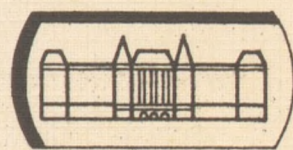


100 317.482

4469

5  
1975

FOLIA



PRACTICO-LINGUISTICA

AZ EGYETEMI OROSZ  
NYELVOKTATÁS  
25.  
ÉVFORDULÓJÁRA



BME NYELVI INTÉZET

1975





F O L I A

PRACTICO-LINGUISTICA

1975.

---

A Budapesti Műszaki Egyetem

Nyelvi Intézetének időszakos kiadványa

Jubileumi kiadvány

Szerkesztette:

Hell György

Felelős kiadó:

Dr. Füves Ödön

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADEMIA  
KÖNYVTÁRA

Az orosz nyelvoktatás bevezetésének 25. évfordulója  
alkalmával

1975. május 21-22-én

tartott jubileumi konferencia programja

MEGNYITÓ ÜLÉS

1975. május 21-én 10 órakor

Helye: XI., Műegyetem rkp.3. Központi ép.II.53.

Elnök: Magoss Gábor  
vezető nyelvtanár

Ünnepi megnyitót mond

Dr.Denke Géza rektorhelyettes

A műegyetemi orosz nyelvoktatás története

Dr.Füves Ödön igazgató

A műegyetemi orosz nyelvoktatás módszertanának fejlődése

Marsóy Lujza igazgatóhelyettes

Jubileumi jutalmak, emléklapok átadása



## I. TÉMAKÖR

1975.május 21-én 14<sup>30</sup> órakor

Hely: XI. Műegyetem rkp.3.Központi ép.II.53.

Elnök: Körmenyi Gyula vezető nyelvtanár

Témakörvezető: Dr.Tóth Mihályné vezető nyelvtanár

Az orosz szakszövegeket kísérő nyelvtani anyag és gyakorlattípusok

Dr.Tóth Mihályné

Az idegen nyelvi szemantizáció hatékony formái az orosznyelv-oktatásban

Dr.Meskó Sándor

A szemantizálás kérdései kontextus alapján

Kiss István

A szintetikus olvasás lexikai határai

Fehér György

Néhány oktatási probléma az orosz nyelv hallás utáni megértésével kapcsolatban

Fazekas Pálné

Elektrooptikai médiumok felhasználása a nyelvoktatásban

Nádor Gyuláné dr.

Tesztfelmérés homogén orosz csoportok szervezése céljából

Győző Lászlóné

A hallgatóknak tartott egyhetes orosz tanfolyamok tananyaga és módszerei

Elek Tiborné

Vita

## II .TÉMAKÖR

1975.május 22-én 10 órakor

Helye: XI .Budafoki ut 4.Ch.ép.C/14

Elnök: Dr.Feniczy György szakcsoportvezető

Témakörvezető: Hell György vezető nyelvtanár

Grammatikai irányok és nyelvoktatásunk

Hell György

Folyamatos és befejezett igék használatának grammatikai minimuma műszaki szövegekben

Dr.Horányi Károly

A ПРИ előljáró használata a szakszövegekben

Nyulász Pálné

Употребление творительного падежа с предлогом "с" или без него

Osztatni Mihályné

A legújabb szovjet nyelvelméleti kutatások egyes eredményeinek felhasználása a nyelvtanári gyakorlatban

Sziklai Ferencné

Szórend és mondattagolás az orosz és magyar nyelvben

Dr.Vörös József

Vita



Dr. Denke Géza rektorhelyettesnek,  
a közgazdaság tudományok kandidátusának megnyitó beszéde:

Tisztelt Ünneplő közönség! Kedves Elvtársak!

A Budapesti Műszaki Egyetemen most ünnepeljük az orosz nyelvoktatás bevezetésének 25. évfordulóját. Nyelvi Intézetünk életében ez jelentős esemény, mivel 25 éves eredményes munkáról lehet számot adni és a sikerek új, még nagyobb feladatok megoldására lelkesítenek.

Egyetemünk számára nagyon fontos, hogy hallgatóink jól megtanulják az orosz nyelvet.

Az erősödő nemzetközi kapcsolatok, a gazdasági, kulturális és tudományos élet fejlődése, valamint a külföldi utazások, baráti találkozások társadalmi igénnyé tették a nyelvtanulást.

Ma már a tudományt, technikát nem lehet eredményesen fejleszteni, sőt más országokban elért magasabb technikát sem lehet adaptálni anélkül, hogy ne ismernénk, milyen színvonalat értek el más népek. Magyarország kis ország, ezért mind szükségesebbé vált, hogy szakembereink és így mérnökeink minél többen tudjanak idegen nyelvet.

Hazánk vonatkozásában legfontosabb az orosz nyelv ismerete.

Magyarország a szocialista világrendszerhez tartozik, ahol a politikai, gazdasági, műszaki, kulturális kapcsolatok nyelve elsősorban az orosz. Az orosz azonban nemcsak a szovjet kultúra, technika nyelve, hanem ennél jóval több, mert az orosz nyelv közvetítő nyelv is; egyrészt a szocialista világrendszerhez tartozó országok között, másrészt orosz nyelven megtalálható mind az a műszaki, gazdasági, kulturális eredmény, amelyet a haladó emberiség a világ bármely országában elért.

A világon a 250 milliós Szovjetunió kivül még sok millió ember beszéli az orosz nyelvet és ezek száma gyors ütemben növekszik. Nemcsak a szocializmust építő országok iskoláiban tanítják az orosz nyelvet, hanem a fejlett tőkés országok főiskoláin és egyetemen is, ahol szintén belátták ennek fontosságát.

Az orosz nagy intenzitással terjedő világnyelv és jelenleg a világ 83 országában tanítják.

Magyarországon is napjainkban kb. 5000 nyelvszakos tanár oktatja az orosz nyelvet és ebből 70 fős jól képzett, nagy gyakorlattal rendelkező, igen lelkes kollektíva a mi egyetemünkön dolgozik. Nem mindig volt így, ez már a



25 éves fejlődés egyik igen jelentős eredménye.

A Budapesti Műszaki Egyetemen 1949 ősze óta folyik orosz nyelvoktatás, ez egybeesik az egyetemen felállított szovjet hősi halottak emlékművének leleplezésével.

Az orosz nyelvoktatásnak is annak idején meg kellett küzdeni a kezdet nehézségeivel. Igen nagy szükség volt képzett orosz nyelvtanárookra, megfelelő tananyagokra, és nem utolsó sorban tekintélyt kellett szerezni az orosz nyelvnek.

Segítette az orosz nyelvoktatást, hogy 1949-től a Budapesti Műszaki Egyetemen megtalálható az összes szovjet technikai jellegű folyóirat.

Az egyetem Pártszervezete és az egyetem vezetősége /Egyetemi Tanács, Rektori Tanács, Kari Tanácsok/ mindig nagy figyelmet szenteltek az orosz nyelvoktatásnak.

Első ízben az Egyetemi Tanács már 1952-ben megvizsgálta és értékelte az eredményeket. Legutóbb 1974-ben foglalkozott a Rektori Tanács az orosz nyelvi oktatás helyzetével és számos határozatot hozott a hatékonyság fokozása érdekében.

Az orosz nyelvoktatás szervezetenként is sokat fejlődött. A létrejött lektorátus munkájával segítette az 1955-ben megalakult Dokumentációs Csoportot.

Hosszú időn át kari lektorátusok látták el a nyelvoktatást, majd 1969-ben megalakult a Nyelvi Intézet, amely ma is az Egyetem egyik legnagyobb intézete.

Az orosz nyelvoktatás az elmúlt 25 év alatt nem csak mennyiségileg, szervezetenként erősödött meg, hanem sokat fejlődött tartalmilag és módszertanilag is.

Az egyetemen saját jegyzetek készülnek, figyelembe véve a műszaki jellegét, sőt egyes karok sajátosságait. Differenciálódott a nyelvoktatás azért, hogy akik felkészültebbek, nagyobb eredményeket érhessenek el, pl. letegyék az állami nyelvvizsgát. Nyelvi laboratórium jött létre. Az Intézetnek saját folyóirata van.

Nagyban segíti a színvonalas nyelvi oktatást, hogy az Intézet tanárai eredményes tudományos kutató munkát folytatnak, amely kandidátusi disszertációkban, tanulmányokban, cikkekben ölt testet.

Lelkes, odaadó munkát végző nyelvtanáraink minden támogatást megérdemelnek, amelyet az egyetem meg is akar adni.

Tovább kell javítanunk nyelvtanáraink munkafeltételeit, erkölcsi-anyagi megbecsülésüket. Csak így várhatunk nagyobb eredményeket.

Erre pedig fokozódó szükség van, mert ma már jogos követelmény, hogy



az egyetemet elvégző szakembereink jól ismerjék az orosz nyelvet. Ez pedig jelentős mértékben orosz nyelvtanáraink munkásságától függ.

E helyről is mély elismeréssel üdvözlöm magam és az Egyetem Vezetősége nevében a Nyelvi Intézet 70 fős orosz tanári kollektíváját abból az alkalomból is, hogy a múlt év novemberében megkapták a Magyar-Szovjet Baráti Társaság aranykoszorus emléklakettjét.

- . . . -

Ezzel a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének az orosz nyelvoktatás bevezetésének 25. évfordulója alkalmából tartandó jubileumi konferenciáját megnyitom és egyben átadom Egyetemünk Rektorának üdvözlését és jó kívánságait a konferencia sikerét és az Intézet további munkáját illetően.

25 éves fejlődés egyik igen jelentős eredménye.

A Budapesti Műszaki Egyetemen 1949 ősze óta folyik orosz nyelvoktatás, ez egybeesik az egyetemen felállított szovjet hősi halottak emlékművének leleplezésével.

Az orosz nyelvoktatásnak is annak idején meg kellett küzdeni a kezdet nehézségeivel. Igen nagy szükség volt képzett orosz nyelvtanárookra, megfelelő tananyagokra, és nem utolsó sorban tekintélyt kellett szerezni az orosz nyelvnek.

Segítette az orosz nyelvoktatást, hogy 1949-től a Budapesti Műszaki Egyetemen megtalálható az összes szovjet technikai jellegű folyóirat.

Az egyetem Pártszervezete és az egyetem vezetősége /Egyetemi Tanács, Rektori Tanács, Kari Tanácsok/ mindig nagy figyelmet szenteltek az orosz nyelvoktatásnak.

Első ízben az Egyetemi Tanács már 1952-ben megvizsgálta és értékelte az eredményeket. Legutóbb 1974-ben foglalkozott a Rektori Tanács az orosz nyelvi oktatás helyzetével és számos határozatot hozott a hatékonyság fokozása érdekében.

Az orosz nyelvoktatás szervezetenként is sokat fejlődött. A létrejött lektorátus munkájával segítette az 1955-ben megalakult Dokumentációs Csoportot.

Hosszú időn át kari lektorátusok látták el a nyelvoktatást, majd 1969-ben megalakult a Nyelvi Intézet, amely ma is az Egyetem egyik legnagyobb intézete.

Az orosz nyelvoktatás az elmúlt 25 év alatt nem csak mennyiségileg, szervezetenként erősödött meg, hanem sokat fejlődött tartalmilag és módszertanilag is.

Az egyetemen saját jegyzetek készülnek, figyelembe véve a műszaki jellegét, sőt egyes karok sajátosságait. Differenciálódott a nyelvoktatás azért, hogy akik felkészültebbek, nagyobb eredményeket érhessenek el, pl. letegyék az állami nyelvvizsgát. Nyelvi laboratórium jött létre. Az Intézetnek saját folyóirata van.

Nagyban segíti a színvonalas nyelvi oktatást, hogy az Intézet tanárai eredményes tudományos kutató munkát folytatnak, amely kandidátusi disszertációkban, tanulmányokban, cikkekben ölt testet.

Lelkes, odaadó munkát végző nyelvtanáraink minden támogatást megérdemelnek, amelyet az egyetem meg is akar adni.

Tovább kell javítanunk nyelvtanáraink munkafeltételeit, erkölcsi-anyagi megbecsülésüket. Csak így várhatunk nagyobb eredményeket.

Erre pedig fokozódó szükség van, mert ma már jogos követelmény, hogy



az egyetemet elvégző szakembereink jól ismerjék az orosz nyelvet. Ez pedig jelentős mértékben orosz nyelvtanáraink munkásságától függ.

E helyről is mély elismeréssel üdvözlöm magam és az Egyetem Vezetősége nevében a Nyelvi Intézet 70 fős orosz tanári kollektíváját abból az alkalomból is, hogy a múlt év novemberében megkapták a Magyar-Szovjet Baráti Társaság aranykoszorús emlékplakettjét.

- . . . -

Ezzel a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének az orosz nyelvoktatás bevezetésének 25. évfordulója alkalmából tartandó jubileumi konferenciáját megnyitom és egyben átadom Egyetemünk Rektorának üdvözlését és jó kívánságait a konferencia sikerét és az Intézet további munkáját illetően.





Dr. Füves Ödön:  
történettudományok kandidátusa

A 25 ÉVES MŰEGYETEMI OROSZNYELV-OKTATÁS TÖRTÉNETE

Ez év tavaszán felidéztek a magyar nép történelmi útjának két kiemelkedő állomását. Megemlékeztünk hazánk felszabadulásának 30 év előtti boldog napjairól, ünnepeket tartottunk a hitleri fasizmus ellen összefogott szövetségesek három évtizeddel ezelőtt lezajlott fényes győzelméről, amelynek kivívásában - 20 millió polgárának és nemzeti vagyona 40 %-ának feláldozásával - a döntő szerep a Szovjetunióé volt. A felszabadulás hazánk történetében új, gyökeres változásokkal járó és nagyarányú fejlődést hozó korszakot jelentett. A minden tekintetben idejét múlt politikai, társadalmi és gazdasági rendszer helyett újat, haladót kellett építeni. A bekövetkezett forradalmi társadalmi változás hatalmas fejlődést hozott a kulturális élet minden területén s így az idegen nyelvek tanulásában is. A művelődés demokratizálása következtében mind szélesebb tömegek számára nyílt lehetőség idegen nyelvek elsajátítására.

A szocialista iskolarendszerért s azonbelül az egységes állami általános iskola megteremtéséért folytatott harcban első komoly lépés az orosz és más nyelvek fakultatív bevezetése és a német nyelv egyeduralmának megtörése volt.

A fordulat éve után mind több haladó gondolkodású honfitársunk követelte a német nyelv helyett az orosz nyelv oktatásának kötelező bevezetését. Ez a kívánság jutott kifejezésre 1949 elején, amikor a Műegyetem vezetősége leiratban fordult a miniszterhez, és kérte, hogy tekintettel a Szovjetunióval egyre szorosabb gazdasági, kulturális és egyéb kapcsolatokra vezessék be a Műegyetemen az orosz nyelv kötelező oktatását. E kérdésnek megfelelően a VKM még ugyanezen év május 5-én (1400-127 sz.alatt) el is rendelte az ország összes egyetemének II.-III.-IV. évfolyamain az orosz nyelv tanítását. Ugyancsak 1949 évben, szeptember hónapban az általános iskolák V-VI. osztályában is kötelezővé vált az orosz nyelv tanulása.

Az említett rendelet értelmében 1949 őszén kezdődött el az orosz nyelvoktatás megszervezése a Műegyetemen és a Műszaki Főiskolán. Ezt a munkát a Minisztérium közvetlenül végezte. Az országos szervezőmunka élén Haász Árpádné ügyosztályvezető, Geréb Ákos, majd Fodor Endre előadók, későbbi nyelvtanártársaink, továbbá Suara Róbert és Szőnyi Pál álltak. Az



oktatást az 1949-50-es tanévben dr. László Ilona és Farkas Klára minisztériumtól kinevezett lektorok vezetésével óraadó nyelvtanárok végezték. Az orosz nyelv oktatásának beindítása egyetemünkön is - mint mindenütt az országban - nagy nehézségekbe ütközött, mert az orosznyelvi oktatás alsó, közép és felsőfokon egyidőben történt bevezetéséhez 3000 orosz szakos tanárra lett volna szükség. A Műegyetemen is kezdetben meg kellett elégedni szakképzetlen, oroszul többé-kevésbé tudó óraadókkal, akik sok nehézséggel, de igen nagy lelkesedéssel láttak hozzá az új feladatukhoz. A másik nehézség az orosz nyelv bevezetésének útjában a tankönyvhiány volt. A legelső időkben a "Sag za sagom" c. kis brosúrából folyt az oktatás igen alacsony színvonalon. Ebben a helyzetben a Műegyetem újabb kezdeményező lépést tett, amikor kérte a Minisztérium engedélyét egy tanár beállítására, aki az orosz előadásokat irányítja. E kívánság teljesítésére az 1950. évi egyetemi és főiskolai reform alkalmával került sor. Az 1950. júli. 3-i rendelet előírta ui. az Orosz Lektorátus megalakítását, amelynek vezetésére áldott emlékü dr. Czinkótzky Jenő tanár kapott megbízást. Az 1947-ben alapított Műszaki Főiskola orosz lektorátusán ugyanekkor Magoss Gábor kartársunk lett a vezető lektor. A rendelet szerint az Orosz Lektorátus a minisztérium Orosz Oktatási Osztálya alá tartozott. Az egyetemmel való kapcsolattartásra a minisztériumtól a karok tanulmányi osztályain egy-egy tisztviselő, az un. "orosz szervező-felelős" kapott megbízást, akinek legfontosabb feladatai közé tartozott az orosz órák tanrendben való elhelyezése, tantermek biztosítása és az óradíjak elszámolása. A vezető lektorok mellett ui. főképpen óraadók látták el az oktatást. Így 1950-ben egyetemünkön működtek óraadóként Kornis Károly, Hedvig Ferencné, Hell György, Lukács László, Árva György, Held Gusztávné, Dénes Veronika, Lomb Frigyesné, Boghen György, Krasznai Gyula, Ferenczy István, dr. Gorzó Andrásné, dr. Kemény Miklósné, dr. Takács János, Vajda Sándorné, Elek Tibor és Jakócs Béláné. Az 1950. július 3-i rendelet intézkedett a lektorok munkaügyi körülményeiről is. A kötelező óraszám már akkor is heti 16 óra volt. Ezenkívül + 8 órát lehetett vállalni 15.-Ft-os óradíj mellett. Ekkor a minisztérium nemcsak a felügyeletet, hanem az oktatás egész irányítását is végezte ma már furcsának tűnő aprólékosságig. Így pl. jóváhagyta a tematikákat, részletes útmutatást adott a félévenkénti szóbeli és írásbeli vizsgákra. Az utóbbiakkal kapcsolatban még az osztályzási hibapontokat is rögzítette. Erre a széleskörű irányításra és ellenőrzésre akkoriiban még nagyon nagy szükség volt a tanárok módszertani ismereteinek hiányos-



sága miatt. A grammatizáló módszer túlburjánzása és az abból folyó káros következmények elkerülése céljából 1951-ben a közoktatásügyi miniszter rendeletére dr. Haász Árpádné és Geréb Ákos írtak egy módszertani útmutatót, amelynek legtöbb megállapítása még a mai nyelvoktatásra is érvényes. Az 1950. júliusi rendelet előírta a műegyetemi lektorok számára hároméves pedagógus átképző tanfolyam elvégzését, vagyis az orosz szakos középiskolai tanári oklevél megszerzését. Erről a tanfolyamról kerültek ki a Műegyetem első orosz tanárai, akik közül többen később nagy szerepet játszottak az orosz oktatás fejlesztésében és a tankönyvek megírásában. - Más tankönyv nem lévén az 1950-51-es tanévben a Potapova-féle könyvet használtuk, de sajnos abból is olyan kevés példány volt, hogy csak minden ötödik hallgató jutott birtokába. Haászné-féle szótára pedig minden tizedik hallgatónak volt. Nem csoda, hogy a minisztérium új tankönyvek írását rendelte el.

Idők folyamán nyilvánvalóvá vált, hogy a sokrétű szervező, irányító, ellenőrzési munkát a minisztérium nem tudja végezni, azért 1951. június 4-i rendelettel az Orosz Lektorátus helyébe létrehozta az Egyetemi Orosz Lektorátust, amely 6 kari lektorátusra tagozódott. Az új rendelettel az orosz nyelv-oktatás felügyeletének joga az egyetem rektorának hatáskörébe került és a nyelvoktatás a műegyetemi képzés szerves részévé vált. A 29 lektorból álló Műegyetemi Orosz Lektorátus vezetője dr. Czinkótzky Jenő lett. Az első kari vezető lektorok a következők voltak: az építőkari lektorátusé Marsóy Lujza, gépészkarié: dr. Füves Ödön, építészkarié: dr. Solt Andorné, vegyészkarié: Körmendi Gyula, villamoskarié: Nádor Gyuláné, hadmérnök-karié: dr. Svéda Pál. A Műszaki Főiskola vezető lektora az intézmény 1952-ben történt megszűnéséig Magoss Gábor volt. A több mint két évtizedes tapasztalat azt igazolja, hogy a kari lektorátusok létrehozása helyes volt, mert az mind oktatás, mind nevelés területén jobb eredmények eléréséhez vezetett.

A kari lektorátusok munkáját nagyban segítették a minisztérium irányítása mellett 1951 szeptemberére elkészült összegyetemi tankönyvek, és pedig 1 kezdőkönyv, 1 nyelvtankönyv és a Lomb Frigyesné szerkesztésében a haladók számára írt ún. "kék könyv", amely szűk műszaki szakmai olvasmányokat tartalmazott karonkénti tagozódásban. Az 1951 szeptemberi tankönyvigény a BME-n a következő volt: kezdő 481o; nyelvtan 1985, kék könyv 1985.

Mint hogy az 1949 évi alaprendelet szerint a hallgatók I. éven nem ta-



nulták az orosz nyelvet s ez alatt az egy év alatt sokat felejtettek, azért a miniszter 1952 áprilisában elrendelte, hogy a következő tanévtől, tehát az 1952-53-as tanévtől kezdve az I.II. és III. éven kell bevezetni az orosz oktatást, éspedig külön kezdő és haladó fokozatban. Ugyanekkor a vizsgák számának csökkentése céljából a félévenkénti írásbeli és szóbeli vizsgákat az írásbeli és csoportos szóbeli beszámoló váltotta fel.

Miután a kari lektorátusok megalakultak, az egyes karok azt követelték, hogy a hallgatókat az ő szakmai igényeiknek megfelelő speciális orosz szakszövegek olvasására tegyék képessé. Maga a hallgatóság is egyetértett az általános nyelvi ismereteket nyújtó oktatás helyett a szakszöveg-célzatú orosz nyelvi oktatás bevezetésével. E kívánságnak tett eleget a minisztérium, amikor 1952 júniusában elrendelte a kari lektorátusoknak, hogy szakszöveggyűjteményeket állítsanak össze. A Műegyetem 6 kari lektorátusa a szakok igényének megfelelően az illetékes tanszékek segítségével összesen 15 db. kisformátumú szakszöveggyűjteményt adott ki.

1952-ben a BME-ről kivált és önálló intézmény lett az Építőipari Műszaki Egyetem. Az utóbbihoz csatolták 1955-ben a szolnoki Közlekedési Műszaki Egyetemet is. A BME Orosz Lektorátusának vezetésére Magoss Gábor, az ÉKME Orosz Lektorátusáéra pedig Marsóy Lujza kapott megbízást. A szétválás után a két egyetem lektorátusai 15 éven át, az 1967. évi egyesítésig egymástól függetlenül, de hasonló körülmények közt működtek.

Az 1953. évi orosz nyelvi programban került sor az orosznyelvi oktatás céljának határozott megállapítására, éspedig differenciáltan külön a kezdők és külön haladók (gimnáziumot végzetek) számára. A program egységes alapkövetelményeket támasztott, de nem vette tekintetbe a szaknyelvi képzés szükségleteit. A nyelvoktatás célja továbbra is a szakszövegfordítás maradt.

Az egyetemi nyelvoktatás történetében igen jelentős volt az 1954-es év, mert ennek az évnek júliusában szüntette meg a minisztérium - a decentralizálás jegyében - az Egyetemi Orosz Lektorátust és a kari orosz lektorátusok helyett egymástól függetlenül működő, önálló kari idegennyelvi lektorátusokat hozott létre, amelyek a dékán irányítása alá kerültek. A rendelet lerögzítette, hogy az orosz nyelv oktatása az első 3 évfolyamon folyik. A hallgatók félévenként gyakorlati jegyet kapnak, a III. év végén azonban záróvizsgát tesznek. Ugyanez a rendelet előírta más idegen nyelvek II-IV. éven való fakultatív, átlagba be nem számítható osztályzattal záruló oktatását is. - A rendelet nyomán megkezdődött az új orosz és más nyelvi



jegyzetek írása. 1954-ben megjelent az I. éves haladó hallgatók számára egy áthidaló olvasmányokat tartalmazó egységes tankönyvpótló jegyzet (szürke könyv). Ugyanekkor mindenegyes lektorátus új szakszöveggyűjteményeket adott ki, amelyeknek olvasmányai már nem voltak olyan túlzottan szakosítottak, mint az előzőké.

Az orosznyelvi oktatás előbb vázolt fejlődését egyetemünkön is megzavarta az 1956-os ellenforradalom. Mivel az orosznyelv kötelező oktatása céltáblája volt a reakciós bujtogatóknak, azért az 1956-57-es tanévben a hallgatók négy világnyelv közül (angol, francia, német, orosz) választhattak egyet kötelező tárgyal. Hallgatóink aránylag szép számmal választották ekkor az orosz nyelvet, különösen a Közlekedésmérnöki és Gépészmérnöki Karon.

1957. augusztusában jelent meg a 70/1957.sz. rendelet, amely hosszú időre lerögzítette az egyetemi nyelvoktatás még ma is jórészt érvényben lévő alapjait. Ettől kezdve I-II. éven lett kötelező az orosznyelv tanulása heti 2 órában. A hallgatók legkésőbb a II. év végén záróvizsgát tenni kötelesek. A lehetőséggel élve egyetemünk kötelezővé tette a III-IV. éven ugyancsak heti 2 órában egy második nyelv kötelező tanulását is, amely szintén vizsga letételével zárul. Az oktatás elérendő célja továbbra is a szakszövegek megértése, vagyis a passzív nyelvtudás maradt.

Az 1960-as évek körül a nemzetközi érintkezés intenzívebbé válása, valamint az új oktatási módszerek térhódítása következtében felmerült a nyelvoktatás céljának kibővítése az aktív beszédképesség irányában. A nemzetközi gazdasági, tudományos, kulturális együttműködés, valamint az utazások következtében társadalmi igényné vált az aktív beszédképesség megszerzése. Ezek a törekvések az egyetemek és főiskolák 1960. évi reformjára sem maradtak hatás nélkül. A reform során 1963-ban készített új nyelvoktatási programok ui. feladatul tűzték ki a szakszöveg-olvasási készség mellett a beszédképesség fejlesztését is. Lektorátusaink megpróbálkoztak e kettős cél megvalósításával. Évek folyamán azonban mindinkább világossá vált, hogy a két cél: a szakfordítás és élő beszéd eredményes oktatása minden csoport számára kötelező jelleggel heti 2 óras keretben maximalista követelmény. Megnyugvást hozott lektorátusaink nyelvtanárai számára a célnak 1969-ben történt olyan értelmű módosítása, hogy a beszédképesség megszerzése csak másodlagos cél s annak elérése csak olyan esetben kötelező, amikor arra a lehetőségek és körülmények adva vannak.

A műegyetemi orosz nyelvoktatás történetének egyik igen fontos eseménye volt a Nyelvi Intézet 1969. júli. 1-én történt létrehozása. Mint lát-



tuk, a műegyetemi orosz nyelvoktatást 1954 óta önálló, egymástól független kari idegennyelvi lektorátusok végezték. Másfél évtized után ez a lektorátusi keret mindinkább a fejlődés gátjává kezdett válni, mert az az egymástól hermetikusan elzárt lektorátusok szakmai és kutatási együttműködését teljesen lehetetlenné tette. Ezért egyetemünk vezetősége 1969-ben a 3/1969 sz. miniszteri rendelet szellemében megteremtette a Nyelvi Intézetet. A Nyelvi Intézet elé tűzött legfőbb feladatok a következők:

- Az egyes karokon folyó nyelvoktatás koordinálása az oktató-nevelőmunka magasabb szintre való emelése céljából;
- az audiovizuális oktatás bevezetése;
- a tudományos kutatómunka megszervezése;

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy a Nyelvi Intézet az elmúlt 6 évben milyen előrehaladást tett a felsorolt feladatok terén, különös tekintettel az orosznyelvi oktatásra:

#### I. A színvonal-emelés célját szolgáló koordinálás terén elért eredményeink.

##### a/ Az oktatás egységesítése terén

A karokon folyó orosznyelvi oktatás egységesítése és magasabb szintre emelése az Intézet orosz szakcsoportjának, más néven orosz tanári munkaközösségének egyik célja. E csoport előterjesztésére fogadott el és tett mind a hat kar számára kötelezővé az Intézeti Tanács orosz nyelvoktatásra vonatkozó határozatokat. Így pl. az orosz írásbeli egységesítése, az orosz vizsgadolgozatok osztályzási irányelvei, a gyakorlati jegy elnyerésének ill. a vizsgára bocsátásnak feltételei, az orosz tankönyvek, jegyzetek lexikai és nyelvtani anyagának általános elvei, a szakmunkás hallgatók tananyagának megállapítása, az évenkénti orosz nyelvi versenyek lebonyolításának módja, a differenciált orosz csoportok munkájának vizsgálata. A következő évi feladatok közül a legfontosabbak a következők: a tanéveleji I. éves orosz teszt összeállítása, továbbá az osztályzás egységes elveinek és normáinak felállítása.

##### b/ A csoportok kisebbitése útján

A műegyetemi orosz nyelvoktatás színvonalának emelését segítette elő az egyes tanszabványok hallgatói létszámának csökkenése. A Nyelvi Intézetnek sikerült elérnie, hogy az orosz csoportok átlagos létszáma 12 alá süllyedt. /Mellesleg jegyzem meg, hogy 1950-51-ben még 30-35 volt a csoportok hallgatóinak száma./ A létszámcsökkenés azáltal volt elérhető, hogy a kb.



6000 hallgató oktatását ellátó Nyelvi Intézet tanárainak létszáma 6 év alatt 67-ről 87-re emelkedett. (Ezek közül 71 orosz szakos nyelvtanár.) A Nyelvi Intézet jelenlegi létszáma a nem oktatókkal együtt 98 fő. Intézetünk a nyár végére eléri a 100 fős létszámot.

c/ A kollaborációból adódó előnyök felhasználásával

Szükség esetén az Intézetben belül az egyik kari csoport tanárai más karokon is oktatnak. Több összintézeti csoportot hoztunk létre. Így az aspiránsok nyelvi oktatását is összintézeti keretben végezzük. 1950 óta évente 8-10 aspiráns orosznyelvi képzése is az Intézet feladatai közé tartozik. Az elmúlt 6 évben 211 kandidátusi nyelvvizsgát bonyolítottunk le. 25 év alatt a BME-n letett kandidátusi nyelvvizsgák száma 1100 volt, amelynek kb. 2/3-ad része orosznyelvi vizsga volt. - Az intézeti keret lehetőséget adott a nyelvtanárok közti széleskörű tapasztalatcserére is.

d/ A jegyzetírási terv fokozatos teljesítésével

A Nyelvi Intézet 15 éves tankönyv- és jegyzetírási terv keretében végzi a tananyagkorszerűsítési munkát. Az elmúlt 6 év alatt 9 új jegyzet és 2 tankönyv készült el. Az utóbbiak közül az egyik a dr. Sipőczy Győző szerkesztette gépészkari orosz nyelvkönyv már meg is jelent. A BME lektorátusai az elmúlt 25 év alatt 132 szakszöveggyűjteményt, jegyzetet ill. könyvet adtak ki. Ezek közül 68 volt orosz nyelvi. (Rajtuk kívül 19 angol, 23 német, 10 francia, 1 spanyol és 12 magyar nyelvi jegyzetünk is megjelent.) 5 műegyetemi lektor részt vett egységes összegyetemi jegyzetek írásában is.

II. Az audiovizuális oktatás bevezetése

A Nyelvi Intézet megalakulásakor feladatul kapta új oktatási módszerek és ezek közül különösképpen az audiovizuális oktatás bevezetését. Ez 1970 szeptemberében meg is történt, az egyetem akkor megnyílt két 24 személyes nyelvi laboratóriumában. A laboratórium szemléltető anyagának mennyisége évről-évre nő. Eléggé gazdag orosz anyaggal is rendelkezünk. Ezek közül 8-at a Nyelvi Intézet laboratóriumi munkacsoportja állított elő. Az audiovizuális oktatás eddig még nem foglalta el megfelelő helyét az egyetemi nyelvoktatásban. A férőhelyek csekély száma, valamint a heti 2 órás órakeret miatt a laboratóriumban tartott órák nagyobb része eddig nem a kötelező nyelvoktatást szolgálta, hanem a fakultatív oktatást. Ezen a helyzeten



úgy igyekszünk változtatni, hogy a kötelező anyaghoz szervesen kapcsolódó laboratóriumi anyagot készítsünk. Egyelőre az új gépész orosznyelvi tankönyvhöz készült el a laboratóriumi gyakorló-jegyzet. Jövőben a differenciált nyelvoktatásnak új rendelet szerinti szélesebb körű bevezetése is hozzá fog járulni az audio-vizuális módszer szélesebb alkalmazásához egyetemünkön.

### III. A tudományos kutatómunka eredményei

A BME Nyelvi Intézete tudományos munkára nem kötelezett lektorátusokból alakult s azok az új szervezeti formában sem kapták meg a tanszéki státust. Ennek ellenére a nyelvoktatás színvonalának emelése céljából szükségesnek tartjuk a tudományos kutatómunka végzését. Az Intézetnek az alkalmazott nyelvészet körébe tartozó három központi akadémiai kutatási témája közül az egyik kimondottan orosz vonatkozású. Címe: Az orosz nyelvi műszaki szövegek nyelvi szerkezetében található törvényszerűségek vizsgálata és azoknak a nyelvoktatásban való alkalmazása, különösen a megírandó új orosz tankönyvekben. A három központi témán kívül a Nyelvi Intézet nyelvtanárai 10 egyéni akadémiai témán is dolgoznak. Kutatási eredményeikről a Nyelvi Intézet folyóiratában, a Folia Practico-Linguisticában számoltak be. Folyóiratunk 5 számában összesen 41 cikk jelent meg nyelvtanáraink tollából. E cikkek többsége szoros kapcsolatban van az egyetemünkön folyó nyelvoktatás mindennapi gyakorlatával. Kutatási eredményeinkről számos hazai és külföldi szakfolyóiratban, valamint konferenciákon is számot adtunk. A Nyelvi Intézet jelenleg működő nyelvtanárai tollából eddig összesen 195 nyomtatott cikk jelent meg. - A tanárok továbbképzését szolgálja a nyugdíjas tanáraink által évente kétszer összeállított ajánló-bibliográfia, a Bibliográfia Poliglotta is.

Az elmúlt 6 év alatt 3-an voltak levelező aspiránsok, 3-an szereztek kandidátusi és 4-en bölcsészdoktori oklevelet. Védés előtt áll 3 kandidátusi és 1 bölcsészdoktori értekezés. A MTA különböző munkabizottságaiban 5 nyelvtanárunk dolgozik. A Nyelvi Intézetben jelenleg 2 kandidátus, 16 egyetemi doktor és 1 szovjet aspiráns működik. Intézetünk eddig két kandidátusi értekezés vitáját bonyolította le.

Kutatásaink és módszertani vizsgálataink legújabb eredményeiről a 25 éves jubileummal kapcsolatos konferenciánkon számolunk be.

1974.nov.4-én a Nyelvi Intézet orosz tanári kollektívája megkapta az



MSZBT aranykoszorús plakettjét és az alábbi négy kartársunk kapott miniszteri kitüntetést:

- Marsóy Lujza igazgatóhelyettes,
- Hell György és dr.Tóth Mihályné vezető nyelvtanárok, valamint
- Horenka Ferencné nyelvtanár.

Fontos állomást jelent az egyetemi nyelvoktatás s így a műegyetemi orosz nyelv-oktatás történetében is a múlt év decemberében megjelent 121/1974.sz. új rendelet. Ez ui. megállapítja, hogy az idegen nyelvek ismerete a szakmai továbbképzés nélkülözhetetlen eszköze s ezért az idegen nyelvi oktatást az egyetemeken a szakmai alapképzés szerves részének kell tekinteni, vagyis az idegen nyelvi tárgyakat a kiegészítő tárgyak sorából ki kell emelni és a szakmai alaptárgyak közé kell sorolni. Hogy a hallgatók valóban olyan nyelvtudással kerüljenek ki az egyetemekről, amely lehetővé teszi az idegen nyelvi szakirodalom folyamatos olvasását, a rendelet megemelte a záróvizsga-követelményt, a szótárral történő szövegfordítás helyett ui. a szótár nélküli szövegértést tűzte ki elérendő célul. Ugyanekkor a differenciált és a fakultatív oktatás kötelező bevezetésével lehetőséget kell adni minél több hallgatónak arra, hogy a társalgási ill. az állami nyelvvizsga szintet is elérhesse. Ez a követelményeket erősen megemelő rendelet komoly feladat elé állítja intézetünket és évekre előre megszabja teendőinket. Magunk részéről mindent megteszünk a rendeletnek a BME-n való megvalósítása érdekében.

E törekvésünket siker azonban csak akkor fogja kísérni, ha felsőbb szerveink ezután is ugyanolyan segítőkészséggel támogatják munkánkat, mint amilyenek az elmúlt negyedszázadban tették. Az ő támogatásuknak volt köszönhető eddig is, hogy az elmúlt 25 év alatt a műegyetemi orosz nyelvoktatás - kisebb kitérésektől eltekintve - állandóan fejlődött. Éppen ezért a történelmi visszapillantás befejezésekképpen kötelességemnek érzem, hogy ehelyütt is kifejezzem hálánkat egyetemünk párt és állami vezetőinek, akik a 25 év alatt erkölcsileg-anyagilag állandóan támogattak bennünket és akik nehéz helyzetünkben számtalanszor mellénk álltak. E támogatás biztos tudatában lépjük át a műegyetemi orosz nyelvoktatás második 25 évének küszöbét azzal a reménnyel, hogy munkánk eredményeképpen e második negyedszázadban a szocializmus anyanyelvének kiváló ismeretében lépnek majd ki az életbe a Budapesti Műszaki Egyetem leendő hallgatói.

Felhasznált források:

1. A Budapesti Műszaki Egyetem Levéltárának anyagai
2. A BME Nyelvi Intézetének irattári dokumentumai
3. Suara Róbert: Visszatekintés az egyetemi nyelvi lektorátusok működésének két évtizedére. Korszerű Nyelvtanítás 1/1969. 7-17.



Marsóy Lujza:

### A MŰEGYFETEMI OROSZNYELV-OKTATÁS MÓDSZERTANÁNAK FEJLŐDÉSE

Az orosz nyelvoktatás módszertanának fejlődése a nyelvoktatás történetével párhuzamosan mozgó, effektivitás szempontjából nézve felfelé mutató vonallal ábrázolható. Róla beszélni csak egy világosan megfogalmazott oktatási cél függvényében lehet. A fejlődés - mint fogalom - a lenini revolúciós elmélet értelmében "perpetuum mobile" - örök mozgó -, soha nem jelenthet lezárt kört, hanem külső és belső tényezőktől befolyásolt grafikon ez, melynek csúcsa mindig a jobb, a tökéletesebb felé tendál. Ez jellemzi oktatási módszertanunk fejlődését is. Engedtessék meg, hogy az emlékezés során a mából induljak ki és a jövő feladataival zárjam mondanivalómat.

