusú alárendelt mondatokat  
voltaképpen semmi nem különbözteti meg az első tagmondattal föl-  
nem cserélhető ú.n. nem tisztán mellérendelt mondatoktól.<sup>16/</sup> Pél-  
dául az okhatározói mellékmondatot az okadó magyarázó mondatból,  
a következményes mellékmondatok tekintélyes részét a következtető  
mondatoktól, magukban véve, csak kötőszavaik alapján, tehát bizo-  
nyos fokig önkényesen választjuk el. Ugyanakkor ha a két mondat  
közötti logikai /okági ill. következményes/ viszonyt csak a kötő-  
szó - legyen az akár alá-, akár mellérendelő - hordozza, és nem a  
két mondat tartalma, akkor az új mondatból a kötőszó természetesen  
csak a jelentés megcsorbítása árán hagyható el, ha egyáltalán el-  
hagyható.



E mondatok, ill. mondatkapcsolatok körében mégis gyakran találkozunk olyan összetett mondatokkal, amelyekből nem csak az utalószó, hanem a kötőszó is hiányzik.<sup>17/</sup> Mégsem mondhatjuk, hogy ezek az alakulatok a kötőszó elhagyásával jöttek létre, hiszen a föltételezett kötőszó rekonstruálására nincsen más támpontunk, mint a két mondat szemantikai kapcsolata, ami viszont nem vezet egyértelmű megoldásra. Az alábbi mondatba például egyaránt behelyezhetnénk a mert, ugyanis, hiszen, tudniillik, stb., sőt az amikor, tulajdonképpen még az ahol kötőszót is: Hiába ment vissza, a nőt már nem találta ott. De azt sem mondhatjuk, hogy valójában két különálló mondattal van dolgunk, hiszen a két mondat közötti kapcsolat kötőszó nélkül is annyira szoros, mintha az első mondatban lévő hiába nem is határozó-, hanem rámutatószó volna. Sőt, a két mondat közötti kapcsolat még akkor sem szűnik meg teljesen, csak jellegét változtatja meg, ha az eredeti mondatból ez a szó is elmarad: Visszament, a nőt már nem találta ott. Ebben az esetben az eredeti mondat új mondatot hívó funkciója az igekötőben /vissza/ testesül meg.

Utóbbi példánk valójában már a mellérendelő összetett mondatoknak abba a szemantikailag néha - mint példánkban is - lazábban összekapcsolódó, de szöveggrammatikai szempontból nagyon jellegzetes, és jelentős csoportjába tartozik, amelyben a két tagmondat szoros kapcsolata abból adódik, hogy van egy szemantikailag közös elemük, /példánkban a hely, ahova az eredeti mondat alanya visszament, és ahol az új mondat alanya a nőt már nem találta<sup>18/</sup>, amely a két mondat szintaktikai szerkezetében - éppen úgy, mint az "igazi" alárendelő összetételekben a főmondat utalószava és a mellékmondat vonatkozó névmása - különböző funkciót tölt be. Egy másik példával: Jól nekifeszült, és belökte az ajtót. Az eredeti mondat azáltal hívja elő az új mondatot, hogy azt nem nélkülözheti, hiszen a közös szemantikai elem, amely belőle hiányzik, csak ebben jelentkezik. Ezzel szemben az új mondat magában is megáll: mind szemantikailag, mind szintaktikailag önálló, érvényes egész, tehát az eredeti mondat ebben az értelemben alája van rendelve. Olyannyira, hogy az új mondatot változatlanul hagyva az eredeti mondatot ennek grammatikailag is alá lehet rendelni: A nőt már nem találta ott, ahova visszament,<sup>19/</sup> Belökte az ajtót, amelynek/előbb/ jól nekifeszült. A mellérendelés örve alatt tehát az



eredeti mondat, amely az "igazi" alárendelő viszonyban még főmondat volt, alárendelődik az új mondatnak, amely ezáltal mintegy főmondattá lép elő.

Végül itt kell említést tennünk a mellérendelő összetett mondatoknak arról a legkiegyensúlyozottabb típusáról, amelynek első tagmondatában egy páros kötőszó egyik fele utal a második tagmondatra, amelyben a páros kötőszó másik fele található. Ebben az esetben - a bennük lévő kötőszó miatt - sem az eredeti, sem az új mondat nem állhat meg önmagában - kölcsönösen egymásra vannak utalva, s ezért a kettő közti viszony sem szintaktikai, sem szemantikai értelemben nem alárendelő, hanem valóban mellérendelő, - amit gyakran még külön kiemel az, hogy a két tagmondat azonos módon kapcsolódik egy harmadikhoz.

Ezek után már olyan összetett mondatok következnek, amelyeknek tagmondatai voltaképpen nem is tagmondatok: az eredeti mondatban semmi nem utal arra, hogy utána egy másik következik; igaz, nincs is benne semmi, ami ezt megakadályozná. Az új mondatban van ugyan egy kötőszó, ami valamilyen előzményhez fűző kapcsolatra utal, de nem derül ki belőle, hogy ez az előzmény csak, vagy éppen az előző mondat. Amennyiben a kötőszóval kezdődő új mondat előzménye nem éppen csak az eredeti mondat, maga is szuverén mondattá válik, de szükségképpen egy szöveg részeként, amelyből nem kiszakítható, mivel a benne lévő kötőszó szöveggrammatikailag is előzményéhez kapcsolja.

6. Míg el nem jutottunk a szöveg két szuverén mondatához, mindvégig olyan mondatok viszonyát vizsgáltuk, amelyek közül - ilyen vagy olyan okból - vagy az egyik, vagy a másik, vagy egyik sem állhatott meg önmagában. A valódi alárendelő összetétel egyik tagmondata szintaktikai szerkezetének részeként utalószót, másik tagmondata ugyancsak szintaktikai szerkezetén belül vonatkozó kötőszót, a valódi mellérendelő összetétel mindkét tagmondata szintaktikai szerkezetétől független kötőszót tartalmazott. Ezek tehát azok, amelyeknek tagmondatai kölcsönösen feltételezik egymást - azzal a nyilvánvaló különbséggel, hogy az előbbi esetben a mondatok közötti kapcsolat tisztán szintaktikai, az utóbbi esetben tisztán szemantikai jellegű.



Ámbár hogy a valódi alárendelő összetétel tagmondatainak viszonya tisztán szintaktikai jellegű volna - ez így nem egészen igaz. Lényegbevágóan fontos különbséget tenni a kölcsönviszony két iránya között, tehát a mellékmondatot a főmondathoz, és a főmondatot a mellékmondathoz fűző kapcsolat minősége között, miután csak ez lehet a főmondat fogalmának kritériuma. Mivel a mellékmondat a főmondat szemantikailag üres utalószavának tartalmát adja meg,<sup>20/</sup> a főmondat az, amelyik a másikat szemantikailag föltételezi; míg a mellékmondat szintaktikailag kapcsolódik a főmondathoz azáltal, hogy a kötőszón keresztül, amely saját szintaktikai szerkezetében a főmondat utalószavát /esetleg annak alaptagját is/ képviseli, beépül a főmondat szerkezetébe. Így értendő, s ezzel magyarázható tehát, hogy amint a főmondathoz eltűnik az utalószó, amint a mellékmondat kötőszava már nem tartozik bele annak szintaktikai szerkezetébe, elhalványodik, majd megszűnik a két mondat szintaktikai kapcsolata, a kötőszót, /a sorrend megfordítása esetén még azt sem mindig/tartalmazó mondat már csak szemantikailag föltételezi a másikat /természetesen sorrendben az eredeti mondatot/, s így /az új mondat/ végérvényesen főmondattá válik.

A fentiekben leírt széles átmeneti kategóriába tartozó összetett mondatokat par excellence összetett mondatoknak tekinthetjük és nevezhetjük, minthogy nem a beszélő önkényén múlik, hogy az adott esetben összetett mondatot használ-e, hanem kifejezetten grammatikai szabályok írják elő, hogy annak, éppen annak a tartalomnak a kifejezésére összetett mondatot kell használnia. Ezek a mondatok tudniillik nem alakíthatók át azonos jelentésű egyszerű mondatná, mint a valódi alárendelő összetett mondatok túlnyomó többsége, sem pedig két külön mondatná, mint az 5. pont utolsó bekezdésében említett /16.o./ mellérendelt mondatok, vagy azok a - formailag - alárendelt, és nyelvhelyességi szempontból sokszor kárhoztatott mondatok, amelyekben a vonatkozó névmási - tehát alárendelő - kötőszó az egész főmondatot képviseli; s mint magyarázni szokták, éppen azért hibás, mert így nem egy szintaktikailag beépíthető mellékmondatot, hanem egy másik különálló, vagy mellérendelt mondatot kapcsol az eredeti mondathoz. Valójában - mint látni fogjuk - egy főmondatot kapcsol - a mellékmondathoz.

A hibáztatott jelenség létrejöttének magyarázata ugyanis éppen az, hogy a két mondat között valóban alárendeltségi viszony



áll fenn, csak ellenkező irányban, mint amit a rosszul megválasztott kötőszó sugall. A vonatkozó névmás ugyanis rendszeren a főmondat valamely részére vonatkozik, így az a mondat, amely szerkezetének részeként a vonatkozó névmást tartalmazza, nyilvánvalóan nem lehet főmondat. Ezzel szemben ha a névmási kötőszó egy egész mondatot képvisel, akkor az általa képviselt mondat szemantikailag, és szintaktikailag is alá van rendelve annak a mondatnak, amelynek szerkezete a névmási kötőszót tartalmazza. Ez tehát valójában "abszolút" főmondat.

E tanulmány előző részében, az utolsó előtti bekezdés végén például a következő mondat olvasható /itt zárójelben a tagmondatok sorszámát/: /1/ Ebben az esetben - a bennük lévő kötőszó miatt - sem az eredeti, sem az új mondat nem állhat meg önmagában - /2/ kölcsönösen egymásra vannak utalva, /3/ s ezért a kettő közti viszony sem szintaktikai, sem szemantikai értelemben nem alárendelő, hanem valóban mellérendelő, /4/ - amit gyakran még külön kiemel az, /5/ hogy a két tagmondat azonos módon kapcsolódik egy harmadikhoz.

Mindenekelőtt szögezzük le, hogy ennek az összetett mondatnak az /1/ és /2/ tagmondata után nyugodtan pontot is tehettem volna.<sup>21/</sup> Persze érdemes volna azon is elgondolkodni, hogy akkor miért nem tettem mégsem, ha ezek a mondatok, ill. az utánuk következők önálló mondatként is megállnák a helyüket! Bizonyára azért nem, mert a vizsgált összetett mondaton belül minden következő mondat közvetlenül és kizárólag az előtte lévő mondatához kapcsolódik; ami az /1/ tagmondatról, ill. az /5/-t követő összetett mondat első tagmondatáról - ha visszalapozunk, meggyőződhetünk róla - már nem mondható el: ezek legalábbis több tagmondatból álló mondategységekhez kapcsolódnak. Ez a bizonytalan megállapítás persze nem tekinthető olyan grammatikai szabályszerűségnek, ami egyéb, nyelven kívüli tényezőktől - melyekben egyelőre alig látunk szabályszerűséget - függetlenül eldöntené, hogy az autonóm mondatok mikor alkotnak összetett mondatot. Legfeljebb azt dönti el, hogy mikor alkothatnak összetett mondatot; de az is lehet, hogy a fenti megállapítás csak a szerző stílusának valamilyen sajátására utal, s hogy az ilyen összetett mondatok a grammatikailag független, de kontextuálisan összefüggő mondatok önkényes összekapcsolásával jönnek létre. Legalább is addig, amíg a problémát közelebbről meg nem vizsgáljuk, ennél többet nem állíthatunk.



Eszerint az /1/, a /2/, és együtt a /3/-/4/-/5/ tagmondatot kell három különálló mondatnak tekintenünk. Az /5/ tagmondatot /bár kötőszava nem épül be a szintaktikai szerkezetbe, némi stilisztikai rendellenesség árán, de egyszerű grammatikai transzformációval/ beépíthetjük az utalószó /az/helyére a /4/ tagmondatba; és ezáltal a harmadik egység tagmondatainak száma háromról kettőre redukálható. Ezek közül a másodikat alighanem annak érzékeltetése céljából kezdtem az ami vonatkozó névmási kötőszóval, hogy a /4/ tagmondat - annak ellenére, hogy a /3/ tagmondatot tökéletesen lezártnak érezzük, - valójában még szorosan hozzá tartozik. S ez első pillantásra rendjén valónak is látszik, hiszen az utalószó nem tartalmazó alárendelő összetett mondatoknál mindig is ez a helyzet: az eredeti, azaz a főmondat a mellékmondat nélkül is ép, érvényes mondat; és a két mondat szoros kapcsolata - az új mondat alárendeltsége csak abban nyilvánul meg, hogy a mellékmondat - a benne lévő kötőszó miatt - nem állhat önmagában, a főmondat nélkül. Az ami vonatkozó névmásnak az amely kiemelő jellegével szemben tudvalévőleg van bizonyos összefoglaló értelme, mindazonáltal - alárendelő kötőszó lévén - ez is csak a főmondat valamely meghatározott részére vonatkozhat. Ez a rész itt - úgy látszik - a mellérendelő viszony, amit gyakran még külön kiemel a két tagmondatnak egy harmadikhoz azonos módon való kapcsolódása. Csakhogy a /3/ mondatban ez a kifejezés: mellérendelő viszony egyáltalán nem fordul elő, hanem arról van szó, hogy a két tagmondat közti viszony... nem alárendelő, hanem mellérendelő, és ezt gyakran még külön kiemeli valami. Jelen esetben tehát a vonatkozó névmás - bár használata ide nem tartozó, s ezért itt éppen csak érintett stilisztikai szempontok alapján védhető, sőt indokolt, - nem az előző mondat valamely részére, hanem a benne megfogalmazott állításra vonatkozik, tehát a /4/ tagmondat tárgyaként az egész /3/ mondatot képviseli, s ezért mutató névmási kötőszóval helyettesíthető. Akkor azonban a /4/ mondat már pontosan úgy kapcsolódik a /3/-hoz, ahogy a /3/ a /2/-hoz.

Az új mondat szerkezetébe /ezúttal határozóként/beépülő mutatónévmás /ezért/ itt is az egész eredeti mondatot /a /2/-t / képviseli, amiből mindjárt látható, hogy ez - tehát az eredeti mondat - az új mondatához képest alárendelt jellegű, miután az új mondat az, amelyik szemantikailag föltételezi a másikat. Két külön-



álló mondat ilyen típusú kapcsolata tehát tökéletesen megfelel az összetett mondaton belüli valódi alárendelésnek, - azzal a különbséggel, hogy itt az eredeti mondat alárendelt jellegű, s az új mondat a főmondat. És valóban: a két mondat sorrendjének fölcserélésével a mondatok viszonya olyan valódi alárendeléssé alakítható, amelyben a volt új mondat lesz a főmondat, és a volt eredeti mondat a mellékmondat: /3/ A kettő közti viszony sem szintaktikai, sem szemantikai értelemben azért nem alárendelő, hanem valóban mellérendelő. /2/ mert kölcsönösen egymásra vannak utalva.

Az eredeti mondat alárendelt jellegéről tett megállapításunknak ellentmondani látszik, hogy a különben főmondat jellegű új mondat a közlés szempontjából ugyanúgy korlátozott, mint a valódi alárendelt mondat, hiszen szintaktikai szerkezetének egyik pozícióját szintén egy olyan szó /névmási kötőszó/ foglalja el, amely nem lehet szószerkezet alaptagja, tehát nem bővíthető. Ez az ellentmondás azonban csak látszólagos; sőt, ha a két mondat viszonyát az imént említett módon valódi alárendeléssé alakítjuk, kiderül, hogy a mutató névmás az új mondatban nem csak a kötőszó, hanem a főmondat utalószavának szerepét is betölti, de mint ilyen előzőleg korlátlan mennyiségű tartalommal ruházható fel, s nem csak annyival, amennyi egyetlen, a közlés szempontjából valóban korlátozott mellékmondatba belefér. Az új mondatnak mint főmondatnak így nem csak egy, hanem több tagmondat, önálló mondat, esetleg egy egész szöveg lehet alárendelve. Mint ahogy példánk /1/ tagmondatában az Ebben az esetben kifejezés egyértelműen valamilyen előzményre utal, de ez az előzmény épp úgy lehet az előző tagmondat, mint az egész előző mondat vagy bekezdés, vagy a tanulmány egész eddigi része.