Ha a ma nyelvoktatását jellemezni akarnánk, a következőket állapíthatnánk meg: a megélénkült nemzetközi társadalmi érintkezés - a KGST országok közötti szoros gazdasági együttműködés, a gazdasági integráció és a technika rohamos fejlődése az orosz nyelvoktatás elé is új feladatokat állított. Ezek a mi viszonyaink között azokban a törekvésekben jutnak kifejezésre, melyeknek célja az orosz nyelv oktatását racionalisabbá és effektivebbé tenni egyrészt egy leszűkített célkitűzés pontos értelmezése útján, másrészt a nyelvészeti bázis szigorubb figyelembe vételével az optimális módszerek keresése révén úgy, hogy az oktatási folyamatban a célkitűzésnek megfelelő részarányban jusson érvényre a teljes oktatási folyamat négy aspektusa, nevezetesen:

- a/ az írott szó olvasása és értése;
- b/ a hallott szó értése;
- c/ a hallott szó mondása, a beszéd;
- d/ az írás maga.

E sorrendiséget a 121/74. OM számú utasítás e mondata határozta meg:

"... az idegennyelv oktatás feladata, hogy a hallgatót tanulmányai során legalább egy idegen nyelvnek olyan fokú ismeretéhez juttassa, mely őt azon a nyelven a képzésnek megfelelő szakirodalom önálló tanulmányozására képesé teszi." Azaz az utasítás egyértelműen és mértéktartóan a szakszöveg olvasási és értési készség megszerzését tűzi ki célul, de a múlthoz viszonyítva előre mutat, mert hisz a szakirodalom önálló tanulmányozása a nyelvoktatási folyamatban rejlő négyes aspektus nélkül alig képzelhető el, ez pedig aktív ill. aktivizáló módszerek alkalmazását teszi szükségessé.

Visszatekintve a 25 év oktatásmódszertani fejlődésére, megállapítható,



hogy rendeleteinkben, tananyagainkban és módszereinkben fellelhetők mind-azok az áramlatok, melyek ezen időszak módszertani szakirodalmában is fellelhetők.

Oktatásunk első éveit - szerintem az 1949-től a 70/1957 MM sz. rendeleten át az 1961-es reformig terjedő időt - jellemezte a hagyományos grammatizáló ún fordítói módszer. Ennek a során a szakszöveg - mint írott információát nyújtó médium - úgy áll az oktatás középpontjában, hogy azt az oktatás folyamatában dekódolás céljait szolgáló élettelen anyagnak tekintjük és az elemző, analitikus fordítással az anyanyelvi jelekkel kifejezett ekvivalens fordítás szintjére jutunk el. A fordítás, de különösen a grammatika, ebben a rendszerben öncélúvá válik. A nyelvi gyakorlatok pedig, amennyiben ilyenek kapcsolódnak a chrestomathia jellegű szakszövegjegyzetekhez, olyan morfológiai és szintaktikai gyakorlatok, amelyek nélkülöznek minden természetes szituációt s a nyelvet nem mint a természetes kommunikáció eszközét illusztrálják, hanem szabályainak absztrakt képeit nyújtják szavak, szókapcsolatok, ritkán mondatok formájában. A fok, ahová a szakszövegfordítás terén e periódusban eljutottunk, a dekódolási ekvivalencia szintje, azaz a hallgatók bizonyos fokú, fordítási ütemében nem rentábilis, dekódolási jártasságra tettek szert a kevésbé motivált szakszövegek olvastatása útján.

Az eredmények nem elégtették ki sem az elméleti metódikusokat, sem a gyakorlati szakembereket, a nyelvtanárokat, s már ebben az időszakban elkezdődött a kísérletezés és a tapasztalatgyűjtés. Megszületnek az első mondatcentrumos szemléletű gyakorló anyaggal bővített kari profilú jegyzetek és a 70-es rendelet, valamint az 1961-es reform szellemében kiadott módszertani útmutatók nyomán új szakasza nyílik meg az orosz oktatásnak is. E szakasznak - az 1961-70-ig terjedő dekádnak - a jellemzője, hogy a szakszövegfordítás principátusát fenntartva, módszertani szempontból az aktív készségek fejlesztésének útjára térünk át. Az oktatási folyamat középpontjában most is az írásban rögzített szakszöveg áll textusként, de nem pusztán mint információt közvetítő médium, hanem mint a társadalmi érintkezés eszköze - tovább mennék: mint a szakmai társadalmi érintkezés eszköze - azaz tényleges nyelvi kommunikáció. E korszak az ún kettős célkitűzés kora, amikor is a szaknyelvben való olvasási, értési és fordítási készség kialakítása az elsődleges cél a hozott beszédképesség fenntartása ill. fejlesztése előtt. Ez az időszak a korszerűsége való törekvés igényével sokkal több pozitívumot hozott módszereink alakulásába, mint az azt megelőző 10 év. A "jártasság" fogalma helyébe a készség fogalma lép, ami az alkalmazott nyelvészetben útjelzőként áll a modern metodika kidolgozásában.



Módszereink alakulását a heti két órás időkeret és a szakmai célszerűség határozzák meg, de a teljes kibontakozást erősen gátolja a műszaki egyetemre kerülő hallgatóság gyenge orosz előképzettsége.

A korszak nyelvstatisztikai vizsgálatai alapján eljutottunk arra a felismerésre, hogy a tudományos nyelv magába foglalja a köznyelv összes lexikai és grammatikai elemeit, hogy a szaknyelv csak annyiban tér el a beszélt mindennapi nyelvtől, hogy elsősorban nominális vonatkozásban szakonként más-más színezetű alapszókinccse van, stílusában pedig az írott nyelv stílus ismérveivel rendelkezik. Ennek a felismerése, továbbá a mondatcentrikus nyelvszemlélet eluralkodása, ezen belül a mondat szerkezeti elemeinek az analízise, az oralitás fontosságának a hangsúlyozása, mind olyan tényezők, melyek ezen időszak oktatásmódszertanát előnyösen befolyásolták és elindultunk olyan tananyagok összeállításának irányába, melyek felölelik a szakterület legfontosabb alapszókinccsét és gyakorlat-anyagukban ezt az alapszókinccset igyekeznek világosan elképzelhető szituációkban ábrázolni, logikusan egymásra épített mondat szerkezetekben. E korszakban a szó szerinti fordítás helyére az értelmi alapokon nyugvó szabad fordítás kezd lépni s az ún. kurzív szövegolvastatás válik divatos módszertani fogalomná, ami kétségkívül több gondolkodtató elemet tartalmaz, mint az előző korszak dekódolási szisztémája, tehát ez az időszak bizonyos értelmű maximalista törekvései ellenére is, fejlődést jelent az oktatásmódszertan területén.

A 70-es években egyre inkább úgy nézett ki a dolog, hogy a 70/1957-es rendelet gátat vet minden korszerűsítési elképzelésnek, béklyóba fogja a fejlődést, feszíti a társadalmi igényből fakadó követelményeket s így született meg az 1974-es 121-es OM sz. rendelet.

Oktatásmódszertanunk fejlődésének harmadik szakasza - amelyben élünk és dolgozunk - 1970-től kezdődően sok gyakorlati feladatot tűzött eléink. Ezen időszakban módszereink alakulásában első helyen áll az idővel való gazdálkodás törvényéből adódó célszerűség. Mit jelent ez a célszerűség a mi körülményeink között? Jelenti elsősorban az egyetem (kar) illetve a tudományos szakterület profiljához való alkalmazkodást, anélkül, hogy a nyelvtudomány által igazolt nyelvoktatási elveket feladnánk. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi alapismeretekkel rendelkező hallgatók kezdettől fogva olyan szövegekkel foglalkoznak, melyek életükhöz, szűkebb szakmájukhoz közel állnak és egyetemi nyelvi tanulmányaik során fokozatosan jutnak el a nyelvileg bonyolult szerkezetű, de szakmailag számukra világosan érthető szakszövegekhez.

A célszerűség és bizonyos értelemben vett programozás együtt jelennek



meg az orosz nyelvi tananyagokban. Programozáson a mi viszonyaink között az oktatási cél pontos meghatározásán túl egy olyan tananyagot értünk, melynek kiválasztása tudományos elvek alapján történt s melyhez egy olyan gyakorlatrendszer csatlakozik, melyben elsősorban az írott szaknyelvre legjellemzőbb nyelvi szerkezetek foglalnak helyet, miközben a teoretikus vonatkozások háttérbe szorulnak és a modell-mondatok olyan szókinccset tartalmaznak, ami a hallgatók számára értelmileg és érzelmileg motivált gondolatokat nyújt. A tradicionális, leíró grammatika helyére a célszerűség-től vezérelt algoritmikus gyakorlatokon nyugvó szelekciós grammatika-oktatás lép, melynek keretében a mondat nem arra való, hogy absztrakt módon ábrázoljon egy-egy morfológiai alakzatot, hanem ezzel ellentétben az a funkciója, hogy élethű szituációkat nyújtson egy-egy lexikai vagy grammatikai szerkezetben.

További feladat a pedagógiai és metodológiai alapelvek szigorú betartása. Ezek az alapelvek a szöveg feldolgozása, azaz az óra módszeres vezetése során jutnak kifejezésre. Azon szerkezetek minimumának felállítása, melyek nemcsak jellemzők a szakszövegekre, de az effektív nyelvtudás szempontjából begyakorlást is igényelnek, képezik a bázist ahhoz, hogy az óra-vezetést a modern nyelv szemlélet adta aktivizáló módszerek jellemezzék. A munka egy lineárisan felépített, a szöveganyaghoz alkalmazott gyakorlatrendszer segítségével folyik. A linearitást, programozási koncepciónk egyik alapelvét, ebben az általunk alkalmazott gyakorlatrendszerben a gradualitás, azaz a gyakorlatok logikus egymásutánja határozza meg az oktatás első fázisában, míg a nyelvi jelenségek algoritmikus egymásraépítettsége - azaz vertikális elrendezése - a nyelvtanítás befejező fázisában. A szó- és a szerkezetgyakorlási tényezők mellett a gradualitásnak kell gyakorlatrendszerünk másik fontos tényezőjévé válni, ha az adott szűk órakeretben intenzív nyelvi effektust kívánunk elérni.

Ilyen előzmények után beszélhetünk a technikai segédeszközök tervszerű használatáról, illetve annak az oktatásba való rendszeres tervszerű beillesztéséről. Nemzetközi tapasztalatok azt igazolják, hogy a heti négy órás keret 25 %-a, azaz 4 x 15 perc, esetleg 2 x 30 perc laborfoglalkozás rentábilis a hatékonyság fokozása szempontjából. A heti két órás keretben rentábilis, folyamatosan tervszerű labormunka alig végezhető. A jelenlegi nyelvtanítási rendelet, mely a fakultatív órák szervezésének szélesebb területét nyitja meg, ezen a téren is jobb eredményt hozhat.

Végső célunk: a magasfokú, hatékony nyelvtudás kialakítása hallgatóinkban azaz eljutás a produktív kommunikációhoz, ami a mi mértéktartó cél-



kitűzésünk mellett minimumkövetelményként a szintetikus szakszövegolvasási szint elérését jelenti.

Az ide vezető metodikai út lépcsői a következők:

- I. Az előkészítés fázisában: a/ a motiváció, az érdeklődés felkeltése  
b/ a textust előkészítő lexikai (szókincsi) és grammatikai (nyelvtani) magyarázatok  
10 %
- II. A recepció fázisában: a/ a szöveg felfogása füllel (audio-orális vagy linguális módszerrel) ill. szemmel (audio-vizuális módszer alkalmazásával)  
20 %  
b/ a szövegmegértést ellenőrző kérdések
- III. A reprodukció fázisában: a/ begyakorlás a szerkezetekre épülő szituatív gyakorlatokban vagy dialógusokban  
30 %
- IV. A produkció fázisában: a hallgató önálló nyelvi tevékenysége jut érvényre a bemutatott anyaghoz analóg szituációkban vagy önálló alkotó gondolkodást igénylő nyelvgyakorlatok során transfer formájában.  
40 %

Feladatainkat oktatásmódszertani vonatkozásban a következőkben látom:

- 1/ Orosz nyelvvel kapcsolatos oktatásmódszertani kutatások szorgalmazása és támogatása (anyagilag, erkölcsileg, a feltételek megteremtésével). Ezen kutatási munkáknak olyan területre kell irányulniuk, amelyek a nyelvoktató tevékenység határfokának az emelését szolgálják.
- 2/ A differenciált oktatás alapelveinek lefektetése és szervezeti formáinak a kidolgozása a 121/74.sz. útasítás szellemében, ezen belül a kiscsoportos oktatás továbbfejlesztése. Az idézett rendelet kellő határozottsággal kívánja ennek feltételeit biztosítani, a gátló tényezők az egyetemen belüliek. Ilyenek: órarendi szervezési problémák, teremhiány, tanárkapacitás stb.
- 3/ A differenciált oktatás keretében a hallgatóktól több önálló munkát kívánó speciális kollégium jellegű haladó fakultatív csoport szervezése elsősorban a IV. és V. évfolyamokon.
- 4/ A többfokozatú nyelvi képzés felveti a hallgatói munka értékelési elvei-



nek több fokozatú kidolgozását, azaz a differenciált oktatással együtt jár a differenciált értékelés megteremtése.

- 5/ Az új rendelet szellemében rugalmasan kezelhető új programok kidolgozása szükséges orosz nyelvből, figyelembe véve a fakultatív oktatás lehetőségeit, valamint a differenciált oktatás elveit.
- 6/ Meg kell állapítani a szakmailag differenciált nyelvi tananyagok összeállítására a szükséges műszaki szakterületeket anélkül, hogy e területen túlspecializálnánk, azaz figyelembe vennénk az ágazatokra bontást is. Ilyen ágazatokra bontott szaknyelvoktatás csak a kislétszámú, felsőévfolyamú speciális kollégiumokban folyhat.
- 7/ A heti két órát túllépő fakultatív céltanfolyamokon az oktatástechnikai eszközök szélesebb körű alkalmazása az audio-orális, az audio-lingvális, az audio-vizuális műszerek útján. Gátló tényezők: megfelelő tananyagok hiánya, korszerű technikai felszereltségű kis tantermek hiánya, a labor fejlődésének - elhelyezéséből adódó - problémája.
- 8/ A számonkérés hagyományos módszerei mellett
  - a/ a számonkérés és az önkontroll lehetőségének gépi megszervezése;
  - b/ a számonkérés jellegének olyan átalakítása, hogy az elsősorban az alkalmazási képesség, az önálló gondolkodás és a munkakészség ellenőrzését szolgálja.

Azaz szükségesnek mutatkozik az új OM rendeletben előírt követelményekhez az egész egyetemre érvényes egységes szellemű végrehajtási utasítás kialakítása.

Befejezésül leszögezni kívánom, hogy a modern nyelvoktatási folyamatban a súlypont nem a tömeges ismeretek nyújtásán van, hanem a tanulási szituáció ügyes motiválásán, bőséges - a mi esetünkben - szakmailag motivált gyakorló anyagon, szakszövegeken és ennek az anyagnak áttételén a produktív nyelvi kommunikációba, legyen az - véleményem szerint - akár szakszövegértés, szakmai társalgás, vagy akár kereskedelmi üzletkötés.

A 121/1974. OM számú rendeletnek ilyen szellemben történő végrehajtása nemcsak oktatásmódszertanunk fejlődését szolgálná, de fokozná az orosz nyelv oktatásának hatékonyságát, emelné hallgatóink tudásszintjét.



I R O D A L O M

- Jäger, Gert: Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht, Karl-Marx-Universität Leipzig, kéziratként, 1968.
- Wäber, Gottfried: Der Text im Mittelpunkt des modernen Fremdsprachenunterrichts, Zielsprache Deutsch 1971/2.
- Faber, Helm: Stufenmodelle technischer Medien und Programme im Fremdsprachenunterricht, Focus' 80, Oxford University Press, 1971.
- Lee, Wilhelm R.: External and Internal Motivation in the Foreign-Language Lesson, Focus' 80, Oxford University Press, 1971.
- Filipovic, Rudolf: Linguistic Theory and Modern Language Teaching, Focus' 80, Oxford University Press, 1971.
- Hoffmann, Lothar: Angewandte Sprachwissenschaft, Fachsprachen und sprachliche Ebenen, Separatdruck, Wiss.Z.Techn. Univers. Dresden, 1971.
- O.D. Mitrofanova, Programma po russzkomu jazüku dlja ucsahszihszja zaru-bezsnüh vuzov jesztesztvennovo, tyehnicseszkovo profilja, Moszkva, 1972.
- Szerző korábbi cikkei





Dr. Tóth Mihályné:

AZ OROSZ SZAKSZÖVEGEKET KISÉRŐ NYELVTANI ANYAG ÉS  
GYAKORLATTI PUSOK

A nyelvészeti-módszertani konferenciák tankönyvekkel és általában tananyagelmélettel foglalkozó előadói az eddigiek folyamán valamennyien azt a véleményt hangoztatták, hogy a nyelvet alaptárgyként oktató felsőoktatási intézmények nyelvi tananyagának rendszeres nyelvtant kell tartalmaznia. Ugyancsak egyetértettek abban is, hogy ennek a nyelvtani anyagnak mennyiségi meghatározói az előképzettség és a rendelkezésre álló idő, minőségi meghatározói a szakszövegek nyelvi szerkezetei, mint bázis, és a nyelvoktatás célja. Azt is megvitattuk már, hogy a nyelvtani anyagba felvett szerkezeteket a gyakoriság, a kontrasztivitás, a produktivitás alapján kell kiválasztanunk, majd az ilyen módon szelektált szerkezetekből egy megfelelő szervezőelem segítségével kell összeállítanunk előbb említett rendszeres nyelvtanunkat, azaz a nyelv rendszerén belül olyan mikrorendszert alkotnunk, amelyben minden szerkezetnek megvan a maga helye és a többi szerkezettel való kapcsolata.

Ez az egész folyamat az alkalmazott nyelvészet szép és nehéz feladata; megoldásakor valóban a nyelvészeti kutatási eredményeket kell nyelvoktatásunk gyakorlatában alkalmaznunk.

Ismeretes, hogy a nyelvészetben egyre inkább központi helyet foglal el a jelentéstan problematikája. A szovjet és amerikai nyelvészeti iskolák egyidőben jutottak arra az álláspontra, hogy az értelmi és formális oldal kapcsolatát a nyelvészeti leírásban helyreállítsák. A moszkvai szemantikai iskola, annak neves képviselői: Apreszján, Melcsuk, Paducseva felállították az értelmi szintnek, a szintaktikai mély- és felszíni szintnek, a morfológiai mély- és felszíni szintnek a hierarchiáját. A nyelvészetben előtérbe került a jelentéstani komponens szigorú szabályok szerinti leírása és azoknak a formális szabályoknak a kidolgozása, amelyek segítségével át lehet térni a gondolati-értelmi szintről a nyelvi megformálás szintjére és viszont.

Mindez az orosz nyelvészeti iskolák talaján nőtt fel; hogy más példát ne idézzünk, mindnyájunk előtt ismeretes Scserba aktív és passzív grammatikája, mint ugyanannak a jelenségnek: a nyelvnek két oldala, a generatív grammatika analízis-szintézis modelljai, stb. Ezt fejlesztették tovább az



előbb említett nyelvészek, amikor bekapcsolták a jelentést a nyelvészeti leírásba, és helyreállították a mondat értelmét adó lexikális, alaktani, szintaktikai komponensek egységét.

A nyelvészeti kutatásokra való rövid és leegyszerűsített utalás azért hangzott el, mert a továbbiakban néhányszor hivatkoznom kell rá, mint olyan alapra, amelyet a nyelvtani anyag összeállításában alkalmaztam.

Már volt róla szó más alkalommal, hogyan tükröződött ez az elmélet a különböző didaktikai-szaktárszertani területeken a Szovjetunióban, ahol elég korán, a 60-as évek elején volt egy olyan irányzat, hogy értelmi indíttatásu modellokból épültek fel a nyelvi programok, azonban a jelentés pontos leírását nem tartalmazták - nem is tartalmazhatták, mivel az akkor még nem volt kidolgozva. Így a tananyag megfoghatatlanná vált, szétesett. Nálunk Magyarországon inkább a formális oldalból való kiindulás szerepelt a tananyagban: nagyon sokszor a jelentés nélkül, vagy csak a formális oldalból kiindulva említették meg, milyen jelentésekkel rendelkezhet egy adott nyelvi forma /esetben/. Ez megint nagyon egyoldalú volt, mert a formális leírás nem vezetett el az értelemhez, nem adott elég támpontot a szintetikus szövegértéshez: megrekedt egy bizonyos szinten és nem jutott el a lényegig.

A módszertani feldolgozás során természetesen ki lehet indulni egyik vagy másik szintből, azonban a tananyag egészének a felépítésében egy pillanatra sem szabad megfélekednünk az értelem és a nyelvi megformálás egységéről.

Az a tananyag, ahol megpróbáltam az előbbieket folyamán nagyon röviden vázolt nyelvészeti elveket alkalmazni, a jelenleg sajtó alatt lévő építész-kari orosz nyelvkönyv nyelvtani anyaga.

Az anyag 3 fejezetből áll: ismétlő-rendszerező fejezetből, amely a terjedelem 1/4 része, a főfejezetből, amely a teljes anyag fele, és végül az utolsó, szintetizáló fejezetből, amely szintén 1/4 részt tesz ki. Ez a tagolódás a normál képzési szakaszra érvényes.

A hármas tagoláson belül a bevezető fejezetet egyrészt az indokolja, hogy a tapasztalatok szerint feltétlenül szükség van egy alaktani ismétlő-rendszerező részre, másrészt az, hogy a főfejezet anyagát elő kell készíteni: nem taníthatunk meg egy nyelvi jelenséget úgy, hogy azon belül egyszerre sorra vesszük az összes problémát, és többször nem térünk vissza rá /koncentrikus körök/.

A fejezet az alaktant 42 szerkezetben és 9 egységben ismétli. Az egyes szerkezetek jelentése szinonímikus, szintaktikai felépítése és a morfológiai komponens azonos, azaz érvényesül az előbb említett három szint össze-



függése.

Az első és második szerkezet:

- /1/ Я работаю в институте. где ?
- Я учусь в Будапештском Техническом Университете. где ?
- Я занимаюсь в Университетской библиотеке. где ?
- /2/ Я говорю о школе. о чём ?
- Я спрашиваю об университете. о чём ?
- Я читаю об архитектуре. о чём ?
- Я пишу о клубе. о чём ?
- Я думаю об экзамене. о чём ?

Ezekben a szerkezetekben alaktanilag az előljárós esetet ismételjük, úgy, hogy az alaktani megformálást szintaktikai megformáláshoz és mindezt hasonló jelentéshez kötjük. Ezt a következőképpen tudatosítjuk: a 42 szerkezet mindegyikét követik a jelentésére vonatkozó rövid magyarázatok, s valamennyinek bemutatjuk a szintaktikai felépítését, ami jelen esetben még igen egyszerű:

а л а н ы и	с о р о р т	á l l í t m á n y i	с о р о р т
Я		<u>работаю</u>	<u>в институте</u>
Я		<u>читаю</u>	<u>об архитектуре</u>
		<u>állítmány</u>	<u>nem kötelező bővítmény</u>
		<u>i g e i   s z e r k e z e t</u>	

A következő szerkezetek:

- /3/ Я занимаюсь иностранными языками. чем ?
- /4/ Я изучаю русский язык. что ?
- Я учу новые слова. что ?
- állítmány kötelező bővítmény

A fejezetben ilyen módon valamennyi lényeges alaktani probléma sorra kerül, de ezenkívül az alanyi és állítmányi csoportban előforduló szerkezetek típusai is. A lexikális komponens az egyetemi élet és építésztevékenység alapvető szituációiban használatos igék és bővítményeik, amelyeket az

ismeretes szelektálási szempontok szerint választottunk ki.

Az ismétlő-rendszerező fejezetben érintettük a mondat aktuális tagolásának problematikáját is, a következő típusú szerkezetek jelentésének tárgyalásakor /és a 10-ik, ismétlő egység gyakorlataiban is/:

что ?

где ?

Университет находится на правом берегу Дуная.

ТЕМА

РЕМА

где ?

что ?

В университете имеется и поликлиника.

ТЕМА

РЕМА

Ehhez a részhez különböző jelentésbeli és formai összefüggéseket bemutató táblázatok is tartoznak, ilyen pl. a cselekvés helyét és irányát kifejező előljárók összefüggése. /lásd 2.táblázat/

Az ilyen - szerkezetekben történő - ismétlésnek az az előnye, hogy nem általában a ragozást, a melléknévfokozást, stb. ismétljük, hanem mindez konkrétta válik, s a hallgatók ezt a konkrét jelentést és formát tanulják meg. Így mind ők, mind a tanár tudják, mi az, amit már elsajátítottak, mi az, amit még nem, s ennek következtében nemcsak ennek a fejezetnek, hanem minden egyes egységének és minden egyes nyelvórának megvan a maga szerepe, amivel rész célkitűzésként hozzájárul a teljes képzési szakasz célkitűzéséhez.

Az első fejezetnek a célja tehát 1/ a meglévő ismeretek rendszerezése, 2/ a szintaktikai felépítés tudatosítása és a bonyolult szintaktikai felépítésű szakszövegek tagolásának előkészítése, 3/ bizonyos számú konkrét jelentést tartalmazó szerkezet elsajátítása.

A főfejezet 2 x 9 új anyagot közlő és 1-1 ismétlő részből áll. Felépítésének ismertetése előtt a fentemlített szintekre utalok: az értelmi-gondolati szintre, a szintaktikai és a morfológiai megformálás szintjére, amelyek egymásra épülő hierarchiát képeznek. Az értelmi szinten jelentkező és megformálásra váró jelentéseknek különböző formái lehetnek a szintaktikai és a morfológiai szinteken. Ha ezt a hierarchiát felülnézetből ábrázolom, bizonyos fedések vagy metszések jönnek létre: olyan csomópontok, amelyek egy adott értelmet olyan formában jelenítenek meg, amely annak az értelem-



2. táblázat. A cselekvés helyét és irányát kifejező szerkezetek esetei és előljárói.

Куда ?		Где ?		Откуда ?	
eset	előljáró	eset	előljáró	eset	előljáró
T	в	Elj	в	В	из
T	на	Elj	на	В	с
T	за	Eszk	за	В	из-за
T	под	Eszk	под	В	из-под
		Eszk	перед		
		Eszk	над		
		Eszk	между		
В	до	В	у	В	от
Р	к				
		В	около		
		В	возле		
		В	вдоль		
		В	вблизи		
		В	вне		
		В	внутри		
		В	среди		
		В	против		
		T	через		
		T	сквозь		
		Р	по		
		Elj	при		

nek jellemző kifejezésmódja. Ilyen fedések pl. az elkezdődik - elkezdem, abbamarad - megszüntetem jelentés, a szándék és képesség jelentése, ragozott igét és szubjektív infinitívust tartalmazó állítmányszerkezet formájában, a valakit valamire készítenek vagy lehetőséget adok neki valamire jelentés, objektív infinitívust tartalmazó igei szerkezetben, a lehetőség és a szükségesség állítmányi segédszóból és szubjektív infinitívusból álló állítmányszerkezetben, a valami valamivé válik - valamivé teszem, valami valamiként funkcionál, valamiként szolgál jelentés ragozott igét és eszközhatározó esetben álló névszót tartalmazó állítmányszerkezetben, a valami kialakul, képződik, előfordul, található, megfigyelhető, létezik valahol vagy valamikor jelentés igei szerkezetben, az elhelyezkedés és helyzetváltoztatás kifejezése ragozott igét és kötelező bővítményt tartalmazó igei szerkezetben; utóbbi a 13. táblázat szemlélteti:

13. táblázat. A valamit valahová tenni, valamit valahonnan elvenni  
 c s e l e k v é s t és a valami valahol van á l l a p o t t  
 o t jelölő igék.

куда ?	где ?	откуда ?
ставить/поставить /на стол, на полку, в угол/	стоять /на столе, на полке, в углу/	брать/взять /со стола из угла/ снимать/снять /с полки/
класть/положить /на стол, на полку, в угол/	лежать /на столе, на полке, в шкафу/	брать/взять /со стола, из шкафа/ снимать/снять /с полки/ доставать/достать /из шкафа/
ешать/повесить /на стену, на вешалку/	висеть /на стене, на вешалке/	снимать/снять /со стены, с вешалки/



a mozgás kifejezése ugyancsak kötelező bővítményt tartalmazó igei szerkezetben;

15. táblázat. Mozgást jelölő igékhez kapcsolódó igekötők és előljárók.

<u>Куда ?</u>	<u>Откуда ?</u>
ВХОДИТЬ/ВОИТИ В, НА $\rightarrow$	ВЫХОДИТЬ/ВЫЙТИ ИЗ, С $\rightarrow$
ПРИХОДИТЬ/ПРИЙТИ В, НА, К $\rightarrow$	УХОДИТЬ/УЙТИ ИЗ, С, ОТ $\rightarrow$
ДОХОДИТЬ/ДОЙТИ ДО $\rightarrow$	ОТХОДИТЬ/ОТойТИ ОТ $\rightarrow$
ПОДХОДИТЬ/ПОДОЙТИ К $\rightarrow$	
ЗАХОДИТЬ/ЗАЙТИ В, НА, К $\rightarrow$	
СХОДИТЬСЯ/СОЙТИСЬ В, НА, К $\rightarrow$	РАСХОДИТЬСЯ/РАЗойТИСЬ ИЗ, С, ОТ $\rightarrow$
СХОДИТЬ В, НА $\rightarrow$	
ВОСХОДИТЬ/ВЗойТИ В, НА $\rightarrow$	СХОДИТЬ/СОЙТИ ИЗ, С $\rightarrow$
<u>Где ?</u>	
ПЕРЕХОДИТЬ/ПЕРейТИ ЧТО, ЧЕРЕЗ ЧТО, ПО ЧЕМУ $\rightarrow$	
ПРОХОДИТЬ/ПРОЙТИ ЧТО, МИМО ЧЕГО, ЧЕРЕЗ ЧТО, ПО ЧЕМУ $\rightarrow$	
ОБХОДИТЬ/ОБОЙТИ ЧТО $\rightarrow$	

ugyanebben a fejezetben szerepelnek, a fejezet több egységében is, a valamit létesít, felépít, meg-vagy eltervez, előirányoz /a műszaki létesítmény fennállását kauzáló igék/, valamit valamivel felszerel, ellát jelentések, amelyeket cselekvő tárgyias igék szerkezeteiben mutatunk be, de amelyek az orosz nyelv tipológiai sajátosságai folytán a szakszövegekben igen gyakran szenvedő szerkezeteknek vagy igékből képzett főnevek szerkezeteinek formájában szerepelnek. A főfejezet ezzel az egységgel kezdődik, és cselekvő-szenvedő szerkezetek és igei-főnévi szerkezetek transzformációját tartalmazza.

Az előbb említett csomópontból kiindulva eltérhetünk az értelmi síkon a jelentés más szintaktikai szerkezetben történő megformálása felé, vagy szintaktikai síkon az adott forma más jelentése felé; a differenciált csoportokban az ilyen bővítés indokolt is. Eközben azonban nem szabad elveszítünk a kapcsolatot az értelmi-szintaktikai-morfológiai egység kiindulópontjával.



A főfejezet első részének 9 egysége 12 szerkezetípust tartalmaz, s ezekbe a tankönyv szövegeinek alapján kiválasztott valamennyi igei, főnévi és melléknévi szerkezet beilleszkedik, az előkészítő fejezet 42 szerkezetét is beleértve; a beilleszkedést a szerkezetek számozása segítségével meg is jelöltük.

Ennek a résznek a célja a nyelvnek mint jelentések és formák összefüggő rendszerének érzékeltetése, bizonyos számú adott lexikális-alaktani-szintaktikai szerkezet elsajátítása, a soktagú szerkezetek felépítésének tudatosítása.

A főfejezet második része a bővítményeket tartalmazza, mellékmondatok és melléknévi, határozói igenévi, főnévi szerkezetek formájában; ezen belül nagy súlyt helyez a jelentést intonáló kötőszavakra. A cél annak tudatosítása, hogyan lehet az írott nyelvnek, ezen belül a műszaki szövegeknek tömör, főnévi, melléknévi igenévi szerkezeteit beszélt nyelvi szerkezetekké, pl. főnévi szerkezetek helyett igei szerkezeté, különböző kötőszókkal bevezetett mellékmondatokká, több különálló mondatá stb. feloldani.

Ennek megfelelően a gyakorlatoknak is több feladatuk van: egyrészt a többsoros, bonyolult szerkezeteknek tartalmi egységek szerinti tagolása és így megértése, másrészt olyan szerkezetekké való átalakítása, amelyek segítségével a szöveget saját szavainkkal el tudjuk mondani, végül olyan változatok bemutatása, amelyek a magyarra fordításhoz adnak támpontokat; pl.

В районе строятся жилые дома квартирного и гостиничного типа, предназначенные для постоянного или временного проживания людей.

Какие дома строятся в районе?

Для чего предназначены эти дома?

В районе строятся жилые дома квартирного и гостиничного типа.

Они предназначены для того, чтобы в них люди жили временно или постоянно.

Схемы несущего остова жилых зданий в зависимости от расположения в плане несущих стен и ригелей каркаса делятся на продольные, поперечные и смешанные.

Схемы несущего остова жилых зданий делятся на продольные, поперечные и смешанные, в зависимости от того, как располагаются несущие стены и ригели каркаса в плане.

Az eddigi fejezetek egységeinek mindegyike - kivéve a 3 ismétlődő egységet - csak egy-egy azonos problémára összpontosult; a szövegekben ezek a prob-



lémák azonban nem egymagukban, hanem a többi problémával összefonódva jelentkeznek. Az utolsó, szintetizáló fejezet egyre inkább komplex módon tartalmazza a problémákat, míg végül elvezet a tankönyv legnehezebb, legtömörebb szövegrészeinek tagolásához, elemzéséhez ill. egyszerű szerkezetekké történő fellazításához, ezáltal mondanivalójának felismeréséhez, azaz a fordítás nélküli szövegértéshez.

A fejezetben 1/ egy jelentés több lehetséges formája szerepel, pl.:

Значительная территория отведена под зону юных натуралистов.

/занимать/

В комплекс входит 3I-этажный административный корпус, двухэтажный стилобат и I3-этажный корпус гостиницы. /состоит из/

Группа помещений включает рабочие комнаты президиума. /размещаться/

2/ egy forma más-más szintaktikai funkcióban és ettől függően más jelentésben, pl.:

По обеим сторонам коридоров расположены рабочие помещения СЭВ.

Каркас запроектирован по так называемой связевой схеме.

Корпус дворца пионеров включает лабораторию для проведения опытов по занимательной физике.

В отделке помещений широко применяются разнообразные по размерам, форме и цвету керамические плиты.

По специальным рисункам изготовлена удобная мебель.

Дворец пионеров – необычный по своему составу архитектурный ансамбль.

Из гардероба по открытым лестницам и эскалаторам можно подниматься в верхние фойе.

В высотном здании располагается Институт СЭВ по стандартизации.

3/ egy ige többféle bővítménnyel és ebből eredően több jelentéssel, pl.:

Архитектор работает /проект; технический карандаш; данные проектной документации; строительное предприятие; проектировщик/.

Конструкция работает /горизонтальная и вертикальная нагрузка/.

4/ végül elemzéses, átalakító, kérdés-felelet segítségével történő mondat-tagolás.

Az ilyen módon felépített nyelvtani anyag egységeit 1-1 szerkezet szemlélteti, amelyet a bevezető fejezetben igen röviden, a lehető legkevesebb elnevezéssel mutattunk be; a további fejezetek szerkezeteihez csak olyan ma-



gyarázatokat fűzünk, amelyek még nem kerültek sorra. Általában igen kevés magyarázatot tartalmaz a tankönyv: a tananyagot gyakorlatok formájában tudatosítjuk.

Többször elhangzott már, hogy nagyon sok diszciplína elsajátításához elég, ha az új ismereteket megértjük, mert így általában meg is jegyezzük és tudjuk azt, amit megértettünk. A nyelvet nem elég megérteni ahhoz, hogy tudjuk - bár ezen a fokon az is fontos: a nyelvet gyakorolni kell. Éppen ezért a tankönyvben kevés, egyszerű, világos magyarázatra és sok és sokféle gyakorlatra törekedtem. A nyelvtani anyagban lévő szerkezetek megválasztásában, a mikrorendszer felépítésében is fontos szerepet játszott a kontrasztivitás, a gyakorlatok összeállításában méginkább.

Mindnyájan emlékszünk arra, ahogyan nyelveket tanultunk; emlékszünk arra is, hogy a gyakorlatok megoldása sokszor igen unalmas és hosszadalmas volt, pedig a gyakorlatoknak nem kell szükségszerűen unalmasoknak lenniök. Sok ismérve van annak, milyenek a jó gyakorlatok, s ebből egy olyan szempontot emelek ki, amelyiknek általában nem tulajdonítanak kellő fontosságot: a gyakorlatok szituatív jellege. Nem elég, ha a tanszöveg motivált: a gyakorlatoknak is motiváltaknak kell lenniük, az operatív gyakorlatokat is beleértve, - nem pedig tartalmilag különálló, értelmi összefüggés nélküli mondatok halmazának. Sok olyan szituáció van, amelyhez igen jól kapcsolódik egy-egy nyelvtani motívum; több nyelvkönyvben találunk erre példákat. Mi is megpróbáltuk érvényesíteni ezt a szempontot; ennek egyik példája:

Нам сказали следующее: "Для вас организуют экскурсию в Ленинград. Вам надо готовиться к поездке." Мы задали вопросы:

- "Когда мы уезжаем? - Где мы будем жить? - Посмотрим и окрестность или только город?"

Нам сказали, что для нас организуют экскурсию в Ленинград и чтобы мы готовились к поездке. Но пока не сообщали, когда мы уезжаем, где мы там будем жить, посмотрим ли и окрестность или только город.

Нам сказали следующее: "Ваш студенческий кружок участвует в конкурсе.

Вам надо разработать проекты зданий из облегчённых конструкций." Мы задали вопросы: - "К какому времени мы должны приготовить проект?

- Какие премии нам дадут? - Осуществляются лучшие проекты в натуре?"

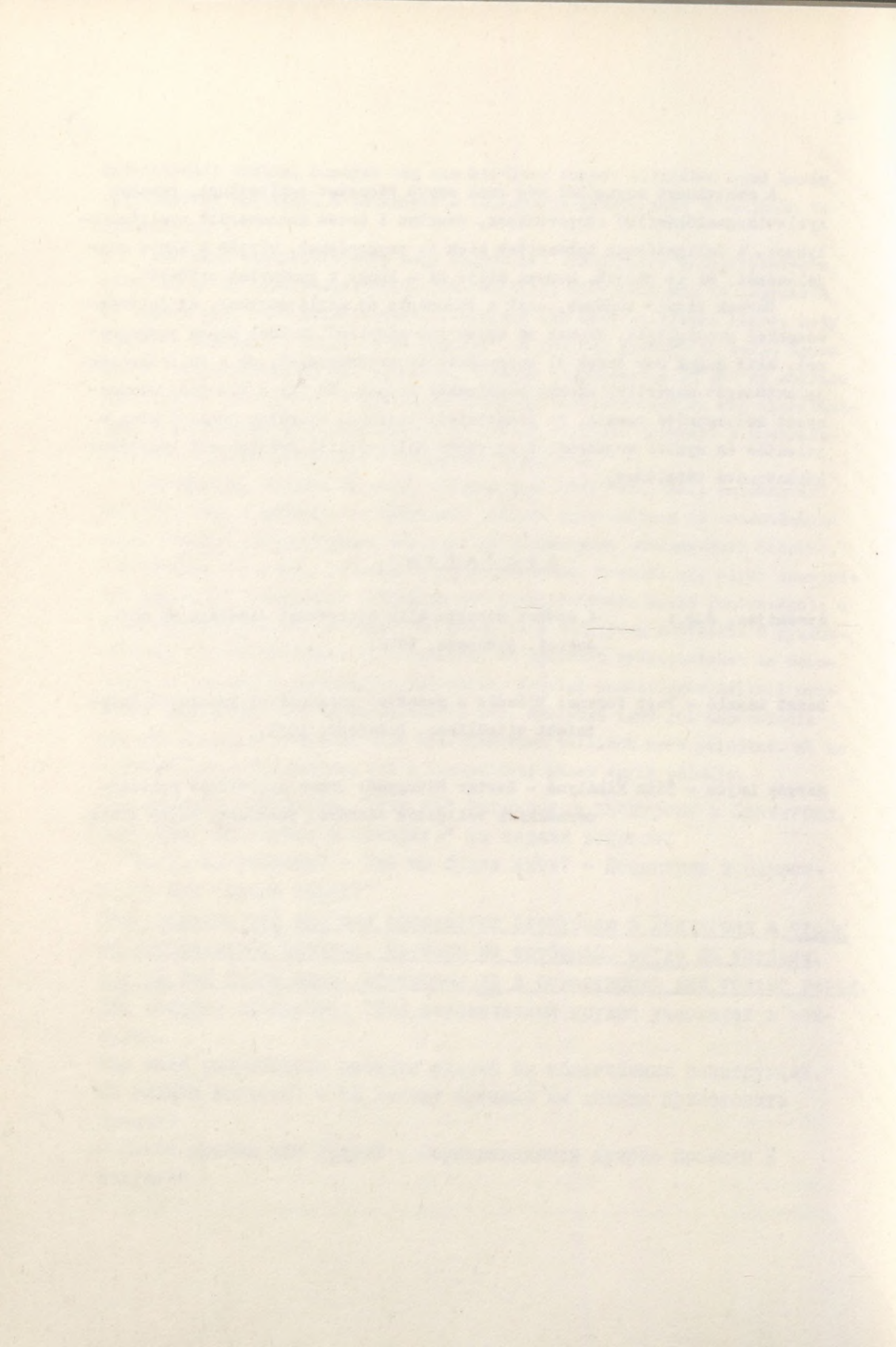


A nyelvkönyv anyagából még csak egyes részeket tanítottunk, részben nyelvvizsgaelőkészítő csoportokban, részben 1 hetes koncentrált nyelvtanfolyamon. A hallgatóknak tetszettek ezek az anyagrészek, várják a könyv megjelenését. Mi is várjuk, hogyan állja ki a könyv a gyakorlat próbáját.

Vannak kiváló tudósok, akik a tudományt új meglátásokkal, új felfedezésekkel gazdagítják. Vannak az egyes tudományterületeknek olyan szakemberei, akik maguk nem érnek el korszakalkotó eredményeket, de a felfedezések jelentőségét megértik, azokat alkalmazni tudják, és így a tudomány eredményeit közhasznúvá teszik. Az ismertetett tananyag szeretne hozzájárulni a jelentés és nyelvi megformálás egységét helyreállító nyelvészeti kutatások közhasznúvá tételéhez.

### I r o d a l o m

- Apreszjan, J.D.: A modern strukturális nyelvészet elmélete és módszerei. Budapest, 1971.
- Dezső László - Papp Ferenc: Előadás a moszkvai szemantikai iskoláról folytatott vitaülésen. Budapest, 1975.
- Marsóy Lujza - Tóth Mihályné - Herter Györgyné: Orosz nyelvkönyv építész-mérnökkari hallgatók részére. Budapest, sajtó alatt.





Dr. Meskó Sándor:

AZ IDEGEN NYELVI SZEMANTIZÁCIÓ HATÉKONY FORMÁI AZ  
OROSZNYELV-OKTATÁSBAN

A szakszövegoktatásban leginkább használatos szemantizációs eljárások ismertetése előtt két általános-nyelvészeti, illetve nyelvmetodikai kérdéssel szeretnék foglalkozni; először a szemantika általános fogalmával, majd pedig azzal, hogy a sikeres szemantizálás mely jelentéselemek feltárását teszi szükségessé.

A szemantikai vizsgálat kiinduló pontjának a nyelvi jeleket kell tekintenünk. A szavak, mint nyelvi jelek jelentésének vizsgálatával a nyelvtudomány három területe: a grammatika, a lexikológia és a szemasziológia foglalkozik. Ez utóbbit A. Schaff így definiálja: "A szemantika (szemasziológia) a nyelvtudomány egyik ága. A jelentések tudománya. Tárgya a kifejezések értelmében bekövetkező változásfolyamatok - a jelentések bővülésének és szűkülésének, átvitelüknek, értékük növelésének és csökkentésének stb. - okainak és strukturáinak vizsgálata." /6:17/

A szemantizáció - Gyeniszov szerint - magában foglal minden olyan emberi cselekvést és magyarázatot, amelynek segítségével történik a mondatok, kifejezések és szavak jelentésének feltárása, bemutatása és kifejtése. "Szűkebb értelemben - lexikográfiai szemantikai elemzés, tágabb értelemben pedig a jelentésfeltárás minden eljárása, amelyet nemcsak a nyelvészetben és pszicholingvisztikában, hanem a logikában és az általános szemantikában végeznek. /7:184/

A nyelvi egységeknek, a szavaknak jeltermészete van. A szónak, mint jelnek értelmezése kérdésében a nyelvészek véleménye erősen megoszlik. Saussure szerint, a szó kétoldalú egység, amelynek egyrészt értelme, tartalmi szintje, másrészt alakja, kifejezési szintje van.

A szovjet nyelvészek és nyelvmetodikusok közül Markovkinra hivatkozom, aki szerint "A szó jelentésén első megközelítésben értjük mindazt, ami a szóban az anyagi burok lebontása után marad. A jelentést ekkor mint lingvisztikai kategóriát tekintjük, amennyiben az a szó tartalmának aspektusa, amely nélkül a szó elképzelhetetlen. A szó-jel - vagyis az anyagi burok és a jelentés, mint egész - a nyelven kívüli tényezőt, a denotátumot illető viszonyában

jelölő egység." /9:135/

Mivel a szó egyfelől a nyelven kívüli valóságra vonatkozó információ hordozója, másfelől részt vesz a nyelvi rendszerben, jelentésében több elem különböztethető meg. Mint információ-hordozónak, a szónak jelentésében természetesen tükröznie kell meghatározó módon a valóság bizonyos oldalait.

Igy például az ИДТИ igével jelölt különböző tények közös tárgyi sajátossága, hogy egyirányú mozgást fejeznek ki. Ennek a sajátosságnak tükröződése a tudatban az adott szó szignifikátuma, a különböző denotátumokkal ellentétben. /Konkrét jelenség, egyirányú mozgás, ИДТИ ПЕШКОМ, ИДТИ ПО УЛИЦЕ, ТРАМВАЙ ИДЁТ, ДОЖДЬ ИДЁТ И Т.Д.

A szó jelentése a szignifikátumon keresztül kapcsolatban van a denotátummal, és szemantikai azonossága mindaddig megőrződik, míg a szignifikátum meg nem változik. És ugyanakkor két azonos hangzású szót homonimának minősítünk, ha szignifikátumai különbözőek.

Például:

egyfelől	-	ИДТИ ПЕШКОМ
másfelől	-	КОСТЮМ ИДЁТ ЕМУ

A szignifikátum ilyen értelmezésénél az ИДТИ szó jelentése különböző denotátumokkal van összefüggésben.

"A szignifikátum tehát a jelentés első és fő eleme, a szó abszolút értéke és a megnevezendő tényezőhöz való viszonyában ölt határozott alakot." /9:136/



Nem lenne azonban helyes a szó jelentését csupán a valóság bizonyos oldalainak tükröződésére, vagyis a szignifikátumra korlátozni, mert ilymódon megsértenénk a szónak a lexikai rendszerbe való tartozását. Más szavaknak jelenléte ebben a rendszerben - melyek másként fejezik ki jelentésükben ugyanazokat a nyelven kívüli tényezőket és hasonló, vagy szomszédos, vagy ellentétes stb. jelentéseket fejeznek ki - ténylegesen hatnak a szó jelentésére, pontosabbá, körülhatároltabbá teszik azt. "A jelentésnek az az eleme, amely lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyünk ezeket és más konnotációkat, amelyeket a szónak a lexikai rendszerhez való tartozása feltételez, a legszorosabban a szó viszonylagos értékével van kapcsolatban. /С ПОНЯТИЕМ ЗНАЧИМОСТИ/ /9:136/

A kérdés ilyen értelmezését hangsúlyozta F. de Saussure már az 1907-ben tartott általános nyelvészeti előadásában is, amikor rámutatott arra, "hogy rendkívül fontos vizsgálni nemcsak az abszolút, hanem a viszonylagos, az ellentétes, a relatív, sőt a negatív értéket is." /9:137/

A szó viszonylagos értékét a nyelvi rendszerben elfoglalt helye határozza meg. Nyilvánvaló, hogy a szó viszonylagos értéke a két különböző nyelv összehasonlító elemzésekor mutatkozik meg, ezért van ennek különös jelentősége az idegen nyelvek tanulásánál. A szónak beszédbeli használata, - egyúttal a szónak a hasonló jelentésű szavak csoportjából való kiválasztását jelenti. Figyeljük meg a következő párbeszédben a közismert orosz ПОЖАЛУЙСТА szó szerepét:

A.: Дайте мне, пожалуйста, эту книгу.

B.: Пожалуйста.

A.: Спасибо.

B.: Пожалуйста.

"A viszonylagos érték tehát, a szó jelentésének második eleme, melyet a szónak a lexikai rendszerben elfoglalt helye határoz meg. A viszonylagos értéket semmiképpen sem szabad elszakítani az abszolút értéktől, a szignifikátumtól, mivel az csak ez utóbbi alapján jöhet létre." /9:138/

Mindezideig a szót a nyelv szintjén /ЯЗЫК/ vizsgáltuk. Most közelítjük meg más oldalról. A szó mint kommunikációs egység a beszédben /РЕЧЬ/ realizálódik, vagy méginkább a kontextusban. A szónak alapvető tulajdonsága a beszéd szintjén az, hogy képes más szavakkal kapcsolatba kerülni. A szónak a közlésben való felhasználása feltételezi, hogy több szintaktikai helyzetet tartalmaz, s ezek más szavakkal helyettesíthetők. Ezt a sajátságot a szó valenciájának nevezzük. "A valencia ilymódon a szónak az a tulajdonsága, mely alapján képes más szavakkal különböző szintaktikai kapcsolatba lépni." /9:138/



A valencia értelmezésében a nyelvészek és nyelvmetódikusok véleménye megoszlik, azonban a meghatározó tényezők kérdésében a vélemények általában egyezők:

- a szó grammatikai jellege, /pl. meghatározott lexikai-grammatikai osztályhoz való tartozás/;
- a nyelven kívüli oldallal való kölcsönös összefüggése, vagyis a szignifikátum /pl. amikor a szókapcsolat tükrözi a valóság viszonyát/;
- kapcsolódási rendellenesség /pl. frazeológiailag korlátozott kapcsolódási képesség/.

A valencia tehát a szó jelentésének harmadik eleme. "Figyelembe véve a fentebb elmondottakat, megállapíthatjuk, hogy a szó-jel jelentését úgy határozhatjuk meg, mint a szó-jel tartalmának vetületét, mely magába foglalja a jelentés fő elemét, a szó abszolút értékét /СИГНИФИКАТ/, a jelölőséget, a viszonylagos értéket /ЗНАЧИМОСТЬ/ és a szintaktikai valenciát /ВАЛЕНТНОСТЬ/, megbontathatatlan egységükben." /9:138/

A jelentésnek - Károly Sándor szerint - hat jelentésvonatkozása van:

- |                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| 1. Denotatív jelentés    | 4. Lexikológiai jelentés   |
| 2. Szintaktikai jelentés | 5. Műfaji jelentés         |
| 3. Pragmatikus jelentés  | 6. Nyelvrétegbeli jelentés |

/3:70/

A fentebbi táblázatban bemutatott felosztással összevetve a СИГНИФИКАТ a denotatív jelentésnek, a ЗНАЧИМОСТЬ a lexikológiai jelentés-



nek, a ВАЛЕНТНОСТЬ a szintaktikai jelentésnek felel meg.

A szamasziológiáról eddig elhangzott megállapításaink a célnyelv, esetünkben az orosz nyelv nyelvi egységeire is vonatkoznak, tehát ezek szemantizálásakor a nyelvtanítás során szükségszerűvé válik a szó mindenoldalú bemutatásának követelményeképpen a szó-jel anyagi burkának és jelentés-elemeinek következetes feltárása.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogyan tárul fel a jelentés egyes elemei:

Elsőként, hogyan tárul fel a szignifikátum?

A szó jelentése megismerésének két fő módja van:

- az egyik a tárgyat jelentő szó gyakori meghallása a tárgy, a denotátum jelenlétében, ezt nevezzük szemléltető megállapításnak,
- a másik a szó jelentésének megállapítása más szavak segítségével, amelyet verbális meghatározásnak nevezünk.

Ha e megállapítást az idegennyelvek tanítására alkalmazzuk, akkor a szemantizálás, illetve az informálás lehetséges módja a következő eljárások szerint történhet:

a/ Szemléltetéssel, a denotátumra való közvetlen rámutatással és annak megnevezésével:

1. A tárgy felmutatása;

Például: ЭТО карандаш, а ЭТО ручка, книга на столе и т.д.

2. Szemantikai rajzok;

Például: улица: трамвай идёт, человек бежит и т.д.

3. Megfelelő cselekvés végrehajtása és annak megnevezése /a tanár könyvet ad a tanulónak és közben mondja/: Я даю книгу

/a tanuló átveszi a könyvet és mondja/: Я беру книгу

b/ Szövegösszefüggéssel: ahol a szó a különféle kontextusokban konkrét jelentést kap:

Például: a решение szó jelentése.

По решению партии и правительства на территории Московского Кремля воздвигнуто новое крупное здание.

Авторы проектов отошли от традиционного решения.

c/ körülírással, amikor új szövegösszefüggéssel világítjuk meg a jelentést:

Például: Вентиляция – проветривание помещения при помощи приборов.

d/ definícióval, valamely denotátum lényeges ismertető jegyeinek tömör

/tudományos/ összefoglalása s ezzel a jelentés feltárása:



Például: Объёмным весом называют вес единицы объёма материала в естественном состоянии.

Водопоглощением называют свойство материала впитывать воду и удерживать её.

e/ az egy logikai sorba tartozó fogalmak felsorolása, /mely felsorolás logikai rendjé rávezet az ismeretlen szó értelmére/:

Például: мебель - это стол, стул, шкаф, диван и т.д.  
строительные материалы - лесные материалы,  
естественные и искусственные камни,  
сталь, чугун и разные цветные металлы

f/ szinonimákkal, a meghatározandó szóhoz tartozó rokonjelentésű szófajták és szóalakok felsorolása:

Például: зодчий - строитель - архитектор  
просторный - широкий  
дом - здание - постройка

g/ antonimákkal, rámutatás az ellentétes fogalmat jelentő szóra, ha azt a tanulók ismerik:

Például: вход - выход  
лёгкий - тяжёлый  
далеко - близко

h/ etimológiával, mely a szavak származásának és alkotóelemeinek bemutatására támaszkodik:

Például: самовар - сам + варить  
надвратная /церковь/ - над + ворота

i/ fordítással, az idegennyelvi ismeretlen logikai egység anyanyelvi egység megfelelőjének bemutatása: /A fordítással történő szemantizálás különösen akkor nélkülözhetetlen, amikor a műszaki tárgyaknak, szerelvényeknek speciális elnevezését a hallgatók még anyanyelvükön sem ismerik./

Például: сантехнический узел - vizesblokk  
объёмный блок - térelem  
город-спутник - bolygóváros

A nyelvészeti és nyelvmetódikai irodalomban gyakran találkozunk a szavak olyan különbségtévesztésével is, mint a fő és marginális (mellék-) jelentés, valamint általános (szokásos) és alkalmi jelentés. Ezek a megkülönböztetések nemcsak oktatási szempontból fontosak, hanem azért is, mert kapcsolat-



ban vannak a szó poliszémiájának és homonímiájának kutatásával és tanításával, vagyis az olyan esetek vizsgálatával, amikor ugyanazon hangbeli forma mögött különböző, habár rokon jelentések /poliszémia/, illetve teljesen különböző jelentések /homonímia/, sőt néha éppen ellentétes jelentések /antonímia/ húzódnak meg.

A nyelvtanítás során éppen a poliszémia esetében szükséges felszínre hozni a fő jelentést, amely körül történelmileg kialakulnak a szó marginális jelentései. A köznyelv és a tudományos nyelv /szaknyelv/ kifejezéseinek szemantikai elemzése megköveteli e jelentések tisztázását.

Például: ЛЕС, ЛЕСА = erdő /főjelentés/  
 ЛЕСА = állványzat /marginális/  
 /здание в лесах/  
 УЗЕЛ = csomó, bog /főjelentés/  
 УЗЕЛ = csatlakozás, csomópont /marginális/  
 /железнодорожный узел, санитарный узел/

"A szokásos /általában elfogadott/ és az alkalmi jelentés kérdése a fenti különbségnek csak speciális, de mégis külön esete. Az alkalmi jelentés abban az új kontextusban alakul ki, amelybe a szó kerül, s ezt többek között felhasználja a szépirodalom a metaforákban /szó szerinti és átvitt jelentés/, de megtalálható a műszaki irodalomban is." /6:219/

Közismert tény, hogy a különböző nyelvek lexikai rendszerei különbözőképpen tagolják az egyes értelmi egységeket /kontinuumokat/. Ebből következik, hogy az anyanyelvben és idegennyelvben a szemantikai határok pontos egybeesése, a stilisztikai értékű hangzás, az egymásnak megfelelő szavak emocionális-expresszív árnyalása ritkán egyezik meg. Ezért a jelentés másik elemének a viszonylagos jelölő értéknek feltárása a szemantizációnak rendkívül fontos mozzanata.

A viszonylagos érték feltárható vagy nyíltan, vagyis a szóhoz tartozó különféle szemantikai, stilisztikai, stb. értékre vonatkozó explicit bemutatással, vagy nem nyíltan, amikor az összevetés momentuma implicit módon van jelen a magyarázatban. Mindkét esetben a viszonylagos értékről szóló információ a következőkre ad választ:

- a/ milyen kapcsolatban van a szó a lexikai rendszer más szavaival;
- b/ milyen a szó kapcsolata a tanuló anyanyelvében lévő megfelelőjével;

Igy például az orosz ПРИНИМАТЬ ige bemutatásához több olyan szókapcsolatra van szükség, melyek alapján összeállítható az ige lexikai rendszerbeli jelentés /értelmi/ köre.



Például: принимать решение, принимать лекарство  
 принимать участие в чём-либо, принимать ванну  
 принимать на работу, принимать в университет  
 принимать резолюцию

A lexikai egység viszonylagos értéke mellett a következő lényeges tényező, - mely minden nyelv sajátos jellemzője - a valencia. Az idegen nyelv elsajátításában a szavak valenciájának megismerése a legnehezebb feladat. Tipikus jelenség különösen a tanulás kezdő szakaszában az anyanyelvi kifejezési normák átvitele az idegen nyelvre. Az anyanyelvi interferenciák kölcsönös áthatolása következtében nemcsak a tanulók beszédében és írásában, de gyakran a tankönyvek szövegeiben is akad erre példa.

Például:

- + Квартиры построены на едином планировочном принципе.  
 Квартиры построены по единому планировочному принципу.
- + Больше нам нельзя об этом сказать.  
 Больше нам нельзя об этом говорить.
- + С прилежным трудом он становится хорошим специалистом.  
 Благодаря прилежному труду он становится хорошим специалистом.

Ide tartozik még annak megállapítása is, hogy a társadalmi nyelvközöségi tényezőknek milyen hatása van a jelentések kialakulására, s ez a hatás a szavak valencia értékének különbségében hogyan nyilvánul meg. Azoknak, akik azonos csatornán keresztül kapják az információkat, közös világnézetük alakul ki. Ennek következtében, minthogy közösek a világról alkotott képek a kommunikáció következményeként, minden csatorna külön sajátos egyéni kultúra kialakulásához vezet. A modern nagytársadalom a szociális közösségek sokaságából áll össze, melyben minden szociális közösségnek megvan a maga egyéni életrendje: cselekvésmódja, beszédmódja, gondolkodásmódja.

A természettudományok absztrakt és elméleti egységei, az esztétika és etika elvont fogalmai, mint a jó, a rossz, az igazság, a szép, a nagyszerű, a pszichikai életnek ösztönösen kialakult fogalmai, mint az ész, a találékonyság, az ijedtség, a félelem, a bánat, a kétségbeesés, igen különbözőek, sokféleképpen értelmezettek ahhoz, hogy ezek denotátumát határozottan osztályozni lehessen. Kialakulásukban meghatározó szerepe van általában mindannak, ami az ember gyakorlati-, elméleti és beszédtevékenységével összefüggésben van.

Az anyanyelvi valenciák hatásának közömbösítésére jó eszköz a szavak valenciájának tervszerű feltárása. E célból nem szabad a szót izoláltan



bemutatni, hanem racionálisan kiválasztott szövegekben. A kontextusok számának és azok terjedelmének biztosítani kell kielégítő mértékben a szó kapcsolódó képességének teljes karakterisztikáját. A hangsúly itt olyan kontextuson van, mely azt szemlélteti, hogy az anyanyelv és az idegennyelv bizonyos szókapcsolatai nem adekvátak. Vegyük például a magyarok orosz nyelvtanulásában kezdettől fogva sok problémát okozó УЧИТЬСЯigét.

учиться русскому языку	= orosz nyelvet tanulni
учиться у преподавателя Мельникова	= Melnyikov tanártól/-nál/tanulni
учиться в университете	= egyetemre járni
учиться на агронома	= agronómusnak készülni
он учится по арифметике на тройку	= hármásra áll számtanból

Tapasztalat szerint az említett ige szintaktikai magatartásának eltérő vonásait, a legperiférikusabb kapcsolatokat is be kell mutatni, hogy jelentése megfelelően ismertté váljék.

Összegezve a kérdést, hangsúlyoznunk kell a szavak szemasiológiai vizsgálatának nemcsak az a feladata, hogy törvényszerűségeket állapítson meg és azokat magyarázza, hanem az is, hogy "feltárva a szó pontos jelentését segítse a nyelvtanulást, szilárd nyelvi ismereteket nyújtson. Ennek pedig alapfeltétele a szó mindenoldalú, azaz akusztikai /hallási/, optikai /látási/ és kinezetikus /mozgási/ bemutatása." /1:137/

#### F O R R Á S M U N K Á K

1. Balogh István: Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
2. Dezső László: A szemantika és a lexikológia néhány kérdése  
Általános nyelvészeti tanulmányok IV. kötet  
Akadémiai Kiadó, Budapest
3. Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan  
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970.
4. Meskó Sándor: Orosz-Magyar Szakszótár az építészmérnökkari hallgatók részére  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. /IX.kiadás/

5. Meskó Sándor: Az előzetes, egyidejű és az utólagos szemantizálás  
Folia Practico-Linguistica IV. kötet  
BME Nyelvi Intézet, Budapest, 1974.
6. Schaff Ádám: Bevezetés a szemantikába  
Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
7. Денисов П.Н.: Очерки по русской лексикологии и учебной  
лексикографии  
МГУ Москва 1974.
8. Леонтьев А.А.: Язык, речь и речевая деятельность  
Изд. "Просвещения" Москва 1969.
9. Морковкин В.В.: К вопросу об адекватной семантизации слова  
/в сборнике: Памяти П.В.Виноградова/  
Изд. МГУ Москва 1971.
10. Мешко Шандор: О словарях-минимумах по специальности  
Тезиси МАПРЯЛ  
Второй международной конгресс преподавателей  
русского языка и литературы, Варна, Болгария  
Изд. София 1973.
11. Мешко Шандор: О семантизации лексики в преподавании  
иностраных языков  
Русский язык за рубежом 1974. № 4.



Kiss István:

SZEMANTIZÁLÁS SZÖVEGÖSSZEFÜGGÉS /KONTEXTUS/ ALAPJÁN

Az egynyelvű szemantizálás különféle eljárásai közül, melyeknek használhatóságát, eredményességét már annyi nyelvpedagógus bizonyította és bizonyítja ma is, talán legáltalánosabban elterjedt a szövegösszefüggés segítségével történő szómagyarázat. Nem véletlenül a legelterjedtebb; gyakoriságának, használhatóságának alapos okai vannak. Egyrészt - mint tudjuk -, túllép a nyelvtanítás körén, hiszen nyelvtanulás nemcsak nyelvórákon történik, s a nyelvtanításba is mintegy "kívülről", a külső természetes élethelyzet leutánzásaként került. Mint Kosaras István is utal rá az Idegennyelvű szemantizációról /INYT 1965/3/ írt cikkében: "Természetes szituációnak felel meg: ha az életben idegennel való beszélgetés közben valamit nem értünk, akkor az idegen részéről csak idegennyelvű magyarázatra /esetleg szemléltetésre, ismétlésre/ számíthatunk." S az idegennyelvű magyarázat leggyakrabban valószínűleg az ismeretlen szó új, más szövegösszefüggésbe való helyezése lesz, csak jóval ritkábban lehet pl. definíció vagy szinonimák antonimák használata. Másrészt, - s ez már az előzőekből sejthető - felhasználhatóságát, eredményességét tekintve többnyire határozott előnyei vannak az egynyelvű szemantizálás más eljárásaihoz viszonyítva /definíció megadása, szinonimák/ vagy antonimák használata, felsorolás vagy morfológiai-etimológiai szóértelmezés/. Ez az előny - nagy általánosságban véve - akkor is fennáll, ha figyelembe vesszük /és figyelembe kell vennünk/, hogy az adott pillanatban legmegfelelőbb módszer használata milyen sok tényezőtől függ /magától az ismeretlen szótól, a tanuló életkorától, műveltségi szintjétől, érdeklődésétől, szakképzettségétől, személyi karakterétől, a rendelkezésre álló időtől, sőt pillanatnyi hangulattól is/, ill. szem előtt tartjuk, hogy lehetőség szerint a többféle eljárás együttes alkalmazása a legcélravezetőbb.

A kontextusban feltároló szójelentés elméleti alapjait részletesen kifejti Denninghaus Az egynyelvű jelentésmagyarázat problémái /Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung, 1965/ című cikkében. Ugyanitt foglalkozik a kontextuson belüli és kontextuson kívüli szavak jelentésmagyarázatának összehasonlításával, a kontextus alapján történő jelentésmagyarázatnak főleg a formális definíció feletti előnyével. "Valamiféle nyelvi összefüggésen kívül" írja - "a szónak ... csak egy elvont, egy formális definícióval meghatározható tartalma, jelentése van, amely a tanuló számára teljesen értéktelen, minthogy a definíció sehogyan sem tudja megmutatni, hogy a szó



különféle konkrét kontextusokban miféle konkrét jelentéseket kap." A formális definíció ugyanakkor "csak jelentés-lehetőségeket határol körül, de sohasem ad meg jelentés-valóságot." További hátrányai, hogy nyelviileg is nehézkes, elvont szavakat tartalmaz, s a tanuló - úgymond - "normális körülmények között a nehéz absztrakt szókinccset csak legutoljára sajátítja el, így a definícióban a legtöbb esetben nem is kis számban még ismeretlen szavaknak kell lenniök." Ugyanakkor rámutat: amellett, hogy a definícióval ellentétben, amelyből minden konkrétság hiányzik, a kontextus mennyivel alkalmasabb módszer a nyelvtanításban, még logikai szempontból is szinte egyenértékű a definícióval. A kontextus ugyanis, ha a kérdéses szó jelentése nem tárulna fel egyszerre, az elvontság kisebb-nagyobb fokán már megadja a tanulóknak a keresett szójelentés "felső fogalmát", Denninghaus nyelvében az "Oberbegriff"-et. Amire a tanulóknak a teljes megértéshez még szükséges van, az a megkülönböztető jelleg, amely az általános jelentést a többi, a kontextusból kifolyólag ugyancsak lehetséges jelentésektől elválasztja. A kontextus alapján történő szómagyarázat tehát olyan definíciónak tekinthető, amelyben a kontextus /az eredeti szöveg, ahol a kérdéses szó található/ szolgáltatja a "genus proximum"-ot, a tanári magyarázat, a tanár által produkált újabb kontextus pedig a "differentia specifica"-t. Denninghaus azonban hangsúlyozza: a kontextus egy szó jelentését absztrakt módon is definiálhatja, anélkül, hogy a megfelelő absztrakt szót /a szoros logikai értelemben vett genus proximumot/ meg kellene adnia. A kontextus segítségével történő magyarázat azonban ugyanakkor színesebb, szemléletesebb, konkrétabb, tetszés szerinti nyelvi formába öltöztethető, és a tanuló számára utalást ad az elsajátítandó szó nyelvtani és stilisztikai használhatóságára, illetve minden kontextusban egy már használható példát és megfelelő nyelvtani strukturát kap kézhez a tanuló. Adam Schaff írja a nyelv, a logika és a gondolkodás viszonyára rávilágítva: "A nyelvtan ugyan azt állítja, hogy a mondat szavakból tevődik össze, sok logikus pedig azt tanította, hogy az ítélet fogalmak viszonya, de pszichológusok és nyelvfilozófusok a mondatokat és kijelentéseket már régóta a nyelv és gondolkodás alapvető egységének tekintették, s ezek kontextusában helyezték el a szavakat meg a fogalmakat."

Nézzünk a fentiekre egy pár példát mindjárt az építészeti szókinccsből és jegyzetből. Előfordulhat, hogy a "КИРПИЧ" szó jelentését kell egy nyelvű szemantizációval megvilágítanunk. Erre például alkalmas lehet ez a mondat: "Сегодня жилые дома строятся из панельных конструкций, а раньше они строились из кирпича."



Egyetemi hallgatók a nemzetközileg használt szavakat természetesen hamarabb felismerik /pl. a "панельная конструкция" kifejezést ismertnek tekinthetjük./ Ha a kérdéses "КИРПИЧ" szó jelentése esetleg nem is mindenki számára azonnal nyilvánvaló, annyit mindenesetre megértene, hogy építőanyagról van szó. További kontextusok a differentia specifica megadásának szerepében elkülöníthetik a téglát a többi építőanyagtól, pl. fá-tól. "Дом моего отца ещё строился из кирпича." "Раньше в XII-ом веке дома строились из дерева."

/A "дерево" szó pl. a gimnázium első osztályos tankönyvében többször előfordul./ - Itt az építőanyagoknak a technikai fejlődés során bekövetkező alkalmazási sorrendje, illetve az ezt jelölő időhatározók adják a differentia specificát, de megközelíthető volna ugyanez más oldalról is, más tulajdonságok alapján is. Megfelelő eredményt lehet persze elérni ugyanebben az esetben formális definícióval is: "Кирпич - это один из строительных материалов, из которого раньше строились дома." mert a genus proximumból, a "строительный материал" -ből legalább a "материал" feltétlenül ismertnek tekinthető. A "строительный" azonban már nem biztos, hiába ismert a "строились" mivel a differenciált oktatás keretében a csoportok összetétele hamarosan egyöntetű lesz, így igen gyenge előképzettségű hallgatói csoportokkal is kell számolnunk. Emiatt azonban érvényre juthat a formális definíció másik gyengesége is: a nehezkesebb nyelvi forma, amelynek a definíció lényegének megfelelően, azzal adekvát módon egyrészt szűknek, és explicitnek kell lennie, másrészt hallás utáni megértésről van szó, ilyen szinten sokszor még egy egyszerű mellékmondatos szerkezet, vagy egy szokatlan szórend is nehézséget, fejtörést okozhat.

A kontextus alapján történő szómagyarázattal csaknem egyenrangú - képzett szavak esetében - a morfológiai-etimológiai szóértelmezés. Hátránya azonban, hogy bizonyos nyelvi tudatosságot, legalább is a szófajkategóriák belső kialakultságát, illetve bizonyos mértékig a képzők jelentésének, szerepének, ismeretét tételezi fel, tehát megfelelő intelligencia-szint és nyelvtani tudásszint alatt nem alkalmazható eredményesen. De a "строительный" szó szemantizálásakor is hamarabb megértik a szó jelentését a "строительный материал", "строительная бригада" jelzős kifejezések alapján, illetve az ezen kifejezésekkel képzett mondatokból, tehát lényegében a kontextusból, mint a "строить"- "строитель" - "строительный" morfológiai-etimológiai szóértelmezés segítségével.

A felsorolással való értelmezés szintén eredményes lehet, ha a felsorolt elemeket, vagy nagyobb részüket ismeri a tanuló, s így helyesen követ-



keztethet a föléjük rendelt fogalomra: az értelmezendő szóra vagy kifejezésre. Pl. "Дерево, кирпич, железобетон, это строительные материалы". Vagy a "блюдо szónál: "Первое блюдо: щи, второе блюдо: мясо с картофелем, третье блюдо: компот, кофе или чай." Lényegében viszont ez is a szövegösszefüggés egy speciális formája. Részben logikai megközelítésű azonban a szinonimák-antonimák segítségével történő értelmezés, amely bizonyos szavaknál szintén eredményesen alkalmazható, de felhasználási lehetősége korlátozott, mert egyrészt jelentős szókincset tételez fel, másrészt pedig két szó sohasem azonos értékű, a behelyettesítés tehát olykor stilisztikailag abszurd mondatokat eredményezhet.

Amint látjuk, a szövegösszefüggés tehát az, amely minden esetben segítségünkre lehet. A szemantizálendő szó is eleve szövegben fordul elő és további mondatpéldákat mindig megadhatunk. A többi eljárás lehetőségei viszont a szemantizálendő szó körülményeitől, adottságaitól függenek.

Tapasztalható az is, hogy nem minden kontextus egyformán magyarázó jellegű. Mitől függ már most egy kontextusnak mint szemantizációs eszköznek minősége és értéke? Mint már utaltunk rá, ez is sok tényezőtől. Denninghaus kettőt emel ki mint legfontosabbakat: a kontextusban lévő meghatározók számát, és a kontextusban lévő meghatározók konkrétságának fokát. A kontextus jelentésfeltáró ereje mindkettővel egyenesen arányos.

Érdekes pl. megfigyelni, mint válik egyre konkrétabbá a meghatározók számának növekedésével a "ПРИВЯЗАТЬ" ige jelentése.

"Краснокожие привязали" - itt még csak annyit tudunk, hogy múlt időben és többesszámban van.

"Краснокожие привязали его" - ez már arra is rávilágít, hogy tárgyias ige.

"Краснокожие привязали его к дереву" - a fához - most már tudjuk, hogy csak olyan igéről lehet szó, amely ilyen cselekvéssel hozható kapcsolatba.

"Краснокожие достали верёвку и верёвкой привязали его к дереву" - kötéllal a fához, valószínűleg csak kötni lehet, ebből tehát világossá válik, a "ПРИВЯЗАТЬ" hozzákötötték jelentése.

A kontextusnak mint jelentésmeghatározó eszköznek a minősége azonban nemcsak a benne rejlő nyelvi meghatározóknak a számától és minőségétől, tehát a kontextus nyelvi formájától függ, hanem a kontextus tartalmától is. Hasonlítsuk össze például a következő két mondatot: "Так как коммунар Качаев не мог входить через дверь, он вошёл в столовую через окно."

A kiegészítendő szó az ajtó-ablak közötti objektív kapcsolat következtében a kontextus által egyértelműen meghatározott. Viszont ebben a mondatban:



"Так как велосипеды уже не продавались, фабрика изменила свой профиль и начала выпускать ... для стандартных домов." A kontextus ilyen objektív meghatározottság híján semmi egyértelmű jelentést nem ad meg, noha a benne szereplő meghatározók száma és konkrétsága talán elegendő lenne.

Ugyancsak problémát okoznak a jelentésmeghatározásban a többjelentésű szavak, amelyek különböző jelentéseinek feltárásához mind különböző kontextusok szükségesek. A jelentés megértésében pedig mint szubjektív tényező nagy szerepet játszik a tanuló életkora, fejlettségi szintje, tapasztalatai, szakképzettsége, érdeklődési köre, műveltségi szintje, sőt a beszédtema és annak hangulati jellege is. Pl. a "ВИД" szót látkép jelentésben többen ismerik, mint a "несовершенный вид" - "совершенный вид" nyelvtani terminusokban feltároló jelentését, mivel a nyelvtan tanítása többnyire még anyanyelven történik. Az építészet területéről vett példákkal: más a jelentése a "лес" szónak abban a mondatban, hogy "Грибы растут в лесах под деревьями" mint "здание в лесах" - az épület fel van állványozva. Más jelent az "инженерный" melléknév az "инженерный факультет" és "инженерная сеть" kifejezésekben. Vagy a "плита" szó, amely a köznyelvben tűzhelyet, /"газовая плита", "электрическая плита"/ az építészetben csempét jelent. Vagy a "планировка" amely köznyelvben tervezés, a kertészetben egyengetés, elsimítás, az építészetben pedig kitűzés, felmérés.

Melyek ezek után az eredményes szemantizálás legfontosabb feltételei? Kosaras István cikke hármát említi:

1. A szöveg sem lexicában, sem grammatikában ne tartalmazzon semmi újat a tanuló számára, egyedül a szemantizálandó szót. Hasonló értelemben nyilatkozik Denninghaus is: "Egy olyan mondat esetén, amelyben egyszerre négy ismeretlen szó van, a magyarázathoz minden összefüggést szét kell rombolni, és minden ismeretlent mint egyedi szót kell megmagyarázni. "Hozzáfüzi: a jelenlegi tankönyvszövegek még nem úgy készültek, hogy ez sűrűn ne fordulna elő. S ő, aki egyértelműen az egynyelvűség s az anyanyelv lehetőség szerinti, nyelvészeti, tanulás-lélektanilag teljesen indokolt ki-kapcsolásának, háttérbe szorításának híve, kénytelen elismerni: "Hogy mi-csoda vásári komédiává kell egy oktatási órának válnia, ha sok szót kell így megmagyarázni, azt mindenki tudja ... A szövegek ugyanis a nagy számú új szó mellett a legtöbbször új nyelvtani formákat is tartalmaznak, amelyek jelentését szintén meg kell magyarázni.

Nyilvánvaló, hogy az ilyen körülmények között, különösen, ha az ismeretlen szavak maguknak az ismeretlen nyelvtani jelenségeknek a hordozói, az anyanyelvi szó közbeiktatása nélküli jelentésmagyarázat a tanárt komikus hatá-



sú kerülőutakra kell, hogy vezesse." Hangsúlyozza, hogy "új nyelvtani anyagot csak ismerős szavakat tartalmazó mondatokban szabad nyújtani."

2. A szöveg nyelvi és logikai szempontból is legyen egyértelmű. Hasonló a helyzet, mint a - szintén az egynyelvű szemantizálás módszereihez tartozó - szituáció-megadással történő szómagyarázat esetében, amelynek egyik szélsőséges esetben beálló csődjét szellemesen írja le a Hoffmann László-féle TIT Haladó Német Nyelvkönyv I. egyik olvasmánya. A tanár a "csoda" szót akarja a tanulóktól hallani, s ennek érdekében háromszor is megtörténik vele, hogy leesik a tizedik emeletről, és semmi baja sem lesz, de a tanulók szerint ez először véletlen, másodszor szerencse, harmadszor már gyakorlat, mert hisz "gyakorlat teszi a mestert."