7. A valódi alárendeléstől, tehát az új mondatnak alárendelt egy- vagy több mondatos előzménytől a szövegbeli mellérendelésig, ill. az eredeti mondatnak alárendelt szövegig terjedő széles átmeneti kategóriában a két önálló mondat kapcsolatát valamilyen közös szemantikai elem valósítja meg.<sup>22/</sup> Ennek az eredeti mondatban elvileg explicit módon jelen kell lennie, s így a szövegszintaktikailag hozzákapcsolódó új mondat szemantikailag föltételezi az eredeti mondatot. Ezért az új mondatnak még mindig főmondat jellege van, annak ellenére, hogy az eredeti mondatnak csak valamelyik részére vonatkozik. Mivel azonban ennek a résznek, ha az új mondatban nem alanyként, esetleg tárgyként, hanem ezeknél alárendeltebb



mondatrészként fordulna elő, az új mondatban is explicite kell szerepelnie, az új mondat ilyen esetben már nem, vagy csak kevésebbé feltételezi szemantikai szempontból az eredeti mondatot, s így többé-kevésbé mellérendeltté válik.

Az eredeti mondat alárendeltségének mértékét, sőt az alárendelés irányát is, ezek szerint itt - ugyanúgy, mint a megfelelő szerkezetű összetett mondatokban - befolyásolja, hogy az eredeti mondat szintaktikai szerkezetének melyik része az új mondatban hogyan - tehát milyen szintaktikai funkcióban - ismétlődik meg. De ez a hogyan itt még legalább két más szempontot is jelent. Azt is meg kell t.i. vizsgálni, hogy az, ami az új mondatban az adott szemantikai elemet képviseli, milyen szemantikai vagy logikai viszonyban áll az eredetivel; ugyanis önálló mondatokról lévén szó, ez a viszony az azonosságtól - ami logikai értelemben mellérendelő jellegű - az ok - okozati, a rész - egész, stb. - tehát logikailag alárendelő jellegű - viszonyokon keresztül egész az ellentétig terjedhet - ami ismét mellérendelő jellegű viszony. A szemantikai elemek ismétlődése tehát voltaképpen csak a szemantikai mező azonosságát jelenti, ezen belül az elemek között meghatározandó - mert a két mondat viszonyát is befolyásoló - összefüggések vannak. A kérdést tovább bonyolítja, hogy ha a megfelelő szemantikai elemek nem azonosak, tehát például logikailag alárendelő viszonyban vannak egymással, akkor természetesen mindkét mondatban explicite jelen kell lenniük, s ezáltal a két mondat viszonya a mellérendeléshez közelít, miután az új mondat szemantikailag már nem feltételezi az eredeti mondatot, sőt, előfordulhat, hogy logikai szempontból alárendelődik.

Az előbbi két szemponttól nem függetlenül a szemantikai elemek ismétlődése tehát nyelviileg különböző mértékben lehet explicit. Általában az eredeti mondat minél magasabb rendű mondatrésze az új mondatban minél magasabb rendű mondatrészként ismétlődik, a két mondat kapcsolata annál inkább implicitte-, /legalábbis a magyarban annál kevésbé szóval, s annál inkább csak grammatikai eszközökkel jelöltté/ válik. Az eredeti mondat alanya például akár nem is egy, hanem több - egymásnak mellérendelt - új mondat alanyaként vagy tárgyaként funkcionálhat anélkül, hogy megismételjék, vagy névmással utalnánk rá. Ilyenkor az új mondat - szemantikailag feltételezve az eredeti mondatot, ill. annak alanyát - grammatikai szempontból még megőrzi főmondat jellegét; mindamelllett -



tekintve, hogy a benne levő predikáció ugyanarra az alanya vonatkozik - logikai szempontból már bizonyos mértékig az eredeti mondatnak alá van rendelve. Ehhez képest a két mondat kapcsolata grammatikailag explicitté válik, ha az eredeti mondat alanya vagy tárgya az új mondatban ennél alárendeltebb funkcióban /pl. határozóként/ tér vissza, ekkor ugyanis vagy szóismétléssel, vagy legalább egy névmással az új mondatban utalnunk kell az eredeti mondat megfelelő részére. Utóbbi esetben nyilvánvalóvá válik az új mondat főmondat jellege is, mivel a benne szereplő "üres" személyes névmási határozószó vagy - esetleg jelzői szerepű - mutatónévmás szemantikailag föltételezi az eredeti mondat valamelyik tartalmas részét.

Ha az új mondatok alanyaként /vagy tárgyaként/ nem maga az eredeti mondat alanya, hanem neki logikailag alárendelt különböző szemantikai elemek funkcionálnak, akkor az új mondatok egy az eredeti mondatnak logikailag alárendelt szöveget alkotnak. Ilyenkor természetesen az egymásnak szemantikailag megfelelő elemek az új mondatokban nyelviileg eltérő formában jelentkeznek, és a közöttük lévő logikai kapcsolat grammatikailag nem mindig manifesztálódik. Ezáltal az eredeti és az új mondat kapcsolata grammatikailag abszolút implicitté válhat, sőt teljesen megszűnhet. Ezzel az új mondat el is veszíti főmondat jellegét.

Két mondat grammatikai kapcsolata azáltal is fellazulhat, hogy ha az ismétlődő szemantikai elem nem más, mint az eredeti mondat állítmánya. Ezt az esetet sokszor nagyon nehéz megkülönböztetni egyfelől az imént tárgyalt grammatikailag implicit logikai alárendeléstől, másfelől két önálló mondat elsőnek tárgyalt valódi alárendelő viszonyától, - holott ez éppen valódi mellérendelő viszony. Ilyen viszony van például a saját szövegemből kiemelt összetett mondat /1/ és /2/ tagmondata között. Ha a /2/ mondatban ott volna az ezért mutató névmási kötőszó, akkor az /1/-t akár alárendelt eredeti mondatnak tekinthetnénk, mivel azonban nincs ott, a két mondat nyilvánvalóan egyenrangú, és mivel logikai viszonyuk is mellérendelőnek látszik, a kettő közül bármelyik elhagyható, vagy a másikkal fölcserélhető.

Azazhogy - álljunk meg egy pillanatra - valóban fölcserélhető? Ha eltekintünk attól a - mint láttuk - nem is olyan jelentéktelen apróságtól, hogy az eredeti mondat /explicit/ alanyának a



helyén kell maradnia, tehát át fog kerülni a /2/ mondatba, ha ez lesz az eredeti mondat, ennek következtében viszont meg is kell változtatni: a szemantikai mező egy logikailag és szintaktikailag is megfelelőbb másik elemével /pl.: a két mondat/ helyettesíteni; valamint attól, hogy az eredeti mondat előzményére utaló kifejezésnek /ebben az esetben/ szintén a helyén, az eredeti mondatban kell maradnia; - mivel ezeknek a funkcionális egységeknek a helye nem az egyes mondatokon belül szintaktikailag, hanem a szövegen belül, tehát szövegszintaktikailag meghatározott, - továbbá ha eltekintünk néhány más, inkább stilisztikai jellegű változtatástól, akkor a két mondat valóban fölcserélhető. De sorrendjük fölcserélése esetén a két mondat meghatározható irányú logikai viszonya is - ha van ilyen - természetesen megfordul. Márpedig van ilyen, és éppen ezért e két mondat viszonya még a fent említett, szövegszintaktikailag kötött elemek elhanyagolásával sem tekinthető tisztán mellérendelőnek.

Ezt nem nehéz bizonyítani, mivel a két mondat tartalmi, logikai kapcsolata szöveggrammatikailag jelölhető is, ha a mindenkori új mondatban elhelyezünk egy olyan kötőszót, amely ezt a logikai viszonyt nyelviileg kifejezi. Ezek a csak logikai viszonyt kifejező kötőszavak nem épülnek be a mondat szerkezetébe, s ezért annak, mint mondatnak, az önállóságát nem szüntetik meg, de kifejezetten utalnak legalább egy előző mondatra - tehát az eredeti mondatra, vagy egy akárhány mondatból álló előzményre, amellyel szemben ezáltal az új mondatnak - az esetleg alárendelő logikai viszonytól függetlenül - bizonyos főmondat jelleget kölcsönöznek: legalább annyiban, hogy a kötőszót tartalmazó új mondat az előzményt képező szövegtől nem elszakítható. Az ilyen kötőszavakat tehát már egyértelműen szövegszintaktikai eszközöknek kell tekintenünk, miután funkciójuk az, hogy egy mondatot meghatározott módon bekapcsoljanak egy szöveg szerkezetébe.

Az új mondat integrálódásának utolsó lépéseként a mondatból a kötőszó is elmaradhat, de mindenképpen elmarad, ha az előzmény és az új mondat tartalmi kapcsolata olyan jellegű, hogy kifejezésére szolgáló szövegszintaktikai eszköz már nem is áll rendelkezésünkre. Ilyen esetben a mondat a szövegből tulajdonképpen már szabadon kiemelhető, mivel - formailag - semmi nem köti oda. A formai kapcsolat megszűnésével a mondatok tartalmi kapcsolata is



annyira meglazulhat, hogy összetartozásukat már semmi egyéb nem biztosítja, mint például az, hogy ugyanannak a személynek a szájából, egymás után halljuk őket, - tehát a szituáció, amely ekkor a mondatokat már csak kívülről tartja össze.

8. A szöveg egységét tehát végsősoron a szituáció biztosítja. És ha nem is volna könnyű megmondani, hogy fejtegetéseink során hol léptük át a mondat, és ezzel a klasszikus értelemben vett nyelvészet határát, annyi bizonyos, hogy ezzel a megállapításunkkal a szöveglingvisztika, s így a legtágabb értelemben vett nyelvészet végső határáig jutottunk. Hiszen a szövegszituáció vizsgálata már nyilvánvalóan más tudományok feladata, s e vizsgálatok eredménye a szöveglingvisztikát csak annyiban érinti, amennyiben a szituáció hatással van a szöveg grammatikai szerkezetére. Kétségtelen például, hogy a szituációval kapcsolatos ismereteknek szerepet kell kapniuk egy elméletileg helyes és gyakorlatilag használható lingvisztikai szövegtipológia megalkotásában is. De ezeknek a kérdéseknek, és még sok más, ezeknél közelebből ide tartozó szöveglingvisztikai problémának a tárgyalása már meghaladja ennek a tanulmánynak a kereteit.

### J e g y z e t e k :

1. Az 1975-76-os tanév folyamán a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportjában a szakmai továbbképzés keretében szöveglingvisztikai előadássorozatot tartottunk. Ez a dolgozat a sorozat bevezető előadása egyik részének bár már továbbfejlesztett változata, mégiscsak előadásnak készült, s ezért az idézetektől vagy konkrét hivatkozásoktól eltekintve mellőzi a tárgyalta kérdések szakirodalmára vonatkozó bővebb utalásokat.
2. Mivel a kötet az 1. jegyzetben említett előadás után jelent meg, anyagát érdemben már /és még/ nem tudtam felhasználni.
3. 375.o.
4. 377.o.
5. A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja ezek szerint elégedetten nyugtázhatja az 1. jegyzetben említett vállalkozá-



helyén kell maradnia, tehát át fog kerülni a /2/ mondatba, ha ez lesz az eredeti mondat, ennek következtében viszont meg is kell változtatni: a szemantikai mező egy logikailag és szintaktikailag is megfelelőbb másik elemével /pl.: a két mondat/ helyettesíteni; valamint attól, hogy az eredeti mondat előzményére utaló kifejezésnek /ebben az esetben/ szintén a helyén, az eredeti mondatban kell maradnia; - mivel ezeknek a funkcionális egységeknek a helye nem az egyes mondatokon belül szintaktikailag, hanem a szövegen belül, tehát szövegszintaktikailag meghatározott, - továbbá ha eltekintünk néhány más, inkább stilisztikai jellegű változtatástól, akkor a két mondat valóban fölcserélhető. De sorrendjük fölcserélése esetén a két mondat meghatározható irányú logikai viszonya is - ha van ilyen - természetesen megfordul. Márpedig van ilyen, és éppen ezért e két mondat viszonya még a fent említett, szövegszintaktikailag kötött elemek elhanyagolásával sem tekinthető tisztán mellérendelőnek.

Ezt nem nehéz bizonyítani, mivel a két mondat tartalmi, logikai kapcsolata szöveggrammatikailag jelölhető is, ha a mindenkor új mondatban elhelyezünk egy olyan kötőszót, amely ezt a logikai viszonyt nyelviileg kifejezi. Ezek a csak logikai viszonyt kifejező kötőszavak nem épülnek be a mondat szerkezetébe, s ezért annak, mint mondatnak, az önállóságát nem szüntetik meg, de kifejezetten utalnak legalább egy előző mondatra - tehát az eredeti mondatra, vagy egy akárhány mondatból álló előzményre, amellyel szemben ezáltal az új mondatnak - az esetleg alárendelő logikai viszonytól függetlenül - bizonyos főmondat jelleget kölcsönöznek: legalább annyiban, hogy a kötőszót tartalmazó új mondat az előzményt képező szövegtől nem elszakítható. Az ilyen kötőszavakat tehát már egyértelműen szövegszintaktikai eszközöknek kell tekintenünk, miután funkciójuk az, hogy egy mondatot meghatározott módon bekapcsoljanak egy szöveg szerkezetébe.

Az új mondat integrálódásának utolsó lépéseként a mondatból a kötőszó is elmaradhat, de mindenképpen elmarad, ha az előzmény és az új mondat tartalmi kapcsolata olyan jellegű, hogy kifejezésére szolgáló szövegszintaktikai eszköz már nem is áll rendelkezésünkre. Ilyen esetben a mondat a szövegből tulajdonképpen már szabadon kiemelhető, mivel - formailag - semmi nem köti oda. A formai kapcsolat megszűnésével a mondatok tartalmi kapcsolata is



annyira meglazulhat, hogy összetartozásukat már semmi egyéb nem biztosítja, mint például az, hogy ugyanannak a személynek a szájából, egymás után halljuk őket, - tehát a situáció, amely ekkor a mondatokat már csak kívülről tartja össze.

8. A szöveg egységét tehát végsősoron a szituáció biztosítja. És ha nem is volna könnyű megmondani, hogy fejtegetéseink során hol léptük át a mondat, és ezzel a klasszikus értelemben vett nyelvészet határát, annyi bizonyos, hogy ezzel a megállapításunkkal a szöveglingvisztika, s így a legtágabb értelemben vett nyelvészet végső határáig jutottunk. Hiszen a szövegszituáció vizsgálata már nyilvánvalóan más tudományok feladata, s e vizsgálatok eredménye a szöveglingvisztikát csak annyiban érinti, amennyiben a szituáció hatással van a szöveg grammatikai szerkezetére. Kétségtelen például, hogy a szituációval kapcsolatos ismereteknek szerepet kell kapniuk egy elméletileg helyes és gyakorlatilag használható lingvisztikai szövegtipológia megalkotásában is. De ezeknek a kérdéseknek, és még sok más, ezeknél közelebből ide tartozó szöveglingvisztikai problémának a tárgyalása már meghaladja ennek a tanulmánynak a kereteit.

### J e g y z e t e k :

1. Az 1975-76-os tanév folyamán a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportjában a szakmai továbbképzés keretében szöveglingvisztikai előadásorozatot tartottunk. Ez a dolgozat a sorozat bevezető előadása egyik részének bár már továbbfejlesztett változata, mégiscsak előadásnak készült, s ezért az idézetektől vagy konkrét hivatkozásoktól eltekintve mellőzi a tárgyalt kérdések szakirodalmára vonatkozó bővebb utalásokat.
2. Mivel a kötet az 1. jegyzetben említett előadás után jelent meg, anyagát érdemben már /és még/ nem tudtam felhasználni.
3. 375.o.
4. 377.o.
5. A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja ezek szerint elégedetten nyugtázhatja az 1. jegyzetben említett vállalkozá-



- sának - amellyel mintegy elébe ment e várakozásnak - kezdeményező jellegét.
6. V.ö.: Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata /magyar szövegek alapján/. Akadémiai Kiadó, Budapest 1971.
  7. Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat, Budapest 1967. 157-158.
  8. Deme László: A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó, Budapest 1976. 56.
  9. Nyelvtudományi Közlemények 74.2.439-53. /Az idézetből elhagytam a források megjelölését és az utalásokat./
  10. Victor H. Yngve: The depth hypothesis. In Structure of Language and Its Mathematical Aspects. Proceedings of Symposia in Applied Mathematics. Ed.: R. Jakobson. XII.130-8. /Providence. Rhode Island 1961. /Magyarul A nyelvtudomány ma c. kötetben, szerk.: Szépe György, Gondolat, Budapest 1973. 441-58./
  11. V.ö.: George A. Miller: Human memory and the storage of information. I.R.E. Transactions of Information Theory II-2/3, 129-37. 1956.
  12. Ez még - formailag - alárendelt mondatok esetében is előfordulhat: 1. pl. a 9. oldal 1. bekezdés 2. mondatában az akkor, 3. mondatában az Ekkor mellett az ami szót.
  13. Kivéve Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest 1969. 192-352.
  14. A Mai Magyar Nyelv Rendszere II. Akadémiai Kiadó, Budapest 1962. 342. szerint e kategórikus kijelentés - kevésbé kategórikusan - csak a vonatkozó kötőszavakra érvényes. - Ha azonban szemügyre vesszük - ugyancsak a MMNyR II. 342-92. szerint - a kötőszó elmaradásának, ill. elhagyhatóságának eseteit, kiderül, hogy az általam megfogalmazott szabály gyakorlatilag csak a hogy kötőszóra nem vonatkozik, s erre is mindenekelőtt akkor, ha a mellékmondat, amelyet bevezetne, függő beszédet tartalmaz, ami azonban éppen szöveglingvisztikai szempontból speciális eset, és ezért külön tárgyalást igényel.



A függő beszéd ugyanis - mint elnevezése is mutatja - mindig egy másik szöveg beágyazását, ill. egy új szöveg-szint bevezetését jelenti a szövegbe, tehát tulajdonképpen nem alárendelt mondat, hanem alárendelt szöveg, /több külön álló mondatra is kiterjedhet!/, ha a főmondat az, amelyik az alapszöveg szintjén mozog; ha ellenben a mellékmondat helyezkedik el az alapszöveg szintjén, akkor a főmondat "metaszöveg", azaz nem más, mint a tulajdonképpeni szöveg szituációjának megszővegezése, és belefoglalása az alapszövegbe.

Ha a hogy kötőszóval bevezetett alárendelt mondat nem függő beszédet tartalmaz, vagy nem ilyen jellegű viszonyban van a főmondattal, akkor a kötőszó elhagyása esetén minden további nélkül mellérendelt mondatnak tekinthető. /Tárgyalásukat l. később./ Ez utóbbi megállapítás egyébként valóban nem csak a hogy, hanem más nem vonatkozó, tehát a mondat szintaktikai szerkezetébe nem beépülő kötőszavakra is vonatkozhat. Csak-hogy egyáltalán nem bizonyítható, hogy az olyan mellérendelt mondat, amelybe ilyen kötőszó belehelyezhető, valóban a kötőszó elhagyásával jött létre, tehát hogy a közte és a megfelelő alárendelt mondat között fennálló transzformációs kapcsolat valóban generatív jellegű, és nem pusztán elméleti konstrukció. Annál is kevésbé, mert ezekben az esetekben egyáltalán nem egyértelmű, hogy az adott mondatba milyen /alá- vagy éppen mellérendelő/ kötőszó volna behelyezhető.

A hogy kötőszó elhagyhatóságának néhány további - elszigetelt - esete /pl. Igaz, későn érkeztem, de ... /vagy a főmondat háttérében álló "metaszöveg" kisugárzásának tulajdonítható /v.ö. Elismerem, későn érkeztem, de.../, vagy - ami ezzel összefügg - a főmondat - és éppen a főmondat! - önálló mondat volta erősen kétségbevonható, miután a legjobb úton van afelé, hogy végképp felszívódjék a mellékmondatba /v.ö. Biztos későn érkeztem, mégis .../, sőt, hogy idővel önálló jelentését akár el is veszítve módosító értelmű kötőszóvá degradálódjék /v.ö. Bár későn érkeztem,..../

Valódi, mondatrészt kifejtő alárendelt mondatból azonban a kötőszó soha nem maradhat el; a főmondat utalószava azonban - attól függően, hogy milyen mondatrész! - rendszerint igen.



15. V.ö.: Bencédy József - Fábrián Pál - Rácz Endre - Velcsov  
Mártonné: A mai magyar nyelv I. rész /Egyetemi jegyzet/ Tan-  
könyvkiadó Budapest 1966. 412-29.
16. I.m. 43o.
17. V.ö. 14. jegyzet.
18. Példánkban ugyan a két mondat alanya is azonos, de ez itt  
lényegtelen, hiszen a helyzeten mit sem változtatna, ha va-  
lóban csak a hely volna azonos, ahova az eredeti mondat a-  
lanya visszament, és ahonnan például a nő elment, vagy ahol  
a nő már nem volt.
19. Ez a példa arra is rávilágít, szempontunkból miért nem lá-  
tunk elvi különbséget az utalószó nélküli és a sajátos je-  
lentéstartalmú alárendelő, ill. a nem megfordítható, azaz  
nem tisztán mellérendelő összetett mondatok között. Ugyan-  
is az ott határozószóra nem tekintve e két tagmondat "alá-  
rendelő"viszonyát így is rekonstruálhattuk volna: A nőt már  
nem találta ott, amikor visszament /A nőt már nem találta  
ott, bár visszament/ A nőt már nem találta ott, pedig vissza-  
ment. Az utóbbi változatot a következővel összevetve pedig  
tisztára formálisnak érezzük e mellérendelt mondattípusnak  
az olyan alárendelt mondattól való megkülönböztetését is,  
amelynek főmondata ugyan tartalmaz utalószót, de kötőszava  
a mondatba szintaktikailag nem épül be: A nőt már nem találta  
ott annak ellenére, hogy visszament. A lehetséges változatok  
között tehát lényegében csak annyi különbség van, hogy a mon-  
datok közötti /s bennük adott/ tartalmi viszony más-más ré-  
szét hangsúlyozzák azáltal, hogy más-más /szintaktikai vagy  
szemantikai jellegű/ vonását fejezik ki grammatikailag is.
20. V.ö.: Hadrovics László: i.m. 192-7.
21. Igaz, hogy ahogy az első két tagmondatot szétválasztottuk,  
a harmadikat is két tagmondatra bonthattuk volna. De míg a  
második tagmondat teljesen autonóm egységnek hat, addig a  
harmadik tagmondat állító állítmánya /leginkább a hanem kö-  
tőszó miatt/ semmiképpen sem lehetne önálló mondat. Ezért  
választottuk ezt a megoldást.



22. V.ö. Békési Imre: A közös elemek kapcsoló szerepe a mondat fölötti szövegegységben. Előadás A Magyar Nyelvészek II. Nemzetközi Kongresszusán. Megjelent a Jelentéstan és stilisztika c. kötetben, Nyelvtudományi Értekezések 83.sz. Akadémiai Kiadó, Budapest 1974. 82-86.

András Szöllősy-Sebestyén:

SENTENCE AND TEXT /Summary/

As a part of an introduction to the subject the present article is an attempt to determine the status of text-grammar within and without grammar proper with regard to the Saussurian differentiation between langue and parole. The author rejects the possibility of any formal definition of either sentence or text, maintaining that syntax and text-grammar respectively as a whole should stand for their definition. But sentence, which is considered by most scholars to be the largest unit of langue, is not that of langage, because it can also be taken as the smallest unit of parole. And so the difference in quality between langue and parole may be traced back to a difference in the quantity of information communicated. Starting from the well-known depth-hypothesis established by V.H. Yngve the author introduces the concepts of original sentence and new sentence, and hence the paper examines the interrelation of main and relative, main and other subordinate, and finally coordinate clauses respectively, showing a tendency of the new sentence gradually taking up the characteristics of the main clause, while the original sentence is losing most of them. Thus the relation of two autonomous sentences and even the relation of a sentence to a preceding text can be represented as a result of the process one sentence splitting up into two, i.e. the integration of the new sentence. The relation of two autonomous sentences may also have the character of subordination, the original sentence being subordinated to the new one, which is then still a grammatically inseparable part of the text. The new sentence loses its syntactic ties, which bound it to the original sentence or group of sentences, only when their grammatical relation approaches coordination, i.e. when the relation of their respective



contents - which relation from a logical point of view may also be subordinative in both directions or coordinative - is not or cannot be represented grammatically in the new sentence. Then the unity of the two sentences as that of a text is marked only by situation. The study of situation falls outside the borderlines of linguistics even in its broadest sense.



Vörös József:

## A VALENCIA PROBLÉMÁJA AZ ANGOL NYELV

### TANÍTÁSÁBAN

A valencia kifejezést a nyelvészetben Tesnière használta először, az igék hasonló alapon való osztályozásának gondolata azonban régebben fogalmazott meg. Már Heyse /1908-ban/ szubjektív és objektív, Behaghel pedig /1924/ abszolút és relatív igéket különböztetett meg aszerint, hogy az alanyon kívül kívánnak-e még kötelezően valamely bővítményt ahhoz, hogy grammatikailag hibátlan és logikailag értelmes mondatot adjanak. Tesnière nyomán sokat foglalkoztak a problémával, és nézeteik között kisebb-nagyobb eltérések is vannak. Így pl. Tesnière és Brinkmann a csak u.n. nyelvtani alannal kapcsolódó igéket /pl. il pleut, es regnet/ zéró valenciájúaknak minősítette, mások viszont ezeket is egy-valenciájúaknak kategorizálták. Abban a kérdésben is eltérnek egymástól a nyelvészek, hogy milyen bővítmények minősíthetők valenciásoknak. Tesnière és Brinkmann az alanyra, tárgyra és részeshatározóra korlátozta a valencia lehetséges körét, míg mások a teljes értelemez elengedhetetlen határozókat is a valenciás bővítményekhez sorolják. Ez utóbbi felfogás tűnik gyakorlatibbnak /legalábbis a magyarban/, mert pl. a Pál két hetet töltött Bécsben vagy Arany a hajnalt piros köpönyeghez hasonlította típusu mondatok nemcsak a mondat tárgyszava nélkül volnának értelmetlenek, hanem a határozó törlése folytán is értelmetlenné változnának.

Egyes szerzők a valenciás bővítményeket egyenlő értékűeknek tartják, mások /pl. Admoni/ kötelező és fakultatív valenciás bővítményeket különböztetnek meg. Az előbbi nélkül az ige nem is jelenhetik meg a mondatban, bár az utóbbi is döntő szerepet játszik a mondat szemantikai tartalmában.

A valencialemélet igen lényeges szempontot szolgáltat annak eldöntésére, hogy mi a grammatikailag helyes mondat kritériuma. Ez a kritérium azonban nem egyezik meg teljesen a különféle nyelvekben, így az angolban és magyarban sem. Érdeemes tehát röviden áttekinteni azokat a problémátípusokat, amelyek az angol nyelvet tanulók vagy használók számára adódnak, ha az angol nyelvet a ma-



gyar anyanyelvre alapozva kell megtanulniuk illetve használniuk.

Ha elfogadjuk kategóriának a zéró valenciájú igét, úgy ez vitathatatlanul létezik a magyar nyelvben /villámlik, havazik, stb./. Angolban azonban ilyenkor is ott áll a kötelező nyelvtani alany /It is lightning, It is snowing/. Ily módon tehát a magyar zéró valenciájú igék angol megfelelőit is tekinthetnénk egy-valenciájúaknak.

A valencia tekintetében felmerülő problémák zöme az ige tárgy vagy tárgyatlan voltával és használatával van kapcsolatban.

Az intranszitiv igék egy része egy-valenciás mind a magyarban, mind az angolban. Ezekkel az igékkel nincs is probléma, mert az angol és a magyar mondatok igés szakasza tökéletes tükörképe egymásnak. A magyar nyelvben természetesen nem mindig áll ott a mondat alanya; a személynévmási alany csak a nyomatékos mondatban jelenik meg. A He is coming és They are quarrelling mondatok magyar egyenértékűje csak Jön illetve Civódnak. Az Ő illetve Ők névmás vagy az alannak, vagy pedig /kontrasztív szembeállítással/ az ige nek nyomatékosságát jelzi. Az angol nyelvet tanuló magyarok is viszonylag hamar beidegzik, hogy a magyar ige személyragjainak funkcióját az angolban névmások látják el.

Sok intranszitiv ige csupán az alannal kapcsolva is értelmesen fejez ki valamely tevékenységet, állapotot, stb. Az ilyen igék jelentését is teljesebbé teszi azonban egy-egy /fakultatív/ bővítmény vagy határozó kapcsolása, amely konkrétizálja vagy minősíti a cselekvést. Pl. He was speaking /of the problem/, It emerged /from the water/, It fell /suddenly/, stb.

Némelyik intranszitiv ige is további bővítményt kíván azonban az alanyon kívül is. Ahogy a magyarban egymagában értelmetlen a lakik, származik, irányul, aránylik, stb. ige, ugyanúgy bővítményt kíván az angolban a belongs /to sb. vagy sth/, consists /of vagy in/, depends /on/, looks /like sth vagy pl. tired/, stb.

A kétvalenciájú igék többségét a tranzitiv igék adják. Az ezekkel alkotott mondatokba a magyarban sokszor csak beleértjük a ki nem mondott, de az előzményekből odaértett tárgyat. Ismétlést elhagyó csonka mondatok az angolban is vannak. Elhangzott kérdésre nagyon is szokásos a Yes, I have, vagy a No, he is not csonka válasz, amelyhez automatikusan odaértjük a hiányzó tárgyat /vagy a főigét/. De a szituációból vagy mozdulatból könnyen oda-



értjük a kiegészítést a May I? Would you mind? csonka kérdésekhez is. A legtöbb tranzitív ige mellett azonban mindig ott áll az ige tárgya is. Tehát: Megvettem = I have bought it, Elhoztam = He has brought it /vagy them/.

Az angol nyelvet tanulót esetleg félrevezetheti a magyar igeragozás alanyi és tárgyias elnevezés szerinti megkülönböztetése. E szembeállítást könnyen úgy értelmezi, hogy a tárgyias igealakhoz odaértjük a hiányzó tárgyat, de az alanyi ragozásu alakhoz nem. Pedig a tárgy beleértése nem a ragozási típustól függ, hanem attól, hogy az ige tárgy-valenciájú-e vagy sem. A tranzitív igékhez a magyarban is mindig tartozik tárgy. A látta igéhez határozott tárgyat /őt, Pált, a nyulat/, a látott-hoz pedig határozatlan /valakit, egy fiút, nyulat/ értünk oda. /Ez természetesen igen leegyszerűsített szabály, amelynek bővebb kifejtése azonban mellőzhető, hiszen a magyar anyanyelvűek szinte mindig pontosan megérzik, hogy mikor és milyen tárgyi bővítmény értendő az ige mellé./

Az angol megfelelő mondatokban az ilyen odaértendő tárgyat kötelezően névmás jelzi, és pedig a határozott tárgyat a személyes névmás megfelelő nemű és számú tárgyesete, a határozatlan tárgyat pedig számolható főnévre vonatkoztatva one és some, számolhatatlanra pedig some. /A that-those névmások a magyar mondatban nyomatékosként kitett mutató névmásnak felelnek meg./ Tehát: I know him = Ismerem /pl. a fiút/. I have brought one vagy some = Hoztam /odaértendő: egy könyvet, illetve könyveket vagy pl. vat/.

A fenti tények megvilágítása magyarázatot nyújt egyes ujságcímek logikájára is. Az ilyenféle címekben, mint Child Found in the Jungle vagy Wages Cut, az ige nem lehet Past Tense, mert ez esetben tárgynak is kellene utána állnia.

A tranzitív igéket nem szívesen használja tárgyszó nélkül az angol olyankor sem, amikor nincs bővítménnyel megjelölhető tárgyuk. Pl. a Minden este olvas, Nálunk a feleségem főz mondatok egyenértékűjeként az angol a He does some reading every evening, In our house my wife does the cooking mondatokat használja a He reads... és ...my wife cooks helyett.