3. Tartalmában feleljen meg a tanulók ismereteinek és felfogóképességének. Nem célszerű például a "превращаться" szót az "энергия всегда превращается в другую форму энергии" mondattal szemantizálni, amíg a tanulók az energiamegmaradás törvényét nem tanulták. Annál inkább helyénvaló ez műszaki egyetemek vagy főiskolák hallgatóinál. Az építész-kari jegyzetben lévő egyik mondat például építész szakszöveg nyelvi környezetébe helyezi ugyanezt az igét. "На строительную площадку привозили строительные материалы, а потом тяжёлым, долгим трудом многих людей их превращали в фундаменты, стены, потолки, полы, крышу."

Dr. Meskó Sándor kísérlete szerint, melyet kandidátusi értekezésében említ, a szó ezen kontextusban történő szemantizálása eredményesnek bizonyult. 37 második féléves hallgató közül /23 gimnáziumba, 14 technikumba járt/, csak 2 technikumot végzett nem értelmezte helyesen a szót. Természetesen a lényeges előfeltétel birtokában, vagyis a szemantizálandó szó kivételével a mondat valamennyi szava ismert volt a hallgatók előtt.

Ezekből és egyéb fent elmondottakból talán látható, hogy a kontextus segítségével történő szómagyarázat a mi oktatási formáink és kereteink között is alkalmazható, bár jelentős korlátai is vannak, mint ahogy magának az egynyelvűségnek is. Az oktatási cél maga nemcsak szakszöveg-megértés, hanem szakszövegfordítás is, s bár az előbbi több az utóbbinál, az utóbbi még sincs benne teljesen az előbbiben, hiszen a hallgatónak néhány alapvető fordítástechnikai fogást is el kell sajátítania. A fordítás-tolmácsolás eredeti funkciója szerint mindig mások, az idegen nyelvet nem értők számára történik. S bár már Beljajev is rámutat, hogy sok esetben az anyanyelv és idegen nyelv megfelelő /egymásnak pl. szótár által megfeleltetett/ szavai nem azonos jelenté-



sűek, s ilyenkor a fordítás használhatatlan, a gyakorlatban csak a fordító tudja, hogy fordítása mindig mennyire ferdítés is, a "fogyasztót" csak az érdekli, hogy az eredeti szöveg megközelítő, többé-kevésbé adekvát anyanyelvi változatát megkapja. S amíg lesz fogyasztó, lesz fordítás is. Azonkívül a szakszövegek színvonala, mennyisége, és a hallgatók középiskolából hozott tudásszintjének kölcsönös viszonya is gátló tényező, hiszen nem olyanok ezek a szakszövegek, hogy a hallgatók nagyobb része számára csak egy-két ismeretlen szót tartalmazzanak. Nem szólva arról, hogy sok nyelvtani jelenséget is teljesen ujonnan kell megtanítanunk. Ezért csupán arra szorítkozhatunk, hogy ha a kontextus valóban csak egy-két, tanári magyarázattal más kontextusba, más nyelvi környezetbe való helyezéssel könnyen szemantizálható szót tartalmaz, ha időnk engedi, nem szalasztjuk el a kínálkozó lehetőségeket, mert az így ráfordított idő sokszorosán megtérül. S ez nagymértékben szolgálja mind a szintetikus olvasás, mind a hallás utáni megértés képességének kialakulását. Hiszen, mint P.Guberina "Az audio-vizuális globális-strukturális módszer" /Technikai eszközök a nyelvoktatásban/1964. TKK Bp./ írja: "A valóságnak az a részlete, amelyet a szavak alkotnak ..., nagy számú elemből álló egység, s ezért bizonyos időre van szükség ahhoz, hogy agyunk ezt a közlést integrálja. A szövegösszefüggés teszi lehetővé ezt a gyors integrációt. A kontextus nagy mértékben segíti a hallást, a megértést, és megrövidíti számunkra a közlés illetve az integrálás idejét."

#### Felhasznált irodalom

1. Kosaras István: A nyelvoktatás szóbeli kezdő szakaszáról. Idegen Nyelvek Tanítása 1963/6. 166-170.old.
2. Denninghaus F.: Az egynyelvű jelentésmagyarázat problémái. Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung. 1965/1. 9-22.old.
3. Adam Schaff: Bevezetés a szemantikába. Akadémiai Kiadó, Bpest, 1967.
4. Hoffmann László: TIT Haladó német nyelvkönyv I.

5. Beljajev: Az idegen nyelven való beszélés lélektani sajátosságai. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке. Иностранные языки в школе 1959/I. 50-61.
6. Meskó Sándor: Az egynyelvű szemantizálás problémái - kandidátusi disszertáció - 1975 kézirat.
7. Guberina Petar: Az audio-vizuális-globális-strukturális módszer. La methode audio-visuelle-structuro-globale. Technikai eszközök a nyelvoktatásban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1964. 29-54.old.



Fehér György:

### A SZINTETIKUS OLVASÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK FELADATAI

A nyelvtanítás célja legtöbb egyetemünkön: kialakítani a hallgatókban a szakszövegek olvasását és lefordítását elősegítő készségeket. Ez az jelenti, hogy a hangsúly az olvasáson, nem pedig a beszéden van. Ennek ellenére jóval több közlemény foglalkozik a hallott szövegekkel, mint az olvasottakkal, ráadásul szinte valamennyi az irodalmi nyelvet vizsgálja; csak néhány helyen olvashatunk a tudományos nyelvvel kapcsolatos (általában elvi síkon mozgó) véleményeket.

Az utóbbi két évben kísérleteket folytattam egyetemünk külföldi hallgatóival a magyar és magyar hallgatóival az orosz nyelv viszonylatában. A kísérletekkel a műszaki rétegnyelv szintetikus olvasás útján történő megértését vizsgáltam. A kísérletek még nem fejeződtek be, de bizonyos következtetések már levonhatók. Ezeket ismertetem a továbbiakban.

Mindjárt előadásom elején tisztáznám, mit értek szintetikus olvasáson. Erre azért van szükség, mert a vélemények ezzel kapcsolatban megoszlanak. Alláspontom a következő: abban az esetben beszélünk szintetikus olvasásról, amikor az olvasó a grammatikai és lexikai szinten túl a logikai összefüggések szintjén is érti a nem anyanyelvén írt szöveget. Vagyis nem szavak szerint olvas, hanem globálisan, és bár nyelvtudása aktív szinten a szöveg nyelvi szintjénél alacsonyabb fokon áll, megérti (ha nem is feltétlenül első olvasásra) a szöveg lényegét.

Előadásom három részből áll:

#### 1. Mi szükséges a műszaki-tudományos szövegek szintetikus olvasásához?

1.1. Először is szükséges egy bizonyos grammatikai szint. Itt azonban véleményem szerint nem feltétlenül az iskolai nyelvtanítás szempontjai a döntőek (magyar alanyi-tárgyas ragozás, orosz főnevek neme, ragjaik stb.), tudniillik ezekre elsősorban az aktív nyelvhasználatban van szükség, nem feltétlenül akadályozzák vagy segítik a megértést.

Természetesen minden stilusrétegre ugyanazok a nyelvtani szabályok érvényesek, ha gyakoriság szempontjából jelentős eltérés is van közöttük. (Pl. a műszaki nyelv szegényebb szerkezetekben, mint az irodalmi; jellemzők rá a többszörösen összetett nominális szerkezetek.)

1.2. Más problémák merülnek fel a lexikával kapcsolatban. A műszaki nyelv



is a köznyelven alapszik, mint bármely rétegnyelv, de szókincse részben specifikus, kifejezésmódja is jellemző és eltér a köznyelvtől.

Felmerül a kérdés, mi az a szóminimum, amely elegendő egy szöveg megértéséhez. Az ösztönös becslések, a nyelvstatisztikai és kísérleti eredmények, a gyakorisági szótárakban szereplő szavak száma igen eltérő (a legfontosabbnak tartott szavak szintén).

Néhány példát idéznék a "Mi elég, mi kevés?" kérdéshez.

Dr.Papp Ferenc és dr.Hadas Ferenc /1/ azt írja, hogy a nyelvstatisztika szerint a 10 leggyakoribb magyar szó egy átlagos szöveg szavainak 25% -át fedi, ebből az "a,az" névelő egyedül 9-10% -ot. Ha Puskin műveinek 174 leggyakoribb szavát ismerjük, minden második szót megértünk. Ez persze messze nem elegendő a megértéshez, bár a szám nagyra tűnik. R.M.Frumkina szovjet nyelvész, akinek kísérleti módszereiből magam is sokat átvettem, azt írja /2/, hogy az oroszban az 1000 leggyakoribb szó átlagban a szavak 65-70, a 2500 leggyakoribb szó átlagban a szavak 70-80% -át fedi. Egyébként ennyi /2500/ szót tartalmaz az 1963-ban Tallinban kiadott orosz gyakorisági szótár is.

/3/

Bernard Lott angol nyelvész szerint /4/ a 9-10 leggyakoribb szó alkotja az írott angol szövegeknek kb. 25% -át, kb. az 50 leggyakoribb szó pedig 50% -át. Az 1000 leggyakoribb szó és ezek származékai a normál írott szövegeknek 75-90% -át fedik. Véleménye szerint egy 3000 szavas szótár már aránylag jól használható.

Természetesen ennyi szó szakszövegek olvasásához nem elég. Ezzel kapcsolatban a Csehszlovák Tudományos Akadémia Idegen Nyelvi Tagozata arra a megállapításra jutott /5/, hogy kb. 9-11000 szó ismerete biztosít szakszövegek olvasásakor 96% -os, tehát szinte tökéletes megértést.

Egy a Bombayi Műszaki Egyetemen 1961-ben összeállított orosz-angol gyakorisági szótár /6/ 2800 szót tartalmaz. Egyik összeállítója 1973-ban, tehát több mint 10 éves tapasztalat birtokában azt írja /7/, hogy ennyi szó bármely szakág szövegeinek olvasásához elég, ha az adott szűk szakág lexicájának 200-250 egységével kiegészítik. /Azt nem említi, hogy ez hány százalékos megértést biztosít./

A lexikai szinttel kapcsolatban egész sor más kérdés is felmerül, pl. a kulcsszavak és a velük gyakran nem egyező gyakori szavak szerepe, gyakoriság és megértés kapcsolata stb. Ezekre az idő rövidsége miatt nem tudok kitérni.

1.3. A grammatikai és lexikai szintminimum feltételezi egymást; a kettő el-



érése minőségi ugráshoz vezet, amikor bekövetkezik az önmagukban bizonyos százalékban nem értett mozaikok lényegében érthető és összefüggő szöveggé való rendeződése. Ez szükséges a logikai megértés szintjéhez. Természetesen ez a szintézis rétegyelvi szövegeknél mindig megkívánja azt is, hogy az olvasó bizonyos mértékig értsen a témához, ellenkező esetben ismert szavak mellett is értelmetlen marad a szöveg.

Eddigi kísérleteimben a lexikai és logikai szint közötti kapcsolatokat és a fentebb említett minőségi ugrás bekövetkezési lehetőségeit vizsgáltam. A későbbiekben ezt szeretném bővíteni a grammatikai szint hasonló vizsgálatával. Végső célom a szintetikus olvasási készség fejlesztéséhez a leg-eredményesebb módszerek kikísérletezése és átvitele a gyakorlatba.

## 2. Az eddig végzett kísérletek

Kollégáim segítségével eddig két kísérletet végeztem, ezeket ismertetem a továbbiakban.

2.1. Az első kísérlet a következő volt: a hallgatók egy addig számukra ismeretlen szöveget kaptak kézbe /a magyarok a BME Villamosmérnöki Karán oktatott jegyzetének egyik erősen átdolgozott szövegét, a külföldiek az Univerzum c. folyóirat 1973/2. számából vett, Utban a rozsdamentes acélszerkezetek felé c. cikket változtatás nélkül/. Az egyetlen feladat az ismeretlen szavak aláhúzása volt. A külföldiek néhány héttel később ismét visszakapták a szöveget azzal, hogy most az ismert szavakat húzzák alá. A bizonytalanság igen nagy volt, 67,5%, ami azt jelenti, hogy 3 először ismeretlennek jelzett szó közül a második papiroson csak egyet jeleztek átlagban ismeretlennek. Részletek ismertetésére nincs lehetőség, de két zavaró körülményről szeretnék említést tenni.

a/ Az alakilag egyező vagy hasonló szavakra jellemző a magyar szöveg következő mondata: "Az acél és a vas korróziója milliárdokra rúgó veszteségeket okoz a világgazdaságnak évente." A hallgatók többsége a rúgó melléknévi igenevet nem ismerve a szót a rúgó főnévvel azonosította, s mivel így a mondatot nem értette, a milliárdokra szót húzta alá, feltételezve, hogy emiatt nem érthető a szöveg. Százalékban kifejezve a hallgatók 25%-kal gyakrabban húzták alá a milliárdokra, mint a rúgó szót. Egy későbbi alkalommal ugyanezen hallgatók egy része visszakapta a fenti mondatot, s az egyes szavakra szómagyarazatot kértem. Kiderült, hogy 35 hallgató közül 30 érti a milliárdokra, viszont mindössze 3 a rúgó szót.

b/ A szövegösszefüggésekből felismerni vélt szavak zavaró hatására, az ún. "értelmesítésre" jellemző a következő példa. A mondat így hangzott:



"A bonder-porlakk módszer megfelelő változata itt is segít." 53 hallgatóból 27 /51% / "értette" a bonder szót. Ez csak úgy lehetséges, hogy ők értették a szó második tagját, az elsőt pedig "értelmesítették".

2.2. A második kísérlet preparált szöveggel történt, amely maximálisan 70%-ban volt érthető /a szavak 30%-át kicseréltem/. A megértési minimum attól függött, maradtak-e a ki nem cserélt szavak közt ismeretlenek az adott hallgató számára.

Módszerem a következő volt: az első kísérletben legtöbbször ismeretlennek jelölt szavakat kicseréltem értelmetlen betűcsoportokra, ezekben a képzőket és igekötőket is megváltoztattam, kivéve a magyar -at, -és és az orosz -ОСТЬ képzőt, míg a -НЕ képzőt vagy változatlanul hagytam, vagy felcseréltem a vele szinoním jelentésű -КА képzővel. Természetesen ugyanazt a szót /képzőt, igekötőt/ mindig ugyanazzal helyettesítettem. A kapott "szavak" alaktanilag megfeleltek mondatbeli helyzetüknek, szófajuknak, vagyis látszatra minden rendben volt.

Itt jegyezném meg, hogy az orosz szöveg 130, a magyar 270 szót tartalmazott /közülük tehát előbbiben 39, utóbbiban 81 volt értelmetlen/. A hallgatóknak fel kellett írniuk utolsó orosz, ill. magyar osztályzatukat, majd két feladat megoldását kértem: húzzák alá a szöveg ismeretlen szavait, majd válaszoljanak a szöveggel kapcsolatos 5 kérdésre. Az aláhúzásra azért volt szükség, hogy látható legyen, mit tud értelmezni és mit nem ért egy-egy hallgató, ill. a ki nem cserélt szavak mindegyikét érti-e. A válaszoknak kellett megmutatniuk, mit értettek meg a hallgatók a szöveg lényegéből. A kérdésekhez kaptak egy utasítást is: válaszaikban csak ismert vagy megértett szavakat használhatnak. Ennek ellenőrzésére a magyar hallgatóktól azt is kértem, hogy fordítsák le orosz nyelvű válaszaikat. A külföldieknél ez természetesen nem volt megoldható, ezért náluk elfogadtam a kicserélt szavakat, ha a válasz egyébként helyes volt, vagyis a hallgató ezeket ismert szavak szinonimáiként értelmezte.

Az értékelésnél R.M. Frumkina módszerét követtem, aki a 70%-ot megértési minimumnak véve a 70%-ban helyes választ fogadta el megértési minimumnak. Az értékelés pontozással történt: a helyes válasz 2, a helyes, de nem teljes válasz 1 pontot ért, a helytelen válaszra vagy a válasz hiányára nem járt pont. Így az elérhető pontok száma 10 volt, tehát a 70% -hoz 7 pontot kellett elérni.

E módszer előnye az egyszerűség, hátrányai: az eredmény függ a kérdésektől, a megértés nem azonos a reprodukálással, az elbírálás bizonyos



mértékig a bírálótól függ, számít a hallgató intelligenciája stb. Azonban így is ez a módszer tűnt a legmegfelelőbbnek.

A kísérletben 88 magyar és 83 külföldi hallgató munkáját értékeltem, utóbbiak 4 világrész több mint 20 országát képviselték. Meg kell jegyez-  
nem, hogy a kísérletben résztvevők száma nagyobb volt, de nem minden válasz volt értékelhető, mivel többen nem a szöveg, hanem előző ismereteik alap-  
ján válaszoltak egy vagy több kérdésre.

A kísérlet folyamán a következőket vizsgáltam:

a/ Hány szót tartottak a hallgatók ismeretlennek: a külföldi hallgatók közül senki, a magyarok közül 15% több ismeretlen szót talált, mint amennyi a kicserélt szavak száma volt. Ezek valamennyien elégséges és közepes osztályzatú hallgatók voltak, akik tehát sok olyan szót nem ismernek, amit az átlag ismer, pl. ПРОМЫШЛЕННОСТЬ, ПРОИЗВОДСТВО/.

b/ Hány pontot értek el a hallgatók. Ebből a szempontból az eredmény igen változatos, mivel mindkét csoportban 0-tól 10-ig minden pontszám előfordult. A külföldi hallgatók átlaga 5,6 volt, a magyaroké 6,2 /itt azonban meg kell jegyezni, hogy szövegük jóval rövidebb volt/.

c/ Levonhatók-e fentiekből bizonyos következtetések? Erre a kérdésre igennel válaszolhatunk, mivel a hallgatók utolsó orosz, ill. magyar osztályzata és a pontszámok között szoros kapcsolat van, vagyis a megértés a nyelvtudás függvénye. Részletezés helyett közlöm az alábbi táblázatot, amely megmutatja, a különböző osztályzatú hallgatók hány százaléka ért el legalább

7 pontot /amit megértési minimumnak számítottunk/, ill. átlagosan hány pontot értek el az egyes csoportok.

Oszt.	7-10 pont(% -ban)		Pontátlag	
	külf-ek	magy-ok	külf-ek	magy-ok
2	0	0	3,3	3,3
3	22	38	4,8	5,2
4	75	64	7,3	6,9
5	100	92	8,2	8,3

Jól látható, hogy a 7

pontot egyetlen elégséges

hallgató sem érte el, viszont egy magyar hallgató kivételével /aki 6 pontot kapott/ valamennyi jeles osztályzatú hallgató teljesítette ezt a szintet.

### 3. Módszertani megjegyzések, feladatok

Még előadásom harmadik részének kifejtése előtt szeretnék előrebocsátani /bővebb magyarázat nélkül, mivel erre nincs idő/ néhány megjegyzést:

a/ Tudomásul kell vennünk, hogy az idegen nyelvű szakszövegek csakis



szintetikus olvasással érthetők a nem anyanyelvű olvasó számára.

b/ Az olvasó nem ismerhet minden szót, sőt még szótár segítségével sem találhatja meg őket minden jelentésükben.

c/ A szintetikus olvasáshoz szükséges egy grammatikai minimum, melynek segítségével a nyelvtanár megtanítja az olvasót a nyelvi szerkezetek, fordulatok felismerésére, vagyis arra, hogy "bánni tudjon" a szöveggel.

3.1. Mivel a későbbiekben hivatkozom a szintetikus olvasás fokozataira, erről a témáról is szeretnék néhány szót szólni Verbényi László cikke /8/ a-lapján.

3.1.1. A legelemibb fokozat az egy mondatra kiterjedő olvasás, amikor mondatról mondatra fordítva a szöveget következik be a megértés. Az orosz nyelv oktatásában nálunk ez a fő és általános fokozat.

3.1.2. A szakaszos olvasás néhány mondat vagy egy szakasz egyszerre történő elolvasását jelenti; először lefordítjuk az összes mondatot, később már csak a nehezebbeket, a többinél a tartalom lényegét keressük, ill. kerestetjük. Ezt a fokozatot jobb csoportoknál az első mellett lehet használni, külföldi hallgatóinknál viszont csak ezt használhatjuk, a fordítás helyett pedig más eszközökre támaszkodunk.

3.1.3. A fejezetekre kiterjedő olvasás 1-2 oldal, 1-1 rövid fejezet vagy cikk megszakítás nélküli elolvasását jelenti; itt a fontos a tartalom megértése. Ez már elég magas fok, de tulajdonképpen a későbbi tudományos munka során hallgatóinknak erre lesz szükségük, tehát a távlati cél az önálló olvasás.

3.1.4. és 3.1.5. A két utolsó fokozat, az áttekintő és értelmezés nélküli olvasás igen magas fokot jelent, ezek az egyetemi oktatás szempontjából túl távoliaknak tűnnek, ezért nem térek ki rájuk.

3.2. Igen fontos megjegyezni, hogy a magyar és orosz nyelv szerepe lényegesen más: a külföldiek számára a magyar nyelv az az eszköz, amelynek segítségével elsajátítják a szakmai ismereteket, míg a magyar hallgatók számára az orosz vagy más idegen nyelv célt jelent: segítségükkel bővíteni tudják munkájuk során szakmai ismereteikét.

3.3. Fentiek ellenére a kétféle nyelvoktatás közt sok a hasonlóság, ezekről szeretnék beszélni a továbbiakban.

3.3.1. A pontszámok igazolták egyik fő oktatási elvünket, a mondatközpon-túságot, vagyis azt, hogy mindig a mondatból indulunk ki, megtanítjuk az



egyes tagok mondaton belüli viszonyainak, a szerkezeteknek a felismerését, a bonyolult mondatok lebontásának és átalakításának módjait, hogy ílymódon elősegítsük az egész mondat megértését és helyes lefordítását a magyar, ill. alacsonyabb szinten történő reprodukálását a külföldi hallgatók viszonylatában. Ami ezen elvünk helyességét a gyakorlatban igazolta, az az a tény, hogy nemcsak az ismeretlen szavak száma határozta meg a megértést.

3.3.2. A megértés ellenőrzésére, a gondolatmenet rögzítésére a 2. és 3. fokozatban fontos a vázlatkészítés /persze az elsöben is lehet vázlatot készíteni/. Ezt helyes először nagy vonalakban elvégezni, majd az egyes pontokat alpontokra bontva finomítani. Ennek során kiderülnek a félreértések és előjönnek az adott szöveg legfontosabb szavai, tehát a kulcsszavak, amelyek /vagy valamely szinonímájuk/ ismerete feltétlenül szükséges a megértéshez.

3.3.3. Fontosnak tartom a leggyakoribb, legszükségesebb szavak rögzítését, mert a kísérlet bebizonyította: az elégséges és közepes osztályzatú hallgatók sok fontos szót nem ismernek, tehát osztályzat és szótudás közt szoros összefüggés van. Mindannyian tudjuk, hogy a kulcsszavak ismerete nélküli lehetetlen a megértés, legfeljebb találgatni lehet. Itt felmerül gyakorisági szótár készítésének szükségessége az egyes szakágak hallgatóinak segítésére; erre már történtek korábban kísérletek.

3.3.4. A kísérlet azt is megmutatta, hogy a hallgatók azonos feltételek mellett is kétféle úton közelítették meg a megértést:

a/ Egyesek megpróbálták a meg nem értett szavakat figyelmen kívül hagyva csak a megértett szavak alapján megérteni a szöveget. Pl. az a külföldi hallgató, aki a legtöbb ismeretlen szót jelölte /81-ből 76-ot/ és a maximális 10 pontot elérte, így járt el.

b/ Mások a szövegösszefüggések alapján értelmezték az ismeretlen szavakat, így jutva el a szöveg megértéséhez; pl. ezt a módszert követte az a külföldi hallgató, aki mindössze 4 szót jelölt ismeretlennak. Tőle meg is kérdeztem, valóban csak 4 szót nem ismert? Azt válaszolta, először sokat nem ismert, de többszöri olvasásra és az egész szöveg alapján megértette őket. És hogy ez nem üres beszéd, azt mutatja az is, hogy válaszaival 9 pontot ért el és több olyan szót is használt, amelyek az eredeti szövegben szerepeltek, de az általa olvasott szövegben értelmetlen betűcsoportok szerepeltek helyettük.

Vagyis a pontszámok azt mutatják, hogy - bár nekem személy szerint az utóbbi módszer tetszik - mindkét megoldási mód lehet jó, ha a hallgatót



beállítottsága és képességei erre alkalmassá teszik és kifejlődtek benne a szükséges készségek.

3.3.5. A nyelvtanítás fordításos módja az első - és sajnos elég sok hallgatónál az egyetlen - lépcsőfok. Törekednünk kell arra, hogy hallgatóink túllépjenek ezen, mert ha nem érik el a szintetikus olvasás fokát, vagyis megakadnak a mondatonkénti fordításnál, munkájukban nem tudják majd használni a tanult nyelvet és lemaradnak. Ráadásul ha később, munkájuk során meg is próbálkoznak egy szakcikk elolvasásával, az 1. fokozat esetén egyrészt hamar megunják a szótárazást /ha egyáltalán van rá elég idejük/, másrészt szétforgácsolt mondatokat kapnak, amelyeket feltehetően nagy időbeli különbséggel fordítottak le, az se biztos, hogy helyesen. Így nehéz a lényeg megértése. Az eredménytelenség jó esetben arra viszi az illető mérnököt, hogy intenzíven ráálljanak egy másik nyelvre, amelyben éppen az intenzív tanulás miatt valószínűleg jobb eredményt érnek el. Ebből levonják a jól ismert következtetést, hogy az orosz nyelv nehéz, s teljesen elfelejtik, tehát hiába tanulták 10 évig. /A rosszabb eset, ha "-Nincs nyelvérzésem!" felkiáltással nem tanulnak nyelvet./

3.3.6. Hangsúlyozni szeretném, hogy a szintetikus olvasás nem akadály a egy-egy szójelentés pontos megismerésének. Pl. egy-egy fontos rész /cím, törvények, munkaeszközök és -folyamatok neve/ megértéséhez szükségünk lehet szótárra, de ez nem jelenti azt, hogy minden ismeretlen szónál megállunk és szótárazunk.

3.3.7. Összefoglalásként azt kell mondani, hogy a hallgatókban ki kell fejleszteni a szintetikus olvasás készségét; ha ez sikerül, nem anyanyelven való olvasáskor energiájuk nem a szókeresésben és fordításban merül majd ki, hanem a tanulásban, az új ismeretek megszerzésében is használni tudják a másik nyelvet. Ebben nagy a nyelvtanár szerepe, mert a hallgatók tudása /gyakran szorgalma is/ ezt akadályozza ugyan, de az alapokat egy-egy könnyebb olvasmány segítségével közepes csoportban is le lehet rakni, jobb csoportokban pedig el lehet érni a második /néhány hallgatónál a harmadik/ szintetikus olvasási fokozatot is.



Felhasznált irodalom

- /1/ Dr.Papp Ferenc - dr.Nadas Ferenc: A szókincsbővítés az orosz nyelv-  
tanárok oktatásában /Felsőoktatási Szemle 1971/4./
- /2/ Фрумкина Р.М.: Словарь-минимум и понимание текста  
/Русский язык за рубежом 1967/2./
- /3/ Штейнфельдт Э.А.: Частотный словарь современного русского  
литературного языка /Таллин 1963/
- /4/ Bernard Lott: Graded and Restricted Vocabularies  
/English Language Teaching XIV/1-2./
- /5/ Кафедра иностранных языков Чехословацкой Академии наук /Прага/.  
Общие принципы разработки лексического минимума.  
/Русский язык в национальной школе 1965/1./
- /6/ Balin V.I. and Bakaya R.M.: A Basic Russian-English Vocabulary /for  
engineers/. Bombay, 1961.
- /7/ Бакая Р.М.: Опыт составления учебно-справочного словаря для  
чтения научно-технической литературы.  
/Русский язык за рубежом 1973/2./
- /8/ Verbényi László: A szakszövegolvasás fokozatai.  
/Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. EME,1970./





Фазекаш, Палне:

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ  
НА СЛУХ

Обучение пониманию устной речи на слух всё время волновало и волнует преподавателей иностранных языков. Но всё-таки методика развития речевых навыков пренебрегала этой областью. Возникает вопрос, почему учащиеся хорошо понимают вопросы своего преподавателя, но не могут понять те же вопросы, если к ним обращается иностранец. Коллеги часто жалуются на то, что студенты не понимают даже простейших текстов, если они передаются по радио или их слушают в лаборатории.

Обычно под понятием "владение иностранным языком" подразумевается умение говорить на этом языке. Часто можно услышать вопрос: "Вы говорите по-русски, по-немецки, по-английски?" Но никто не спрашивает: "Вы понимаете по-русски, по-немецки и так далее. Даже преподаватели не придавали особого значения развитию умения понимать русскую речь на слух. Предполагалось, что это умение вырабатывается само собой.

Но выяснилось, что учащиеся, которых специально не обучают слушанию устной речи, так и не приобретают этого умения. Студент мог бы ответить на вопрос - часто наблюдаются такие случаи - если бы он его понял. Нетренированные студенты плохо понимают рассказ на русском языке и текст, который читает им вслух преподаватель. Они прекрасно понимают всё, если читают текст, но обычно требуют многократных повторений, требуют искусственно замедленного темпа речи, если преподаватель читает текст. А когда преподаватель думает, что студенты уже могут довольно хорошо объясниться на русском языке, они совершенно теряются, когда к ним обращается на русском языке не их преподаватель, а незнакомый человек.

Не только наши студенты испытывают большие затруднения, слушая русскую речь, а даже выпускники университета имени Этвеша Лоранда - будущие преподаватели русского языка слушая русскую речь в кино или по радио. Обучение пониманию на слух очень важный вопрос в процессе обучения иностранному языку, но оно про-



водится эпизодически, не систематически. К сожалению, задача научить студентов понимать речь на слух не считается основной задачей в процессе обучения студентов технического университета.

В качестве материала для обучения пониманию на слух используются иногда сложные специальные тексты, которые по языковому материалу, по содержанию совершенно не подходят для этой цели. Дело в том, что педагоги уделяют мало внимания этой проблеме ещё в средней школе. Следствием явилась недостаточная разработанность ряда важных вопросов. К числу таких вопросов относится вопрос о влиянии темпа речи, вопрос о громкости голоса говорящего на понимание, вопрос о возможном объёме восприятия речи на разных этапах обучения и многие другие. Действие каждого из перечисленных факторов на понимание речи зависит от одновременного действия всех остальных факторов. Так, например, допустимая скорость воспринимаемой речи меняется в зависимости от сложности содержания, скорость речи зависит и от того, знакомый или незнакомый голос её произносит и так далее.

Объём речи, которую может воспринять наш студент, не устав и не утратив внимания к ней, также зависит от ряда факторов, так, например, от трудности текста, от темпа, от голоса и прежде всего от того, насколько интересно для студента то, что он слышит. Наша задача определить характер текстов, которые целесообразно было бы использовать при обучении пониманию речи на слух.

Для того чтобы научить студентов понимать устную речь на слух, необходимо ясно представить себе, каковы условия, в которых протекает этот процесс, через какие каналы поступают в мозг слушающего впечатления от речи собеседника, от чего зависит точность и сила этих впечатлений, как они затем перерабатываются и осмысливаются, какие факторы влияют на этот процесс благоприятно и что затрудняет его нормальное течение. Поэтому первым вопросом будет вопрос о восприятии речи.

Психологические наблюдения показали, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и её осмысления. Восприятие речи на слух опирается главным образом на слуховые ощущения. Воспринимаемая речь, мы одновременно воспроизводим слышимое в форме внутренней речи, так как слуховое ощущение вызывает слухомоторную реакцию. При этом скорость проговаривания не должна



отставать от слуховых ощущений. Если двигательные ощущения отстают от слуховых, они перестают быть опорой для понимания. Поэтому двигательные ощущения играют при слушании речи очень важную роль, хотя и менее активную, чем при говорении.

Восприятие речи облегчается, когда мы видим лицо собеседника, следим за положением органов речи, за мимикой. Зрительные ощущения всегда играют положительную роль. Мы можем сказать, что восприятие устной речи сопровождается слуховыми, моторными и зрительными ощущениями /слуховые ощущения играют решающую роль/.

Вторым вопросом считается вопрос о мыслительных операциях. В результате этих операций происходит понимание слышимого. Речь воздействует на наши органы чувств в нашем сознании возникают определённые звуковые образы. Учащиеся должны узнать и осмыслить эти образы. В результате этого процесса наступает понимание речи.

Быстрота и точность понимания зависит в очень большой степени от того, насколько прочной и чёткой является связь между звуковым образом отдельных слов и слов в речевом потоке с их содержанием. Звуковая сторона должна быть достаточно сильной, чтобы студент узнал в речи воспринимаемые на слух знакомые слова. Узнаванию доступно то, что уже прежде воспринималось и именно в той же самой форме и с тем же значением. Малейшие изменения, внесённые в данный материал, требуют осмысления. Естественно, что чем больше материала поддаётся узнаванию, тем более целостным будет восприятие и тем больше условий создаётся для непосредственного понимания слышимого. Можно понять русскую речь при наличии небольшого количества незнакомых слов, если понимание этих слов возможно по смыслу или благодаря присутствию таких элементов, которые облегчали бы их понимание.

До сих пор мы говорили только об одной стороне проблемы понимания иностранной речи — о понимании значения отдельных предложений. Понять слышимое — значит понять его предметное содержание, т.е. понять изложенные в нём факты. Предметное понимание возможно только на базе определённого опыта, знания отдельных фактов и т.д. Оно опирается на узнавание знакомого и на осмысление нового, включая его в сферу известного. И в этом случае наличие знакомого облегчает понимание речи. Но тут вступает в силу новый очень мощный фактор — интерес к содержанию восприни-



маемой речи.

При наличии совершенно знакомого содержания очень трудно длительное время поддерживать интерес к воспринимаемой речи. Если всё является новым, незнакомым, слушать бывает трудно. Поэтому правильное сочетание нового материала с уже известным является залогом создания наилучших условий для восприятия речи на слух. Допустимый объём новой информации, его зависимость от сложности содержания и соотношение с языковым материалом на разных этапах обучения — одна из важнейших проблем методики.

Предметное понимание играет решающую роль при восприятии речи описательного характера. На базе предметного понимания у слушающего появляется определённая направленность мысли, которая лежит в основе непосредственного понимания речи. Возможно, однако, возникновение ложной направленности мысли в результате неправильного понимания какого-либо слова в начале, и это ведёт к ошибочному пониманию всего содержания воспринимаемой речи. Источником такой ошибки может служить любое неверно понятое слово. Особенно важным для правильной направленности мысли считается понимание слов, являющихся носителями основного смысла фразы, дающих основную информацию.

Понимание каждой новой фразы неразрывно связано с пониманием всего предыдущего. Непосредственное понимание требует специально развитой слуховой и логической памяти. Отсутствие этих качеств у слушающего нередко бывает причиной, тормозящей понимание текста, даже самого несложного по содержанию и по языку.

Таким образом, мы рассмотрели процесс восприятия и понимания иностранной речи на слух.

Прежде чем перейти к вопросу о методике, необходимо выяснить какие трудности сопутствуют восприятию иностранной речи на слух.

Общеизвестно, что слушание иностранной речи — это очень нелёгкое занятие, гораздо более трудное, чем чтение равноценного по языку и содержанию материала.

При слушании иностранной речи есть трудности, обусловленные характером языкового материала. /Фонетические, лексические, грамматические трудности./ В разных языках интонация по-разному используется как грамматическое средство. В русском языке инто-



нация является единственным средством выражения вопроса и поэтому несёт большую грамматическую нагрузку.

Описательные тексты, как правило, менее интересны и эмоциональны, поэтому при прослушивании таких текстов труднее вызвать и удержать внимание слушающих. Понимание этих текстов обязательно должно быть детальным, что составляет дополнительную трудность. Трудности для понимания содержания могут быть вызваны и особенностью композиции данного текста. Есть и другие трудности. Нам обычно кажется, что иностранцы говорят очень быстро, в то время как такой же темп речи нашего соотечественника кажется нам совершенно естественным. Это происходит от того, что мы не успеваем проговаривать то, что слышим.

Быстрый темп речи на иностранном языке является препятствием, иногда очень трудно преодолимым и для опытного слушателя, не говоря уже о начинающем.

Для слушающего далеко не безразлично также и то, чей голос он слушает, привычный ли голос преподавателя или голос незнакомого человека. Мы постоянно можем наблюдать, как теряются наши студенты в лаборатории, когда раздаётся незнакомый голос.

Основные выводы, которые на основании этого анализа можно сделать, состоят в том, что, обучая слушанию устной речи, необходимо с определённого момента ставить студента в такие условия, в которых он должен будет столкнуться с этими трудностями.

В связи с обучением пониманию речи нужно решить следующие дидактические задачи:

1. Узнавать и понимать слова, грамматические формы и выражения.
2. Представлять себе то, о чём идёт речь.
3. Научить выделять идеи, высказанные в речи.
4. Научить отличать основное от второстепенного.
5. Понимать речь говорящего в целом, независимо от наличия отдельных непонятных мест.
6. Определить смысл незнакомого по контексту.

Приучить студентов не путать слова, сходные по звучанию, лучше всего работая с небольшим текстом. Хорошо работать можно только на материале целого предложения, а иногда и группы предложений для выяснения смысла интересующего слова. Необходимо составить уп-



ражнения, направляющие на осмысление содержания воспринимаемой речи. Но все виды подготовительных упражнений — лексических, грамматических и иногда и фонетических — должны проводиться параллельно. На всех этапах обучения есть упражнения, обучающие предметному пониманию. Эти упражнения легче упражнений, обучающих логическому пониманию. Усложнение упражнений должно происходить в нескольких направлениях:

- а/ усложнение языкового материала,
- б/ усложнение содержания текста,
- в/ увеличение объёма текста,
- г/ возрастание темпа речи,
- д/ привлечение разных лиц, выступающих в качестве диктора.

Естественно, что о полном понимании прочитанного можно говорить только при наличии благоприятных условий для слухового восприятия.

Мы знаем, что восприятие на смысловом уровне включает в себя и процесс понимания смысла текста. Проблемой понимания текста обязательно заниматься в процессе обучения иностранному языку.

Опыт показывает, что целесообразно начинать с самых простых текстов. Затем можно перейти к более сложным текстам. Хорошим материалом для восприятия на слух могут служить интересные короткие рассказы. Магнитофон можно использовать для такой цели. Это существенно облегчает работу преподавателя. Прослушивание магнитофонных записей создаёт возможность для восприятия устной речи без зрительной опоры. Магнитофон даёт студентам возможность слушать голоса разных людей.

Всё это несколько не снижает роли преподавателя в деле обучения учащихся пониманию речи на слух.

Именно речь преподавателя и создаёт языковую атмосферу на уроке. Поэтому к речи преподавателя предъявляются очень высокие требования. Очень большое значение имеет чёткая дикция и правильный ритм. Требования к темпу речи преподавателя меняются в зависимости от характера материала и этапа обучения. Надо стремиться к тому, чтобы студенты понимали сказанное с первого раза. Повторение допускается только при усложнении языкового материала или в отдельных трудных местах. Иногда повторное прослушивание текста ре-



комендуется для того, чтобы студенты обратили внимание на какие-либо детали.