Az ige valenciás bővítményének elhagyása nemcsak grammatikai hiba lehet, hanem esetenként lényeges jelentésváltozást is okozhat és félreértésre ad alkalmat. Ilyen szempontból vizsgálva



veszünk számba néhány jellemző típust.

A csak kétvalenciásan /alany + tárgy/ alkalmazható igék esetében, amilyen pl. a buy, accept, acquit, adapt, find, receive, transmit, deliver igék, a tárgy elmaradásakor sem mindig támadhat félreértés, minthogy az angol ember is könnyedén kiegészíti a mondatot azzal a tárggyal, amelyet a magyar megfelelőben a szövegkörnyezet alapján odaértenénk. Tehát a He had no wine. + \*he bought és We ordered the goods four weeks ago and +\*we have not yet received mondatok második tranzitív igéjéhez nyilván könnyű odaérteni a wine illetve goods tárgyat az utaló some illetve them névmások nélkül is.

Vannak olyan igék, amelyeket elsődlegesen tárgyasnak éreznénk, de intranszítíven is használatosak. Ezek intranszítív /egyvalenciás/ használattal is implicite tartalmazzák az általában lehetséges, vagy a helyzetből éppen számbavehető tárgyat. Ilyen igék egy-egy példamondattal:

win<sub>1</sub>: He always wins. They won by a length /pénzt, illetve a versenyt/.

win<sub>2</sub>: They won the war.

direct<sub>1</sub>: She directs /igazgatási teendőket végez/.

direct<sub>2</sub>: She directs a business vagy the building of a house.

learn<sub>1</sub>: He learns very slowly.

learn<sub>2</sub>: He always learns his lessons.

sing<sub>1</sub>: She is singing beautifully.

sing<sub>2</sub>: She then sang another song.

Más egy- és kétvalenciás igék egyvalenciásan az alanyon végbemenő változást, két valenciásan pedig azt jelentik, hogy az alany okozza az illető változást a tárgyon. Ilyenek pl.

break<sub>1</sub>: The glass broke

break<sub>2</sub>: He broke the glass

agree<sub>1</sub>: The two sides did not agree

agree<sub>2</sub>: They agreed the balance



grow<sub>1</sub>: His hair has grown since I saw him

grow<sub>2</sub>: He grew potatoes in his garden

increase<sub>1</sub>: The voltage increased

increase<sub>2</sub>: The voltage increased the temperature

read<sub>1</sub>: The value reads in volts /-Az értéket voltban olvashatjuk le/. The play reads better than acts /A darab inkább való olvasásra, mint előadásra/.

read<sub>2</sub>: He reads English papers

improve<sub>1</sub>: The methods improved

improve<sub>2</sub>: The new methods improved the products

accelerate<sub>1</sub>: The engine accelerated

accelerated<sub>2</sub>: The new machines accelerated production

Fenti igék /és még igen sok hozzájuk hasonló ige/ egy- és kétvalenciás változatának a magyarban azonos tövel alkotott két változat felel meg /terem-termel, nő-növel, javul-javít, stb./ Nem ritka azonban az sem, hogy az angol ige egy- és kétvalenciás változatának magyar megfelelői egészen eltérő lexicális egységek vagy éppen szerkezetek, mint pl.:

sell<sub>1</sub>: These articles will not sell /nem fognak elkelni/

sell<sub>2</sub>: He sells different articles /...árusít/

yield<sub>1</sub>: Steel yields under very high pressure /megfolyik/

yield<sub>2</sub>: The land yields rich crops

weld<sub>1</sub>: Some metals readily weld /-Egyes fémek könnyen hegeszthetők/

weld<sub>2</sub>: He welded the two pieces /összehegesztette/

add<sub>1</sub>: This fact adds to our problems /növeli problémáinkat/

add<sub>2</sub>: He then added the two sums /összeadta/



Az angol szótárak /Oxford, Webster, Wyld, stb./ "t.et i." betűkkel jelölik az olyan igéket, amelyek intranzitíven és tranzitíven egyaránt használatosak.

Némelyik igét a szótárak csak tranzitívnek jelölnék, de /főképp műszaki szövegekben/ találkozhatunk velük intranzitív alkalmazásban is. Ilyenek pl. emit, transfer és solder a következő mondatokban:

Although all conductors are theoretically capable of thermionic emission, few materials emit in usable quantities at temperatures below the melting point.

However, these electrons are free only to the extent that they may transfer from one atom to another within the conductor.

Constantan...soft-solders to copper without difficulty.

Mintogy az ilyen típusú igék egy- és kétvalenciás /intran- zitív és tranzitív/ használattal egyaránt helyes mondatot adnak, a tárgy-bővítmény elhagyása, bár a valencialemélet elvei szerint grammatikailag nem hiba, súlyos félreértést okozhat. A Mrs. Brown does not buy any potatoes, her husband has grown mondatához esetleg nem is értik oda a második igéhez a some /azaz potatoes/ tárgyat és arra gondolnak, hogy Brownné soványítja férjét. A magyar nyelvben nem okoz félreértést az "Osztályunk nem termel, hanem csak fejleszt" mondat. Angolban azonban veszélyes volna a devel- ops igét használni bővítmény nélkül, mert így azt jelentené a mondat, hogy az osztály fejlődik. Az értelemszerű angol megfelelő: deals with development, vagy carries on development work lehetne.

Egész sor olyan ige van, amely egy-két vagy három valenciá- san egyaránt használható s a háromféle változathoz lényeges je- lentéskülönbség kapcsolódik. Ilyenek pl.:

give<sub>1</sub>: The foundations are giving /lazulnak/

give<sub>2</sub>: It gives a signal. He gave a cry.

give<sub>3</sub>: He gave him a book

set<sub>1</sub>: The sun has set /lenyugodott/. The concrete has set /megkötött/

set<sub>2</sub>: He set the sail vagy the instrument /beállította/

set<sub>3</sub>: He set the cups on the table



- return<sub>1</sub>: He left two weeks ago and he has not yet returned  
 return<sub>2</sub>: He returned to London. He returned the books  
 return<sub>3</sub>: He returned the books to the library.

/Fakultatív bővítményként from prepozíciós határozó kapcsolódhatnék az igéhez./

- settle<sub>1</sub>: The weather has settled. The instruments settles  
 /-A műszer beáll/  
 settle<sub>2</sub>: He settled the differences vagy He settled in London  
 settle<sub>3</sub>: He settled his son in the new house.  
 change<sub>1</sub>: Situation has changed. Somehow he has changed since we saw him.  
 change<sub>2</sub>: He changed his shirt. He changed for Leeds  
 change<sub>3</sub>: He changed his car for a horse.  
 marry<sub>1</sub>: He married again half a year later  
 marry<sub>2</sub>: He married a Frenchwoman  
 marry<sub>3</sub>: He married his daughter to a rich businessman

Mint említettük, a csak tranzitív /a szótárban "t" jelű/ igék egy valenciásként nem használatosak. Vannak azonban olyan igék, amelyek a kétvalenciás mellett egy valenciásként ugyan nem használatosak, de három valenciásként igen. Ezeknél a második valenciás bővítmény nem szükségszerűen tárgy, hanem lehet valamely prepozíciós bővítmény is.

- ask<sub>2</sub>: He asked for help  
 ask<sub>3</sub>: He asked me for 5 pounds /vagy He asked me to give him 5 pounds/  
 join<sub>2</sub>: He joined the Trade Union  
 join<sub>3</sub>: He joined the device to the network  
 connect<sub>2</sub>: This word does not connect with the text. The train connects with another in Vienna.



- connect<sub>3</sub>: A railway connects Dover with London
- substitute<sub>2</sub>: He substituted for his friend
- substitute<sub>3</sub>: He substituted A for x.
- compare<sub>2</sub>: No writer compares with Shakespeare /...nem ér fel, vagy nem vetekszik/
- compare<sub>3</sub>: He compared the result with the value measured.
- prepare<sub>2</sub>: He prepared a pure oxide. He prepared for the examination.
- prepare<sub>3</sub>: He prepared his pupils for the examination
- replace<sub>2</sub>: He replaced the picture
- replace<sub>3</sub>: He replaced the picture by a copy

Ebben a típuscsoportban akár a tárgy-bővítmény, akár a határozó-bővítmény elhagyása félreértést okozhat. A magyar Kicserélte a képet mondatnak például nem felel meg az angol He replaced the picture mondat. A két kijelentés egymásnak éppen ellenkezője, mert az angol szerint nem cserélte ki, hanem visszahelyezte. /Érdekes itt megjegyezni, hogy a szenvedő formájú The picture was replaced by a copy szerkesztésű mondatban a by prepozíciós bővítmény sohasem az aktánst jelenti, hanem mindig az eredményt, azaz amire kicseréltük.

Nem adtunk példát az igének /két-valenciásan/ melléknévvel való kapcsolódására /get ill. old, vagy grow pala, stb./, mert ezeknél nem lehet a magyar nyelvi beleértés okozta interferencia.

Az igéknek különféle prepozíciós bővítményekkel való kapcsolódása sokféleképpen változtathatja az ige jelentését. Ezeket a változatokat a kézi szótárak is feltüntetik. A nyelvet tanulók számára néha meglepőnek tűnhetnek a bővítmények okozta változatrendszer. Ha ilyenkor a valenciás kapcsolatok alapjait némileg megvilágítjuk, könnyebben rögzíthető a magyartól oly erősen eltérő angol használat. Egyetlen példaként a leave igét idézzük. A He left Paris for London mondat igéje természetesen hangzik három-valenciásnak. De ha pl. az indulási hely megjelölését redundánsnak érezzük /mert tölünk, vagy az előzőkből ismert tartózkodási helyről utazott el/, He left for London lesz a mondat.



Hogy korunkra mennyire elvesztette ez az ige az "elhagyás" képzetét, azt mutatja a He left here /on Monday/ szerkesztés létezése. Ha így világítjuk meg ennek az igenek a valenciás kapcsolatait, nem esnek a tanulók a "He left from Paris to London" csapdába.

Mindenkor fel kell azonban hívni a figyelmet arra, hogy a vonzat nem mindig azonos a kötelező valenciás bővítménnyel. Az arrive ige mellé szükséges megadni, hogy vonzata a hová? kérdés-re felelő magyar vagy orosz határozó helyett a hol? kérdés-re felelő in vagy at, de az ige ilyen határozó nélkül is szerepelhet mondatban. A kötelező valenciás bővítmény is eltérő vonzattrendszerrel állhat a két nyelvben. A remember sth /emlékszik vmire/ pl. a magyarban határozós, az angolban azonban tárgyeset-vonzatu. A results in /eredményez vmit/ igénél fordított a helyzet. A thinks of /gondol vmre/ ige valenciás bővítményének prepozíciója ill. ragja tér el a másik nyelvtől. Az angol igék vonzattrendszere, mint fentebb láttuk, jelentésváltozatokat ad, s az ilyen változat eltévesztése is gyakori hibaforrás lehet. A consist ige of prepozíciós bővítménye pl. a részeket adja meg, az in prepozíciós bővítmény pedig az alannyal való egyenlőséget.

Arra is ügyelnünk kell, hogy a két nyelv valenciás /és vonzatszerű/ bővítményeinek sorrendje egyezzen a tanulók szógyűjteményében. A substitute sth for sth = helyettesít vmit vmvel adat pl. félrevezető. Akinek ezt a mindennapos kifejezést is szótárban kell megnéznie, az igen könnyen a magyar tárgyesetet felelteti meg az angol akkuzativusszal. Vagy a sorrendre kell tehát ügyelnünk, azaz substitute sth for sth = helyettesít vmvel vmit, vagy pedig világosan megkülönböztethető bővítményeket kell példaszerűen megadni /substitute A for X = X-et A-val helyettesíteni/.

Teljes valenciás szótárat készíteni igen hosszadalmas és nehéz feladat volna. Helbig és Schenkel ilyen természetű német szótára is csak a német igék töredékét öleli fel, bár azokat igen rendszeresen és több oldalról világítja meg. Az elv szükség esetén való ismertetése azonban mindenképpen hasznos lehet és kiegészítheti a kéziszótárakban feltüntetett vonzattrendszer adatait.



connect<sub>3</sub>: A railway connects Dover with London

substitute<sub>2</sub>: He substituted for his friend

substitute<sub>3</sub>: He substituted A for x.

compare<sub>2</sub>: No writer compares with Shakespeare /...nem ér fel, vagy nem vetekszik/

compare<sub>3</sub>: He compared the result with the value measured.

prepare<sub>2</sub>: He prepared a pure oxide. He prepared for the examination.

prepare<sub>3</sub>: He prepared his pupils for the examination

replace<sub>2</sub>: He replaced the picture

replace<sub>3</sub>: He replaced the picture by a copy

Ebben a típuscsoportban akár a tárgy-bővítmény, akár a határozó-bővítmény elhagyása félreértést okozhat. A magyar Kicserélte a képet mondatnak például nem felel meg az angol He replaced the picture mondat. A két kijelentés egymásnak éppen ellenkezője, mert az angol szerint nem cserélte ki, hanem visszahelyezett. /Érdekes itt megjegyezni, hogy a szenvedő formájú The picture was replaced by a copy szerkesztésű mondatban a by prepozíciós bővítmény sohasem az aktánst jelenti, hanem mindig az eredményt, azaz amire kicseréltük.

Nem adtunk példát az igének /két-valenciásan/ melléknévvá váló kapcsolódására /get ill. old; vagy grow pale, stb./, mert ezeknél nem lehet a magyar nyelvi beleértés okozta interferencia.

Az igéknek különféle prepozíciós bővítmenyekkel való kapcsolódása sokféleképpen változtathatja az ige jelentését. Ezeket a változatokat a kézi szótárak is feltüntetik. A nyelvet tanulók számára néha meglepőnek tűnhetik a bővítmenyek okozta változatrendszer. Ha ilyenkor a valenciás kapcsolatok alapjait némileg megvilágítjuk, könnyebben rögzíthető a magyartól oly erősen eltérő angol használat. Egyetlen példaként a leave igét idézzük. A He left Paris for London mondat igéje természetesen hangzik három-valenciásnak. De ha pl. az indulási hely megjelölését redundánsnak érezzük /mert tőlünk, vagy az előzőkből ismert tartózkodási helyről utazott el/, He left for London lesz a mondat.



Hogy korunkra mennyire elvesztette ez az ige az "elhagyás" képzetét, azt mutatja a He left here /on Monday/ szerkesztés létezése. Ha így világítjuk meg ennek az igenek a valenciás kapcsolatait, nem esnek a tanulók a "He left from Paris to London" csapdába.

Mindenkor fel kell azonban hívni a figyelmet arra, hogy a vonzat nem mindig azonos a kötelező valenciás bővítménnyel. Az arrive ige mellé szükséges megadni, hogy vonzata a hová? kérdés-re felelő magyar vagy orosz határozó helyett a hol? kérdésre felelő in vagy at, de az ige ilyen határozó nélkül is szerepelhet mondatban. A kötelező valenciás bővítmény is eltérő vonzatrendszerrel állhat a két nyelvben. A remember sth /emlékszik vmire/ pl. a magyarban határozós, az angolban azonban tárgyeset-vonzatú. A results in /eredményez vmit/ igénél fordított a helyzet. A thinks of /gondol vmre/ ige valenciás bővítményének prepozíciója ill. ragja tér el a másik nyelvtől. Az angol igeek vonzatrendszere, mint fentebb láttuk, jelentésváltozatokat ad, s az ilyen változat eltévesztése is gyakori hibaforrás lehet. A consist ige of prepozíciós bővítménye pl. a részeket adja meg, az in prepozíciós bővítmény pedig az alannal való egyenlőséget.

Arra is ügyelnünk kell, hogy a két nyelv valenciás /és vonzatszerű/ bővítményeinek sorrendje egyezzen a tanulók szógyűjteményében. A substitute sth for sth = helyettesít vmit vmel adat pl. félrevezető. Akinek ezt a mindennapos kifejezést is szótárban kell megnéznie, az igen könnyen a magyar tárgyesetet felelteti meg az angol akkuzativusszal. Vagy a sorrendre kell tehát ügyelnünk, azaz substitute sth for sth = helyettesít vmel vmit, vagy pedig világosan megkülönböztethető bővítményeket kell példaszerűen megadni /substitute A for X = X-et A-val helyettesíteni/.

Teljes valenciás szótárt készíteni igen hosszadalmas és nehéz feladat volna. Helbig és Schenkel ilyen természetű német szótára is csak a német igeik töredékét öleli fel, bár azokat igen rendszeresen és több oldalról világítja meg. Az elv szükség esetén való ismertetése azonban mindenképpen hasznos lehet és kiegészítheti a kézis�ótárakban feltüntetett vonzatrendszer adata információt.



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

- Tesnière, L.: Éléments de syntaxe structural. Paris, 1966.
- Behaghel, O.: Deutsche Syntax, Bd. II. Heidelberg, 1924.S.113.
- Brinkmann, H.: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung.  
Düsseldorf, 1962.
- Admoni, W.: Der deutsche Sprachbau. Leningrad, 1966.S.170.
- Erben, J.: Abriss der deutschen Grammatik. Berlin, 1964.
- Hockett, C.F.: A Course in Modern Linguistics. New York, 1959.
- Schmidt, W.: Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, 1965.
- Helbig, G. - Schenkel, W.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. Leipzig, 1969.
- Angol értelmező szótárak.

### Р е з ю м е

Как в русском, так и в венгерском языке целый ряд глаголов имеет полное значение только вместе с дополнением кроме подлежащего. Система таких валентных дополнений не всегда согласуется в обоих языках. Проблемы возникают прежде всего в отношении глаголов, которые имеют различные значения в переходном и непереходном применениях в английском языке, а две формы в их венгерских эквивалентных / ТИП: develop "i.et t." = fejlődik fejleszt/. В венгерском переходном глаголе всегда включается прямое дополнение / объект / как в определённых, так и в неопределённых глагольных формах. В английском языке, наоборот, всегда обязательно стоит дополнение у переходного глагола.

Статья приводит примеры для разных типов глаголов с двумя и тремя валентными дополнениями, потом делаем несколько выводов для контрастного представления английских глаголов.



## S u m m a r y

A great number of verbs, both in English and in Hungarian, have no full meaning without certain complements in addition to the Subject of the sentence. The system of these /valence/ complements, however, does not always agree in the two languages. Problems arise in the first place with the verbs that can be either transitive or intransitive without any change of their form, while their Hungarian equivalents have dual forms /the type: develop "i. et t." = fejlődik and fejleszt/. While the object complement omitted is always implied in the Hungarian verb both in the definite and in the indefinite conjugation forms, an English verb requires an objectival complement in any case.

The study gives examples for the various types of two-valence verbs, then it draws some conclusions to the contrastive presentation of English verbs.

## Z u s a m m e n f a s s u n g

Sowohl in der englischen als auch in der ungarischen Sprache haben eine grosse Anzahl von Verben nur mit gewissen Ergänzungen einen vollen semantischen Inhalt. Das System dieser /Valenz/ergänzungen stimmt aber in den beiden Sprachen nicht immer überein. Vor allem bereiten diejenigen Verben Probleme, die im Englischen für den intransitiven und transitiven Gebrauch eine einzige Form haben, im Ungarischen dagegen duale Formen aufweisen /der Typ: develop "i. et t." = fejlődik und fejleszt/. Im Ungarischen ist im transitiven Verb - sowohl in den bestimmten /objektiven/ als auch in den unbestimmten /subjektiven/ Formen - eine Objektergänzung inbegriffen. Beim englischen Equivalent dagegen ist die Objektergänzung grundsätzlich obligatorisch.

Nach Typen gruppiert werden Beispiele für Verben mit zwei bzw. drei Valenzergänzungen gegeben. Es werden auch einige Folgerungen zur kontrastiven Darstellung der englischen Verben gezogen.



The first part of the report is devoted to a general  
 description of the country and its resources. It  
 is followed by a detailed account of the  
 various industries and occupations of the  
 people. The report then proceeds to a  
 description of the climate and the  
 diseases which are prevalent in the  
 country. The last part of the report  
 contains a list of the names of the  
 various places and a description of the  
 roads and other public works.

APPENDIX

This appendix contains a list of the  
 names of the various places and a  
 description of the roads and other  
 public works. It also contains a  
 list of the names of the various  
 occupations and industries of the  
 people. The appendix is divided into  
 several sections, each of which  
 contains a list of the names of the  
 various places and a description of  
 the roads and other public works.



## ISMERTETÉSEK, BESZÁMOLÓK



1875



## NÉHÁNY GONDOLAT A SZUGGESZTÓPÉDIÁVAL

### KAPCSOLATBAN

Napjainkban minden eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani az idegen nyelvek oktatására és tanulására. Különösen a műszaki szakemberek érzik a nyelvismeret fontosságát, hiszen az állandó információ áradatban pl. egy mérnök nem várhatja meg, hogy minden szakmájába vágó anyagot naponta magyar fordításban megkapjon, hanem önállóan kell dolgoznia az idegen nyelvű cikkek, könyvek és egyéb publikációk alapján. Számtalan, nélkülözhetetlen információ vár feldolgozásra. Még egy korszerű számítógép memóriaegysége is csak egy kis hányadát képes befogadni ennek a hihetetlen mennyiségű adat- és ismerethalmaznak, nem beszélve az emberi agy befogadó-képességének korlátairól.

Hogyan lehet megkönnyíteni az új ismeretanyag elsajátítását? Hogyan lehet tartósan rögzíteni az ismereteket? Milyen új, hatásos módszerek segíthetnék az ismeretanyag gyors, pontos, tartós elsajátítását? Ilyen és ehhez hasonló kérdések foglalkoztatják a ma emberét. Pszichológusok, orvosok, pedagógusok keresik a választ ezekre a kérdésekre. Közös erőfeszítéseik eredményeit észleljük mindennapi munkánkban. Azonban az egyes szakterületeken dolgozókat elsősorban a saját munkájuk javítását elősegítő módszerek érdeklik. Ez alól a nyelvtanárok sem kivételek.

A nyelvoktatási módszerek is állandóan változnak. Ezeket a változásokat figyelemmel kell kísérnünk, hogy javítsunk módszereinken, mert rohanó korunkban nem közömbös - sem a tanár, sem a tanuló számára -, mennyi idő, erőfeszítés szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló megfelelő szinten elsajátítson egy idegen nyelvet. Ma már általánosan használjuk az audió-vizuális módszereket a nyelvoktatásban.

Az utóbbi években kísérletek folytak hipnopédiai és szuggesztópédiai módszerekkel is.

A továbbiakban csak a szuggesztópédiai módszert ismertetnénk, mert alkalmunk nyílt közelebbről megismerkedni ezzel a módszerrel. 1976. április 6 - május 10-ig a MTESZ szervezésében a szófiai Lazanov Intézet angol nyelvtanárnője vezetésével bemutató tanfolyamot kísérhettünk figyelemmel. A tanfolyam a BME "R" klubjának zeneszobájában kapott helyet. A BME nyelvtanárai is jelen voltak a tanfo-







## NÉHÁNY GONDOLAT A SZUGGESZTÓPÉDIÁVAL

### KAPCSOLATBAN

Napjainkban minden eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani az idegen nyelvek oktatására és tanulására. Különösen a műszaki szakemberek érzik a nyelvismeret fontosságát, hiszen az állandó információ áradatban pl. egy mérnök nem várhatja meg, hogy minden szakmájába vágó anyagot naponta magyar fordításban megkapjon, hanem önállóan kell dolgoznia az idegen nyelvű cikkek, könyvek és egyéb publikációk alapján. Számtalan, nélkülözhetetlen információ vár feldolgozásra. Még egy korszerű számítógép memóriaegysége is csak egy kis hányadát képes befogadni ennek a hihetetlen mennyiségű adat- és ismerethalmaznak, nem beszélve az emberi agy befogadó-képességének korlátairól.

Hogyan lehet megkönnyíteni az új ismeretanyag elsajátítását? Hogyan lehet tartósan rögzíteni az ismereteket? Milyen új, hatásos módszerek segíthetnék az ismeretanyag gyors, pontos, tartós elsajátítását? Ilyen és ehhez hasonló kérdések foglalkoztatják a ma emberét. Pszichológusok, orvosok, pedagógusok keresik a választ ezekre a kérdésekre. Közös erőfeszítéseik eredményeit észleljük mindennapi munkánkban. Azonban az egyes szakterületeken dolgozókat elsősorban a saját munkájuk javítását elősegítő módszerek érdeklik. Ez alól a nyelvtanárok sem kivételek.

A nyelvoktatási módszerek is állandóan változnak. Ezeket a változásokat figyelemmel kell kísérnünk, hogy javítsunk módszereinken, mert rohanó korunkban nem közömbös - sem a tanár, sem a tanuló számára -, mennyi idő, erőfeszítés szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló megfelelő szinten elsajátítson egy idegen nyelvet. Ma már általánosan használjuk az audió-vizuális módszereket a nyelvoktatásban.

Az utóbbi években kísérletek folytak hipnopédiai és szuggesztópédiai módszerekkel is.

A továbbiakban csak a szuggesztópédiai módszert ismertetnénk, mert alkalmunk nyílt közelebbről megismerkedni ezzel a módszerrel. 1976. április 6 - május 10-ig a MTESZ szervezésében a szófiai Lazanov Intézet angol nyelvtanárnöje vezetésével bemutató tanfolyamot kísérhettünk figyelemmel. A tanfolyam a BME "R" klubjának zeneszobájában kapott helyet. A BME nyelvtanárai is jelen voltak a tanfo-







## NÉHÁNY GONDOLAT A SZUGGESZTÓPÉDIÁVAL

### KAPCSOLATBAN

Napjainkban minden eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani az idegen nyelvek oktatására és tanulására. Különösen a műszaki szakemberek érzik a nyelvismeret fontosságát, hiszen az állandó információ áradatban pl. egy mérnök nem várhatja meg, hogy minden szakmájába vágó anyagot naponta magyar fordításban megkapjon, hanem önállóan kell dolgoznia az idegen nyelvű cikkek, könyvek és egyéb publikációk alapján. Számtalan, nélkülözhetetlen információ vár feldolgozásra. Még egy korszerű számítógép memóriaegysége is csak egy kis hányadát képes befogadni ennek a hihetetlen mennyiségű adat- és ismerethalmaznak, nem beszélve az emberi agy befogadóképességének korlátairól.

Hogyan lehet megkönnyíteni az új ismeretanyag elsajátítását? Hogyan lehet tartósan rögzíteni az ismereteket? Milyen új, hatásos módszerek segíthetnék az ismeretanyag gyors, pontos, tartós elsajátítását? Ilyen és ehhez hasonló kérdések foglalkoztatják a ma emberét. Pszichológusok, orvosok, pedagógusok keresik a választ ezekre a kérdésekre. Közös erőfeszítéseik eredményeit észleljük mindennapi munkánkban. Azonban az egyes szakterületeken dolgozókat elsősorban a saját munkájuk javítását elősegítő módszerek érdeklik. Ez alól a nyelvtanárok sem kivételek.

A nyelvoktatási módszerek is állandóan változnak. Ezeket a változásokat figyelemmel kell kísérnünk, hogy javítsunk módszereinken, mert rohanó korunkban nem közömbös - sem a tanár, sem a tanuló számára -, mennyi idő, erőfeszítés szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló megfelelő szinten elsajátítson egy idegen nyelvet. Ma már általánosan használjuk az audió-vizuális módszereket a nyelvoktatásban.

Az utóbbi években kísérletek folytak hipnopédiai és szuggesztópédiai módszerekkel is.

A továbbiakban csak a szuggesztópédiai módszert ismertetnénk, mert alkalmunk nyílt közelebbről megismerkedni ezzel a módszerrel. 1976. április 6 - május 10-ig a MTESZ szervezésében a szófiai Lazanov Intézet angol nyelvtanárnője vezetésével bemutató tanfolyamot kísérhettünk figyelemmel. A tanfolyam a BME "R" klubjának zeneszobájában kapott helyet. A BME nyelvtanárai is jelen voltak a tanfo-







## NÉHÁNY GONDOLAT A SZUGGESZTÓPÉDIÁVAL

### KAPCSOLATBAN

Napjainkban minden eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani az idegen nyelvek oktatására és tanulására. Különösen a műszaki szakemberek érzik a nyelvismeret fontosságát, hiszen az állandó információ áradatban pl. egy mérnök nem várhatja meg, hogy minden szakmájába vágó anyagot naponta magyar fordításban megkapjon, hanem önállóan kell dolgoznia az idegen nyelvű cikkek, könyvek és egyéb publikációk alapján. Számtalan, nélkülözhetetlen információ vár feldolgozásra. Még egy korszerű számítógép memóriaegysége is csak egy kis hányadát képes befogadni ennek a hihetetlen mennyiségű adat- és ismerethalmaznak, nem beszélve az emberi agy befogadó-képességének korlátairól.

Hogyan lehet megkönnyíteni az új ismeretanyag elsajátítását? Hogyan lehet tartósan rögzíteni az ismereteket? Milyen új, hatásos módszerek segíthetnék az ismeretanyag gyors, pontos, tartós elsajátítását? Ilyen és ehhez hasonló kérdések foglalkoztatják a ma emberét. Pszichológusok, orvosok, pedagógusok keresik a választ ezekre a kérdésekre. Közös erőfeszítéseik eredményeit észleljük mindennapi munkánkban. Azonban az egyes szakterületeken dolgozókat elsősorban a saját munkájuk javítását elősegítő módszerek érdeklik. Ez alól a nyelvtanárok sem kivételek.

A nyelvoktatási módszerek is állandóan változnak. Ezeket a változásokat figyelemmel kell kísérnünk, hogy javítsunk módszereinken, mert rohanó korunkban nem közömbös - sem a tanár, sem a tanuló számára -, mennyi idő, erőfeszítés szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló megfelelő szinten elsajátítson egy idegen nyelvet. Ma már általánosan használjuk az audió-vizuális módszereket a nyelvoktatásban.

Az utóbbi években kísérletek folytak hipnopédiai és szuggesztópédiai módszerekkel is.

A továbbiakban csak a szuggesztópédiai módszert ismertetnénk, mert alkalmunk nyílt közelebbről megismerkedni ezzel a módszerrel. 1976. április 6 - május 10-ig a MTESZ szervezésében a szófiai Lazanov Intézet angol nyelvtanárnője vezetésével bemutató tanfolyamot kísérhettünk figyelemmel. A tanfolyam a BME "R" klubjának zeneszobájában kapott helyet. A BME nyelvtanárai is jelen voltak a tanfo-



lyam előtt tartott tájékoztatón, ahol ismertették, hogy a tanfolyam egyik célja az, hogy a különböző oktatási intézményekben dolgozó nyelvtanárokat megismertessék a szuggesztív oktatási módszerekkel. A módszer legfontosabb jegyeit a következőkben foglalhatjuk össze:

- a/ Az oktatás a hagyományosnál nagyobb egységekben történik. /150-200 lexikai egység naponta./
- b/ A fonetikát, a nyelvtant, a lexikai egységeket a tanár szinte észrevétlenül tanítja.
- c/ Oktatási segédeszköz: egy dialógusokra épülő jegyzet. /Az angol szöveg mellett a hallgatók figyelemmel kísérhetik a magyar nyelvű tükörfordítást is./
- d/ A hallgatóknak szótárak, nyelvtankönyvük nincs.
- e/ Házi feladat nincs.

A Lozanov Intézet angol nyelvtanárnője ismertette a módszer egyéb külső jegyeit. Az oktatás 8-12 fős csoportokban /lehetőleg férfiak, nők vegyesen/ történik. A hagyományos tanterem helyett kényelmes karosszékekben foglalnak helyet a tanulók. Az oktatás egyes mozzanatait ábrák, zenei aláfestés, közös játék, ének teszi változatossá. Különösen a zenének tulajdonítanak rendkívüli szerepet a 7-8 oldalnyi dialógusok elsajátításában. A hallgatókat kellemes környezetben kell tanítani ahhoz, hogy képesek legyenek a tanfolyam idejére gondjaikat a termen kívül hagyni. Legyenek oldottak, beszéljenek bátran, öröm forrása legyen számukra az idegennyelv tanulása. A tanárnő a módszernek megfelelően csak időnként javította a tanfolyam hallgatóinak kiejtési és nyelvtani hibáit. A hallgatók nem voltak teljesen kezdők angoltól. Felmérő tesztek alapján kerültek a csoportba. Az írásbeli teszt a következő részekből állt: 1. 100 angol szó fordítása magyarra. 2. Angol mondatok magyarra fordítása hallás után. 3. 20 angol mondat magyarra fordítása. A szóbeli vizsgán a hallgatóknak egyszerű kérdésekre kellett válaszolniuk.