Методистам в дальнейшем надо наметить пути, по которым может развиваться методика обучения пониманию речи на слух, рекомендовать примерные образцы текстового материала и предложить систему упражнений для развития этого умения.

#### БИБЛИОГРАФИЯ:

1. 1975/I,2      Иностранные языки в школе
2. 1975/I,2      Русский язык за рубежом
3. 1975/I        Audio-Visual Language Journal
4. 1975/I        Fremdsprachen
5. 1975/I        Русский язык в школе





Dr. Nádor Gabriella:

ELEKTRO-OPTIKAI MÉDIUMOK ALKALMAZÁSA NYELVOKTATÁSUNKBAN

Az egyik II.éves gépészkeri csoportban az idei tanév 12. hetében az új tananyagot közlő orosz nyelvóra a szokásostól eltérő módon kezdődött. Hallgatóim megnézték a nyelvi laborban az alábbi orosz műszaki hangos diafilm vetítését.

Двигатель типа Ванкель

Двадцать лет тому назад инженер-конструктор феликс Ванкель создал двигатель нового типа.

Идея Ванкеля основана на новом принципе, который был впервые использован в двигателе объёмом  $50 \text{ см}^3$ .

Двигатель мощностью 13 л.с. работал на мотоцикле, на котором в 1962 г. был достигнут мировой рекорд 195,2 км в час.

Принцип Ванкеля заключается в следующем: Ротор двигателя имеет форму треугольника. Таким образом между ротором и картером созданы 3 камеры переменной величины. У двигателя этого типа нет клапанов. Он работает следующим образом:

При движении ротора из точки 1 в точку 2 происходит всасывание,

далее, при движении из точки 2 в точку 3 происходит сжатие,





а когда ротор движется из точки 3 в точку 4, происходит горение.

Наконец, при движении из точки 4 в точку I происходит выпуск.

Вращение передаётся ведущему валу ротором при помощи зубчатых колёс. Число оборотов ведущего вала равно одной трети оборотов ротора.

Двигатель типа Ванкель состоит из следующих частей:

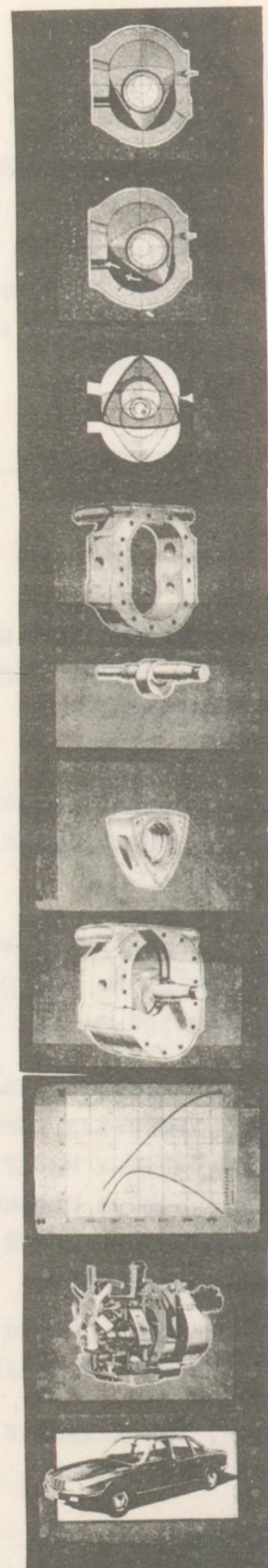
1. картера,
2. главного ведущего вала, который расположен эксцентрично,
3. ротора специального профиля /треугольной формы/

В собранном виде двигатель выглядит так.

Вот диаграмма мощности двигателя /кривая красного цвета/ и коэффициента полезного действия /кривая синего цвета/.

Этот кадр показывает двигатель с двумя роторами. Модель Ванкель 2 даёт мощность 115 л.с. при 6000 оборотах в минуту.

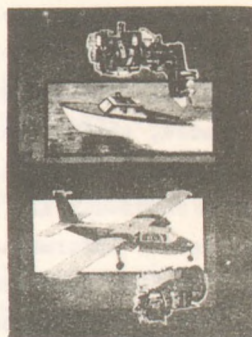
Эта новая модель весом всего 115 кг установлена на легковых автомобилях.





Двухроторым двигателем этой модели работает главным образом на катерах.

В последнее время его используют и на самых современных самолётах.



Az új módszertani változatot - a diasor vetítésével kísért nyelvoktatást - mindenekelőtt 3 tényező inspirálta:

- 1/ Az örök tanári vágy, hogy az eddigénél hatékonyabban tanítsunk idegen nyelveket és különösen az orosz nyelvoktatásban lépjunk egyet előre: az általánosan szokásos fordítástól - egyszerű beszélgetésig műszaki témákra.
- 2/ Eredményesebb oktatás érdekében fel akartuk használni az ígertes technikai eszközöket, melyek viszonylag nagy választéka az új módszertani variánsokat szinte provokálja.
- 3/ A harmadik tényező: a technika ígésző vonzásában élő ifjúságunk, egyetemi hallgatóink, lélektani reagálása nyelvórákon.

E három fő tényező kedvező találkozási pontját kellett tehát megtalálnunk és - figyelembe véve még további szempontokat - kialakítanunk a jelenleg leg-optimálisabb nyelvoktatási módszert.

Pedagógiai gyakorlatom azt bizonyítja, hogy az optikai médium az, amely megkönnyíti, segíti és tartósabban rögzíti hallgatóinkban az akusztikai úton közölt információnk befogadását. Ezért a fenti orosz nyelvi szakszöveget, azaz az elektro-akusztikai csatornán /hangszalagról/ érkező orosz nyelvlekkét, színes diasor kísérte.

Az elektro-optikai csatornán érkező képimpulzus, mint minden ikonográfiai jel, lélektanilag motiválható, többértű hatást vált ki az idegen nyelvet tanuló hallgatóból.

Konkrétabban: a képjel aktivizál. Fiatal műszaki értelmiségünk már felmérte magában, hogy a világban folyó tudományos-technikai forradalommal, annak iramával, csak úgy tarthat lépést, ha magyar anyanyelvén kívül legalább egy világnyelvet beszédfokon uralni képes. Az idegen nyelv ismerete a magyar



mérnök számára ma már parancsoló szükséglet, szakmai tudásának nélkülözhetetlen kiegészítője. De ez a felismerés a kérdés egyik pólusa. A másik pólusban ott találjuk a laikus számára szinte hihetetlen heti óraterhelést: 34 tanóra, abból 2 tanóra: idegen nyelv. A két számadathoz nem szükséges kommentár. A nyelvórára - gyakran délutáni időpontban - hallgatóink több órás előadás-sorozat illetve gyakorlati foglalkozások után, fáradtan érkeznek, amikor információbefogadó képességük már csökkenőben van. Ennek ellenére, a Műszaki Egyetemen folyó nyelvoktatás intenzitása megköveteli, hogy a hallgató viszonylag nagy mennyiségű új anyagot dolgozzon fel 90 perc alatt és a számonkérő óraszakaszban önállót produkáljon. A dia-sor vetítése és párhuzamosan a magnó hallgatása ugyancsak igényes oktatási szakasz, melynek folyamán teljes összpontosításra van szükség.

A képjel közismerten orientáló hatással bír. A képsor ilyen szerepe felbecsülhetetlen a szemléltető oktatás minden terén, különösen ismétlő és összefoglaló órákon, amikor a színes képsor aranybányaként kínálja a beszédgyakorlat anyagát /színek, grafika, másodlagos tárgyak vagy szituáción kívül álló szereplők, háttér, emocionális elemek stb./.

A képjel szemantizáló hatását - a tárgyak bemutatásával - nem helyettesítheti adekvát módon a verbális elem, melyhez kötött jelentés idővel amúgyis elhalványul. A vizualitás ugyanakkor útját állja a káros absztrakciónak és a poliszémia félrevezető veszélyének.

A képsort tartalmazó diaszéria stimuláló hatása nagy szolgálatot tesz az információ-komplexum egységként történő raktározásánál és pozitív módon segíti a tanult információ-anyag logikai komponenseinek rekonstrukcióját.

Végezetül a tananyagra való koncentráció éppen a képjel segítségével tartható fenn leghosszabb ideig, mert a váltakozó színes képek nem engedik lankadni a hallgatók figyelmét. Egyetemi hallgatóinknál a 2 médium - az elektro-optikai és az elektro-akusztikai csatorna - felhasználásával totális koncentrációt tudunk nyelvórákon elérni és ez a körülmény igen lényeges mindennemű oktatásban.

Összegezve a fent elmondottakat megállapíthatjuk, hogy a kép és a hang együttes közreműködésével vezetett idegennyelvi oktatás többféle irányból segíti hallgatóink fáradtságos munkáját, mivel a színes képjel impulzusként hat. A képimpulzus pedig a közlendő információ receptiója után áldásosan segíti a képjelhez kötött logikai gondolkodást. A képimpulzus irányítja és támogatja a megtanult lexikai és grammatikai tananyag reprodukálását és végül, a korábban átvett többféle tananyag kombinációja alapján önálló produkción eredményez, azaz önálló idegennyelvi beszélgetést.



### Idegennyelvi tananyag.

Az új oktatási módszer újfajta tananyagot és újfajta tankönyvet kíván, mely összhangban áll a 2 oktatási médium jellegével, figyelembe veszi az elektro-optikai és az elektro-akusztikai hatások által előidézett hátrányos jelenségeket is, melyek - ha túlzottak - fejfájást eredményezhetnek még fiatal hallgatóinknál is.

Az idegennyelvi szövegek másodpercnyi pontossággal koreografáltak. Első követelmény: az idegennyelvi szöveg nyújtson újat, bővítse a hallgatók szakmai ismereteit. Második követelmény: a tananyag legyen a hallgató számára érdekes. Ezt a szót: érdekes külön meg kell szívlelni a szöveg összeállításánál. Lehetőleg már a cím keltse fel a hallgató érdeklődését /Wankel név/. Majd fokozatosan, mondatonként felfelé ível az a tendencia, hogy még az olvasmány 2/3-ban is érdekes adatot közöljünk, nehogy a hallgató a közlendőre ráunjon. Csak a vége felé, lehetőleg az utolsó 3-4 mondatban szabad visszatérni egy nyugtató, záró kommunikatív szintre. Ez annál is kívánatosabb, mert a hallgató az olvasmány vége felé fáradni kezd. Fent közölt szövegünk is ezt az elvet követi. Az első mondatban "új típusról" van szó. A második mondat már "új elvről" tudósít, amelyet az "először" /ilyen adat mindig érdekes/ szó tovább feszít. A harmadik mondat rekord-adatot is közöl, világviszonylatban. Ezután kerül sor a szövegben körülírt Wankel-motor szakmai ismertetésére, amit egy műszaki tudományok iránt érdeklődő hallgató feltehetően szívesen fogad. A Wankel-motor szakszavakkal történt bemutatása után túl vagyunk az olvasmány felén. Itt az ideje, hogy a hallgatót pihentessük. Ezért a következő olvasmányrész egyszerűbb, levegősebb. Ez szándékos, előre tervezett pihentető momentum. E hullámvölgyből lassan és fokozatosan felfelé ível a szöveg mondanivalója és nyelvi szerkesztése is, míg a kéttárcsás Wankel-motor bemutatásával elérkezünk a szemantikai kulminációhoz. Az utolsó 3 mondat mind kommunikatív, mind nyelvszerkezeti szempontból voltaképpen három záróelem.

Nyelvtani szempontból is más követelményekkel közeledünk az idegennyelvi tananyag megkomponálásához. Olvasmányunkban a nem egyező jelző kibontása van soron. Ezen grammatikai tananyag egyszerű jelenségét hallgatóink már ismerték. Ezért a címben már szerepelhetett. Az olvasmány első mondatától kezdődően fenti grammatikai anyag fokozatosan bővül, koncentrikusan következnek az egyre komplikáltabb jelző-variánsok. A grammatikai csúcs a 18 képből álló diasor 15.-ik felvételére esik, tehát szintén az olvasmány vége felé, bár ez nem feltétlen szabály.



A házi feladat, illetve a laborban elvégzendő feladatok is összhangban állnak a 2 csatornás óra-vezetéssel. Néhány példa a gyakorlatokra:

1. Figyelje a képsort és mondja szalagra, milyen típusú motorokat mutatunk be.

A hallgató, válaszában, - kénytelen-kelletlen - a nem egyező jelzót használja.

2. Rendezze tetszőleges rendszerbe az 1.sz. gyakorlatnál használt nem egyező jelzőket.

A hallgatók igen szellemesen, szemantikai vagy grammatikai fokozatossággal oldották meg feladatukat.

3. Hasonlítsa össze a tanulmányai folyamán megismert Diesel-motort a Wankel-motorral.

A hallgatóra bizott megoldás alkalmat ad arra, hogy a hallgató elmondja egyéni véleményét, nyilatkozzon, összevesse a jelenségeket, értékeljen, lelkesedjen vagy elmarasztaljon. Aktív, alkotó feladat, amely a hallgató-ság körében igen kedvelt.

Az elektro-optikai és elektro-akusztikai médiumok felhasználásával levezetett tanórának megvannak a maga könnyebb és nehezebb szakaszai. Egyszerűbb áttekintés céljából a tanórát A-B-C szakaszokra és ezen belül lo fázis-ra osztottuk.

A. Expozíció.

Tananyag bemutatása.

Receptív folyamat.

Cél: a/ idegennyelvi beszéd megértése hallás után,

b/ képimpulzusok segítségével, szituáció rögzítése.

1. fázis. Képsor vetítése.

Közreműködik 2 csatorna.

Az új tananyag bemutatása a 90 perces foglalkozás 61.-ik percében kezdődik, lehetőleg szünet után. A képsort idegennyelvi szöveg kíséri. Tapasztalatunk szerint célszerű először megjelentetni a képet szöveg nélkül. Majd 3-4 másodperces késéssel hangzik fel az idegennyelvi szöveg. Így hallgatóink először zavartalanul csakis a képre összpontosítják figyelmüket, regisztrálják a vizuális tényeket és tudomásul veszik a kép elsődleges közlendőjén kívül a kép peremén megjelent másodlagos közlendőket is. Ezek nem öncélú díszítő elemek, hanem a számonkérő vagy ismétlő tanórán igen fontos szerephez



juttatható beszédgyakorlati motívumok. A vetítés 3-4-ik másodpercében felhangzik az idegennyelvi szöveg magnószalagról. A hallgató - a képanyag ismeretében - intenzívebben tud koncentrálni a szövegre. A 2 csatorna közreműködésével pergő audio-vizuális intervallum - kép és hang - a tanóra legértékesebb, de egyben legmegerőltetőbb fázisszakasza, melynek folyamán a hallgató a látott közlendőt a hallott közlendővel veti egybe, egyezteteti és egyben kialakítja kritikai álláspontját a tényekről. Míg a vásznon megjelent képtől elvárjuk a témacentrikus, logikus, szép színhatású és jól kivethető vizuális közlendőt, az idegennyelvi hanganyaggal szemben hallgatóink következő igényeket támasztják.

- 1/ feltétlen anyanyelvi beszélőt kívánnak hallani;
- 2/ tanulás céljára megfelelő, tehát a normálisnál valamivel fokozott intenzitású hangerővel közölt, de normális iramban tagolt beszédet igényelnek;
- 3/ a beszéd-stílus legyen folyamatos, nem mesterkélty;
- 4/ a képsort kísérő hangszín legyen kellemes, egyenletes, alt színezetű.

A diasor maximálisan 30 képből álljon. Több kép - fárasztó. Az egyes képeket kezdő tanfolyamon egyetlen mondat kísérje. Majd fokozatosan 2-2 egyszerű, illetve egy egyszerű és egy összetett mondat, míg majd eljutunk a két összetett mondatig. Négy mondat egyetlen képhez fárasztóan hat.

A magnószalagról érkező közlendő elhangzása után a kép maradjon még 3-4 másodpercig a vásznon teljes csendben. Ez a momentum pszichológiai szempontból indokolt. A fázis-záró csendszünet alatt ugyanis a hallgatónak alkalma van a vizuális információt még egyszer utólag összeegyeztetni az auditív közlendővel és saját szemszögéből kontrolként nyugtázni. A második kép vetítése három-négy másodperces csendszünettel folytatódik. Így az első kép kísérő szövegének elhangzása és a következő kép kísérő szövegének felhangzása között hat-nyolc másodperces csendszünet áll be, ami pszichológiai szempontból a tanuló minden idegszálát igénylő, teljes szellemi koncentráció után pihentető hatású hullámvölgyet idéz elő.

## 2. fázis. Cél: Idegennyelvi szöveg ismétlése.

Képsor másodszeri vetítése.

Közreműködik 2 csatorna.

A képsor vetítését megismételjük a tananyag vizuális és a szöveg auditív rögzítése céljából.

## 3. fázis. Cél: Az új tananyag lexikai feldolgozása.

Fonetikai gyakorlat.

Csak 1 csatorna - elektro-akusztikai - működik közre.

A terem világos.



A hallgatók előveszik illusztrált tankönyvüket. Mondatonként hallgatják az akusztikai csatornán érkező idegennyelvi szöveget és a tanár felszólítására egyenként ismételik azt. Majd meghallgatják a tanár lexikai magyarázatát. Végül másodszori olvasás /esetleg meghallgatás és olvasó ismétlés/ után mondatonként az idegennyelvi szöveget fordítják magyarra. A hallgatók a tanár lexikai magyarázatát közben jegyzik.

4. fázis. Cél: Nyelvtani anyag bemutatása.

Sem optikai, sem akusztikai csatorna nem működik közre.  
/hacsak a nyelvtani modelleket nem tudjuk vetíteni/

A nyelvtani tananyag bemutatását a tanár magyarázattal kíséri /kezdő csoportokban anyanyelven/. A hallgatók jegyeznek. Ideális az az eset, ha a tankönyvben levő modellt ki tudjuk vetíteni és a magyarázatot követő rövid gyakorlatot vetített impulzus-mondatok alapján a hallgatókkal megoldatni. A nyelvtani strukturák begyakorlására megfelelően felkészített, tartalom és nehezedő sorrend szempontjából metodikailag előre megtervezett gyakorlatok szolgálnak, melyek vagy a könyvben találhatóak, vagy az akusztikai csatorna bekapcsolásával hallásra megoldandók. Ezután már csak a házi feladat kijelölése marad hátra. A begyakorló feladattal lényegében már meg is kezdődött a

B. Aktívizálás.

5. fázis. Cél: Az új tananyag fonetikai, lexikai és nyelvtani begyakorlása.

Közreműködik 2 csatorna.

E fázis folyamán a hallgató egyénileg dolgozik a nyelvi laborban, órán kívül. Ide tartozik a házi feladat megoldása is, lehetőleg a/ a hallgató hangszalagra mondja az új olvasmány egy részét és b/ írásban oldja meg a kijelölt feladatokat. A házi feladat hangtani részét a tanár még a következő óra előtt ellenőrzi és értékeli. Értékelését, megjegyzéseit röviden bejegyzzi a hallgató labor-lapjára, mely egy-egy félévre szól.

6. fázis. Cél: Emlékeztető vetítés.

Közreműködik 2 csatorna.

Ez már a következő héten a tanóra első percében kezdődik. Megismételjük a vetítést hang kísérettel.

7. fázis. Cél: Reaktív beszéd.

Közreműködik 2 csatorna.

Itt lép fel az impulzus-funkció teljes terjedelmében. E fázis lényege: a lexikai, majd nyelvtani gyakorlatok. Miközben vetítjük a képsort hosszabb



szünetekkel, a hangszallagról kérdések érkeznek, egy-egy képhez több is, a hallgatók figyelik a képet és felelnek. Itt lehet kitérni a másodlagos vizuális tényekre, színre, alakzatra. A kérdések szinte láncolják a hallgatót a képszimbólumhoz. Az optikai impulzusok egész sora serkenti a hallgatót a válaszra. Célzatosan irányított kérdésekkel a korábban tanult szó-kincset ismételni, rögzíteni lehet. Itt gyakoroljuk a 4-fázis szerkesztésű, kommunikatív párbeszéd jellegű nyelvtani anyagot.

### C. Produkció.

8. fázis. Cél: Aktív beszéd - képek segítségével.

Közreműködik: csak elektro-optikai csatorna.

A hallgatók nézik a képsort és a tanár felszólítására önállóan kommentálják a vetített dia-sort, amely most már csak impulzusként szolgál.

9. fázis. Cél: Aktív beszéd - technikai eszközök segítségével nélkül.

A kilencedik fázisban korreferátumok hangzanak el. Két hallgató előző órán feladatot kapott, hogy a lecke anyagát orosz nyelven kiegészítse - négy-öt mondatral egyenként. Felszólalásukban a lecke lexikai anyagán kívül új orosz szavakat is használhatnak, melyeket majd felírják a táblára. A korreferátum megfelelő előkészítéséhez a tanár orosz nyelvi anyagot adhat és konzultációs órájában a hallgató rendelkezésére áll. A felszólaló 2 hallgató rendszerint igen ötletes, ügyes, sokszor időigényes feladatra vállalkozik, mert hiszen most az övéké a katedra, vetíthetnek, magyarázhatnak, egyéni ambícióik előtérbe kerülnek, és magyarázatukat az egész osztály figyelemmel hallgatja.

10. fázis. Cél: Összefoglalás. Médiumok nem működnek közre.

Az eddig tanult olvasmányi anyagot, a korábban tárgyalt egy-két olvasmány-nyal együtt átismételjük, figyelembe véve a korreferátumokat. A kérdés feladatát a tanár átengedheti - ismét megfelelő előkészítés után - egy vagy esetleg két hallgatónak. Ebben az utolsó fázisban a hallgatók alkalmat kapnak, hogy - konkrét esetünkben - a különböző típusú motorokról vitázzanak, kifejtésük véleményüket a Wankel-motor mellett vagy ellene. Mivel fiatal műszaki értelmiségünk mindig szívesen értékeli, bírál, összehasonlít és egyéni műszaki álláspontját közli, az orosz nyelven folytatott vita mindig igen érdekes, hasznos, aktív, a műszaki tanulmányok életízű, reális és szerves részét képező tanóra-szakasszá lesz. Az előre megtervezett vita-irány helyes vezetésével a tanárnak alkalma nyílik arra, hogy 2 vagy 3 lecke lexikai tananyagát ébren tartsa a hallgatóságban. És éppen ez egyik elsőrendű célunk.

Az elektro-optikai és elektro-akusztikai médiumok felhasználásával vezetett idegennyelvi tanóra alapos, többszörösen kipróbált felkészülést kíván a tanártól. Maga a tanóra beprogramozása kb. 25 munkaórát vesz igénybe.

A 2 médiumos oktatási módszer első, kísérleti bemutatására - egyelőre tanár-kollégáim előtt - Dr.Feniczy György vezető nyelvtanártól kaptam alkalmat, az irányítása alatt működő angol szakcsoport egyik összejevetelén. Ugyancsak Feniczy kollégám működött közre a tananyagként szolgáló Candlin-féle angol tankönyv egyik leckéjének előre megbeszélt adaptálásával és saját dia-felvételek válogatásával, amiért e helyen hálás köszönetem fejezem ki. Hálával tartozom a BME Oktatás-technikai osztálynak is, amely film-kölcsönzéssel segíti új módszerünk fejlesztését.

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

1. Леонтев А.А.: Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности, Москва, 1968.



Győző Lászlóné:

### TESZTFELMÉRÉS HOMOGÉN OROSZ CSOPORTOK SZERVEZÉSE CÉLJÁBÓL

A modern lingvisztikai kutatások nemcsak a nyelvoktatásban éreztetik jelentősen hatásukat, hanem az oktatás eredményeinek mérésében is.

A 60-as évektől kezdve a világ igen sok országában az oktatás eredményének mérésére tesztet alkalmaznak.

A nyelvi tesztek anyaga a nyelv. A nyelv hangokból, morfémákból, szavakból, a szavak elrendezéséből, hangsúlyból és intonációkból áll, amelyek a jelentést hordozzák. Mindezen elemeket meg kell tanulniuk a nyelvet elsajátítani akaróknak, és az elsajátítás fokát kell, illetve lehet lemérni.

A nyelv ezen elemei sohasem fordulnak elő elkülönülve, hanem integrálódhatnak a beszéd, hallás, olvasás és írás készségek egységében. A nyelvtanulás közben e négy készség nem fejlődik egyformán, így az egyes készségekben elért eredmény fokát, külön tesztekkel kell megpróbálnunk lemérni.

A tesztek értékét a következő általános elvek döntik el:

#### 1. érvényesség

A tesztnek azt kell lemérnie, amire szánták.

#### 2. megbízhatóság

A tesztek akkor érvényesek, ha megbízhatók. A teszt számszerű eredménye nem fluktuálhat, annak stabilnak, állandónak kell lennie.

A megbízhatóságot fokozhatjuk azáltal, hogy az egyes feladatok megoldására adott alternatívák számát növeljük.

Egy 50 feladatból álló teszt, amelynél minden feladat megoldását két variánsból kell kiválasztani, 100 lehetséges variánst képvisel.

Ha minden feladat megoldásához 3 variánst adunk, akkor 150 választási lehetőségünk lesz; ha a variánsokat 4-re növeljük, a teszt választási lehetősége is 200-ra bővül.

A teszt megbízhatóságáról úgy győződünk meg, hogy ugyanazt a tesztsozotot két egymást követő alkalommal használjuk, s a számszerű eredmény csak jelentéktelenül változik.

#### 3. eredményszámítás

A jól szerkesztett teszt számszerűen könnyen és megbízhatóan értékelhető ki. A több feleletből történő kiválasztás vagy egyszerűen aláhúzással, bekarikázással, vagy a számokhoz tartozó négyszögek átlós jelölésével történik.



Amennyiben olyan tesztet alkalmazunk, hogy a megoldást több feleletből választjuk ki, akkor vannak az az előnye, hogy külön eredménylapot is adhatunk a hallgatóknak. Az eredménylapon csak számok vannak a tesztlap feladatainak megfelelően.

Az eredményeket úgy összesíthetjük, hogy egy helyesen megoldott eredménylapon a találatok helyét kivégjük, s azt helyezzük az eredménylapokra, amikor is, a találatok száma könnyen leolvasható.

Használhatunk egy képletet is a végeredmény kiszámításához.

$$\text{eredmény} = \frac{\text{helyes megoldások}}{\text{helytelen megoldások}} - \frac{\text{helytelen megoldások}}{\text{variánsok száma} - 1}$$

pl. egy 100 feladatból álló tesztnél ahol minden feladat megoldására 4 variáns van megadva, ha az eredménylapon 91 találatot számolunk össze, akkor a fenti képlet alapján

$$91 - \frac{9}{4 - 1} = 88$$

A nyelvi tesztek alkalmazásakor felmerül a kérdés, hogy tulajdonképpen mit is lehet mérni velük? Erre a kérdésre nem könnyű válaszolni.

A modern lingvisztika sok segítséget nyújt a nyelvi készségek elméleti síkon történő definíciójához. Ennek eredményeképpen ma általánosan elfogadottnak tekinthetjük a hallás, beszéd, olvasás és az írás fogalmát, mint a nyelvi kompetencia fő összetevőit. Ezeket a készségeket elemeire bontva próbálkozhatunk mérésükkel, de tudnunk kell azt, hogy az elemek aligha fordulhatnak elő egymástól függetlenül. Akármilyen jelentésű nagyon rövid nyelvi kifejezésben is megvannak a kiejtés, hangsúly, intonáció, nyelvtan és szókincs elemei, amelyek mind mind befolyásolják a jelentést. Hasonlóképpen az írott nyelv egy részlete is tartalmazhatja a nyelvtan, lexika és helyesírás elemeit.

Továbbiakban rátérnek arra, hogy mi készítette kari csoportunkat az 1973-74-es tanévben egy teszt megírására.

Köztudomású, hogy I. éves hallgatóink igen különböző orosz nyelvtudással érkeznek hozzánk.

Bonyolítja a helyzetet, hogy a katonaság ideje alatt sokat felejtettek, a szakközépiskolákban nem veszik komolyan a nyelvet stb.

1973-ig úgy osztottuk fel a csoportokat két részre, hogy adott tanköron belül gyenge csoportokba kerültek a technikumot ill. szakközépiskolát



végzett hallgatók, plusz néhány gimnazista, akiknek kettes osztályzata volt; az ún. haladó részbe pedig a gimnazisták.

Próbáltuk úgy is bontani a csoportokat, hogy több csoportból különválasztottuk a szakközépiskolásokat külön a rossz orosz osztályzattal rendelkező gimnazistákat, éppen az orosz nyelvhez való hozzáállásukban adódó különbségek miatt, de ez sem volt objektív. Így került sor egy évvel a módszertani szakbizottság központi tesztje előtt kari tesztünk kidolgozására. A teszt terjedelme 5 és 1/2 oldal volt. 6 féle gyakorlatból és egy fordításból állt.

A gyakorlatok fokozatosan nehezedtek a tesztben. Bár voltak hiányosságok, de első próbálkozásként elég jól lemérhettük ezzel a teszttel a hallgatók tudását. Előnye volt a tesztnek, hogy a hallgatók nem találkoztak hibás mondatokkal, hanem behelyettesítéssel kellett megadni a helyes megoldást. Nem az úgynevezett választásos vagy bekarikázásos teszt volt, ami nem ad objektív képet, mert elég nagy a valószínűsége annak, különösen a kétválasztásos feladatban, hogy véletlenül is a helyes megoldást választja ki a hallgató és aminek további igen nagy hátránya, hogy nem kreatív, így nem ad lehetőséget a készségek tulajdonképpeni felmérésére; szavakat aláhúzni mindenki tud, de abból még nem tudjuk, hogy tud-e helyesen írni, vagy tudja-e megbízhatóan pl. az alaktant.

Ma már nemcsak a nyelvoktatásban, hanem az eredmény lemérésében vagy ellenőrzésében is, azaz a tesztfeladatokban is elegendhetetlen követelmény a kreativitás.

Nézzük meg ennek a feladatsorozatnak néhány példáját!

1. gyakorlatban többszámúba kellett tenni a mondatokat.

pl. Инженер работает на заводе

Инженеры работают на заводах

Itt négy mondatot kellett tbsz.-ba tenni. Ezekből egy főnév volt rendhagyó ragozása.

2. Где - куда, откуда kérdésre válaszoló, a cselekvés helyét és irányát kifejező szerkezetek és alaktani megformálásuk volt a feladat.

pl. Это школа. Я иду ..... в школу.

Это - большой красивый дом.

Я живу в большом красивом доме.

Это - школа. Он идёт из школы.

A 2. gyakorlatban összesen 16 mondatot kellett befejezni.

3. Itt zárójelben megadott igéket kellett ragozott alakban a pontok helyébe tenni.

Pl. ученики /читать/ книгу.

" читают книгу.

Itt 10 igét kellett ragozni, közöttük előfordultak e és И ragozású igék, és ОВА , ИВА tövű igék.

A 4. gyakorlatban tagadni kellett a mondatokat.

Pl. У меня есть новый учебник.

У меня нет нового учебника.

7 mondatot kellett tagadni.

/5/ gyakorlatban mozgást jelentő kettős ige párok voltak megadva zárójelben, a megfelelőt kellett ragozott alakban a pontok helyébe tenni.

/6/ A feladat nemcsak egy adott problémát tartalmazott, hanem komplex módon egyszerre többet.

Pl. Студент успешно сдал прѐмный

Экзамен по ..... /математика, физика/

Иван Петрович и его жена живут в ...../один/ из.....

новые районы города.

Pl. életkor kifejezések

.... /моя сестра/ 21 год.

Я хочу стать ...../хороший специалист/

Ennél a gyakorlatnál 30 kifejezést kellett megfelelő esetben tenni a hallgatóknak.

Végezetül egy 8 - 10 soros fordítást kellett megoldani szótár nélkül. A fordítás az iskolai étellel foglalkozott. A tesztet pontozással értékeltük, minden megoldásnak pontértéke volt, a fordítás minden mondata is meghatározott pontértéket kapott.

A teszt alapján sikerült egységes csoportokat kialakítani. Ezek a csoportok idén tettek záróvizsgát és a záróvizsga eredményeit összehasonlítva is kiderült, hogy a beosztás jó volt, az eredmények tükrözték az eredeti beosztást. Nyelvtanárok között nem kell hangsúlyozni, hogy egységes tudású csoporttal mennyivel könnyebb eredményt elérni.

Az első félév végén megismételtük a tesztet, az eredmény jobb volt



minden csoportban, de voltak olyan csoportok, ahol 100%-kal jobb volt az eredmény mint az első tesztnél. Ezt az eredményt annak tulajdoníthatjuk, hogy homogén csoportokban sokkal jobban lehet dolgozni.

Az 1974-75-ös tanévben a módszertani szakbizottság központi tesztje alapján kellett a csoportokat elosztani.

#### Milyen is volt ez a teszt?

Az I.részben fnév, melléknévragozás

tagadás után birtokos eset,

névmásragozás,

középfokú hasonlítás

A II.részben igeragozás

felszólító mód

feltételes mód

ЧТОБЬ szerkezet

igevonzatok

mozgást jelentő igék

III. határozószó képzése

IV. előljárók után meghat.eset

Részletesen ezzel a teszttel azért nem akarok foglalkozni, mert mindnyájan ismerjük.

Mint az előbbieik folyamán már mondtam ez a választásos teszt nem vált be. A hallgatók hibás mondatokat láttak. Nem adott képet aktiv tudásukról. Nem támaszkodott a középiskolában vett alapvető nyelvtani és lexikai anyagra. Mivel 4 lehetőség közül választhattak a hallgatók, így tudás nélkül is 25%-uk ráhibázhatott. Így nem sikerült a teszt alapján megnyugtató csoportbeosztást csinálnunk.

Az I.félév után még egyszer át kellett csoportosítani a tanulókörök egy részét. Ugyanakkor igazolta, hogy szükség van tesztre, csak jobb tesztre.

Ha jó központi tesztet állítanak össze, ez országos összehasonlításra is alkalmat ad, létjogosultságot ad egy olyan eredménymérésnek, amely már létjogosultságot nyert igen sok országban. Vitatkozhatunk arról, hogy milyen legyen a jó teszt, de minden teszt kidolgozása hozzájárul ahhoz, hogy kicsit többet tegyünk hallgatóink tudásának megismeréséért és továbbiakban talán kedvet ad olyan tesztek készítéséhez, amelyekkel az itt szervezett tudást is objektívebben mérhetjük.

I r o d a l o m

1. Hadas Ferenc: Tesztek alkalmazása az idegen nyelv felsőfokú oktatásában.
2. Modern Nyelvoktatás IX.évf.3.sz. 1972.
3. Tarján Jenő: A nyelvi tesztek alkalmazásának lehetőségei a nyelvoktatás eredményeinek mérésénél.
4. Modern Nyelvoktatás VII.évf. 1-2.sz.
5. Véges István: Az idegennyelv-oktatás helyzete, és tendenciái az Amerikai Egyesült Államokban.
6. Pedagógiai Szemle XIX.évf. 1.sz. 1969.



Hell György:

GRAMMATIKAI IRÁNYOK NYELVOKTATÁSUNKBAN

Ha valaki azt kérdezné tőlem, hogy egyéni véleményem szerint mi a nyelvoktatás, akkor azt felelném; a nyelvoktatás művészet. A nyelvoktatás a művészetnek egyik fajtája, melynek anyaga a beszéd, ennek is ismeretköz-  
lő változata elsősorban és anyaga még a hallgatóságot képviselő tanulók csoportja, de bizonyos fokig anyaga még a tanár viselkedése is.

A tanítás nem fizikailag megmaradó műalkotást eredményez mint a festészet vagy a szobrászat, melyeknek azonos módon megmaradó alkotásait elméletileg végtelen hosszú időnkig meg lehet csodálni. A tanítást még csak pontosan leírni sem lehet, mert egyszeri és megismételhetetlen, akárcsak a zene, melynek partitúrája, vagy még inkább mint a színészi előadás, melynek szövegkönyve van.

De mint minden művészetben - bármennyire egyéni és csak egyéni alkotás - a tanításban is érvényesülnek törvényszerűségek, melyeket nem elég egyszerűen tudomásul vennünk, de föl is kell tárunk őket, hogy a tanítás gyakorlati tevékenysége minél élvezhetőbb és eredményesebb legyen.

Ismeretes, hogy három tudományág is van, melyeknek a tanításban aktív szerep jut. Ezek a pedagógia, a pszichológia és a nyelvészet. Tiszteletben tartva az első kettőt, előadásomban szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvészet az a tudomány, amelyikből a nyelvtanítás a legtöbbet merít, és amelyiket a legjobban föl tud használni. Tulajdonképpen célom is az, hogy a nyelvoktatás és nyelvtudomány alakulása között bizonyos párhuzamokra mutassak rá, és szeretnék utalni arra, hogy nyelvoktatásunk fejlesztéséhez elsősorban a nyelvészet eredményeinek ismeretén keresztül vezet az út.

A pedagógiának, a pszichológiának és nyelvészetnek különböző szerep jut a nyelvoktatás rendszerének egészén belül. A nyelvoktatás és általában az oktatás célkitűzését pedagógiai és pedagógiai-politikai megfontolások szabják meg az oktatás és nevelés világnézetet és embert formáló tételeinek alapján. Egy-egy szűkebb nyelvoktatási terület rész-célkitűzésének megfogalmazásában már részt kap a nyelvészet, amikor ilyen követelményeknek kell eleget tennünk: a nyelvoktatás tegye alkalmassá a tanulót arra, hogy nagyon egyszerű módon, de meg tudja magát értetni és képes legyen meg is

I r o d a l o m

1. Hadas Ferenc: Tesztek alkalmazása az idegen nyelv felsőfokú oktatásában.
2. Modern Nyelvoktatás IX.évf.3.sz. 1972.
3. Tarján Jenő: A nyelvi tesztek alkalmazásának lehetőségei a nyelvoktatás eredményeinek mérésénél.
4. Modern Nyelvoktatás VII.évf. 1-2.sz.
5. Véges István: Az idegennyelv-oktatás helyzete, és tendenciái az Amerikai Egyesült Államokban.
6. Pedagógiai Szemle XIX.évf. 1.sz. 1969.



Hell György:

GRAMMATIKAI IRÁNYOK NYELVOKTATÁSUNKBAN

Ha valaki azt kérdezné tőlem, hogy egyéni véleményem szerint mi a nyelvoktatás, akkor azt felelném; a nyelvoktatás művészet. A nyelvoktatás a művészetnek egyik fajtája, melynek anyaga a beszéd, ennek is ismeretköz-lő változata elsősorban és anyaga még a hallgatóságot képviselő tanulók csoportja, de bizonyos fokig anyaga még a tanár viselkedése is.

A tanítás nem fizikailag megmaradó műalkotást eredményez mint a festészet vagy a szobrászat, melyeknek azonos módon megmaradó alkotásait elméletileg végtelen hosszú időnkig meg lehet csodálni. A tanítást még csak pontosan leírni sem lehet, mert egyszeri és megismételhetetlen, akárcsak a zene, melynek partitúrája, vagy még inkább mint a színészi előadás, melynek szövegkönyve van.

De mint minden művészetben - bármennyire egyéni és csak egyéni alkotás - a tanításban is érvényesülnek törvényszerűségek, melyeket nem elég egyszerűen tudomásul vennünk, de föl is kell tárnunk őket, hogy a tanítás gyakorlati tevékenysége minél élvezhetőbb és eredményesebb legyen.

Ismeretes, hogy három tudományág is van, melyeknek a tanításban aktív szerep jut. Ezek a pedagógia, a pszichológia és a nyelvészet. Tiszteletben tartva az első kettőt, előadásomban szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvészet az a tudomány, amelyikből a nyelvtanítás a legtöbbet merít, és amelyiket a legjobban föl tud használni. Tulajdonképpen célom is az, hogy a nyelvoktatás és nyelvtudomány alakulása között bizonyos párhuzamokra mutassak rá, és szeretnék utalni arra, hogy nyelvoktatásunk fejlesztéséhez elsősorban a nyelvészet eredményeinek ismeretén keresztül vezet az út.

A pedagógiának, a pszichológiának és nyelvészetnek különböző szerep jut a nyelvoktatás rendszerének egészén belül. A nyelvoktatás és általában az oktatás célkitűzését pedagógiai és pedagógiai-politikai megfontolások szabják meg az oktatás és nevelés világnézetet és embert formáló tételeinek alapján. Egy-egy szűkebb nyelvoktatási terület rész-célkitűzésének megfogalmazásában már részt kap a nyelvészet, amikor ilyen követelményeknek kell eleget tennünk: a nyelvoktatás tegye alkalmassá a tanulót arra, hogy nagyon egyszerű módon, de meg tudja magát értetni és képes legyen meg is



érteni egyszerű idegennyelvi kifejezéseket, vagy hogy a hallgató képes legyen arra, hogy idegen nyelvű szakszöveget a maga munkájához hasznosan föl tudjon használni.

A nyelvet ezek a célkitűzések viselkedésformának tekintik és azt kívánják a nyelvtanártól, hogy egy bizonyos fajta nyelvi viselkedésre /beszédre, hallott vagy olvasott szöveg megértésére/ képessé tegye a tanulót. A viselkedések kutatója elsősorban a pszichológia, a nyelvészet csak a pszichológiával közös határterületen vizsgálja az ilyen jellegű kérdéseket. Ha a kérdést a pszicholingvisztika területére utaljuk, akkor a nyelvésznek is van mit mondania a fentebb adott célkitűzésekhez.

A nyelvészet a nyelvoktatásban a hétköznapi feladatok meghatározásában jut igazán szóhoz. A tantervet, a tananyagbeosztást olyan adatokkal adjuk meg, melyeket a nyelvészet állapított meg a nyelvekről. Az oktatási célkitűzések pszicholingvisztikai kifejezéseit ilyenkor a szókincs és grammatika adataival helyettesítjük. Megadjuk, hogy egy-egy oktatási időszakban mekkora és milyen jellegű szókincset kell a hallgatóknak elsajátítaniuk és mi az a grammatikai anyag, melyet nyelvtudásukban aktív vagy passzív készség formájában ismerniük kell. A tananyag megtanításának mikéntjére utmutatást nyújtó didaktikai előírások már ettől a grammatikai és lexikai anyagtól függenek, sőt, a grammatikai és lexikai anyag belső összefüggéseinek következményei. Az anyag belső összefüggései azonban nagy mértékben függvényei annak a nyelvészeti szemléletnek, amelynek az alapján az anyag rendeződött. Így nyugodtan mondhatjuk, hogy nyelvoktatásunkban tapasztalt és tapasztalható módszertani változások, ha nem is 100%-osan következményei a nyelvészetben tapasztalható szemléleti változásoknak, de azokat mindenképpen tükrözik. Az összefüggések kimutatására, a nyelvészet és nyelvoktatás szoros kapcsolatának egyfajta igazolására szeretném most áttekinteni a nyelvészetben lejátszódott és a mi szempontunkból fontos nézetváltozásokat és azok kihatását a nyelvoktatásra.

A nyelvtudományban, mint általában más tudományokban is, nem lehet minden évben változásokkal számolni. Jelentős szemléletbeli újításoknak még az évtized is rövid idő. Ezért a változások szemléletes bemutatása érdekében kicsit hosszabb időre kell visszanyúlnunk.

Nyelvoktatásunk szempontjából a múlt század vége volt az az időszak, amikor kialakult egy olyan nyelvészeti irány, mely eluralkodott a nyelv-



szeti kutatásokban általában. Az újgrammatikusok iskolájára gondolok, mely a korábbi nyelvészeti fölfogással szemben határozottan arra az álláspontra helyezkedett, hogy a nyelvben tapasztalható változások törvényszerűen, a természettörvények jellegével hatnak, s a változást előidéző tendencia jellegű vagy analógiás jellegű okok hatása alól - elsősorban a hangváltozásokról volt szó - nincs kivétel. A nyelvészet akkoriban az összehasonlító nyelvészet volt, mely joggal lehetett büszke arra, hogy rengeteg nyelv rokoni kapcsolatát, egymásból vagy egymásba való fejlődésük törvényszerűségeit tisztázta.

A századvég nyelvtudománya nem volt önálló jellegű, alapjait a pszichológiában kereste és vélte megtalálni. Felfogása szerint a nyelv az emberi tudattal magyarázható és tudattartalmakat fejez ki illetve közvetít. A nyelvészetnek ez a pszichológiai megalapozottsága, az emberi tudatnak és a nyelvnek szoros összekapcsolása sokáig éreztette hatását az európai nyelvtudományban.

A nyelvoktatás számára az újgrammatikus nyelvészeti fölfogás elsősorban azt jelentette, hogy a nyelv tanulása mindenekelőtt a tudat művelésének eszköze. Ha nem is a nyelvészet teremtette meg azt a művelődési eszményt, mely a századforduló korában általánosan elfogadottá vált, a nyelvészet magáénak érezte és a nyelvoktatásnak is megfelelő anyagokkal szolgált. A filológiai kutatások eredményei, a nyelvtan, az irodalom és a történelem összefüggései a kultúremler kialakításának legfőbb eszközei voltak. Sokáig kísértettek és még ma is kísértenek olyan megállapítások, hogy a nyelv fejleszti a fantáziát, a nyelvtan tanulása élesíti a logikai készséget, segíti a lényeglátást és a fogalmi gondolkodást.

A pszichológián alapuló nyelvészeti fölfogás hatása évtizedekig követhető még de Saussure művének megjelenése után is. Egyértelműen kimutatható ez a nyelvtanokban található mondatmeghatározásokkal, mely a pszichológián kívül még a nyelvészet és logika szoros kapcsolatára is utal.

Az úgynevezett akadémiai orosz nyelvtan 1954-es kiadásában /ez a nyelvtan tanításunk alapjául szolgált hosszú ideig/ a mondat meghatározására ezt találjuk: Предложение - это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. /6.0/

Ennek a grammatikának másik jellegzetessége a szókapcsolatok tanának erőteljes hangsúlyozása. Az akadémiai grammatika a szókapcsolatok tanát a



mondattan elé helyezi és a mondat szerkezetét a szókapcsolatokkal magyarázza. Nem szándékozom most a szókapcsolatok és a mondat szerkezet viszonyának kérdésére kitérni, de annyit meg kell említeni, hogy a szókapcsolatokban létrejövő összefüggések jelentését a mondaton belüli viszonyok tisztázása nélkül kielégítően megmagyarázni nem lehet. A szerkezetek csak a mondat részeként tárgyalhatók, nem pedig a mondat tárgyalása előtt.

A szókapcsolatok túlzott szerepének hangsúlyozása oktatásunkra is kihatott. 1962-ben jelent meg lektorátusunk keretén belül az Orosz szakszövegek fordítása című jegyzet Hell György és Sipőczy Győző tollából. Az előszóban ez olvasható: "...anyagunk tárgyalásakor nem a nyelv logikai egységéből: a mondatból indultunk ki, hanem a mondat alkotóelemeivel: a szavakkal és a mondaton belüli nagyobb egységekkel: a szókapcsolatokkal foglalkoztunk először." /Még az 1974-es kiadású Orosz nyelvkönyv grammatikai részében - Sipőczy Győző munkája - is erősen érződik ennek a szemléletnek a hatása./

A pszichológiai-logikai alapokon nyugvó, a nyelv fejlődésének tényeit hangsúlyozottan tekintetbe vevő nyelvészeti felfogással szemben a század huszas éveitől kezdve egyre határozottabb formát öltött a nyelvnek új szemléletre fölépülő vizsgálati módja. A nagyobb egzaktásra való törekvés mellett az új irányt az jellemzi, hogy a nyelvet nem az egyéni gondolat kifejezési eszközének tekinti elsősorban, hanem olyan eszköznek, mely mindazokról a dolgokról szól, mely a közösséget érdekli és érinti, és éppen arra való, hogy a közösség tagjai egy közösen kialakított rendszerrel egymással érintkezni tudjanak. A nyelv tehát nem az önkifejezés eszköze, hanem a kommunikációé. Feladatát a nyelv a szókinccsel és sajátos jelentéssel bíró mondatstruktúrák segítségével teljesíti. Ezeket a struktúrákat a nyelvészet nem a nyelvtörténet hosszú múltjából veszi, hanem a nyelv életének egy aránylag szűk jelen szakaszából, mert csak ezen belül alkot a nyelv egységes rendszertani egészet.

Az Akadémiai orosz nyelvtan utódjának tekinthető Грамматика современного русского литературного языка /1970. Svedova szerkesztésében/ a mondatról a következőket írja: Основной и первичной функцией предложения является функция коммуникативная, т.е. функция сообщения, ... в основе которой лежит отвлеченная структурная схема /образец минимального построения/, предназначенная для того, чтобы, будучи наполненной конкретным лексическим материалом, стать сообщением о какой-то действительности. /54I.o./



A mondatszerkezetek megállapításának nyelvi anyagára vonatkozólag a következő található az előszóban:

Задача ... требовала соблюдения принципа строго синхронического описания. /4.0./

... описание грамматического строя русского литературного языка середины XX.в. /3.0./

A nyelvészeti szemlélet ilyen irányú változása nyelvoktatásunkban több területen is tükröződik. Az egyik és legfontosabb az, hogy egész nyelvoktatásunk az eredményes kommunikáció megvalósítása érdekében tevékenykedik. A nyelvoktatásból eltűntek a történelmi és irodalmi múltból vett /gyakran komoly értéket képviselő/ szövegek, helyüket a mai élő nyelvből vett szövegminták foglalták el. Nyelvtanoktatásunk mondattani központú és arra irányul, hogy a legfontosabb mondatstruktúrákat megtanítva, ezekre vezesse vissza a mondatban használatos egyéb szerkezeteket, vagyis nyelvtanoktatásunk mondatalapú transzformációkra épül.

A nyelvészeti kutatásnak az az igénye, hogy egy szinkrón nyelvállapotot tükröző korpuszra épüljön, a mi egyetemi nyelvoktatásunkban még egy másik szempontból is érdekes. A korpusz mondatai egyedi mondatok, melyek az elvont mondatsémáktól sokszor nagyon messze esnek. A nyelv tényleges mondatai között csak ritkán találhatunk egyszerű tőmondatokat, többségük kihagyásokkal, ismétlésekkel, teljesen ki nem fejtett utalásokkal van tele, melyek az oktatásban igen alapos magyarázatot igényelnek.

A tényleges mondatoknak ez az áttekinthetetlen bonyolultsága vezetett el részben ahhoz az újabb nyelvészeti fölfogáshoz, mely már nem a valóságos szöveget /a korpuszt/ tekinti kutatási alapnak, hanem a beszélőnek azt a képességét, mellyel jó mondatokat produkál, illetve jó mondatokat megért. Más szavakkal:

Можно было бы думать, что любой текст на каком-либо языке является частью этого языка. Однако по нашим теперешним представлениям это не так. Текст на любом естественном или искусственном языке /.../ это не часть языка, и совокупность всех текстов - это не сам язык. Текст является продуктом языка. Язык - это орудие, с помощью которого создаются тексты. /9.0./

Ennek a nyelvészeti iránynak a megállapításai alapján a nyelvi magabiztos hozzáértés /nyelvi kompetencia/ szemantikai-grammatikai alapstruktúrára épül, mely a megértésnek is és a szövegformálásnak is bázisa. A természetes szöveg minden mondata ezekre az alapvető egységekre vezethető



vissza. A nyelvoktatásnak – ennek a felfogásnak az alapján – legfőbb törekvése az legyen, hogy a tanulóban minél előbb a fent említett nyelvi hozzáértést alakítsa ki.

A nyelvi kompetencia kialakítása nem megy egyszerűen és akadálytalanul. Különösen akkor nem, ha ez már egy második nyelvre vonatkozik. A sajnálatos emberi tulajdonságok közé tartozik, hogy egy már kialakult nyelvi kompetencia nem engedi zavartalanul egy második nyelvi hozzáértés kialakulását, hanem zavarja, befolyásolja és akadályozza annak létrejöttét. A nyelvoktatásban emiatt fellépő káros hatások leküzdésére az utóbbi időkben részletes vizsgálatnak vetették alá két nyelv egymásra való hatását és ennek grammatikai, szemantikai hátterét. A sok nemzetiségű Szovjetunióban a nyelvek kölcsönhatásának vizsgálata a nyelvészetnek különösen érdekes területévé vált.

A kontrasztív szembeállítás a mi nyelvoktatásunkban is egyre inkább tért hódít. Ezen alapszik tulajdonképpen a tanítandó orosz nyelvtani anyag rendezése is, hiszen a könnyebb megtanulhatóság is az anyanyelvi szerkezetekhez való viszonynak következménye: párhuzamos hangzás, párhuzamos szerkezetek könnyebben sajátíthatók el mint az erősen eltérők. Mai előadássorozatunkban a továbbiak során olyan előadások hangzanak el, melyek lényegében kontrasztív szembeállítást tartalmaznak, vagy ezzel a szemlélettel íródtak.

Mint minden anyaggyűjtésben, úgy a kontrasztív módon szembeállított orosz és magyar nyelvtani anyagok gyűjtésében is nagy szerepe van a rendszerességnek, határozott szempontok érvényesítésének. Éppen csak a példa kedvéért szeretnék most két szempontra utalni, mely a magyar és orosz kifejezésmódok összehasonlításában haszonnal járhat.

Minden nyelvre jellemző az a tulajdonsága, hogy közlési feladata teljesítése közben mi az, amit közölni lehet vele és mi az, amit nem, mi az, amit a nyelv hangsúlyozottan, sokszor bőbeszédűen, redundáns módon kifejez és mi az, amit nem tud kifejezni. A nyelvi redundancia és a nyelvi deficiencia szembeállítása a nyelvoktatásnak fontos pontjaira mutat rá. Néhány ismeretes példa erre:

a/ Redundancia az igeragozásban:

A ragozott ige mellett a cselekvő /vagy szenvedő/ személyt az igevégződés és a személyes névmás is megadja. Ez a fajta redundancia a magyarban ritkábban fordul elő mint az oroszban, mert a személyes névmást általában



elhagyjuk a ragozott ige elől.

A múltidejű igeragozásban az orosz nyelv a cselekvőnek a nemét is megadja, amire a magyarban nincs lehetőség.

A magyar tárgyias igeragozás redundáns minden esetben, amikor a határozott tárgyat is megadjuk. Pl.:

olvasom a könyvet	-	ЧИТАЮ КНИГУ
olvasok egy könyvet	-	КНИГУ ЧИТАЮ

Az orosz nyelv ebből a szempontból eléggé deficiens, mert a névelő hiánya miatt nem tudja olyan egyértelműen a határozott és határozatlan tárgy közötti különbséget kifejezni.

b/ A számnevek és főnevek kapcsolatában az egynél nagyobb számok után is egyes szám van a magyarban. Az orosz többes szám redundáns kifejezési mód.

c/ Fordított módon redundáns a magyar ebben a kifejezésben:

Ezek könyvek.

Az orosz: ЭТО КНИГИ - nem redundáns.

d/ A melléknév és főnév összetartozásának jelzésére a melléknév + főnév sorrend általában elegendő. A magyarban és az oroszban is így van ez, de az orosz nyelv a melléknév ragozásával az összetartozást redundáns módon is kifejezi.

A redundancia sokszor csak egy másik nyelvvel való összehasonlításban mutatkozik meg. Így a magyar anyanyelvűek nem érzékelik, milyen gyakran és sok esetben redundáns módon használjuk a birtokos személyragot. Pl.

Фогта а кабátját és elment.

Az orosz kifejezésben:

Взял пальто и ушел

nincs szükség annak jelzésére, hogy valaki a saját kabátjával ment el.

Nagy különbség van a nyelvek között a tekintetben is, hogy mit fejeznek ki explicit módon, és mi az, ami rejtetten van meg egy szóban vagy szókapcsolatban.

Az ОСТАНОВКА - megálló szavakból a magyarban és oroszban egyaránt tudjuk, hogy nem akármilyen megállóról van szó, hanem villamos vagy autóbusz megállóról. Mindkét szó implikálja a jelentéskiegészítést. Ugyanakkor

teherautó - a magyarban explicit kifejezés. Az orosz грузовик - igényli az "autó" jelentéskiegészítést.

Az implikáció tulajdonképpen a szóösszetételek jellegzetes tulajdonsága. Az ilyen magyar szóösszetételek mint pl.:

acélkarc

nem sokat mond annak, aki a kifejezést nem ismeri. Azt jelenti a szó talán, hogy acéllal karcoltunk valamit? Az orosz szó ill. kifejezés a magyar jelentést explicitté teszi:

гравюра на стали - vagyis acélra karcoltunk valamit.

Hasonlóan implicit kifejezések a magyarban:

- acélspektroszkop = СПЕКТРОСКОП ДЛЯ СТАЛЕЙ
- anyagöntés = ОТЛИВКА В ГЛИНЕ

Az orosz kifejezések mindkét esetben világossá teszik a magyar szó teljes jelentését. Az első esetben nem acélból készült spektroszkópról van szó, hanem acélt vizsgáló pektroszkópról, a második esetben nem agyagot öntünk, hanem anyagformába öntünk valami mást.

Implicit kifejezések típusait adják a magyarban:

- felvonóhíd
- felvonókábel
- felvonótorony

Mind a három szóösszetétel a magyarban azonos jellegű. Az orosz megfelelők a jelentésnek eltérése alapján eltérő szerkezetűek:

- ПОДЪЕМНЫЙ МОСТ
- КАНАТ ЭЛЕВАТОРА
- БАШЕННЫЙ ПОДЪЕМНИК

A redundancia is és az explicit - implicit kifejezések is nehézséget okozhatnak a nyelvoktatásban. Mindezekkel tudatosan számolni kell.

Kedves Kollégák! Ennek a rövid előadásnak a keretében szerettem volna illusztrálni egy egyébként ismert tény, hogy a nyelvoktatás legfőbb segítője és anyagszolgáltatója a nyelvészet. Tudva, vagy tudatos állásfoglalások nélkül a nyelvészet szemléleti módjai hatnak nyelvoktatásunk általános célkitűzéseire és befolyásolják mindennapi oktatásunk menetét is. A következtetés, amit ezekből a tényekből levonunk, csak annyi lehet: kísérjük



figyelemmel a nyelvészet /a szovjet nyelvészet/ megállapításait és használjuk fel eredményeit minél jobban egy eredményesebb nyelvoktatás érdekében.

### I r o d a l o m

- I. В.В.Виноградов /ред./: Грамматика русского языка том II.  
Синтаксис; 1954, Москва, Изд.Ак.Наук СССР.
2. Н.Ю. Шведова /ред./ Грамматика современного русского литературного языка; 1970, Москва, Изд. "Наука"
3. К.Болла, Э.Палл Ф.Папп /ред./: Курс современного русского языка, 1968, Бр. Tankönyvkiadó

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADEMIA  
KÖNYVTÁRA



Dr. Horányi Károly:

FOLYAMATOS ES BEFEJEZETT IGÉK HASZNALATÁNAK  
GRAMMATIKAI MINIMUMA MŰSZAKI SZÖVEGEKBEN

Az orosz nyelvi igeszemlélet kategóriáját a grammatikai program egyik legnehezebb kérdésének szokták tartani. Ahol produktív nyelvhasználat elérése a tanfolyam célja, ott rendszerint nagy óraszámot fordítanak az igére, olykor kétszer annyit, mint a főnévre. Nem érdektelen azonban az a kérdés sem, hogy mi az igei aspektus grammatikai minimuma, akár a nyelvi kommunikáció, akár a szövegolvasás nézőpontjából. Ezúttal a szaknyelvi recepció nyelvtani minimumával akarunk foglalkozni.

Bizonyosnak látszik, hogy jó eredményre nem elméleti, hanem gyakorlati úton juthatunk: az olvasott szövegek elemzésével. A gyakorisági tényező itt még fontosabb, mint a szókészlet-vizsgálatokban, ahol a közismert, de ritkábban használt szavakra is tekintettel kellene lennünk.

A megvizsgált szövegeket a vegyészmérnökkari hallgatók négy féléven át olvassák, részben a foglalkozásokon, részben házi feladatként. A többi kar szövegeire, az adott lehetőségek között, nem tértem ki.

A grammatikai minimum meghatározása azonban nem tartozik a megoldott metodikai kérdések közé, és bizonyára nem merülhet ki a nyelvi formák gyakoriságának számszerű adataiban. Ahogyan a korszerű szókincs-minimumnak tekintettel kell lennie a szavak nem egyszer sokrétű jelentéstartalmára, ugyanúgy a grammatikai minimumnak az egyes formák különféle funkcióira és fogalmi tartalmára. Sőt feladata az is, hogy megkeresse a legalkalmasabb /azaz a legegyszerűbb, de pontos/ anyanyelvi megfeleléseket, mert egyrészt ez is a módszertani ökonómia körébe tartozik, másrészt, mint látni fogjuk, számos megfelelés kérdése még tisztázatlan.

Személyragozott formák

Személyragozott formák a megvizsgált szövegekben 776 esetben fordultak elő. Bár eddig is valószínűnek tartottuk, hogy nagyrésztük jelen idejű, hiszen a preparációs munkafolyamatokat többnyire ebben az igeidőben írják le a szerzők, mégis meglepő a jelen idejű igealakok óriási száma: valamenynyire személyragozott forma 83% -a, és ebben nincsenek benne azok a formák, amelyekben a létige hiányzik. A 83%-ból csupán a folyamatos cselekvő igék

jelen idejű alakjai meghaladják a 70%-ot. A múlt idejű igealakok mindössze 13%-ot tesznek ki, a jövő idejűek pedig csupán 1%-ot. A feltételes és felszólító formák előfordulása együttesen csak 1,5%.

Valamennyi adatot az alábbi táblázat szemlélteti, a következő rövidítésekkel:

F - folyamatos  
 B - befejezett  
 CS - cselekvő  
 SZ - szenvedő  
 J - jelen  
 M - múlt  
 JÖ - jövő

Igeszemlélet	Igenem /Igefajta/	Igeidő	Gyakoriság	%
F	CS	J	544	70,1
F	SZ	J	52	6,7
B	SZ	J	50	6,4
B	CS	M	49	6,3
F	CS	M	48	6,2
B	SZ	M	13	1,7
F	CS	JÖ	3	0,4
B	CS	JÖ	3	0,4
B	SZ	JÖ	2	0,3
F	SZ	M	1	0,1
Feltételes formák			6	0,8
Felszólító formák			5	0,6

Összesen: 776 100

Folyamatos szenvedő jövő idő /pl. будет сопровождаться / egyszerűen fordult elő.

Ha meggondoljuk, hogy a személyragozott formák tulnyomó többsége az egyes vagy a többes szám 3. személyében szerepel, akkor műszaki szövegeink legfontosabb igei forma-állománya egészen szűk körre szorul. Még tovább egyszerűsödik a kép, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy az igéknek tekintélyes része létige vagy vele rokon, sztereotíp használatú, jelentésben szegény ige, amelyek az összes verbális előfordulásoknak mintegy 1/5-ét teszik ki /есть, бывает, находится, имеется, заключается, является, представляет собой, принадлежит, содержит, содержится/, de



akad bőven egyéb jelentésű sztereoptípa is /делается, получается, называется, готовится, считается, образуется, становится, подвергается, окажется, происходит, протекает és több más hasonló/. Németülük gyakoriságát /pl.СОДЕРЖИТ, СОДЕРЖИТСЯ/ egészen nagy szám jelzi.

Ha a folyamatos cselekvő igék jelen idejének igefajtajait vesszük szemügyre, ismét meglepő a visszaható igék igen nagy száma: 544-ből 216. A valódi visszahatók aránylag kisebb előfordulása mellett nagyon gyakoriak az átvitt értelmű visszahatók; ezeknek minden alcsoportját bőséges példák illusztrálják.

Ami az igeszemléletet illeti, nyilvánvaló, hogy a rengeteg folyamatos jelen idejű példa tekintélyes részének háttérében befejezett szemléletű igék húzódnak meg. Hagyományai szerint a szaknyelv a konkrét tárgyakat és munkafolyamatokat jelen időben írja le, amint a társalgási vagy az irodalmi nyelvhasználatban is olykor jelen időben mondunk el múltbeli eseményeket. Ilyenkor a hiányzó befejezett szemléletű formákat folyamatosnak helyettesítik.

Vegyünk egy példát irodalmi szövegből:

Múlt időben

Jelen időben

Шёл я вчера домой темной ночью. Но вот взошла луна. Вдруг заметил человека за деревом.

Иду я вчера домой темной ночью. Но вот всходит луна. Вдруг замечаю человека за деревом.

Egy másik példa szakszövegből:

Múlt időben

Jelen időben

В результате этого питания мыши погибли, тогда как натуральное молоко служило для них здоровой пищей.

В результате этого питания мыши погибают, тогда как натуральное молоко служит для них здоровой пищей.

Az ilyen igei állítmányok formai jegyeit és szemantikai funkcióját a tanulónak világosan látnia kell.

Végül nézzük meg ezt a legfontosabb igeidőt a formák jelentéstartalmának szempontjából. Gyakorlati nyelvhasználatban nélkülözhetetlen tudnivaló, hogy a folyamatos jelen idő kifejezheti a cselekvést egyrészt minden körül-



határolás nélkül, a maga folyamatában, másrészt akkor is, ha az többször megismétlődik. A műszaki szövegek példáinak elemzése azt mutatja, hogy ebben a vegyítetlen nyelvhasználatban, - ahol a konkrét tárgyak leírása és a munkafolyamatok bemutatása tipikus jellegű - a folyamatosság és ismétlődés szemantikai elkülönítése csak egészen ritka esetben indokolt.

Az igék második fő csoportja a folyamatos szenvedő igék jelen idejű formáiból kerekedett. Bár gyakorisági számuk mindössze 52 /6,7%/, az első csoportnak csak 1/10-e, mégis ezek a formák fontos szerepet játszanak a műszaki preparációs folyamatok leírásakor. Többnyire olyan strukturában szerepelnek, amelyben az alny általános, és így szorosan összefüggnek a cselekvő folyamatos formákkal. Ez utóbbiak többes számának harmadik személyű alakjai éppennygy általános alanyok állítmányai lehetnek, mint az angolban vagy a magyarban, de nem a németben:

Поговаривают, что пьеса пользуется большим успехом.

They say the play is a great success.

Azt mondják, a darabnak nagy sikere van.

A mai magyar nyelvhasználattól eltérően ilyenkor szenvedő ige is használatos, mind az angol /it is said/, mind az orosz nyelvben:

Cselekvő igével

Бражку переливают в колбу  
и отгоняют спирт.

Для перегонки применяют  
специальные колонны.

Szenvedő igével

Бражка переливается в колбу  
и спирт отгоняется.

Для перегонки применяются  
специальные колонны.

Ebből az is következik, hogy a tanulónak határozott különbséget kell tennie a passzivitás és a reflexivitás fogalma között, annál is inkább, mivel nem egyszer ugyanaz az ige szerepelhet mindkét strukturában:

Reflexív

...образуется кислота.

Passzív

...образуется кислотой.

Néha csak a szövegösszefüggés vagy a munkafolyamat ismerete alapján tehetünk különbséget /изопрен смешивается.../. Utalhatunk arra, hogy hasonló összefüggés más nyelvekben is előfordul:

Дверь открывается.

Die Tür öffnet sich.



Anyanyelvünkben is sok olyan visszaható-képzős ige van, amely szenvedő értelmű /becsukódik, hányódik, íródik, elkezdődik, elintéződik stb./.

Majdnem azonos gyakorisági számmal /50, 6,4% / a befejezett szenvedő igék jelen idejű formái alkotják a következő csoportot. Képzésmódjuk és fogalmi tartalmuk megtanítása több okból sem könnyű feladat. Felvetődhet az a kérdés is, hogyan lehetnek befejezett /szenvedő/ igének jelen idejű formái. A pontos szemantikai tartalom körülhatárolása azon alapul, hogy itt valójában nem személyragozott formákkal, hanem rövid alakú névszói /melléknévi igenévi/ állítmányokkal van dolgunk:

Melléknévi igenév

Раствор приготовлен.

Melléknév

Раствор готов.

A társalgás nyelvében ОКНО БЫЛО ЗАКРЫТЫМ struktúra is lehetséges.

Az orosz nyelvben valójában nincs önálló alakú szenvedő ige, /mint a latinban datur, a magyarban adatik/. Ezt körülírással szerkeszti meg, éppen úgy mint az olasz, a francia, a német vagy az angol nyelv. A körülírás azonban nem mindig egyértelmű. A németben két segédigét használunk az igenév mellett: az egyikben a cselekvés, a másikban az állapot fogalma domborodik ki:

Cselekvés

Das Fenster wird geschlossen.

Állapot

Das Fenster ist geschlossen.

Más nyelvekben, pl. az angolban a létigét használjuk mindkét esetben:

The room was painted when I saw it and I asked when it was painted.

Itt az első "was painted" az állapotot /be volt festve/, a második a cselekvést /befestették/ jelöli.

Az orosz nyelvi struktúra formai és tartalmi jegyei (КОМПАТА БИ-КРАШЕНА) határozottan arra utalnak, hogy benne az állapot fogalma az uralgó. Ha ez egyáltalán kiterjeszthető cselekvésre, az csak logikai úton lehetséges: az állapotot egy ismert vagy ismeretlen alany előidézte. Ezért beszélhetünk a befejezett szenvedő ige jelen idejű formáiról, - amelyek egy bekövetkezett, jelenben tapasztalható eredményre vagy állapotra utalnak, - és ezért figyelmeztetik az orosz anyanyelvűek számára írt idegen nyelvi grammatikák a tanulót arra, hogy az állapotot jelentő szenvedő formákat /pl. a német Zustandspassiv alakjait/ a szenvedő múlt idejű igenév rövid alakjával /befejezett szenvedő igével/ fordítsa oroszra.

Szövegeink példái határozottan erre a jelentésre utalnak:



Большой период разделен на две части.

Этот элемент получен недавно искусственным путем.

Ha ez a jelentéstartalom a cselekvés fogalmára egyáltalán kiterjeszthető, az csak logikai úton lehetséges: установлено, обнаружено, что..., azaz ismeretes, mert megállapították, feltárták, rájöttek.

Ha az állapot létére időhatározó utal, logikusan szükségtelen az ige-  
idő formai megjelölése:

В последние годы были сделаны большие успехи.

Дом был построен в 1930 году.

Vagy:

В последние годы сделаны большие успехи.

Дом построен в 1930 году.

Ezzel szemben, ha a cselekvést akarjuk kiemelni:

Дом построили в 1930 году.

Még szövevényesebb kérdés mered elénk, ha a befejezett szenvedő ige-  
formák magyar nyelvi megfelelőseit keressük. Vegyünk egy egyszerű példát:

ОКНО ОТКРЫТО.

Az ablak nyitva van.

Attól azonban, hogy a Работа закончена mondatot is hasonló magyar  
struktúrával fordítsuk, szakszövegíróink idegenkednek, jóllehet a legújabb  
felfogás szerint helyesen használjuk az állapotthatározó igealakot, ha az  
alany állapota fejeződik ki benne. Sok pedagógus hibáztatta ezt a szerkeze-  
tet, és minden esetben óvta tanítványait használatától. Régebben nyelv-  
szeink is különbözőképpen látták ezt a kérdést. Mindennek az lett a követ-  
kezménye, hogy a mai szakirodalom szerzői alig merik tollukra venni. Pedig  
ez a struktúra a régi magyar nyelvben is gyakori, s az ország valamennyi  
nyelvjárásában előfordul /... bika szarvon kötve vala... Fakó lovam fel  
van kantározva... A Vargáék ablakja, Rózsával van kirakva.../. Arany János  
gyakran élt vele: Pedig ő is szörnyen meg vala indulva. A régi nyelvben  
többes számban is előfordult: Arannyal hintvék szárnyaid /Vörösmarty/. Gon-  
doljuk meg azt is, hogy ez a struktúra a magyarban nemcsak a létigével le-  
hetséges: nyitva áll, fekszik, felejt, marad, hagy. Az ebből fakadó következte-  
tések felismerése és elismerése azonban nem lehet máról-holnapra általános.

A mai szaknyelvben a jelen idejű állapotthatározó formákat többnyire  
mult idejű cselekvő alakokkal fordítják, olyan logikai ugrással, hogy az ál-  
lapot egy cselekvés eredményeképpen jött létre:

Работа закончена.

A munkát befejezték/befejeztük.



Ez a megoldás azonban nem mindig pontos, és nyomban használhatatlanná válik, mihelyt a mondat logikája vagy a benne szereplő határozók az állapot fogalmát hangsúlyozzák: "Még ma is meg vagyok győződve eljárásunk helyességéről" nem helyettesíthető azzal, hogy meggyőződtem helyességéről. Vagy: Tegnap a Duna befagyott, de: Akkoriban a Duna már...

A határozó igealak helyettesítésére néha szenvedő értelmű visszaható képzős ige is használható:

Работа закончена.

A munka befejeződött.

Máskor a kérdést megkerülik: A munka véget ért.

Az állapothatározó-igeneves szerkezet helyett ma a társalgási nyelvben is, a szaknyelvben is egyre gyakrabban használnak befejezett melléknévi igenevet /participium perfectum/ állítmányként.

A jegy kezelt.

A seb gyógyult.

Az egyenes adott.

Az edény két részre osztott.

Sok szerző valóságos csodaszert lát ebben a szerkezetben a határozó igeneves hibák elkerülésére:

Az a kívánság megengedett...

olvassuk egyik napilapunkban.

A lecke tehát régóta feladott: mi lesz a növekvő emberiség sorsa - olvassuk a Jövő Mérnökében. Pedig, úgy látszik, éppen ez a struktúra idegen-szerű anyanyelvünkben:

Die Gerade ist gegeben.

The straight is given.

Прямая дана.

Az egyenes adott.

Az ilyen megoldás ma közkeletű:

Молекулы ассоциированы.

Атомы связаны.

A molekulák asszociáltak.

Az atomok összekötöttek.

A melléknévi igeneves szerkezetet a magyar nyelvben csak szűk körben használhatjuk. Igekötővel többnyire lehetetlenné válik /az egyenes megadott, az edény két részre felosztott, a sejtfalak megsérültek/, az alapigék zömével pedig elképzelhetetlen /az ablak nyitott, az étel tálalt/. Kétértelműséget is okozhat /a seb gyógyult/.

Mivel a szenvedő befejezett jelen igeidőnek fontos funkciója van az



orosz műszaki nyelvben, grammatikai minimumnak kell vennünk formai jegyeinek ismeretén kívül az igenév fogalmi tartalmának feltárását és fordítási lehetőségeit.

Műszaki szövegeinkben még két igeidőnek van viszonylag nagy gyakorisági száma: a befejezett, valamint a folyamatos cselekvő ige múlt idejének /49, 6,3 % ill. 48, 6,2 % /. Szemantikai tartalmuk, ahogy a megfelelő jelen idejű formákban is láttuk, egyszerű. A műszaki nyelv stílusa nem él azzal a sokféle árnyalattal, amelyek az irodalmi nyelvben érvényesülhetnek.

Jóval kisebb gyakorisági száma van /mindössze 13, 1,7 % / a befejezett szenvedő ige múlt idejének. A jelen időre tett megállapítások többé-kevésbé a múlt idejű formákra is érvényesek. Jelentéstartalmuk kifejtésekor rá kell mutatnunk, hogy ezek az igealakok /valójában igei-névszói állítmányok/ a múltbeli eredményt vagy állapotot tükrözik:

Бензол БЫЛ ОБНАРУЖЕН в светильном газе еще в 1825 году.

Бензол БЫЛ ПОЛУЧЕН из бензойной кислоты.

Az orosz műszaki nyelvben az is előfordul, hogy befejezett szemléletű igét használnak -СЯ végződésű szenvedő alakban. Szövegeinkben azonban erre mindössze egy adatot találunk, s így ez a forma nem kerül be nyelvtani minimumunkba.

Feltételes formák meglepően ritkán fordulnak elő szövegeinkben: mindössze hatszor /0,8 % /. Majdnem valamennyi befejezett szemléletű. Felszólító alak még ennél is kevesebb található, csupán öt /0,6 % /, mindegyik többes szám 1. személyű befejezett ige /ВОЗЬМЕМ..., ОБРАТИМ ВНИМАНИЕ ... stb./.

A többi személyragozott forma olyan ritkán fordul elő /0,4% - 0,1 % /, hogy vizsgálatukról eltekinthetünk.

### Igenevek

#### 1. Főnévi igenevek

A főnévi igenevek a következőképpen oszlanak meg szövegeinkben:

	Cselekvő	Visszaható	Szenvedő
Folyamatos	28	4	1
Befejezett	34	4	6



Ezek az adatok az összetett jövő idejű formák igeneveit nem tartalmazták, mivel előfordulásukat már tekintetbe vettük a jövő idő gyakorisági adataiban. A többi esetben a főnévi igenevek összetett állítmányok igei részeként, névszók bővítményeként vagy állítmányi határozószók mellett találhatóak, valamint mellékmondatokban /tagmondatokban/. A leggyakrabban a következőkkel kapcsolatban:

- МОЖЕТ, ХОЧЕТ, НАЧИНАЕТ, ЗАКАНЧИВАЕТ, СТАНЕТ, ПРОДОЛЖАЕТ,
- ОСТАЕТСЯ, УДАЕТСЯ
- МОЖНО, НУЖНО, НЕЛЬЗЯ
- СПОСОБЕН, ДОЛЖЕН
- ДОСТАТОЧНО, /НЕ/ЛЕГКО, НЕОБХОДИМО
- НЕОБХОДИМОСТЬ
- ЕСЛИ, ЧТОБЫ

A legtöbb mellett egyaránt állhat folyamatos vagy befejezett főige. Az igeszemlélet használatának vizsgálata a grammatikai minimum szempontjából nem látszik indokoltnak.

A gyakorisági adatok azonban néhány érdekes tényre világítanak rá. Ilyen például az, hogy meglepően sokszor /19-szer/ fordul elő a ЕСЛИ kötőszó mellett általános értelemben használt főnévi igenév, egy adat kivételével mindig befejezett szemléletben: ЕСЛИ ВЗЯТЬ, ЕСЛИ СМЕШАТЬ, ПОМЕСТИТЬ, ПРИБАВИТЬ, НАГРЕТЬ, КИПЯТИТЬ stb. Folyamatosan csak: ЕСЛИ ЗНАТЬ, КАКОЕ КОЛИЧЕСТВО... Ezt a struktúrát fel kell ismernie a tanulónak. A ЧТОБЫ kötőszavas célhatározó mondatok, múlt idejű és főnévi igeneves állítmánnyal, mindkét szemléletben, ritkábbak, de receptív ismeretük szintén nélkülözhetetlenek látszik.

A szenvedő főnévi igenév képzésének, fogalmi tartalmának és használatának receptív elsajátítása - hatszori előfordulása alapján - ugyancsak beletartozik grammatikai minimumunkba. Rá kell mutatnunk, hogy ugyanazok az állítmányi határozószók stb. mellett használatosak szenvedő struktúrában, mint a cselekvő főnévi igenév.