A tanfolyam első 3-4 napja érdekes volt, mert néhány újszerű momentumot láthattunk. A hallgatók vidámak, élénkek voltak. A tanfolyam elején kiosztott szerepeket a forgatókönyvként kezünkben tartott könyvből olvasták, játszották el. A dialógusekból álló könyv epizódjai egy nemzetközi konferencia résztvevőinek munka- és



pihenőnapjairól szóltak. A tanfolyam végén egy show-műsort állítottak össze a hallgatók a tanult anyag alapján. Ezt a műsort Lozanov professzor is megtekintette, aki a MTESZ vendégeként Budapesten tartózkodott.

Alkalmunk nyílt arra is, hogy Lozanov professzornak kérdéseket tegyünk fel. Reméltük, hogy kielégítő válaszokat kaphatunk, mert a módszerrel kapcsolatban kételyeink merültek fel. Pl. nem volt meggyőző, hogy valóban helyes-e, hogy nem javítják tanítás közben a hibákat. Kérdésünkre, hogy taníthatunk-e más tananyagot, alkalmazhatunk-e más módszereket, a válasz az volt, hogy igen. De akkor hol van a "módszer", amely önállósítja magát és felépítését szabadalomnak tekinti? Feltettünk kérdéseket arra vonatkozólag is, hogyan épül a következő fokozat az első tanfolyam ismeretanyagára, eljut-e a hallgató és mennyi idő alatt egy olyan szintre, hogy állami nyelvvizsgát tehet stb. Jó néhány kérdés elhangzott, de a válaszok csak általánosságokat tartalmaztak.

Mi is látjuk, hogy a szuggesztópédiai elvek jogos igényt szándékoznak kielégíteni: a lehető legrövidebb idő alatt megtanítani a nyelvtanulót az idegen nyelv aktív használatára. A tanfolyam ideje azonban olyan rövid, hogy lehetetlen a jelzett cél elérése. A szuggesztópédia napi 150-200 lexikai egység elsajátításáról beszél, amely szerintünk még gyakorlott nyelvtanulónak is sok. A nyelv azonban nem lexikai egységek halmazára, hanem meghatározott belső rendre épül. Mivel ezt a módszert felnőttek nyelvoktatására tartják a legalkalmasabbnak, már eleve reménytelennek hat az olyan kísérlet, amely arra irányul és feltételezi, hogy felnőtt emberek képesek elsajátítani ismereteket anélkül, hogy az ismeretek közötti kapcsolat, a dolgok közötti belső rendet értenék.

A szuggesztópédiai módszer további tévedése szerintünk az, hogy szerepeket oszt ki a tanfolyam résztvevői között. Ezt a szerepet kell játszaniuk a tanfolyam végéig. Ha a szuggesztív módszer lényege a természetesség és oldottság, miért van szükség arra, hogy mesterséges kereteket alkossunk? A tanfolyam résztvevői között szinte a társadalom valamennyi rétege képviselve van. Nem lenne helyénvalóbb, ha az orvos a tanfolyam alatt is orvos és nem pl. operaénekes lenne? Nem lenne sokkal természetesebb, ha a mérnök nem színészt játszana? Hiszen mindenki a saját szakmájához ért legjobban, ezért arról beszél legtöbbit anyanyelvén is.



A tanfolyamon használt angol könyvről szólva elmondhatjuk, hogy a dialógusok között találunk egy sor természetes, könnyed hangvételt, de van néhány erőltetett, nehézkes, nem a mai modern angol nyelvnek megfelelő, fellengzős stílusú dialógus is. A nyelvtanuló gyakran szajkó módjára mondja, olvassa a könyvben megadott mondatokat.

Mivel a szuggesztópédiai módszer alkalmazói nagy gondot fordítanak arra, hogy a nyelvtanuló jól érezze magát, nem javítják a hibákat. Minden hibát bájos mosollyal vesz tudomásul a tanár és csak ritkán ismételteti a helyes mondatot. A szuggesztópédia ugyanis is a buzdításra, dicséretre épül. A módszer kezdeményezői időnként mégis kénytelenek bizonyos nyelvtani összefoglalást adni.

Ellentmondásosnak találtuk, hogy a teszt-felmérésben fordítást is alkalmaznak. Miért kérnek számon olyan készséget, amelyet nem fejlesztettek? Vagy mégis több módszer ötvözete szükséges az eredményes oktatáshoz?

Megjegyzéseinket nem azért tesszük meg, mintha a BME Nyelvi Intézete szuggesztópédiai módszerrel szeretne a jövőben oktatni, hanem azért, hogy a szuggesztív oktatási módszerek kritikus szemmel való vizsgálatával felhívjuk a figyelmet arra, hogy ez a módszer is csak egy a sok közül. Nyelvtanáraink szívesen ismerkednek minden olyan módszerrel, amely hozzásegít a gyorsabb eredményhez. Nem hiszem, hogy bárki is azt gondolná, hogy ezzel a módszerrel - amely egyébként tömegoktatásra nem alkalmas - könnyen, gyorsan, "fájdalommentesen" tudjuk a tanulót hozzásegíteni egy olyan sikerhez, amelyhez kevés energiabefektetéssel, egyéni tanulás, szótározás, fordítás, alapos nyelvtani tudás nélkül szinte diadalmenetben juthat el. Hallgatóinkat és nyelvtanár kollégáinkat is ki kell ábrándítanunk az ilyen csodákból. Ha azonban hallgatóink csodavárás helyett tanulnak, le tudják győzni azokat az akadályokat, amelyeket a megtanulandó idegen nyelv állít eléjük.

Helyes az a törekvés, hogy minél rövidebb idő alatt jussunk el a kitűzött célhoz. Ezért kezdeményeznek gyárak, intézmények intenzív nyelvtanfolyamokat, szerelnek fel nyelvi laboratóriumokat, mert idegen nyelvek ismerete nélkül ma már egy sor szakmában nagyon nehéz boldogulni. A modern technika a nyelvoktatást is segíti, gondoljunk arra, hogy a hangszalagok, lemezek, oktató filmek, diafilmek alkalmazása meggyorsította a nyelvtanulást. Azonban azt



tapasztaltuk, hogy a szuggesztív oktatási módszerekről hamis elképzelések alakultak ki nyelvtanárban, nyelvtanulóban egyaránt a sajtóban megjelent cikkek és a televízió képernyőjén látott néhány epizód alapján. A cikkek és a televízió a módszer külső jegyeit emelte ki /hangulatvilágítás, süppedő fotelek, háttérzene, ének, játék stb./. A nyelvoktatás és a nyelvtanulás azonban nemcsak az ilyen külső jegyek látványos összessége, hanem tervszerűen felépített, módszertanilag átgondolt, egyéni és csoportos tanulásra és gyakorlásra épített hosszabb-rövidebb folyamat. Az a kényszerképzet alakult ki nálunk - és nem csak a szuggesztópédiával van így -, hogy ami új, vagy annak látszik, vagy újszerűnek, meglepőnek hat - dicsérjük, nehogy az a vád érhesse bennünket, hogy képtelenek vagyunk az új befogadására, betokosodtunk, fejlődésre képtelenek vagyunk. Ez az oka, hogy amióta a modern irányzat a beszélt nyelv elsajátítását propagálja, még akkor sem akarunk ettől a programtól eltérni, amikor hallgatóinknak éppen a fordítás tanulása lenne a legfontosabb. A szakember sokkal ritkábban kerül olyan helyzetbe, hogy beszélnie kell az idegen nyelvet, mint abba, hogy szakmájába vágó idegennyelvi szövegekkel kell dolgoznia. Nem közömbös, hogy milyen szinten sajátította el az idegen nyelvet, mennyire pontosan ismeri fel a nehéz nyelvtani szerkezeteket, mennyire igényes, gyors a fordítása, szövegértelmezése stb. Tehát, ha a nyelvtanulás célja más és más, a módszernek is változnia kell.

Nagy hibája e módszernek, hogy elhíttetni próbálja, hogy az, akit eddig más nyelvoktatási módszerekkel nehéz volt tanítani, most hirtelen e csodaszer révén annyira felszabadul, hogy fáradság nélkül képes elsajátítani mindazt, amit fáradságos, időtrábló felkészüléssel képtelen volt.

Mi azonban nem hiszünk a csodákban, de hiszünk abban, hogy nyelvtanár és nyelvtanuló között egyre eredményesebb kapcsolat alakul ki, hogy a nyelvoktatás módszere egyre újabb és újabb elemekkel gazdagodik, hogy a különböző nyelvtanulási célokat egyre jobb eszközökkel tudjuk megközelíteni.

Ebből a bemutató jellegű angol tanfolyamból azt is láthatták nyelvtanáraink, hogy az újnak nevezett módszer a harmincas években divatos direkt módszer továbbfejlesztése, amelyben fokozott szerepet kapott a szemléltetés. A szuggesztópédia a tanár személyiségét teljesen előtérbe tolja, szinte rajta áll, vagy bukik a módszer.



A tanfolyamon használt angol könyvről szólva elmondhatjuk, hogy a dialógusok között találunk egy sor természetes, könnyed hangvételt, de van néhány erőltetett, nehézkes, nem a mai modern angol nyelvnek megfelelő, fellengzős stílusú dialógus is. A nyelvtanuló gyakran szajkó módjára mondja, olvassa a könyvben megadott mondatokat.

Mivel a szuggesztópédiai módszer alkalmazói nagy gondot fordítanak arra, hogy a nyelvtanuló jól érezze magát, nem javítják a hibákat. Minden hibát bájos mosollyal vesz tudomásul a tanárnő és csak ritkán ismételteti a helyes mondatot. A szuggesztópédia ugyanis a buzdításra, dicséretre épül. A módszer kezdeményezői időnként mégis kénytelenek bizonyos nyelvtani összefoglalást adni.

Ellentmondásosnak találtuk, hogy a teszt-felmérésben fordítást is alkalmaznak. Miért kérnek számon olyan készséget, amelyet nem fejlesztettek? Vagy mégis több módszer ötvözete szükséges az eredményes oktatáshoz?

Megjegyzéseinket nem azért tesszük meg, mintha a BME Nyelvi Intézete szuggesztópédiai módszerrel szeretne a jövőben oktatni, hanem azért, hogy a szuggesztív oktatási módszerek kritikus szemmel való vizsgálatával felhívjuk a figyelmet arra, hogy ez a módszer is csak egy a sok közül. Nyelvtanáraink szívesen ismerkednek minden olyan módszerrel, amely hozzásegít a gyorsabb eredményhez. Nem hiszem, hogy bárki is azt gondolná, hogy ezzel a módszerrel - amely egyébként tömegoktatásra nem alkalmas - könnyen, gyorsan, "fájdalommentesen" tudjuk a tanulót hozzásegíteni egy olyan sikerhez, amelyhez kevés energiabefektetéssel, egyéni tanulás, szótározás, fordítás, alapos nyelvtani tudás nélkül szinte diadalmenetben juthat el. Hallgatóinkat és nyelvtanár kollégáinkat is ki kell ábrándítanunk az ilyen csodákból. Ha azonban hallgatóink csodavárás helyett tanulnak, le tudják győzni azokat az akadályokat, amelyeket a megtanulandó idegen nyelv állít eléjük.

Helyes az a törekvés, hogy minél rövidebb idő alatt jussunk el a kitűzött célhoz. Ezért kezdeményeznek gyárak, intézmények intenzív nyelvtanfolyamokat, szerelnek fel nyelvi laboratóriumokat, mert idegen nyelvek ismerete nélkül ma már egy sor szakmában nagyon nehéz boldogulni. A modern technika a nyelvoktatást is segíti, gondoljunk arra, hogy a hangszalagok, lemezek, oktató filmek, diafilmek alkalmazása meggyorsította a nyelvtanulást. Azonban azt



tapasztaltuk, hogy a szuggesztív oktatási módszerekről hamis elképzelések alakultak ki nyelvtanárban, nyelvtanulóban egyaránt a sajtóban megjelent cikkek és a televízió képernyőjén látott néhány epizód alapján. A cikkek és a televízió a módszer külső jegyeit emelte ki /hangulatvilágítás, süppedő fotelek, háttérzene, ének, játékok stb./. A nyelvoktatás és a nyelvtanulás azonban nemcsak az ilyen külső jegyek látványos összessége, hanem tervszerűen felépített, módszertanilag átgondolt, egyéni és csoportos tanulásra és gyakorlásra épített hosszabb-rövidebb folyamat. Az a kényszerképzet alakult ki nálunk - és nem csak a szuggesztópédiával van így -, hogy ami új, vagy annak látszik, vagy újszerűnek, meglepőnek hat - dicsérezzük, nehogy az a vád érhesse bennünket, hogy képtelenek vagyunk az új befogadására, betokosodtunk, fejlődésre képtelenek vagyunk. Ez az oka, hogy amióta a modern irányzat a beszélt nyelv elsajátítását propagálja, még akkor sem akarunk ettől a programtól eltérni, amikor hallgatóinknak éppen a fordítás tanulása lenne a legfontosabb. A szakember sokkal ritkábban kerül olyan helyzetbe, hogy beszélnie kell az idegen nyelvet, mint abba, hogy szakmájába vágó idegennyelvi szövegekkel kell dolgoznia. Nem közömbös, hogy milyen szinten sajátította el az idegen nyelvet, mennyire pontosan ismeri fel a nehéz nyelvtani szerkezeteket, mennyire igényes, gyors a fordítása, szövegértelmezése stb. Tehát, ha a nyelvtanulás célja más és más, a módszernek is változnia kell.

Nagy hibája e módszernek, hogy elhitélni próbálja, hogy az, akit eddig más nyelvoktatási módszerekkel nehéz volt tanítani, most hirtelen e csodaszer révén annyira felszabadul, hogy fáradság nélkül képes elsajátítani mindazt, amit fáradságos, időtrabló felkészüléssel képtelen volt.

Mi azonban nem hiszünk a csodákban, de hiszünk abban, hogy nyelvtanár és nyelvtanuló között egyre eredményesebb kapcsolat alakul ki, hogy a nyelvoktatás módszere egyre újabb és újabb elemekkel gazdagodik, hogy a különböző nyelvtanulási célokat egyre jobb eszközökkel tudjuk megközelíteni.

Ebből a bemutatató jellegű angol tanfolyamból azt is láthatták nyelvtanáraink, hogy az újnak nevezett módszer a harmincas években divatos direkt módszer továbbfejlesztése, amelyben fokozott szerepet kapott a szemléltetés. A szuggesztópédia a tanár személyiségét teljesen előtérbe tolja, szinte rajta áll, vagy bukik a módszer.



A szemléltető oktatás fontosságát a pedagógiai irodalom legrégebb művelői sem tagadták.

Az sem nevezhető újnak, hogy az órán, különösen az idegennyelvi órán a tanárnak olyan atmoszférát kell teremtenie, amelyben a nyelvtanuló könnyen és lehetőleg gátlásoktól mentesen képes legyen elmondani nyelvi felkészültsége, kifejezőképessége révén ugyanis korlátok közé szorított mondanivalóját.

A szuggesztópédiai módszer közvetlensége alapján alkalmasnak látszik arra, hogy a hallgatók rövid idő alatt egyes mindennapi témába tartozó típusmondásokat megtanuljanak. Pl. külföldi utazás előtt e módszer segítségével talán rövidebb idő alatt sajátíthatja el a legszükségesebb nyelvi kifejezési formákat. Nem ajánlatos ezzel a módszerrel tanulni, ha a műegyetemi hallgató, vagy oktató valamelyik nyelvből nyelvvizsgát szeretne tenni.

Mivel a módszer magyarországi kezdeményezői elsősorban műszaki szakemberek nyelvtanulását szeretnék elősegíteni, talán hasznos lenne olyanirányú felmérést végezni, hogy a MTESZ szuggesztópédiai nyelvtanfolyamain eddig résztvevett hallgatók tudásszintje milyen mértékben közelíti meg az állami nyelvvizsga követelményeknek megfelelő nyelvi szintet.

Véleményünk szerint nehezen képzelhető el, hogy a szuggesztív oktatási módszerek alkalmazásával számottevő eredményeket érhetnénk el a logikus gondolkodáshoz, következtetésekhez szokott műegyetemi hallgatók, oktatók nyelvi felkészítésében.

Fazekas Pálné



## SVÉD KISÉRLETEK AZ ANGOL NYELVI SZERKEZETEK TANÍTÁSA

### MÓDSZEREINEK VIZSGÁLATÁRA

A gothenburghi pedagógiai főiskola két munkatársa, Elek Tibor és Mats Oskarsson 1970-71-ben az angol nyelvi szerkezetek tanításában alkalmazott módszerek hatékonyságát vizsgáló kísérleteket végzett. Összevetették a behaviorista nyelvelméleten alapuló audió-lingvális módszert a nyelv mentalista felfogásán alapuló magyarázó módszerrel. AN EXPERIMENT ASSESSING THE RELATIVE EFFECTIVENESS OF TWO METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMATICAL STRUCTURES TO ADULTS; by Tibor von Elek and Mats Oskarsson; Göteborg 1971 /mimeographed/. Kizárólag a felnőtt oktatásban, nem egyetemi végzettségű emberek esetében arra a kérdésre próbáltak választ kapni, hogy a két módszer közül melyiket lehet nagyobb hatásfokkal alkalmazni a nyelvtan tanításában.

Az 1970-ben végzett első kísérlet, s az 1971-ben ezt követő második szervezés, tananyag, alkalmazott módszerek tekintetében nem mutat lényegesebb eltéréseket. Nagyobb különbség mutatkozik a kísérletben résztvevő hallgatók életkorában. Az első kísérletben résztvevők átlag életkora 33 év, a másodikban résztvevők pedig csak 22 év volt. Mindkét kísérletben azonos számban vettek részt olyan csoportok, melyeket kizárólag a mechanikus, audio-lingvális módszerrel tanítottak, s olyan csoportok, melyek tanításában csak a magyarázó módszert alkalmazták. Az előbbit implicit, az utóbbit explicit módszernek nevezték el. A csoportok ezen kívül különböztek még életkor, korábbi angol nyelvi tudás és nyelvkészség tekintetében. Így a kísérletek kiterjedtek arra is, hogy a módszer megválasztását mennyiben befolyásolják ezek a tényezők.

A tíz kísérleti óra folyamán a következő öt nyelvtani szerkezetet kellett a hallgatóknak elsajátítaniuk: a some-any számnévi határozatlan névmások használatát, melléknévi és határozós szerkezeteket, prepozícióból és gerundiumból álló szerkezeteket, a birtokos névmásokat és a szenvedő szerkezetet. Ezeket a strukturákat a tanulók korábban nem tanulták, kiválasztásuknál figyelembe vették azt is, hogy a két nyelv közötti szintaktikai különbségek alapján nem okoznak különösebb nehézséget az angol nyelvet tanuló svédeknek.



Az órákat előre magnetofon szalagra rögzítették, a tanár feladata így csak a magnetofon és a vetítógép kezelésére korlátozódott, még a hallgatók kérdéseire sem válaszolhatott a kísérleti órák idején. Erre azért volt szükség, hogy az eredményeket ne befolyásolja a tanár személyisége.

Az új nyelvtani anyagot tartalmazó idegennyelvű szöveg mindkét csoportnál azonos volt, s néhány gyakorlat szókincese is megegyezett.

Az ún. implicit módszerrel oktatott csoportoknál abból az alapelvből indultak ki, hogy a nyelv modellek alapján épül fel. Ezeket a modelleket utánzással, mechanikus ismétléssel lehet elsajátítani. A nyelvtan tanításában az analógiát fontosabbnak kell tekinteni az elemzésnél, az indukciót előnybe kell részesíteni a dedukcióval szemben. A modellek elsajátítása ezekben a csoportokban drillezéssel és a dialógusok többszöri elismétlésével történt. Hogy feloldják a drillezés egyhanguságát, minden drillgyakorlat egy-egy vetített képen ábrázolt szituációhoz kapcsolódott. Legfőbb célként az audio-lingvális készségek fejlesztését tüzték ki. Az órák kizárólag angol nyelven folytak. A másik vizsgált módszer az explicit módszer volt. Ez nem azonos a már régóta ismert grammatizáló-fordító módszerrel. Nem csupán a nyelvtan elsajátítását tűzi ki céljául, hanem a nyelvtani szerkezetek megértését és helyes használatát. Ez a módszer a 60-as években a transzformációs-generatív grammatika megszületésével együtt kezdett elterjedni, mintegy szembehelyezkedve a nyelv behaviorista felfogásán alapuló direkt módszerrel. Chomsky és társai abból indultak ki, hogy az ember nemcsak olyan nyelvi megnyilatkozásokra képes, melyeket már hallott vagy olvasott, hanem a meghatározott törvényekből felépülő nyelvi rendszer birtokában végtelen számú mondatot tud alkotni. Így a nyelv tanulásában nem az utánzásnak kell fő szerepet játszania, hanem az általánosításnak, a nyelvi rendszer megértésének, elsajátításának.

Az órákon az új nyelvtani strukturát először anyanyelven elmagyarázták a hallgatóknak, s csak utána került sor az angol nyelvű szöveg /párbeszéd/ elolvasására. A gyakorlás részben behelyettesítéssel, részben fordítással történt.

A két módszer hatékonyságát tesztek segítségével vizsgálták. A két típuson belül az egyes csoportokba való besorolást az élet-



kor, nyelvtudás, nyelvkészség alapján előzetes tesztek értékelése után végezték el. A nyelvtudást mérő tesztben a nyelvtani ismeretet és a szókincs terjedelmét vizsgálták. A nyelvi készség megállapítására szolgáló teszt pedig egy Svédországban használatos intelligencia teszt egy része volt. Több ún. előrehaladást mérő tesztet kellett írniuk a kísérleti órák folyamán, egy végső tesztet a kísérlet befejezésével. Az első kísérlet végén vizsgálták még a szóbeli megértés és kifejező készség szintjét.

A tesztek összesítése után mindkét kísérlet végén arra a megállapításra jutottak, hogy az explicit módszerrel oktatott hallgatók valamivel jobb eredményt értek el, de a különbség a kétféle módszerrel oktatott csoportok között nem volt számottevő: a kísérleti órák előtt is nagyjából azonos szintű csoportok a kísérlet befejezésével sem mutattak jelentősebb eltéréseket.

A tesztek alapján nem lehet határozottan állítani, hogy egyik vagy másik módszerrel fiatalabb vagy idősebb koru felnőttek esetében jobb eredményt lehetne elérni. Ugyancsak elhanyagolható tényező a módszer megválasztásában a tanulók korábbi nyelvi ismerete és nyelvkészsége.

Meglepő eredményt hozott viszont a szóbeli kifejező képességeket vizsgáló tesztek értékelése. Az explicit módszerrel tanított hallgatók ennél a tesztnél is jobb eredményeket értek el, annak ellenére, hogy az implicit módszerrel oktatott csoportoknál a szóbeli képességek fejlesztése volt a kizárólagos cél. Ebből a svéd kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a beszédkészség fejlesztéséhez nem elegendő a nyelv utánzás útján történő elsajátítása. A nyelvtani szerkezetek pontos megértése jelentős mértékben befolyásolja a megértést és a szóbeli kifejezőkészséget.

Végül mindkét kísérlet befejezésével kérdőívek segítségével vizsgálták, milyen benyomást gyakoroltak az órák a hallgatókra. A különbség az explicit módszerrel tartott órák javára statisztikailag kimutatható volt.

Giday Árpádné  
nyelvtanár



Az órákat előre magnetofon szalagra rögzítették, a tanár feladata így csak a magnetofon és a vetítőgép kezelésére korlátozott, még a hallgatók kérdéseire sem válaszolhatott a kísérleti órák idején. Erre azért volt szükség, hogy az eredményeket ne befolyásolja a tanár személyisége.

Az új nyelvtani anyagot tartalmazó idegennyelvű szöveg mindkét csoportnál azonos volt, s néhány gyakorlat szókincese is megegyezett.

Az ún. implicit módszerrel oktatott csoportoknál abból az alapelvből indultak ki, hogy a nyelv modellek alapján épül fel. Ezeket a modelleket utánzással, mechanikus ismétléssel lehet elsajátítani. A nyelvtan tanításában az analógiát fontosabbnak kell tekinteni az elemzésnél, az indukciót előnybe kell részesíteni a dedukcióval szemben. A modellek elsajátítása ezekben a csoportokban drillezéssel és a dialógusok többszöri elismétlésével történt. Hogy feloldják a drillezés egyhanguságát, minden drillgyakorlat egy-egy vetített képen ábrázolt szituációhoz kapcsolódott. Legfőbb célként az audio-lingvális készségek fejlesztését tüzték ki. Az órák kizárólag angol nyelven folytak. A másik vizsgált módszer az explicit módszer volt. Ez nem azonos a már régóta ismert grammatizáló-fordító módszerrel. Nem csupán a nyelvtan elsajátítását tűzi ki céljául, hanem a nyelvtani szerkezetek megértését és helyes használatát. Ez a módszer a 60-as években a transzformációs- generatív grammatika megszületésével együtt kezdett elterjedni, mintegy szembehelyezkedve a nyelv behaviorista felfogásán alapuló direkt módszerrel. Chomsky és társai abból indultak ki, hogy az ember nemcsak olyan nyelvi megnyilatkozásokra képes, melyeket már hallott vagy olvasott, hanem a meghatározott törvényekből felépülő nyelvi rendszer birtokában végtelen számú mondatot tud alkotni. Így a nyelv tanulásában nem az utánzásnak kell fő szerepet játszania, hanem az általánosításnak, a nyelvi rendszer megértésének, elsajátításának.

Az órákon az új nyelvtani strukturát először anyanyelven elmagyarázták a hallgatónak, s csak utána került sor az angol nyelvű szöveg /párbeszéd/ elolvasására. A gyakorlás részben behelyettesítéssel, részben fordítással történt.

A két módszer hatékonyságát tesztek segítségével vizsgálták. A két típuson belül az egyes csoportokba való besorolást az élet-



kor, nyelvtudás, nyelvkészség alapján előzetes tesztek értékelése után végezték el. A nyelvtudást mérő tesztben a nyelvtani ismeretet és a szókincs terjedelmét vizsgálták. A nyelvi készség megállapítására szolgáló teszt pedig egy Svédországban használatos intelligencia teszt egy része volt. Több un. előrehaladást mérő tesztet kellett írniuk a kísérleti órák folyamán, egy végső tesztet a kísérlet befejezésével. Az első kísérlet végén vizsgálták még a szóbeli megértés és kifejező készség szintjét.

A tesztek összesítése után mindkét kísérlet végén arra a megállapításra jutottak, hogy az explicit módszerrel oktatótt hallgatók valamivel jobb eredményt értek el, de a különbség a két féle módszerrel oktatótt csoportok között nem volt számottevő: a kísérleti órák előtt is nagyjából azonos szintű csoportok a kísérlet befejezésével sem mutattak jelentősebb eltéréseket.

A tesztek alapján nem lehet határozottan állítani, hogy egyik vagy másik módszerrel fiatalabb vagy idősebb koru felnőttek esetében jobb eredményt lehetne elérni. Ugyancsak elhanyagolható tényező a módszer megválasztásában a tanulók korábbi nyelvi ismerete és nyelvkészsége.

Meglepő eredményt hozott viszont a szóbeli kifejező képességeket vizsgáló tesztek értékelése. Az explicit módszerrel tanított hallgatók ennél a tesztnél is jobb eredményeket értek el, annak ellenére, hogy az implicit módszerrel oktatótt csoportoknál a szóbeli képességek fejlesztése volt a kizárólagos cél. Ebből a svéd kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a beszédkészség fejlesztéséhez nem elegendő a nyelv utánzás útján történő elsajátítása. A nyelvtani szerkezetek pontos megértése jelentős mértékben befolyásolja a megértést és a szóbeli kifejezőkészséget.

Végül mindkét kísérlet befejezésével kérdőívek segítségével vizsgálták, milyen benyomást gyakoroltak az órák a hallgatókra. A különbség az explicit módszerrel tartott órák javára statisztikailag kimutatható volt.

Giday Árpádné  
nyelvtanár







AZ EGYETEMRE, ILLETVE FŐISKOLÁBA FELVETT HALLGATÓ, IDEGEN-  
NYELVI TUDÁSSZINTJÉNEK FELMÉRÉSE

dr. Csonka József: Kutatási beszámoló  
FPK 1976. 159. oldal /sokszorosított kiadvány/

Minden felsőoktatásban tanító, gyakorló nyelvtanár számára élő gondokkal foglalkozik dr. Csonka József tud. munkatárs kutatási beszámolója, amely egy nálunk eddig még meg nem oldott kérdést vizsgál, elsősorban elméleti-módszertani oldalról. Amint az a probléma felvetéséből és leírásából kitűnik, az oktatási reform nem hozta meg a várt változásokat az idegen nyelvek oktatásának egyik szintjén sem. Feltétlenül egyet lehet érteni azzal a megállapítással, amelyet minden tanár tapasztalatból ismer, ha tudományos értékű felméréssel nem is támaszthat alá, hogy a tanításra fordított energia nem áll egyenes arányban az elért eredményekkel, azaz a felsőoktatásba bekerülő, nem nyelvszakos hallgatók tudásszintje rendkívül alacsony, valamint igen heterogén. Igaz az is, hogy eddig csak egyes lektorátusok kísérleteztek a differenciált oktatás bevezetésével, ami természetesen együtt járt a hallgatók tudásszintjének helyi módszerekkel történő felmérésével. Bár attól tartok, hogy a központilag kidolgozott, standard tesztek problémáját ez a felmérés sem hozta meg, mégis kétségtelenül indokolt volt valamilyen módon hozzájárni a hiány pótlásához, mert nyilvánvaló, ha hatékonyan és valóban felsőfokon akarunk tanítani, tisztában kell lennünk a hallgatók felkészültségével és ezt nem elég csupán a megérzésre és esetleges korábbi tapasztalatokra bízni, lehetőleg objektív módszerekkel mérni is kell. Csak a hiányok és ismeretek tudatosítása után láthatunk hozzá a tananyag tervezéséhez. A tanulmány ezeknek az objektív módszereknek a kidolgozásához nyújt adalékokat. Az elvégzett munka tehát mindenképpen indokolt volt, más kérdés, hogy mennyire tudott új eredményeket felmutatni, mennyire tudott akár elvi, akár gyakorlati téren valóban új ismereteket közölni.

Elvileg tehát tisztázta a szerző a felmérés szükségességét, meg kell azonban találnia a gyakorlati megvalósítás módját. A különbözőféle lehetséges formák közül az objektív vizsga, azaz a teszt



módszerét választotta. Kétségtelenül egyet lehet érteni a választással, bár egyrészt a tesztnek sok előnye mellett majd ugyanennyi a hátránya is, másrészt a teszt alkalmazásának gyakorlata még nem teljesen kidolgozott és elfogadott nálunk. Mindenesetre figyelembe véve a vizsgálandó alanyok nagy számát egy központilag kidolgozott teszt igen jó lehet, természetesen más módszerekkel kombinálva. A "más módszer" bevonása szükségszerűnek látszik. Éppen a reform célkitűzéseiből következően nagyobb figyelmet kell fordítani a beszéd-készség javítására, s éppen ezt nem tudja a teszt megoldani. Nem tudja mérni a beszéd-készséget, és az írásbeli kifejező-készségnek is csak egy kis tartományát. A szerző emlit ugyan egy "kérdőív"-et, de erre nem hoz példát a függelékben. /Valószínűleg nem az adatai lapra gondolt./ Tehát bár a teszt könnyen értékelhető, feldolgozható, mégsem tekinthető egyedül célravezető módszernek az említett hiányosságok miatt, s csak kiegészítő felmérési módszer lehet. Az itt közölt tesztek még a hallás utáni értést sem mérik, csak az olvasott szöveg értését. Nem fogadhatók el érvényeseknek azért sem, mert a tudástartománynak csak kis területeit mérik és olyan fontos készségeket mint íráskészség, beszéd-készség és hallás utáni értés készsége nem tudnak felmérni. Nem mérik tehát a reform által leglényegesebbnek tartott készségeket. Véleményem szerint az itt közölt tesztek nem lehet általánosan érvényesnek, hitelesnek elfogadni, s az eredményeket is fenntartással kell elemezni.