2. Melléknévi igenevek

Melléknévi igenevek gyakran fordulnak elő mindenféle tudományos prózában. Nemcsak az oroszban, hanem a német és angol szaknyelvben is az figyelhető meg, hogy az egyszerű mondatok mind több bővítményt képesek felvenni, és így egyre zsúfoltabbak lesznek. Többszörösen bővített jelzők,



egész jelzőbokrok keletkeznek. Az igék száma csökken, az igeneveké nő. Nyilván nagy szerepe van mindebben a nyelvi ökonómiának.

Az orosz melléknévi igenevek, viszonylag nagy számuk és predikatív meg széleskörű attributív használhatóságuk miatt, különösen alkalmasak a szakpróza stílusának tömörítésére. Talán nem meglepő, hogy számuk szövegekben valamennyi igei előfordulásnak /776/ 1/3-át is meghaladja /285/. Érdekesebb azonban az igenevek számszerű megoszlása. Sőt azt is meg kell vizsgálnunk, hogyan használjuk az egyes formákat, mert ezek az adatok legalább annyira tanulságosak, mint az alapformák gyakorisági adatai.

Mielőtt azonban mindezt szemügyre vennők, tisztáznunk kell néhány elméleti kérdést.

Az orosz melléknévi igenevek formai és tartalmi jegyei egyértelműen jelzői funkcióra utalnak. Hangsúlyozni szeretném, hogy valamennyi funkciója ezt a feladatot szolgálja. Amit a grammatikák elkülönített igeneves szerkezetnek, igeneves fordulatnak /inverzióknak/ neveznek, az valójában olyan jelzős kifejezés, amely a jelzett szó után áll, és azt utólagosan magyarázza, értelmezi.

Ezek szerint mind a négy melléknévi igenévnek háromféle használata lehet:

- a/ puszta jelző /полученный спирт/
- b/ bővített jelző /полученный таким образом спирт/
- c/ értelmező jelző /спирт, полученный таким образом/

Nemcsak az igenévi jelzők viselkednek azonban így, hanem az egyszerű melléknévi jelzők is:

- a/ Это - важнейший спирт.  
Они не обнаруживают характерных свойств.
  - b/ Это - важнейший по своим применениям спирт.  
Они не обнаруживают характерных для альдегидов свойств.
  - c/ Это - спирт, важнейший по своим применениям.  
Они не обнаруживают свойств, характерных для альдегидов.
- Ez utóbbit akár "прилагательный оборот" -nak is nevezhetnők.

A tanulónak két ténnyt kell tudatosítania:

1. Az igenév /és az egyszerű melléknévi jelző/ bővítményt /tárgyat vagy határozót/ vehet maga mellé.



2. Ennek szórendi helye az oroszban az igenév után, a magyarban azonban előtte van, bármennyi a bővítmények száma:

A csatahely mellett volt egy jókora tó,  
Tiszta, szők vizet magába foglaló.

/Petófi/

Nem tartozik a grammatikai minimumba, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül a következőket sem:

1. Az igenevet /vagy melléknevet/ csak akkor használhatjuk értelmező jelzőként az oroszban, ha annak egy vagy több bővítménye van. A magyarban azonban lehetséges: Várom a vonatot, az utolsót. Megyek a fiamhoz, a kisebbikhez. /Иван Грозный, Петр Великий a köznyelvben nem élő strukturák./

2. Az értelmezőnek a magyarban további jelzője lehet, az oroszban azonban nem: Várom a vonatot, az utolsó hatvanit.

Ezek után nézzük meg az orosz melléknévi igenevek gyakorisági adatait:

	Puszta jelző		Bővített jelző		Értelemző jelző		Össze- sen
	folyam.	bef.	folyam.	bef.	folyam.	bef.	
Cselekvő jelen idejű	16	-	14	-	105	-	135
Cselekvő múlt idejű	-	8	-	2	2	4	16
Szenvedő jelen idejű	10	-	4	-	17	-	31
Szenvedő múlt idejű	-	73	-	10	-	20	103 <sup>x</sup>

Összesen: 285

<sup>x</sup> Ebből -ТЬИ képzővel 15.

A gyakorisági adatokból kitűnik, hogy két igenévnek, a cselekvő jelen idejűnek és a szenvedő múlt idejűnek kimagasló jelentősége van szövegeinkben. Az is látni való, hogy az előbbi főképp értelmezői, az utóbbi pedig jelzői használatban fordul elő igen sokszor. A gyakorlás során erre tekintettel kell lennünk. Szembeötlő a cselekvő múlt idejű igenév ritka használata /285-ből mindössze 16/. A táblázatból azt is megtudjuk, hogy gyakorlatilag a jelen idejűeket folyamatos, a múlt idejűeket pedig befejezett igékből alkotjuk. Mindössze két folyamatos cselekvő múlt idejű igenév fordul elő



szövegeinkben /szenvedő egy sem/:

Изомерия, впервые наблюдавшаяся Либихом...  
Спирт, находившийся в бражке...

Ha az orosz melléknévi igenevek magyar megfelelőit akarjuk megállapítani, akkor leegyszerűsítve a kérdést azt mondhatnók, hogy a puszta jelzőként és bővített jelzőként használt formákat többnyire igenévvvel, az értelmező jelzős szerkezeteket pedig körülírással, azaz jelző mellékmondattal célszerű fordítanunk. Néha a bővített jelzős szerkezet is hosszú és bonyolult, a mellékmondat ilyenkor is alkalmasabb. A mellékmondat általában egyszerűbb, áttekinthetőbb /főleg, ha sok a bővítmény/, tehát könnyebben kezelhető, mint az igeneves kifejezés, és jobban megfelel az orosz értelmező jelzős szerkezet belső ritmusának.

A magyar és az orosz melléknévi igenevek megfeleléseinek kérdése azonban nem ilyen egyszerű. Érdekes módon szövegeinkben azok az igenevek egyeznek meg leginkább magyar megfelelőikkel, amelyeknek legnagyobb a gyakorisági számuk: a cselekvő jelen idejű és a szenvedő múlt idejű. E kettő gyakorisága valamennyi előfordulás 83 %-a. Kisebb mértékű a megfelelés a szenvedő jelen idejű igenevek, legrosszabb a cselekvő múlt idejű igenevek esetében. Ilyenkor a puszta vagy bővített jelzős kifejezéseket is nem egyszer mellékmondattal kell fordítanunk.

A továbbiakban a szövegeinkben leggyakrabban előforduló két igenevet vesszük szemügyre. A legnehezebb kérdéssel, a befejezett /előidejű/ cselekvő melléknévi igenévvvel Hell György foglalkozott a közelmúltban.

Legalább annyira nehéz vállalkozás párhuzamba állítanunk az orosz és magyar melléknévi igeneveket, mint a két nyelv igeidőit. Simonyi Zsigmond már a század elején rámutatott arra, hogy "a melléknévi igenév háromféle, a folyó, befejezett és beálló cselekvés jelölésére, és mind a háromnak lehet cselekvő és szenvedő értéke: eladó vásáros: eladó holmi, tanult ember: tanult lecke, jövendő: teendő." Később mégis Szinnyei József véleményét fogadták el, aki a melléknévi igeneveket jelen, múlt és jövő idejűeknek tartotta. Csak évtizedekkel később tértek vissza a régebbi terminusokhoz.

Simonyi nyilván arra akar utalni, hogy a magyar igenevek - a latin participiumhoz hasonlóan - kifejezik a cselekvés nemét és állapotát, de idejét nem. Időbeli vonatkozásuk rendszerint a velük egy mondatban szereplő igealak idejétől függ.

Például folyamatos igenévvvel:



A keletkező alkoholt

desztilláljuk.  
desztilláltuk.  
majd desztilláljuk.

Befejezetten:

A keletkezett alkoholt

desztilláljuk.  
desztilláltuk.  
majd desztilláljuk.

A folyamatos történésű magyar igenév tehát nem fejez ki időt. "Vigyá-  
zó szemetek Párizsra vessétek!" - ebben a mondatban a vigyázó igenévnék  
éppúgy nincs időbeli vonatkozása, mint az éber melléknévnek. Hasonlóképpen  
a befejezett történésű igenév sem fejez ki időt. A felépített háznak épp-  
úgy nincs időbeli vonatkozása, mint a kész háznak. Az igenév a cselekvés vagy  
történés befejezettségére utal, s nem arra, hogy a cselekvés a múltban tör-  
tént-e.

Ezzel szemben az orosz igenevek nemcsak a cselekvés állapotát /folya-  
matos vagy befejezett/ és nemét /fajtáját/ fejezi ki /cselekvő vagy szenvedő/  
hanem a cselekvés idejét is /jelen vagy múlt/. Nyilván innen támadnak  
nehézségek, amikor a két nyelv igeneveinek megfeleléseit keressük.

Nézzük meg most ezt a kérdést a vizsgált két igenév fordítási lehetősé-  
geinek szempontjából. A cselekvő jelen idejű igenév magyar megfelelőjét  
rendszerint könnyű megtalálni, nehezebb, ha az alapige visszaható, még ne-  
hezebb, ha az szenvedő. Az ilyen szerkezet megértéséhez néhány kérdés elő-  
zetes tisztázása szükséges:

ПОЛУЧАЮЩИЙСЯ СПИРТ

Különösen akkor, ha az ilyen igenévnék további bővitményei vannak:

Многие реакции, сопровождающиеся выделением тепла, требуют  
притока тепла извне.

A szenvedő múlt idejű igenév fogalmi tartalmában közel áll a befejezett  
szenvedő igeidőkhöz, ezúttal azonban jelzői vagy értelmező-jelzői funkció-  
ban. Formailag ezt a teljes alak szemlélteti. Magyar megfelelőjének megta-  
lálása rendszerint nem jár nehézséggel. Az igenév mellett eszközhatározó  
esetben szereplő logikai alany fordítása azonban többé-kevésbé megoldatlan  
kérdés. A magyar nyelv sajátos struktúrája:

A gyár szállította vegyi anyagok,

Újra termel a tűz pusztította bánya, /Népszabadság/



az élő nyelvben egyre szűkebb körre szorul, igekötővel rendszerint szokatlan /tűz elpusztította/, a tól től ragos és által névutós szerkezetet pedig mindig idegenszerűnek érezzük. /A latinban ab és per, a németben von és durch a megfelelője./ A szaknyelv azonban él vele; a köznyelv inkább mellékmondatokkal oldja meg a kérdést.

### 3. Határozó igenevek

Határozó igenevek, főleg befejezettek, jóval kisebb számban találhatók olvasmányainkban, mint melléknéviék:

Folyamatos		Befejezett	
-я, -а	26	В	4
-ясь, -ась	5	ВШИСЬ	1
	31		5

Grammatikai minimumnak a viszonylag egyszerű képzésmódon kívül a magyar megfelelők megkeresését tekinthetjük. A tanulók többnyire a -va, -ve képzős igenév használatát erőltetik mind a folyamatos, mind a befejezett igenév esetében, de tudniuk kell, hogy önálló mondatok is alkalmasak lehetnek, míg, amíg, mialatt, mikor, amikor, miközben ill. miután, azután, hogymint kötőszóval.

### Következtetések

Napjainkban, a technikai forradalom korában, egyre többet foglalkoznak világszerte a tudományok nyelvének vizsgálatával, oktatásának elméleti kérdéseivel. Főképpen a szakterminológiai kutatás lendült fel mindenütt, nem kis mértékben a számítógépes berendezések segítségével. A szaknyelv azonban nem egyszerűen: mindennapi nyelv plusz szakterminológia. Bár a szakpróza morfológiájának, sőt szintaxisának is, meglepően kevés speciális eszköze van, azok mégis többé-kevésbé specializálódnak a köznyelvi eszközök kiválasztásával, alkalmazásuk módjával és gyakoriságával. Ennek tudományos vizsgálata azonban ma még éppen csak bontakozni kezd.

A vegyészmérnökkaron olvasott orosz szövegek elemzése egy kimagaslóan fontos grammatikai egység /az igeszemlélet/ szempontjából, számszerű adatai ellenére sem tekinthető igényes vállalkozásnak. Ehhez egészen más kutatási apparátusra lenne szükség. Csupán a vizsgálati módszer lehet az, amellyel talán érdemes foglalkoznunk.



Vajon helyesen járunk-e el, ha a grammatikai minimumot a nyelvi formák és struktúrák gyakoriságának eredményei alapján akarjuk meghatározni? Mi a didaktikai haszna a grammatikai minimum megállapításának?

Bár lehetséges, hogy más vegyeszeti szövegek elemzése eltérő eredményre vezetne, mégis némely gyakorisági adat annyira szembeötlő, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül. Egy nagyobb igényű elemzés eredményei alapján készült grammatikai minimum megmutathatja, melyek a gyakorlás súlypontjai. Ez pedig hasznos tudnivaló lehet nemcsak a tankönyvek készítésekor, hanem a gyakorlati oktatásban is /gondoljunk elmaradott vagy kezdő csoportokra/.

Természetesen nincsen szó arról, hogy csupán azokkal a formákkal foglalkozzunk, amelyek a leggyakoribbak, de különbséget kell tennünk a recepciós készség fokozataiban, valamint a gyakorlás intenzitásában. Ne feledjük, hogy a legfontosabb formák és struktúrák gyakorlása - újabb megfigyelések szerint - kihat a tanulók olvasási készségének /bizonyos fokig megértési készségének/ kialakulására is. Olyan tanfolyamon pedig, ahol fő feladatunk a tanulók szakmai kommunikatív képességeinek kialakítása, ott különösen hasznosak lehetnek az olvasott szövegek grammatikai analízisének adatai.

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

1. Бондарко, А.В. - Буланин, Л.Л.: Русский глагол. Ленинград, 1967.
2. Бондарко, А.В.: Вид и время русского глагола. Москва, 1971.
3. Спагис, А.А.: Образование и употребление видов глагола в русском языке. Москва, 1961.
4. Гуревич, В.В.: О значениях глагольного вида в русском языке. Русский язык в школе, 1971/5, 73-79. 1.
5. Hell György: Előidejű cselekvő melléknévi igenevek az oroszban és a magyarban. Folia Practico-Linguistica, 1974/5, 17-28. 1.
6. Kovalovszky Miklós: Az igehasználát kérdésköre. Magyar Nyelvhelyesség, Budapest, 1961, 167-203. 1.

7. Köpke, Wulf: Die Sprache der Technik und der Fremdsprachenunterricht.  
Deutschunterricht für Ausländer, 1965/1/2, 25-36. 1.
8. Mackensen, Lutz: Sprache und Technik. Lüneburg, 1954.
9. Mulisch, Herbert: Verwendung der Aspekt-Tempus-Formen im Russischen.  
Fremdsprachenunterricht, 1973/3, 101-109. 1.
10. Schlegel, Hans: Der "Bezugsmoment" - ein Schlüssel zum Verständnis des  
Aspektgebrauchs im Russischen. Fremdsprachenunterricht,  
1970/10, 490-508. 1.
11. Simonyi Zsigmond: A magyar nyelv. Budapest, 1904.
12. Temesi M. - Rónai B. - Vargha K.: Anyanyelvünk. Budapest, 1955.
13. Banó István: Az orosz ige és tanításának néhány kérdése. Budapest,  
1955.



Nyulászné Alpári Ágnes:

A "ПРИ" ELŐLJÁRÓ HASZNÁLATA A SZAKSZÖVEGEKBEN

I. A ПРИ mindig előljárós esettel álló előljáró, és igen előkelő helyen áll felhasználása gyakoriságában.

A Szatján-féle " ЧАСТОТНЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ" szerint 189 megvizsgált forrásmunkában a ПРИ előljáró 5205-ször fordul elő, s ezzel a harmadik helyen áll a "В", "НА" előljárók után. Az kiadásában megjelent "ЧАСТОТНЫЙ СЛОВАРЬ ОБЩЕНАУЧНОЙ ЛЕКСИКИ" szerkesztője Sztepanova, 200 szöveget, összesen 400,000 szót nézett át hatféle tudományágból /ezek: matematika, fizika és techn. felhasználása, kémia, biológia, orvostudomány, geológia és földrajz/. A megvizsgált anyagból kiderült, hogy a " ПРИ" előljáró 3196-szor fordul elő és a negyedik helyen áll a "В", "НА" és "С" előljárók után. A két gyakorisági szótár adatai alapján világos, hogy érdemes foglalkozni az említett előljáróval. De nemcsak azért, mert sokszor fordul elő, hanem azért is, mert sokféle jelentése van. Pulkina és Ozsegov szerint " ПРИ" előljárót használunk:

1/ A mikor? kérdésre felelő időhatározó mellett:

при встрече; при феодализме;

2/ A hol? kérdésre felelő helyhatározó mellett, amikor is valami található egy tárgy, vagy személy mellett:

при заводе, при дороге, при дворе;

3/ Olyan helyhatározó mellett, mely alárendelt viszonyt fejez ki:

нянька при ребенке; состоять при штабе;

4/ Egy feltétel kifejezésekor при каком условии? (= milyen feltétel mellett?) kérdésnél: при желании; при отсутствии; при помощи;

5/ Amikor jelenlétre utalunk:

при свидетелях;

6/ Hozzá tartozás kifejezésekor: быть при оружии

7/ Olyan szóösszetételekben, mint:

при луне; при свете лампы stb.

A felsorolt példákából kiderül, hogy a ПРИ előljáró alkalmazása igen sokféle az orosz nyelvben, de ki szeretném hangsúlyozni, hogy Pulkina és Ozsegov példái a beszélt nyelvből valók.

Előadásomban két dologra szeretnék választ adni:

- 1/ A szakszövegben is olyan sokféle jelentésben használják-e a ПРИ előljárót?
- 2/ Hányféleképpen lehet fordítani magyar nyelvre a megvizsgált szakszövegben az előforduló ПРИ előljárókat?

Dolgozatomhoz a példákat a gépészhallgatók számára írt orosz nyelvi tankönyvből vettem /szerzői: dr.Sipőczy Győző - Osztatni Mihályné és dr.Feniczy György/.

A szakszövegek tárgya elsősorban a fémten.

A megvizsgált 36 szövegben 43 mondatban fordult elő a tárgyalt előljáró, amelyet véleményem szerint kilencféleképpen lehet fordítani, úgymint:

- nál, nél,
- kor
- val, vel
- en ragokkal

valamint a

- során,
- közben,
- esetén,
- között,
- mellett

névutóval.

Leggyakrabban /11-szer/ a -nál -nél raggal lehetett a "ПРИ" előljárót fordítani, majd a fordítási sorrend gyakorisági szempontból a következőképpen alakult;

"során" névutóval	10 -szer
- kor raggal	7 -szer
- val -vel raggal	

közben,

mellett névutóval kétszer és egyszer fordítottam "-en" raggal

és "esetén", "között" névutóval.

43 esetből a ПРИ előljáró 30 esetben állt főnév mellett, s ebből 12 főnév semleges nemű -ИЕ végű és igéből képzett szó volt, pl.:

резание, изготовление, снятие, переохлаждение, повышение stb.

Nézzük meg most részletesebben a ПРИ előljáró fordítását néhány példa alapján.

## II. Fordítás -nál/-nél raggal

Mivel a "-nál/-nél" tag fordul elő a leggyakrabban a "ПРИ" előljáró



fordításaként, érdemes megnézni az Akadémia "A mai magyar nyelv rendszere" leíró nyelvтанában az e raggal kapcsolatos megállapításokat. Ebben azt találjuk, hogy a magyar nyelvben a "-nál/-nél" rag legsajátosabban hol kérdésre felelő helyhatározót fejez ki.

Az átvizsgált szakszövegekben egyetlen példát sem találtam erre. Ellenben a fent említett nyelvtan szerint az utóbbi 150 évben a magyar nyelvben a "-nál/-nél" rag elvontabb és elmosódottabb határozói jelentésben egyre terjed és fordítási példáim is ezt bizonyítják. A legtöbb mondatban ugyanis a ПРИ + névszó a cselekvés körülményeit, pontosabban a cselekvés feltételeit határozza meg. Az utóbbi kifejezést nem szabad teljesen azonosítani a "cselekvés körülményei" kifejezéssel. A határozószók mindig a cselekvés körülményeit mutatják be, de ezek a körülmények nem feltétlenül befolyásolják a cselekvést. A megvizsgált mondatokban viszont a cselekvést befolyásoló körülményekre utal a ПРИ + névszó kifejezés, s ezt nevezem én a cselekvés feltételének.

A. 1/ при объемной штамповке = a sajtolásnál;

2/ при резании металлов происходит деформирование поликристаллов = fémforgácsolásnál a polikristályok deformálódnak

3/ Изготовленные на Обуховском заводе пушки большого калибра нередко разрывались при первом же выстреле = Az obuhai gyárban elkészített nagykaliberű ágyúk már az első lövésnél gyakran szétrobbantak

4/ Чтобы понять, как происходит процесс образования новых зерен в металле при данном механическом способе обработки необходимо сначала остановиться на самом процессе пластического деформирования металла = Ahhoz, hogy megértsük, hogy a megmunkálás adott mechanikai módjánál hogyan keletkeznek új szemcsék a fémbe, feltétlenül először a fém képlékeny deformációjának folyamatát kell megvizsgálni.

Több magyar-szakos kollégám szerint az ilyen kifejezések -nál/-nél raggal való fordítása magyartalan. Vitatkoznék ezzel a véleménnyel: a fent említett példák azt bizonyítják, hogy a -nál/-nél rag jobban hangsúlyozza azt a tényt, hogy valamilyen cselekvés egy bizonyos feltételhez kötődik. A műszaki nyelvnek pedig az ilyen árnyalati finomságokat pontosan kell tükröznie, még akkor is, ha ez megszegi bizonyos szavak, vagy ragok szorosán köznyelvi, hagyományos használatát.



B. A következő példában a "ПРИ" előjáró vonatkozó névmással áll és képes helyhatározói jelentésű: Эту критическую точку нагрева, при которой металл приобретает темно-вишневый цвет, Чернов назвал точкой А или точкой закалки.

= A hevítésnek ezt a kritikus pillanatát, amelynél a fém sötét meggyzínű lesz, Csernov A pontnak illetve edzési pontnak nevezte el.

C. Találtam példát arra is, amikor a ПРИ előjáró számnévvel és mutatónévmással együtt hasonlítást fejez ki: При одной и той же мощности двигатель внутреннего сгорания почти втрое легче паровой машины.

= hasonló teljesítménynél a belsőégésű motor majdnem háromszor könnyebb, mint a gőzgép.

Habár a felhozott példák három csoportra oszthatók, mindegyikben a előjárós szókapcsolat elsősorban a cselekmény feltételére utal.

III. A következő nagyobb csoportot azok a kifejezések alkották, amikor a ПРИ + főnév /jelzős főnév/ fordítása a "során" névutóval történt.

Íme néhány példa:

1/ При медленном охлаждении или при закалке аустенит распадается

= Lassú hűtésnél vagy edzés során az ausztenit elbomlik.

2/ ... получается непрерывное и все более значительное остаточное удлинение при возрастании напряжения...

= a feszültség növekedése során állandó, egyre jelentősebb maradandó nyúlás keletkezik.

3/ ... форма кристаллов, образующихся при затвердевании металла

= a fém megszilárdulása során keletkező kristályok formája...;

4/ Детали машин должны быть рассчитаны на нагрузку, которую им придется выдержать при работе.

= A gépalkatrészeket úgy kell tervezni, hogy kibírják az üzemelés során fellépő terhelést.

A felsorolt példákból két dolog következik. Egyrészt a "során" névutóval való fordítás is a cselekvés feltételét fejezi ki, mint a "-nál/-nél" rag esetében, de azért itt van némi különbség: "a feszültség növekedés során",



"az üzemelés során", s a többi kifejezés is inkább a folyamatra utal. Másrészt a legtöbb mondatban nem leszünk hűtlenek az eredeti szöveg jelentéséhez, ha a "során" helyett -nál/-nél raggal fordítunk, ugyanakkor a fordításban felhasznált két megoldás színesíti stílusunkat.

IV. Fordítás - kor raggal

Első megközelítésből a következő példákban a ПРИ előljárót a mikor kérdésre felelő időhatározókkal fordítjuk.

Pl.:

- 1/ При малом переохлаждении очень чистых металлов вначале затвердевания образуются правильно ограниченные кристаллы равновесной формы.  
= A tiszta fémek nagyon kicsi túlhűtések a megszilárdulás elején egyensúlyi formájú szabályosan határolt kristályok keletkeznek.
- 2/ ... при образовании внутренней межуатомной структуры ...  
= ... a belső, atomközi struktúra kelekezésekor ...
- 3/ ... при выборе материала ...  
= ... az anyag kiválasztásakor ...

Szabályos időhatározók ezek, mint pl.: "alkonyatkor", "karácsonykor", "háromkor"? Véleményem szerint nem. Mint az eddigi példáim, e kifejezések is a végbemenő cselekvés feltételeit, s nem pusztán körülményeit fejezik ki, mint általában a határozószó.

V. A "ПРИ ЭТОМ" előljárós névmást a "közben" "eközben" szavakkal fordítjuk.

Pl.:

- 1/ Зато способность подвергаться дальнейшему деформированию становится при этом все меньше, пока совершенно не утратится  
= A további deformálhatóság eközben egyre csökken, amíg teljesen meg nem szűnik.
- 2/ Получаемая при этом кривая растяжения металлического образца показывает ...  
= Az eközben kapott fém próbatest húzási görbéje megmutatja ...

Ime egy példa a ПРИ + fn. "közben" névutóval való fordításaira: при работе = munka közben

Most is valamilyen feltételről olvastunk, amely alatt, illetve közben folyik a cselekvés.

VI. A "ПРИ" -nek -val/-vel raggal történő fordítására kevés példát találtam:

1/ У каждого из них есть рабочий орган, при помощи которого они совершают работу.

= Mindegyiknek van egy munkavégző eszköze, amelynek segítségével hasznos munkát végeznek.

2/ при повышении напряжения удлиняется дуга.

= A feszültség növekedésével az ív meghosszabbodik.

Talán már felesleges is hangsúlyoznom, hogy míg a magyar nyelvben a -val/-vel rag elsősorban társ- illetve eszközhatározói, a felolvasott példákban a -val/-vel rag a feltételt fejezi ki.

VII. És ugyanez történt a "ПРИ" előljáró "mellett" névutóval való fordításakor is. A beszélt nyelvben a ПРИ + főnevet /при дворе, при столе stb./ a hol kérdésre felelő helyhatározószóként fordítjuk a "mellett" névutóval. Csak hogy az ilyen jelenségre a szakszövegben nem találtam példát. A "mellett" névutó az ilyen mondatokban is a cselekvés feltételeit tükrözte.

Pl.: Деформирование металла сопровождается повышением его прочности при понижении пластичности.

= A fém deformációját a szilárdság növekedése kíséri a képlékenység csökkenése mellett.

VIII. Szeretném még egy-egy példamondattal bemutatni a ПРИ előljáró fordításának sokféleségét anélkül, hogy elemezném e mondatokban a ПРИ jelentését.

a/ Fordítás - az "esetén" névutóval

... при таких переохлаждениях, когда число зародышей или скорость кристаллизации достигнет нуля, кристаллизации не будет.

= ... az olyan túlhűtés esetén, amikor a csirák száma, vagy a kristályosodás sebessége eléri a nullát, nem lesz kristályosodás

b/ "között" névutóval

При каких условиях может превращаться тепло в работу?



= Milyen körülmények között alakulhat át a hő munkává?

c/ -en raggal

При низкой температуре для большинства металлов такое неустойчивое состояние наклепаного металла может сохраняться продолжительное время без изменения.

= Alacsony hőmérsékleten a legtöbb fém ilyen labilis állapota hosszú ideig megmaradhat változás nélkül.

Már a felsorolt példák alapján is meg lehet állapítani, hogy a ПРИ + névszó kifejezéseket sokféleképpen lehet fordítani. Több esetben ezek a különböző fordítási fajták - jelentésükben - elsősorban -nál/-nél ragos főnévvel helyettesíthetők, de célunk, hogy a fordítás, így a műszaki szövegek fordítása is, nemcsak hű legyen, hanem stílusa legyen változatos, színes, s ehhez az adott előljáró többféle fordítási módja ad lehetőséget.

A ПРИ előljáró sokféle jelentése a szakszövegekben - a megvizsgált anyag szerint - a beszélt nyelvhez képest erősen leszűkül a cselekmény feltételeinek kifejezésére. Ezt a következtetésemet nem szabad általánosítani, hiszen én nagyon szűk területen vizsgáltam a jelenséget. Célom csupán annyi, hogy erre az érdekes sajátosságra felhívjam a kollégák figyelmét. Feltételezésem bizonyításához sokkal nagyobb anyaggyűjtés, részletes elemzés, több munka szükséges.





Остатни Михайне:

НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТВОРИТЕЛЬНОГО  
ПАДЕЖА С ПРЕДЛОГОМ "С" И БЕЗ НЕГО

Эта тема нами выбрана потому, что для венгров употребление творительного падежа с предлогом "С" и без него вызывает затруднение по вполне естественным причинам, так как в венгерском языке одинаково ставится вопрос *kivel, mivel* к предложениям:

Он пишет карандашом.

Вместе с карандашом он принес и тетрадь.

Ехать автобусом. Заниматься со студентами.

Правда в венгерском тоже существует различие между отдельными *-val/-vel* нельзя сказать: *Vonattal és két börönddel jöttem.*

Но в способах выражениях этого различия по-русски у венгров возникает затруднение.

Начнем с употребления творительного падежа с предлогом "С". Предлог "С" относится к неизменяемым или первообразным предлогам, в сочетании с творительными падежом он выражает отношение образа действия. —

слушать с улыбкой, читать с удовольствием, найти с трудом, с восторгом заявить, с уверенностью сказать, с пренебрежением указать, работать со знанием дела, отзывать с восхищением, говорить со слезой в голосе и т.п.,

а также употребляется при обозначении явления или состояния, которым сопровождается какое нибудь действие —

Собака с лаем вбежала в комнату.

Дети с нетерпением ждут праздника.

Ветер со свистом ворвался в распахнутое окно.

Трактор с шумом прогрохал мимо сельсовета.

Но и безпредложный творительный так же выражает отношение образа действия —

Наше хозяйство развивается быстрыми темпами.

Николай быстрыми шагами вошел в комнату.

Нина заговорила веселым голосом.

Далее, существительное в творительном падеже, показывающее как происходит действие, может обозначать предмет, с которым сравни-



вают другой предмет -

Время летит птицей. Тропинка вилась змеей.

У папы сегодня плохое настроение, он ходит туча тучей. Если есть время подумать, сопоставляя предложения трех выше приведенных случаев, представив их с предлогом и без предлога, сомневающийся чаще всего придет к правильному решению, но в разговоре такой способ проверки, такое средство проверки невозможно. Это не новая проблема и для проверки, когда нужно и когда не нужно употреблять предлог "С" Пулькиной несколько лет назад предложено следующее: "Творительный падеж с предлогом "С" обычно употребляется тогда, когда в противоположном значении ему соответствует родительный падеж с предлогом "Без" -

слушать с улыбкой - без улыбки,

читать с удовольствием - без удовольствия.

Ко всем случаям употребления С+творительный эту проверку нельзя применить с абсолютным успехом, поэтому Пулькина и пишет о б ы ч н о, а н е в с е г д а, но в случае отношения образа действия на этот способ вполне можно положиться.

Проверим это на предложениях:

Мы отнеслись к его рассказу с недоверием.

/без недоверия/

Студенты слушали лекцию со вниманием.

/без внимания/

Наташа написала упражнение с ошибками.

/без ошибок/

Зрители смотрели фильм с большим интересом.

/без большого интереса/

Товарищ с радостью согласился мне помочь.

/без радости/

/Товарищ согласился мне помочь без большой радости/

О княжне Мери Грушницкий говорил с восторгом.

/без восторга/

Он глубоко уважал свою тетю и всегда отзывался о ней с восхищением.

/без восхищения/

Дети не любили Нину, она всегда говорила тихо, со слезой в голосе, будто жалуясь на свою жизнь.

/без слезы в голосе/



Да, мы все сделаем во время, с уверенностью сказал мастер. /без уверенности/

С пренебрежением указав посетителю на стул, он сам уселся в кресло. /без пренебрежения/

Во всех этих предложениях творительному падежу с предлогом "С" в противоположном значении соответствует родительный падеж с предлогом "БЕЗ".

А теперь посмотрим на примерах случаи явного несоответствия: /Подобные предложения с предлогом "БЕЗ" как правило не имеют смысла/

Этот ученик пишет красивым почерком.

/\* без почерка /

Ребенок спит крепким сном.

/\* без крепкого сна /

Отец вошел в комнату быстрыми шагами.

/\* без быстрых шагов /

Коля говорил громким голосом.

/\* без громкого голоса /

Шалапин пел басом, а Козловский тенором.

/\* без баса, ... без тенора /

Город украшен яркими плакатами.

/\* без ярких плакатов/ ?

Наше хозяйство развивается быстрыми темпами.

/\* без выстрых темпов / ?

/\* без особенно быстрых темпов / ?

Последние два примера звучат не очень убедительно и вызывает сомнение, нужен здесь предлог "С" или нет, можно ли сказать "без быстрых темпов" или "Город украшен без ярких плакатов" или нет?

Дополним эту проверку следующим - сравним, что звучит лучше:

Наше хозяйство развивается без быстрых темпов. или

Наше хозяйство развивается не быстрыми темпами.

Город украшен без ярких плакатов. или

Город украшен не яркими плакатами /, а разноцветными лампочками/.

И если лучше звучит "не быстрыми темпами", "не яркими плакатами", не нужно употреблять предлог "С".



Успех подобных проверок естественно находится в прямой зависимости от знания проверяющим русского языка, от практики в русском языке.

Существительное с предлогом "С" может обозначать признак предмета и отвечать на вопрос к а к о й?, то есть может быть несогласованным определением.

У подъезда стоит человек с ружьем.

В комнату вбежала девочка с косичками.

Я запомнил только человека с бородой.

Мы един хлеб с маслом.

Мама испекла пирог с начинкой.

Он держал в руке винт с полукруглой головкой.

Разговор с молодежью привел к ожидаемым результатам. и т.п.

Но несогласованным определением может быть и беспредложный творительный при управлении:

руководство заводом, командование работой, управление машиной, заведование магазином, владение языком, овладение знаниями, восхищение красотой, наслаждение музыкой, гордость успехом, занятие спортом и т.п.

Ни первый, на второй случай употребления несогласованного определения у венгров не вызывает особых затруднений. Для полной уверенности можно пользоваться выше приведенной проверкой.

Неуверенность в употреблении вызывают иногда часто встречающиеся в техническом языке несогласованные определения типа:

Яхта длиной /в/ 18 метров. Агрегат мощностью /в/ 700 л.с.

Машина весом /в/ 3 тонны. Цистерна объемом /в/ 120 м<sup>3</sup>. и

т.п.

В данном случае не стоит затруднять себя проверкой, проще запомнить, что при выражении физической величины /плотность, вес, ширина, объем, длина, высота, глубина, мощность/ употребляется творительный беспредложный. /Сюда не относится с к о р о с т ь, нельзя сказать - машина скоростью 120 км. Мы говорим - машина идет со скоростью 120 км./час. или Машина развивает скорость до 120 км/час., т.е. не употребляем это существительное без глагола./

Следующий, четвертый случай употребления творительного падежа с предлогом "С" выражает с о в м е с т н о с т ь, участие в одном



и том же действии или состоянии двух или более лиц или предметов.

Он пригласил нас с тобой на ужин.

Нина уже говорила об этом с друзьями.

Мы прекратили дружбу с Верой.

Книги с тетрадями лежат на столе.

И не только выражает совместность, а также указывает на сопровождение одного лица или предмета другими при совершении какого-нибудь действия, испытании какого-нибудь состояния.

Приехать с чемоданом, идти в лес с ружьем, обратиться с вопросом в министерство.

/Следует заметить, что под словом "предмет" грамматики и грамматисты часто понимают и нечто отвлеченное — понятие, действие, выраженное существительным, местоимением и т.д. например в последнем примере слово "вопрос"./

Без предлога "С" данные выражения не имеют смысла, но можно, например, "размахивать ружьем" или "вопросом поднять новую проблему, но здесь уже "ружье" и "вопрос" инструмент действия.

Творительный падеж с предлогом "С" указывает на лицо или предмет, на которое распространяется действие или состояние.

С работой обстоит хорошо. У него плохо с сердцем.

Что с папой?

Что с вашей дружбой.

Он торопится с отъездом.

Если употребить творительный падеж без предлога "С", скажем, "торопить отъездом" — возникает естественный вопрос к о г о? /брата/ или "ускорить отъездом трагедию", но и здесь слово "отъезд" инструмент действия, так же, как:

Карандашом он пишет быстрее, чем ручкой.

Употребление творительного падежа без предлога "С" для выражения орудия действия не составляет для венгров особой трудности, хотя, если средства передвижения рассматривать, как орудие действия, то здесь встретимся с интересной проблемой. Мы знаем, что творительный падеж может служить для обозначения способа передвижения. Но следует помнить, что:

можно лететь самолетом; ехать поездом, пароходом, трамваем, троллейбусом /это можно выразить и НА+предл.п./,



но нельзя ехать лошады, телегой, санями, санками, лодкой, велосипедом,  
можно лишь на лошади, на телеге, на санях, на машине,  
 на лодке или на велосипеде.

Если перед средством передвижения стоит согласованное определение, то творительный падеж м о ж е т употребляться с предлогом "С" -

Миша приехал с последним автобусом.

Отец прилетел с утренним самолетом.

Доктор приехал еще вечером, со скорым поездом.

Употребление творительного падежа с предлогом "С" указывает на соединение, скрепление одного и другого.

Связать один пакет с другим.

Соединить подстанцию с городской электросетью.

Коробка передач соединена с мотором через сцепление.

Свяжи канат с веревкой.

Если эти предложения употребим без предлога, существительное сразу же превращается в инструмент действия и у предложения или будет смысл, но совершенно другой - Свяжи канат веревкой. /Канат свернут в большой моток и чтобы он не размотался, его нужно связать веревкой./ или нет - Коробка передач соединена мотором...

Творительный падеж с предлогом "С" употребляется для выражения действия, совершающегося при посредстве /не с помощью, не инструмент/ кого-нибудь.

Послать почту с курьером. Передать привет с мамой.

Без предлога эти предложения смысла не имеют, правда можно - послать курьером /кого?/ брата, - но это уже и грамматически и по содержанию совсем другое предложение.

Творительный безпредложный обозначает и время, т.е. является обстоятельством времени:

а/ выйти ранним утром, вернуться поздним вечером,

гулять днем, работать ночью - наречия, имеющие

место и в венгерском языке -

в/ работать ночами, заниматься целыми днями. /не управление, день - не предмет занятий./ Употребляется при повторяемости,



иногда систематической повторяемости /= по + дательный п./

с/ при названии временных отрезков в жизни человека:

Я помню его взрослым человеком.

Он жил здесь ребенком.

Коля влюбился в нее еще юношей.

Творительный падеж выражает время и с предлогом "С" -

а/ при наступлении чегонибудь:

Птицы просыпаются с зарей.

Летом я вставала с восходом солнца. /с первыми петухами/

Листья распускаются с приходом весны.

в/ при обозначении времени указывает на одновременность, /течет, проходит время и одновременно совершается действие./

С годами вкусы меняются. С возрастом его характер исправился /испортился/.

Творительный падеж без предлога употребляется и при обозначении разницы:

Он пришел часом раньше. Брат двумя годами старше сестры.

Но при обозначении разницы не только во времени, может быть и

У нее одним платьем больше, чем у меня.

Творительный падеж некоторых существительных может обозначать место передвижения, т.е. служить определением места.