Survey típusu tesztet készítettek, feleletválasztós, részteljesítményes és önálló teljesítményes tétélekkel. Összesen 120 kérdés van minden tesztben. A felmérést három lépcsőben végezték, a tesztek nemiképp módosítva a korábbi felmérés tapasztalatai alapján, különböző szintereken.

### Populáció

Az első tesztet olyan intézményekben próbálták ki, amelyekben az angol nyelvet az V. félévtől tanítják és nem nyelvigényes egyetemek ill. főiskolák. Az alanyok kiválasztásánál a szociológiából ismert reprezentatív kiválasztást alkalmazták. A felmérés eredményeként a következő megállapítást tették: a populáció olyanmire heterogén, hogy nem alkalmas standard tudásszint megállapítására. Ezzel nem lehet egészen egyetérteni, hiszen a valóság-



ban létező diákok szintje valóságosan különböző, előképzettségük is valóságosan különböző, tehát ennek megfelelően kell őket kezelni, tanítani. Éppen ez a megoldandó probléma, hogy nem homogén körben kell valamilyen mindenki számára megfelelő oktatási formát, tananyagot találni és a lehetőségekhez mérten differenciáltan tanítani. Ahhoz, hogy megtudjuk, mily mértékben kell differenciálni, meg kell ismerni, mennyire differenciált a tudásuk. Ha homogén köréről lenne szó, nem is lenne szükség differenciált oktatásra. A valóságot kell standardnak venni és nem egy elképzelt standardhoz igazítani a tudást.

Az előbbieken ismertetett megindulások miatt a szerző homogénabb populációt keresett és különféle gimnáziumokban végeztette el a tesztek. Ez a megoldás csak egy esetben és egy célra fogadható el, ha a szerző a tudáscsökkenést akarná mérni /ezt ő maga is emliti/ a középiskola befejezése után eltelt időszakban az egyetemi angol tanulmányok megkezdéséig. Ismétlem, csak ebben az esetben indokolt ez a nagy apparátussal végzett felmérés, de nem a jelenlegi célkitűzések, tehát a hallgatók tudásszintjének mérésekor.

A harmadik tesztet ismét egyetemeken, főiskolákon végeztette el és itt az alanyok kiválasztásával megint nem egészen lehet egyetérteni. Ugyanis a nem nyelvszakos és nem nyelvigényes intézmények közé bevették a Külkereskedelmi Főiskola Idegen nyelvű levelező szakán tanuló diákokat is. Amint ez a tesztek értékelésénél kiderült, jelentős mértékben javult ugyan az átlag, de el nem dönthető mértékben a Külkereskedelmi Főiskola hallgatóinak jövőtábol. Itt az indoklás az volt, hogy egészséges pozitív hatást, ellensúlyt jelentenek. Miért kell ellensúlyozni, hiszen nem a nyelvszakos hallgatók tudását akarjuk megismerni, hanem a nem nyelvszakosokét, s egy gépészhallgató nem biztos, hogy felveheti a versenyt egy valójában nyelvszakos külkereskedelmi hallgatóval.

Az alanyok kiválasztásánál tehát, véleményem szerint, bizonyos kapkodás látható és már ez a bizonytalanság megkérdőjelezi az egész felmérés sikerességét, s érdemes-e egy olyan felmérésbe belefogni, amelyről már a legelején tudjuk, hogy nem lehet megfelelő.

### Tesztek

Mindhárom itt közölt tesztben 120 kérdés öleli fel a lexika,



fonetika, nyelvtan és az országismeret területét. Ebből a tudásanyagból a legnagyobb helyet a nyelvtan foglalja el, nagyon kevés az olvasott szöveg értésére szánt 9 tétel. Hiányzik és talán megoldható lett volna a hallás utáni értés mérése. Tételtechnikai szempontból is hasonló a helyzet. Nem valószínű, hogy szerencsés a túl sok feleletválasztós tétel /60/ míg az önálló teljesítményes kérdések száma mindössze 20, bár ezek is inkább rész- mintsem önálló teljesítmények. A tesztek bevezetőjében mindenütt figyelmeztetik a hallgatókat, hogy fokozatosan növekvő nehézségi sorrendben állították össze a kérdéseket. Nem tartom feltétlenül szükségesnek közölni a tesztet kitöltővel, hogy milyen nehézségűek a kérdések, diákokról lévén szó, esetleg hozzá sem látnak a nehezebbekhez. Nem szerencsés dolog olyan formákat megadni, amelyek önmagukban sem helyesek /will repaired/ lehet, hogy vakszerencséjével éppen ezt választja és meg lesz győződve helyességéről. Van néhány olyan kifejezés a tesztben, amelyet nem valószínű, hogy az iskolát optimális esetben is már két évre befejezett diák ismerjen, pl.: in charge of, evil reputation, moist, humid, mere, neglect, stb. Időben nincs meghatározva a maximális munkaidő, s így a tesztet nem lehet egységesen elbírálni, mert nem mindegy, hogy egy vagy három óra alatt végzi el ugyanazt a feladatot.

Az első teszt értékelésekor kitűnt, hogy a hallgatók tudása rendkívül heterogén és ez a nyelvtanítást ismerve elfogadhatónak látszik. Másrészt megállapították, hogy az önálló és részteljesítményes kérdések nehezebbek, és ez megint csak valószínű. Viszont nem világos az ezek alapján történt döntés: a részteljesítményes és önálló teljesítményes feladatok számát csökkenteni kell. Éppen a reform értelmében nagyon fontos a nyelv önálló használata nem pedig egyes formáknak felismerése, és vakszerencse alapján történő kitöltőgetése a feladatoknak. Valószínűleg jobb átlagokkal lehet ily módon kapni, de semmiképpen sem teljes és érvényes képet a hallgatók tudásáról.

A második tesztben éppen ezért a feleletválasztós tételek számát 80-ra emelték. Ez is hozzájárult valószínűleg ahhoz, hogy a gimnáziumokban elvégzett felmérés sokkal jobb eredményt mutatott, a tanulók átlaga 75,5, az eloszlás sem adja a normál eloszlást, így ez sem standard teszt. Az itt kapott eredmény semmiképpen nem vonatkoztatható a felsőoktatásra, sőt még a középiskolaira



sem, mert a tagozatos osztályok emelték a teljesítményt. A szerző részletesen értékeli a tesztet, hibáit, és említést tesz egy "külső interferenciáról, amelyen valószínűleg a fogadó fél részéről történő beavatkozást érti. Ennek az elemnek a bevonása nem elég világos, bár úgy utal rá, mint az eredménytelenség egyik tényezőjére. Sajnos a második teszt esetében a személyi változók értékelése nem történt meg.

A harmadik tesztet ismét felsőoktatási intézményekben végezték el. Az alanyok kiválasztásánál hiba csuszott a számításba, /Külkereskedelmi Főiskola/ ez az elemzésnél meg is mutatkozik. A teszt részletes elemzése megállapítja, hogy a nyelvoktatás hazánkban rendkívül heterogén, kivéve a nyelvtan néhány területét. A minta alacsony szintű tudást mutat, bár a Külkereskedelmi Főiskola némileg emeli ezt a szintet. A szerző szerint magasabbnak kell lenni ennek a teljesítménynek, mert már szelektált, felvett hallgatókról van szó. Nem egészen ez lehet az ok, hiszen a nem nyelvszakra jelentkező diákok a felvételi előtt nem nagyon foglalkoznak nyelvvel, s ha szelektáltak is, nyilvánvalóan szakmai tárgyokban mutatott tudásuk alapján és nem nyelvtudásuk szerint. Valóban magasabbnak kellene lenni az átlagnak, de nemcsak a felvett diákok között, hanem mindenütt. A szerző összeveti a két utóbbi teszt eredményeit, amelyből kiderül a felejtés mértéke. Igen nagy a különbség: a második tesztet 75,5, a harmadikat csak 58,74 % átlagban teljesítették a hallgatók. Minden részteljesítmény értékelése magasabb átlagot mutat a második teszt javára, kivéve az olvasott szöveg értését, ahol megközelítőleg azonos eredményt sikerült elérniük.

A matematikai-statisztikai feldolgozás elvégzése mellett, - ami nagyon részletes és alapos, és ha hiányzik is egy-két rész, nem a szerzőn múlott -, a beszámoló a hagyományos számrendszerben is kifejezi az elért teljesítményeket. Ebből kiderül, hogy a sikertelen hallgatók száma /o és l/ és aránya igen magas a harmadik tesztben: 416 közül 96, azaz 23,07%. A közepesek csoportja nagy, 165 fős, azaz 39,66%-os, ami viszonylag reális. Valószínű a jók és jelesek aránya is /11,77 ill. 6,49%/.

Nagy feladatot vállalt a szerző, s mint több helyen is megemlíti, egymaga végezte ezt az óriási munkát. Az adott keretek között talán egy kisebb volumenű felmérést kellett volna elvé-



gezni, ezen kidelgozni az elvi kérdéseket, s ezeknek birtokában egy nagyobb felmérést megtervezni. Tul nagylélegzetűnek tünik a felmérés, kevesebb talán több lett volna, s sajnálattal kell látni, hogy a ráfordított hatalmas mennyiségű munka ellenére sem hozott kellően megalapozott tudományos eredményeket, amelyeket valóban fel lehetne használni a differenciált oktatás megtervezésénél, a tananyag kialakításánál-. Mivel elsősorban elméleti kérdések kidolgozásával indult ez a felmérés, talán mélyebben kellett volna az elméleti részt tárgyalni, kisebb közegben kipróbálni a tesztekét, s jobban átgondolni a feldolgozással járó problémákat. Ez talán több eredményt hozott volna, s nem csupán már addig is élő sejtéseket erősít meg.

dr Mauthnerné Fister Ilona



## MAPRJAL KONGRESSZUS - 1976

A MAPRJAL 1976. augusztus 25-28-ig Varsóban rendezte meg III. kongresszusát, amelyen 38 ország képviselőjében közel kétezer orosz nyelv- és irodalomtanár vett részt.

A kilenc évvel ezelőtt alakult nemzetközi szervezet sokoldalú tevékenységével hozzájárul ahhoz, hogy az orosz nyelv és irodalom tanulása még szélesebb körben terjedjen el az egész világon, koordinálja a tudományos kutatásokat, ösztönöz az oktatási módszerek fejlesztésére, lehetővé teszi az információk cseréjét, kapcsolatot tart fenn a hasonló jellegű szervezetekkel, nemzetközi konferenciákat, szemináriumokat, szimpóziumokat szervez. Legjelentősebb és legnagyobb szabású fóruma a három évenként megrendezésre kerülő kongresszus.

Az 1976-os varsói kongresszus célja a különböző országokban folyó orosz nyelv- és irodalomkutatás elméleti, tudományos alapjainak, valamint gyakorlati megvalósításának komplex tanulmányozása volt.

E rendkívül sokrétű probléma tárgyalása, a tapasztalatok ki-cserélése, a nyelvtudomány legújabb kutatásainak, a nyelv-és irodalomtanítás eredményeinek bemutatása a plenáris üléseken kívül 10 szekció munkaprogramjában történt.

Az 1. szekcióban: Az orosz nyelv oktatásának általános módszertani kérdései és a technikai eszközök szerepe a nyelvoktatásban.,

a 2. szekcióban: Az orosz nyelv oktatásának lingvisztikai alapjai.,

a 3. szekcióban: Az orosz nyelv oktatásának pszichológiai és pszicholingvisztikai alapjai.,

a 4. szekcióban: Az országismeret szerepe a nyelvoktatásban.,

az 5. szekcióban: Az irodalom oktatása és a nyelvoktatás.,

a 6. szekcióban: Az /általános és közép/ iskolai nyelvoktatás.,

a 7. szekcióban: Az orosz nyelv oktatása a nyelvszakos /felsőoktatási/ intézményekben.,

a 8. szekcióban: Az orosz nyelv oktatása a nem nyelvszakos /felsőoktatási/ intézményekben.,

a 9. szekcióban: Az intenzív nyelvoktatás.,

a 10. szekcióban: Az orosz-szovjet irodalom oktatása.



Az előadások szekciónkénti megoszlása a következő volt:

Szekció	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Előadások száma:	88	164	29	51	31	57	45	93	35	105

Az előadók között ismert szovjet tudósok, nyelvészek szerepeltek.

- Pl. Kosztomarov /A mai orosz nyelv fejlődési tendenciáiról/  
Leontyev /A beszédtevékenység elméletéről.../  
Mitrofanova /A nem nyelvszakos diákok oktatási céljának, módszereinek, és tananyagának összefüggéseiről/ beszéltek.

Az elhangzott, mintegy 700 előadás és hozzászólás híven tükrözte azt, hogy az orosz nyelv tanulása és ezzel párhuzamosan a nyelv oktatásának sokoldalú problematikája iránti érdeklődés és igény évről-évre nő. /A MAPRJAL felmérése szerint az 1974/75. tanévben a Szovjetunió határain kívül a világ 89 országában 16 és 1/4 millióan vettek részt szervezett keretek között orosz nyelvoktatásban/.

Figyelemre méltó szereplésével a 104 fős magyar delegáció /negyven kolléga előadó és öt pedig szekcióelnökségi tag volt/ is hozzájárult a kongresszus munkájának sikeréhez.

A BME Nyelvi Intézetét 6 fős küldöttség képviselte, Fazekas Pálné, dr. Meskó Sándor, dr. Tóth Mihályné tartottak érdekes és igényes előadást az 1., illetve 8. szekcióban.

Fazekas Pálné: Некоторые проблемы обучения пониманию русской речи на слух.

Dr. Meskó Sándor: Предварительная, синхронная и последующая семантизация лексики в преподавании русского языка в технических вузах.

Dr. Tóth Mihályné: Некоторые принципы подбора текстов в учебнике русского языка для студентов технических вузов.



A kongresszus eredményesen zárult, valamennyi résztvevő úgy érezte, hogy ez a rangos esemény méltóképpen járult hozzá az orosz nyelv és irodalom oktatásának nemzetközi méretekben történő további fejlesztéséhez, a népek közötti barátság és kölcsönös megértés erősítéséhez.

Sós Péterné







T A R T A L O M J E G Y Z É K

	Old
1. SZERKESZTŐI ELŐSZÓ .....	3
2. <u>Aradi András</u> : TOVÁBBKÉPZÉS A MAGYAR NYELVI CSOPORTBAN	7
3. <u>Bán Ervin</u> : LINGUISTIQUE ROMANE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS .....	21
4. <u>Dr. Füves Ödön</u> : A GÉPÉSZKARI OROSZ NYELVKÖNYV GÖRÖG-LATIN EREDETŰ SZAVAI .....	35
5. <u>Dr. Meskó Sándor</u> : A HOMONIMÁK ÉS PARONIMÁK SZEMANTIZÁLÁSÁRÓL .....	53
6. <u>Reviczky Béláné</u> : A KÖZÉPISKOLAI ÉS A FELSŐFOKÚ NYELVKÖTTATÁS KAPCSOLATAI .....	63
7. <u>Sziklai Ferencné dr.</u> MILYEN SEGÍTSÉGET NYUJT A PSZICHOLINGVISZTIKA A NYELVTANÁR SZÁMÁRA? .....	73
8. <u>Szóllósy-Sebestyén András</u> : MONDAT ÉS SZÖVEG .....	89
9. <u>Vörös József</u> : A VALENCIA PROBLÉMÁJA AZ ANGOL NYELV TANÍTÁSÁBAN .....	113
10. ISMERTETÉSEK, BESZÁMOLÓK .....	125
11. <u>Fazekas Pálné</u> : NÉHÁNY GONDOLAT A SZUGGESZTÓPÉDIÁVAL KAPCSOLATBAN .....	127
12. <u>Giday Árpádné</u> : SVÉD KISÉRILETEK AZ ANGOL NYELVI SZERKEZETEK TANÍTÁSA MÓDSZEREINEK VIZSGÁLATÁRA	133
13. <u>Dr. Mauthnerné Fister Ilona</u> : AZ EGYETEMRE, ILLETVE FOISKOLÁBA FELVETT HALLGATÓ IDEGENNYELVI TUDÁSSZINTJÉNEK FELMÉRÉSE .....	137
14. <u>Sós Péterné</u> : MAPRJAL KONGRESSZUS - 1976. ....	143
TARTALOMJEGYZÉK .....	147