Отряд шел берегом реки. /по берегу/

Заяц выскочил из леса и побежал полем. /по полю/

Дорога шла сосновым лесом. /через лес/

В связи с темой необходимо упомянуть производные или вторичные предлоги:

а/ отыменные, образовавшиеся и образующиеся от существительных в творительном падеже - п у т е м, п о с р е д - с т в о м и в сочетании с первообразным предлогом - с п о м о щ ь ю.

Отыменные предлоги отличаются от омонимальных сочетаний первообразного предлога "С" только в контексте:

Сын выполнил задание с помощью отца. и  
 С этой, во время пришедшей помощью, он преодолел трудности.

в/ Составные предлоги, включающие несколько элементов:

предлог + существительное + предлог

в связи с, в соответствии с;

наречие + предлог

наряду с, наравне с, одновременно с; — отличаются от соответствующих частей речи в контексте.

Наряду с достоинствами следует отметить и недостатки.

На одном ряду с нами сидели друзья отца.

Приводя некоторые случаи употребления творительного падежа с предлогом "С" и без него, статья имеет целью освежить в памяти читателя небольшую часть того, что он знал или знает и тем помочь ему в разговорной практике, переводе или преподавании.

### Литература

1. С.И. Ожегов: Словарь русского языка. Москва, 1968 г.
  2. И.М. Пулькина — Е.Б.Захарова-Некрасова: Учебник русского языка для студентов-иностранцев. Москва, 1968 г.
- Ф.К. Гужба: Современный литературный русский язык. Киев, 1967 г.



Sziklai Ferencné dr.

LEGÚJABB SZOVJET NYELVELMÉLETI KUTATÁSOK EGYES EREDMÉNYEINEK  
FELHASZNÁLÁSA A NYELVTANÁRI GYAKORLATBAN

Rövid előadásomban arra szeretnék kitérni, hogyan használhatók fel a nyelvtudományi kutatások és ezen belül a szovjet nyelvészet legújabb eredményei a gyakorlatban a tanórán.

Napjainkban igen gyakran hangzik el, és nem mindig alaptalanul, az a vád, hogy a nyelvészek túlzottan elszakadnak a gyakorlat kérdéseitől és elvont elméleti, filozófiai síkba kívánják helyezni a nyelvtudományt. Ha azonban tüzetesebben megvizsgáljuk e kérdést: nyilvánvalóvá válik, hogy az említett jelenségben nem az elmélet és gyakorlat mesterséges szétválásának folyamatát kell látnunk, hanem olyan egészséges és előremutató jelenséget, melynek eredményeképp a nyelvészet századunkban az egzakt tudományok szintjére emelkedett, kialakította speciális vizsgálati területeinek széles skáláját, melyben a nyelvoktatás mint az alkalmazott nyelvészet egyik legjelentősebb ága, méltó helyet foglal el. A nyelvtanárok feladata az elmélet és gyakorlat összhangjának megteremtése, az elméleti eredmények célszerű hasznosítása, valamint a gyakorlati szűrőjén keresztül az elméletek igazolása, pontosítása vagy esetenként korrekciója.

A XX. sz. elejét "nyelvészeti forradalomként" jellemzi a nyelvtudomány története. A természettudományok rohamos fejlődésével párhuzamosan a nyelvészekben is felmerült az az igény, hogy vizsgálatukat az egzakt tudományok szintjére emeljék, megállapítsák a nyelv speciális kategóriáit és feltárják a nyelvi rendszerben uralkodó törvényeket. A nyelvtudomány általa vált valóban tudománnyá, hogy megtalálta saját nyelvészeti eszközeit és módszereit sajátos nyelvészeti problémái megoldására, és sikerült elszakadnia a korábbi gyakorlattól, amikor a logika, a pszichológia, illetőleg a történelemtudomány eszközeivel a nyelvi törvények csak egyes sajátos aspektusait tudták megragadni.

A nyelvi rendszer autonómiáját felismerve vizsgálataik során a nyelvből indultak ki, kizárólagosan nyelvészeti eszközöket használva, mind a strukturalisták, mind a generatív nyelvészek. A korábbi ún. hagyományos nyelvészet igen tiszteletreméltó utakat követett, amikor hatalmas nyelvi anyagmennyiséget halmozott fel és öntött szabályokba, ugyanakkor rendszerezésében mindig a nyelvi intuición szintjén maradt, illetve egy egészséges



nyelvelmélet híján csak jelenségeket tanulmányozott. Az egész nyelvet átfogó rendszer tanulmányozása, ahol az egyes elemek egymást feltételezve és kölcsönhatásban állnak egymással, először a saussure-i rendszergondolatot továbbfejlesztő strukturalista iskolákban jutott kifejeződésre. E szinkron rendszer vizsgálatában tárul fel a nyelvtudomány igazi szépsége, mely a lingvisztikát a legegzaktabb társadalomtudományok státusába emeli. A nyelvben meghuzódó logikai törvények tisztasága - melyre a matematikai nyelvészet is támaszkodik, olyan lehetőség, melyet nekünk sem szabad figyelmen kívül hagyni műszaki érdeklődésű hallgatóink oktatásakor.

A nyelv rendszerszerűségéből ered matematizálható volta. "Eljő majd az idő... amikor az emberek felismerik, hogy a nyelv mennyiségei és ezek viszonyai alaptermészetük tekintetében szabály szerint kifejezhetők matematikai képletekben", írta Saussure megsejtve a nyelv rendszerjellegéből fakadó lehetőségeket. Mit is értünk matematikai nyelvészetten? A matematikai nyelvészet valójában kettős fogalom. A tudósok egy része a nyelvben lévő matematikát kutatja a másik irányzat pedig a nyelvi jelenségek matematikai, illetve közelebbről matematikai-logikai fogalmakkal és törvényekkel való feltárására, illetve szemléltetésére törekszik. Számunkra a nyelvtanításban az utóbbi az érdekes. A tanítás során sok esetben nem is kész matematikai eredmények alkalmazásáról van szó, hanem a matematikai gondolkodásmód felhasználásáról nyelvészeti problémák megoldásában. Műszaki érdeklődésű hallgatóink ugyanis gyakran könnyebben megértenek egyes nyelvtani jelenségeket, ha matematizált modellek segítségével tesszük szemléletesé számunkra. Az ismert matematikai kategóriák és modellek lehetővé teszik, hogy a hallgatók csupán az új anyag elsajátítására koncentrálhassanak és a nyelvi órán nem kell az anyaggal együtt egy új gondolkodásmódot is elsajátítaniuk. Másrészt a nyelvészet egzakt jellegének megvilágítás a nyelvek iránti fokozott érdeklődést eredményezheti olyan hallgatókban is, akik eddig a nyelvészet kategóriáit nem látták világosan.

Az említett megfontolások és eddigi igen pozitív tapasztalataim alapján így gyakran alkalmazok algoritmusokat, illetve azokat tükröző folyamatábrákat. A hallgatók az orosz oktatással egyidőben első-, illetve másod éven a számítógép-ismeretek keretében ugyanilyen folyamatábrákkal dolgoznak, így a két tudomány módszereit szintetizálni képesek. Másrészt jövőendő mérnökök esetén várhatóan a vizuális emlékezőképesség az átlagosnál jobban fejlett, és így esetenként könnyebben tudnak emlékezetükbe vésni egyértelmű szemléletes ábrákat, mint esetleges hosszabb, terjedelmes magyarázatokat. Hangsúlyozni szeretném, hogy ez az oktatási módszer a BME-n



tartott óráimon vált sajátommá a hallgatók érdeklődését véve figyelembe, a velük kialakult kollektív munka folyamatában. Ebből következik, hogy e módszer hatékonysági foka nem azonos más jellegű tanfolyamokon. Sosem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a nyelvtanítás elsődleges célja az élő nyelv tanítása, és így a túlzott formalizálás ugyanolyan helytelen lenne, mint a korábbi nyelvtanításban az egyoldalú grammatizáló módszer volt. A nyelvtani szerkezetek formalizálása másrészt azért is szükséges, mert korlátozott lehetőségeink mellett, vagyis az alacsony óraszám miatt, csak egy minimum szókincs megtanítására van időnk, ugyanakkor a nyelv teljes nyelvtanát illusztrálnunk kell, hogy képessé tegyük hallgatóinkat szakszövegek szótár segítségével való megértésére.

Az alábbiakban szeretném szemléltetni a vázolt folyamat gyakorlatát az orosz jelen idejű cselekvő melléknévi igenév képzésének blokk-sémáján:

Az oktatásban használt folyamatábrák illusztráció jellegük következtében csak megközelítő pontosságúak. Mivel nem gépi fordítás alapjául kívánnak szolgálni, a nyelvtanításban használt ábrákat kevésbé köti a logikai lépések következetes sorrendisége, lehetővé válik olyan ugrások, összevonások alkalmazása, melyek az ábrát tömörré, könnyen megragadhatóvá teszik.

A matematikai nyelvészet eredményei közül fontos lehet számunkra még a nyelv-statisztika, melynek vizsgálati eredményei magas szintet értek el a szovjet nyelvtudományban. A világ minden táján ma már gépek segítségével készülnek a különféle gyakorisági és szövegmutató szótárak, valamint így kutatják fel a legelterjedtebb szintaktikai strukturákat. Értékelésük eredményei számunkra is fontosak lehetnek a minimum szókincs és az alapszerkezetek kiválasztásánál, illetve módszertanilag igen tanulságosak az egyes szakterületek minimum szótárainak elkészítésénél.

A nyelv logikai váza sajátosságainak folyamatos és állandó felszínen tartása, valamint az egyes órákon elsajátítandó részletek bevésése érdekében eredményesen fordulhatunk a generatív nyelvelmélet eszközeihez. A generatív nyelvészet célja számot adni a beszélő azon képességéről, melynek alapján számtalan grammatikailag helyes mondatot megérteni képes, illetőleg meghatározott számú hallott mondat alapján újabb grammatikailag helyes mondatokat tud létrehozni. A generatív grammatika magyarázata szerint a logikai viszonyokat tükröző egyértelmű formával rendelkező univerzális mélyszerkezetből a mondat felszínen megjelenő formáját transzformációk során nyeri el. Az alapvető logikai viszonyokat bemutató derivációs fák, illetve gráfok, szemléletesen tükrözik a mondat elemeinek logikai viszonyát, ezek szintaktikai kapcsolatát. Egy-egy bonyolult mondat esetén az elemzés eredményes módja a derivációs fák felírása. Másrészt a generatív grammatikában alkalmazott újraírási szabályokkal mutatható meg egy szerkezet másikba való átalakíthatósága.

A generatív grammatikát azért érték az utóbbi években támadások, mert a nyelv elméletét a jelentéstől elvonatkoztatva formális szabályokkal akarja megadni és így eltekint a nyelv elsődleges kommunikációs funkciójától. A generatív szintaxis azzal, hogy a jelentést csak interpretáló eszközként tekinti, nem nyújtja a nyelv valódi képét. Nem véletlen, hogy a generatív szintaxis reakciójaként a hatvanas évek óta a jelentéstan került a kutatások középpontjába. Mivel célunk nem egy nyelvészeti modell megalakítása, nem az anyanyelvi beszélő kompetenciájának /a nyelvről alkotott



elképzeléseinek és tudásának/ feltérképezése, hanem kész tények jelenségek magyarázatát kívánjuk adni, így amikor a beszédből, a jól formált mondatokból indulunk el, a generatív grammatika transzformációs szabályai eredményes eszközök lehetnek.

Másrészt az orosz nyelvet oktatók számára nagy segítséget jelent, hogy a szovjet nyelvészek még a strukturalista korszakban sem tévesztették szem elől a nyelv elsődleges funkcióját és így nem keletkezett mély szakadék a nyelvi leírás különböző szintjei között. A strukturalista nyelvészet legjobb képviselői /Apreszjan, Melcsuk, Zsolkovszkij/ strukturalista vizsgálatában mindenütt helyet kaptak a jelentéstan kategóriái. Strukturalista módszerrel vizsgálták a lexikológiai kategóriákat, a szinonímia, a poliszémia kérdéseit, a nyelvi rendszerben az alak és funkció kölcsönös vonatkozását.

A jelentéskutatás olyan adatokkal lát el bennünket, melyből megtudhatjuk, hogy mennyi a kötöttségünk és mekkora a szabadságunk, amikor beszélünk. A hallgatók számára fel kell tárni, hogy minden nyelv sajátos egész, amely egyéni valóságtagolása alapján belső szabályai szerint tükrözi a jelenségeket, ugyanakkor minden nyelvben megvan a lehetőség az árnyalt pontos kifejezésre. Az árnyalt kifejezés érdekében, valamint a szókincs gazdagítás céljából igen fontos mind a lexikai szinonímák, mind a parafrázisok gyakoroltatása. A szinonímia jelenségének sokat vitatott definíciójától a tanári gyakorlatban eltekinthetünk, de Apreszjan meghatározásából az a tudományos felismerés, hogy a denotátum azonossága miatt a szinonímák szűkebb vagy tágabb kontextusban egymást helyettesíteni képesek, az oktató munkában gyakorlatilag is hasznosítható. Így a szókincs bővítése érdekében gyakran végeztetünk olyan gyakorlatot, ahol egy-egy szót szinonimpárjával helyettesítettünk. E feladatok igazolják Apreszjan tételét, miszerint jelentés és struktúra gyakran olyan szorosan összefüggnek, hogy a szinonim jelentésű szavak azonos vonzatokkal kapcsolódnak. A vonzatok rendszerének e sajátossága jelentésbokrok gyűjtésére ösztönöz /pl. a +félni jelentéselemet tartalmazó orosz igék birtokos esetet vonzanak/. Ugyanakkor a jelentésbokor összegyűjtése során rá kell mutatnunk, hogy a szinonímák sajátossága hasonlóságuk mellett éppen egy-egy eltérő jegyükben rejlik, mely eltérés a kontextust ilyen vagy olyan módon gazdagítja. A hasonlóságok és különbségek együttélésének tudatosítása meghatározza a szavak és kifejezések stílusértékének felismerését, a tanult idegen nyelv stilisztikai jellemzőinek elsajátítását.



A nyelvtanítás el nem hanyagolható része a szókincs elsajátításához nyújtott segítség. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a nyelv nem szavak összessége, hanem kifejezések bonyolult láncolata, ahol a kapcsolódás lehetőségei gyakran szigorúan determináltak az illető nyelv jellemzőinek függvényében. Még akkor is, ha a tanuló elég jól ismeri az idegen nyelv nyelvtanát, továbbra is előfordulnak beszédben nagyon durva lexikai hibák. Ez nem véletlen. A szókincs jelentős nagysága és viszonylagos kis szervezettsége miatt sokkal nehezebbnek tűnik a gyakorlati elsajátítás szempontjából, mint a nyelvtani. Ilyen értelemben lényegbevágó az oktatási gyakorlatban Melcsuk és Zsolkovszkij lexikai paramétereikről szóló elmélete. A lexikai paraméter azzal, hogy feltárja a lexikai elemek kapcsolódási szabályait, képet ad a mondatnyi és lexikai kapcsolódás lehetőségéről. A lexikai paraméter olyan függvénykapcsolat, amely megadja, hogy egy adott  $x$  szónak egy meghatározott jelentéstartalom kifejezésére milyen  $y$  szó állítható megfeleltetésbe. A lexikai paraméter típusjelentést fejez ki, és a grammatikai jelentéshez hasonlóan igen tekintélyes számú szóban fejeződik ki, - így megjelenési formái különbözőek, mivel  $x$  és  $y$  a szintagmatikus tengelyen kapcsolódik egymáshoz. A szókincs rendszeres tanulmányozása az összeegyeztethetőségi szabályok pontos feltárását követelné meg. A fent említett elvek alapján létrehozott szótár segítséget nyújtana a megfelelő szókapcsolatok kiválasztásában, ugyanakkor a függvénykapcsolat alaplemeinek minimális száma mellett a jelentést egyértelművé tenné.

Nézzünk meg egy ilyen lexikai függvénykapcsolatot Melcsuk és Zsolkovszkij példája alapján a /magas fokon, nagyon, intenzíven/ jelentéstartalom kifejezésére

Magn /piros/	tűz, égő
/hatás	mély, nagy
/változás/	gyökeres
/eső/	zuhogó
/buta/	mint a liba stb...

Egy ilyen lexikai függvényeket tartalmazó kézikönyvnek - szókapcsolat-szótár formájában - két lényeges előnye lenne: körvonalozná az elsajátítandó kapcsolatok körét, másrészt lehetővé tenné, hogy a rögzítés értelem szerű és szervezett legyen /a gondolatoktól a kifejezésekig/. A szovjet nyelvészek körében nagy jelentőségű munkák folynak ilyen lexikai függvényekkel megadott szókapcsolat-szótárak megalkotása érdekében. Szócikkek



terjedelmes sorát dolgozták már fel, de a gépi fordítás számára alkalmas, valamint a tanulást segítő úgynevezett kombinatorikus értelmező szótár végleges elkészítése, még a jövő feladata. Számunkra e szótár megjelenéséig is fontos az a gondolat, hogy ne elszigetelt szavakat, hanem szókapcsolatokat tanítsunk jellemző grammatikai sajátosságaikkal egységben.

### I r o d a l o m

1. A nyelvtudomány ma. Szerkesztette Szépe György. Gondolat, 1973.
2. Saussure: Cours de linguistique générale. Paris 1955.
3. Bolla - Pál - Papp: /tankönyv, Bp./
4. Apreszjan: A modern strukturalista nyelvtudomány elmélete és módszerei. Bp. 1971.





Dr. Vörös József:  
a nyelvtudományok kandidátusa

AZ OROSZ ÉS A MAGYAR NYELV NÉHÁNY SZÓRENDI  
PROBLÉMÁJA

1. A nyelv lexikai elemeit a szintaktikai funkciójelölés eszközei /azaz a flexió, a ragok és a viszonzyszók/, továbbá a szórend, a mondathangsúly, a dallam /intonáció/ és a szünetek építik össze gondolatot tartalmazó vagy információt továbbító mondatokká. Ezek jelzik a lexikai elemek egymáshoz való tartozását és alárendeltségi viszonyait.

Ezen eszközök közül a szórendnek sokféle szerepe lehet. Meghatározhatja magának a szónak a jelentését is. Quirk és társai angol nyelvtanában [5] külön fejezetként szerepelnek a "pozíció által meghatározott jelentésű" szók, de ilyenekre a magyarban és oroszban is találunk példákat: Rendszeren elmegey /= rendszerint/ és Rendszeren megy el /=gondosan öltözve/, ДЕСЯТЬ ЧЕЛОВЕК és ЧЕЛОВЕК ДЕСЯТЬ.

A szintaktikai funkciójelölők szempontjából egyes nyelvek igen szegények, mások meg rendkívül gazdagok. Az angol nyelvben pl. alig van flexió, s a szintaktikai viszonyokat sok esetben a lexikai elem mondatbeli helye jelzi. Ily módon a szórend szintaktikailag erősen kötötté válik. Bizonyos mondatrészek sorrendi cseréje vagy agrammatikussá teszi a megnyilatkozást, vagy más jelentést ad a mondatnak. Azokban a nyelvekben viszont, ahol színes, változatos a flexió /pl. az oroszban és a magyarban/, a szórend nagymértékben - bár nem teljesen - felszabadul a szintaktikai funkciójelölés feladatától, azaz szintaktikailag kötetlenebbé válik. Ugyanazon mondatelemek többféle szórenddel adnak nyelvtanilag kifogástalan mondatot a jelentés lényegesebb változása nélkül. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen gazdag flexiójú nyelvekben elveszne a szórend szerepe. A szórend szintaktikai funkciójának csökkenésével párhuzamosan növekszik annak kommunikatív szerepe, amely elsősorban a mondat egyes részeinek nyomatékosításában áll. Ez a logikai fókuszálás nemcsak kiemeli a fontosabbnak érzett vagy éreztetendő mondatelemet, hanem biztosítja a mondatnak az elhangzottakhoz, illetve a később következőkhöz való szerves kapcsolását is, azaz a szórend kontextuális szerepet is játszik.

Az elmondottakból nyilvánvaló a tárgykör sokrétűsége és terjedelme. Ragadjunk ki tehát csupán néhány olyan pontot, amely az orosz nyelv tanításában /és használatában/ eddigi tapasztalatunk szerint problémát okozhat.



Vizsgáljuk a mondatrészek sorrendjét először egyszerűbb mondatrészeket tételezve fel a mondaton belül.

2. Mind a magyar, mind az orosz nyelv szórendjének újabb vizsgálatában igen fontos szempontot nyújt a téma-réma szerinti mondattagolás. A téma az ismert /logikai vagy pszichológiai alany/, a réma pedig az új, az, amit a témáról közölni akarunk /logikai állítmány/. A téma-réma tagolás az úgynevezett "szabad" szórendű nyelvekre különösképpen ráillik, hiszen ha szintaktikailag kötetlen a szórend, akkor a csupán szintaktikai egységek szerinti szórendvizsgálat nem is hozhat kielégítő eredményt. A

КНИГА НА СТОЛЕ                      és                      НА СТОЛЕ КНИГА

kételemű mondatpárban pl. a szintaktikai viszonyok azonosak, a közlés tartalma azonban eltér a sorrendi csere következtében. Az első mondatban a КНИГА az ismert és a НА СТОЛЕ az új; a mondat arra a kérdésre adott információt, hogy ГДЕ КНИГА? A másodikban fordított a téma-réma viszony. A megelőző kérdés csak az lehetett: ЧТО НА СТОЛЕ? A magyar nyelvben az ismert és új közötti megkülönböztetést a névelő, illetve annak hiánya is jelzi, de a közlés fókuszálását mindenképpen csak a szórend: Az asztalon könyv van és A könyv az asztalon van.

A fenti kételemű mondatpárban mindig a második helyen álló elem a réma. A beszélt nyelvben azonban lehetséges az is, hogy a réma áll elől különleges erős hangsúllyal. Svedova [6] az ilyen szórendet és hangsúlyozást stilisztikailag expresszívnek nevezi. A továbbiakban figyelmen kívül hagyjuk az ilyen szórendet és csak a - szintén Svedova kifejezésével élve - neutrális szórenddel foglalkozunk, amely írott szövegben is jelzi a téma-réma viszonyt.

3. A kételemű mondatok többsége alanyból és állítmányból áll. Az ilyen mondatok akkor okoznak problémát, ha a mondat alanya és állítmánya egyaránt főnév. Ilyenkor az a kérdés merül fel, hogy a két főnév közül melyik az alany és melyik az állítmány.

A magyar nyelvben ennek a kérdésnek inkább csak elvi jelentősége van. Antal László [1] ötletet vetett fel az állítmány megállapítására a két főnévből álló mondatban: Az alanynak igével való helyettesítése nem ad létező mondatot, de az állítmány ilyen helyettesítése igen. Tehát a Péter katona mondatból Péter nevet létező mondat, de +Nevet katona mondat nem az.

E példában azonban az egyik főnév névelőtlen köznévi, s ez eldönti annak állítmányi mivoltát. Lehet azonban az állítmány is névelős /Péter az elnök vagy Az elnök Péter/ s ez esetben mindkét főnévnek igével való he-



lyettesítése létező mondatot eredményez /Péter nevet és Nebet az elnök/.

Antal maga is említi, hogy nem minden esetben használható a módszer. Az ilyen tesztelés azonban nemcsak korlátozott lehetőségű, hanem egyenesen félrevezető, mert gyakran a névelőtlen főnév is kapcsolódhatik igével, azaz a nyilvánvalóan alany is helyettesíthető a fenti módon. Pl. A fiuk vendégek vagy Vendégek a fiuk mondatokban nyilvánvalóan a "vendégek" szó az állítmánya, jóllehet a Jönnek /lesznek, voltak, stb./ vendégek megnyilatkozás is értelmes mondat.

Az orosz nyelvben az alany-állítmány kérdés eldöntése a névelő hiánya miatt még nehezebb. Vinogradov [9] és az ő nyomán még sokan mások oda egyszerűsítették a kérdést, hogy az első helyen álló főnév mindig alany, a második helyen álló pedig állítmány. Az esetek nagy részében igazuk is volt. Pl. Генерал - мой друг és Мой друг - генерал.

Az ilyen típusu mondatokban voltaképpen két főnevet azonosítunk: a szóbanforgó tábornokot mint a barátot, illetve a barátot mint tábornokot. A téma-éma viszony fedi az alany-állítmány viszonyt.

De Vinogradov példaként említi a Наша цель - коммунизм és коммунизм - наша цель mondatpárt is, kijelentve, hogy mindkét esetben a hátrább álló főnév, azaz egyszer a коммунизм, másszor a наша цель a mondat állítmánya. Am ha kopula kerül a mondatba, bármilyen sorrend esetén csak a наша цель kerülhet eszközhatározó esetbe, azaz csak ez lehet a mondat szintaktikai állítmánya. Ha e régebbi felfogás helyes volna, ez azt jelentené, hogy az állítmány tüstént változik, mihelyt pl. múlt időre változtatjuk a mondatot. Tehát a nagyvonalú egyszerűsítés nagyon is bonyolulttá tenné a problémát.

A régebbi felfogás szerint az alanyesetben álló főnév után következő főnévi igenév is állítmány az ilyenféle mondatokban:

Его мечта - поехать на Северь.

Nyilvánvaló, hogy kopula esetén ebben a mondatban is csak a мечта szó kerülhet eszközhatározó esetbe.

A főnévi állítmányú mondat alany-állítmány viszonyára - bár ilyen megállapítást még sehol sem láttam nyomtatásban - érvényesnek tűnik az a szabály, hogy a szintaktikai állítmány nem lehet az alany részhalmazza. Ha az alanyként álló főnév lexikai alapjelentése mégis az állítmány-főnevet is magába foglaló átfogóbb kategória, akkor az alanyként álló főnév csak a kategória egyetlen, vagy legalábbis korlátozott számú tagjára vonatkozhatik, de sohasem az egész halmazra. Így pl. az említett mondatokban a kommunizmust a célok halmazába soroljuk /lehetnek még egyéb, kisebbrendű céljaink



is mellette/, az Északra való utazást a vágyak közé. Ugyanigy: Трансформатор – электрический прибор /является электрическим прибором/ = A transzformátor villamos készülék /a villamos készülékek közé sorolható/ és Прибор /этот прибор, такой прибор/ – трансформатор /является трансформатором/.

Az első mondat általánosítható: Minden transzformátor villamos készülék, a második nem általánosítható /+Minden készülék transzformátor/, mert csak a szóbanforgó készülék/ek/re vonatkozhatik az alany.

Itt megjegyezhetnénk, hogy meghatározáskor /pl. esetenként az egynyelvű jelentéskifejtésben is/, rendszerint mellékevek formájában, felsoroljuk azokat a halmazokat, amelyekbe a meghatározandó fogalom részhalmazként beletartozik.

Mindezt azért említjük, mert a magyarban az alany is, az állítmány is alanyesetben áll, de az orrosszal való megfeleltetéskor el kell dönteni, hogy – a mondatbeli helytől függetlenül – melyik főnév lesz az állítmány és kerül eszközhatározó esetben kopulás mondatban.

4. A háromelemű mondatban az alapszórend: alany-állítmány-bővítő /tárgy vagy határozó/. Az ilyen mondatban – az említett expresszív hangsúlyozási mód kivételével – a harmadik helyen álló bővítő, vagypedig maga az ige a közlés központja. Meg kell jegyeznünk, hogy a magyarhoz /és az angolhoz is/ hasonlóan az idő és helyhatározó, de igen sokszor a cél- vagy okhatározó is, hangsúlytalan bevezetőként a mondat élén áll, s így a másik két elem egyike nagyobb nyomatékot nyer:

Студенты работают в комнате  
 В комнате работают студенты  
 В комнате студенты работают

Ha nem expresszív a hangsúlyozásmód, akkor az utolsó helyen álló elem a nyomatékos réma.

A magyarban természetesen más a helyzet: a réma kötelező helye az állítmány előtt van /ha nem maga az állítmány a réma/.

Az említett mondatok tehát sorrendben:

A diákok a szobában dolgoznak  
 A szobában a diákok dolgoznak  
 A szobában dolgoznak a diákok

Az alany-állítmány-tárgy hármashból álló mondat ilyen sorrendű az alapszórendben: Инженеры и рабочие строят мост = A mérnökök és munkások



hidat építenek. /Itt meg kell jegyeznünk, hogy a magyarban a "hidat" tárgyszó lehet erősebben vagy kevésbé erősen hangsúlyos. Az előbbi esetben ki-rekesztő funkciója van a hangsúlynak - oda érthető, hogy nem vasutat, házat, stb., - az utóbbiban a tárgyszó az ige kifejezte tevékenységet specifikálja, és funkciója kissé emlékeztet az igekötőére/.

Ha az alany a réma, megfordul a mondatrészek sorrendje: МОСТ СТРОЯТ ИНЖЕНЕРЫ И РАБОЧИЕ = A hidat mérnökök és munkások építik.

Az alanynak az állítmány mögé kerülése értelmi eltolódást okozna olyankor, amikor a főnevek alany- és tárgyesete azonos alakú. Ilyenkor az alany és a tárgy nem cserélhet helyet. A МАТЬ ЛЮБИТ ДОЧЬ és ДОЧЬ ЛЮБИТ МАТЬ továbbá a БЫТИЕ ОПРЕДЕЛЯЕТ СОЗНАНИЕ és СОЗНАНИЕ ОПРЕДЕЛЯЕТ БЫТИЕ nagyon is eltérő jelentésű mondatpárok. Az alany és tárgy megkülönböztetésében azonban szerepet játszhatik az is, hogy a főnevek alapjelentése csak egyféle alany-tárgy viszonyt tesz lehetségessé. A ПОВЕСТЬ ЧИТАЕТ МАТЬ mondat nem érhető félre. De találkozhatunk műszaki szövegekben is ilyen mondatokkal: ... чем больше сопровитление имеет проводник, тем больше затрудняется... stb . Такие продукты выпускают крупные заводы Москвы.

A mondat elemeinek alapjelentése mindig nagy szerepet játszik a megnyilatkozás értelmezésében. Az alapjelentés szerinti értelmezés néha veszélyt is rejt magában, mert a nyelvet tanuló egyén esetleg nem is ügyel a szintaktikai rendszerre és beéri azzal, hogy meglévő szakismerete alapján állítja viszonyba a mondat elemeit.

5. A többszörösen bővített orosz mondatnak tipikus neutrális szórendje: alany, határozószó /módhatározó, vagypedig az állítás érvényességét térben vagy időben kiterjesztő, ill. azt erősítő határozószó/, majd az igei állítmány, tárgy, végül a főneves határozók. Ha egyik-másik határozó ismert /azaz a téma része/, a mondat élére kerülhet. Ilyen legtöbbször a már említett idő-, vagy helyhatározó, de lehet cél-, ok- vagy valamely körülményhatározó is. Ha azonban az ilyen határozó a rémához tartozik, az igei állítmány utáni mezőben van a helye. Ez a sorrend lényegében az angol szórenddel egyezik. Míg azonban az angol ettől a sorrendtől csak ritkán tér el az alany-ige-tárgy /vagy primér bővítvány/ kötelező sorrendje miatt, addig az oroszban ez a neutrális szórend viszonylag nem is nagyon gyakori.

Ha a többszörösen bővített mondatban valamely mondatrész nyomatékos /tehát réma/, az a mondat második felében foglal helyet /a már említett expresszív hangsúlyú mondatok kivételével/, azaz a mondatrészek sorában később



következik. S minél előbbre állna az alapszórendben, annál markánsabbá válik késleltetése és vele együtt a nyomaték. Ennek a jelenségnek egyszerű magyarázata az, hogy a még hiányzó mondatrész várása mintegy feszültséget kelt a hallgatóban vagy olvasóban és bekövetkezése semmiképp sem kerülheti el a figyelmet. Különösen vonatkozik ez az alapszórendben a mondat első felében álló alanyra és állítmányra. Például: Точно так же при увеличении разности потенциалов через поперечное сечение проводника в секунду будет проходить большее количество электричества.

A magyar nyelvben a szintaktikai állítmány mintegy zárt alkot: eléje kell kerülnie a legfontosabb mondatrésznek /rémának/; az utána következő mész már meglehetősen semleges.

6. A szintagmán belüli sorrend tekintetében talán még nagyobb problémák merülhetnek fel, mint maguknak a mondatrészeknek mint egészeknek egymásutánja szempontjából. Ha a szintagmán belüli szórend törvényszerűségeit nem ismeri valaki, nehezen fogja felismerni a szintagma részeinek összetartozását, azaz nem tudja a szöveg egymásután következő szavait szintagmákra tagolni. A főnévi csoportot /jelzős szerkezetet/ kell biztonsággal felismerni, illetve azt annak sajátosságai szerint használni.

A magyarban valamennyi determináns és jelző a fölérendelt jelzett főnév előtt áll. A magyar sorrend tehát: determináns /névelő vagy névmás/, számjelző, főnévi jelző, melléknévi jelző, jelzett főnév. Nyelvünk tehát balra bővíti: minden alárendelt megelőzi a fölérendeltet.

Az orosz nyelvben a szintagmán belüli bővítés vegyes sorrendű a magyarhoz képest. A determináns, a számnév, melléknévi jelző a főnév előtt, a főnévi jelző /értve ezen a birtokosjelzőt, a főnévi minőségjelzőt és a jelzői értékű határozót/ pedig a jelzett főnév után áll. Két tényt kell itt megemlítenünk: 1/ A melléknévi jelzőnek a jelzett főnév előtti helye nem olyan szigorú következetességű, mint a magyarban. A jelzett szó után téve nagyobb nyomatékot nyert a melléknév, pl.: АВТОМАТИЗАЦИЯ - ДЕЛО МОЛОДОЕ /nagyon új dolog/. 2/ Nemcsak a melléknév vehet maga mellé határozói bővítményt, hanem a főnév is, s ez utóbbi esetben a határozónak megkülönböztető jelzői értéke van.

A jelzői értékű határozó /az orosz nyelvtanok terminológiája szerint nem-egyeztetett jelző/ a magyarban a nagyfokú szintaktikai szórendszabadság miatt csak igen korlátozottan lehetséges. A КНИГИ В БИБЛИОТЕКЕ ИНТЕРЕСУЮТ МЕНЯ orosz mondat semmiképp sem felel meg az "A könyvek a könyvtárban érdekelnek" magyar mondatnak, mert a magyarban a határozót nem



a megelőző főnévhez, hanem az őt követő igéhez kapcsolnánk. Ilyenkor a magyar valamely melléknévi igenéven /szóló, mondott, szolgáló, stb./ keresztül kapcsolja a határozót a főnévhez, azaz a fenti mondat: A könyvtárban lévő könyvek érdekelnek.

Külön tanulmány tárgya lehetne, hogy mikor lehetséges a magyarban a jelzői értékű határozó. Igen valószínű, hogy csak akkor, ha az ilyen határozó nem lehet a mondat idejének vonzatos bővítménye, pl. a Megmutattam a fiúnak az utat a színházba mondat egyértelmű, de Elküldtem a fiúnak a jegyet a színházba már kétértelmű. Megmutat valahová vonzatrendszer nem létezik, de elküld valahová igen.

A szórenddel összefüggő problémát okozhat a birtokosjelzők rendszere is. A prepozitív magyar birtokosjelzők halmozása a magyarban elviselhetetlen /pl. hazánk lakosságának életszinvonalának emelkedése/. A posztpozitív orosz birtokosjelzők néha egész láncolatot alkotnak a megértés veszélyeztetése nélkül, pl.: Иногда для исключения ограничивающего влияния полосы пропускания телевизионного канала измерения производят stb.

Ilyenkor összetett szavakkal, a cselekvést jelentő főnevek igével való magyar fordításával operálunk, s így a mondat szerkezet meglehetősen átalakulhat a két nyelv viszonylatában. A fenti mondatban pl.: Néha, hogy a televíziós mérőcsatorna áteresztési sávjának korlátozó hatását kizárjuk, stb. E problémát Ferenczy Gyula kandidátusi értekezése hosszú oldalakon át tárgyalja.

A főnevek birtokosjelzője néha nem közvetlenül következik a birtokszó után, hanem az utóbbinak valamely bővítménye ékelődik közbe: При действии на проводник внешней электрической силы...

A magyarban vagy valamilyen melléknévi igenévet kell közbeiktatnunk a bővítménynek a fölérendelt főnévhez való kapcsolására, vagy pedig - ha a bővített birtokszó cselekvést jelentő főnév, igével kell azt fordítanunk. Az említett példa tehát:

a/ Külső elektromos erőnek a vezetőre gyakorolt hatásakor... vagy

b/ Ha a vezetőre külső elektromos erő hat /ez utóbbi erősen eltér ugyan az oroszról, de jobban hangzik/.

A jelzői mellékmondatot bevezető vonatkozó névmás gyakran nem követi közvetlenül a vonatkozott főnevet /ha pl. az utóbbinak birtokos jelzője van/. A vonatkozást az orosz névmás nemreahajlása átláthatóvá teheti ilyenkor is. Minthogy a magyarban az oroszhoz képest megfordul a birtokviszony elemeinek sorrendje, nem okoz problémát a szöveghű fordítás sem. Pl.



Максимальная температура погрева, при которой свойства  
СЛОЯ, stb.

Mivel a magyarban a birtokszó kerül hátrább, kontakt helyzetű lesz a vonatkozó névmásával.

Paradox módon éppen az olyan vonatkozó névmásos mellékmondat okozhat problémát, amelyben a vonatkozó névmás az orosz birtokos jelzőre vonatkozik, tehát kontakt helyzetben van vele. A magyarban ugyanis elszakad tőle, névmásaink pedig nem jelzik a nemet. Ilyenkor szükség lehet arra, hogy a magyar birtokos jelző elé valamely utaló névmást tegyünk. Pl. Ампер есть сила неизменяющегося электрического тока, при котором через поперечное, stb. magyarul: Az amper annak az állandó áramnak az erőssége, amelyenél...

7. Az orosz nyelv szintagma-szerkezetei közül legjellegzetesebb talán a bővített jelzős szerkezet. Az ilyen szerkezeteket újabban tüzetesen vizsgálják és egybevetik egyéb nyelvek hasonló szerkezeteivel, annál is inkább, mert minden nyelvben szigorúan rögzített szórendjük van.

Az oroszban a bővített jelzős szerkezeteknek két változata van. Az egyikben a melléknévi jelző /vagy a participium/ a jelzett főnév mögé kerül vele kontakt helyzetben, s ezután következnek a melléknév bővítémenyei. Az ilyen szerkesztést "láncszerkezetnek" nevezhetnénk. Szerkesztése rendkívül könnyed, a vonatkozó mellékmondat könnyen átalakulhat ilyen szerkezetté, mert elemeinek sorrendje változatlan maradhat. A bővítémenyek sorrendje szigorúan követi a többszörösen bővített mondat 5. pontban említett alapszórendjét, pl. ... в направлении обратном действию электрической силы...

Néha egyetlen bekezdésen belül sorozatban áll ilyen láncszerkezet:

Магнитное поле обнаруживается в пространстве, окружающем электрические токи того или иного вида, например, в пространстве, окружающем проводниковые контуры с электрическими токами. В этом пространстве мы обнаруживаем ряд особых явлений. В проводниках, движущихся около контуров с токами, возникают электродвижущие силы. Магнитная стрелка, расположенная вблизи контуров с токами, стремится определенным образом ориентироваться по отношению к ним. Посторонний проводник с током, внесенный в это пространство, испытывает механические силы, направленные определенным образом и зависящие от ориентации внесенного проводника с током по...



A participiumi /vagy melléknévi/ jelző kontakt helyzetben áll a jelzett főnév után, de a határozószó a participiumot előzi, éppúgy, mint a már említett alapszórendben az igét: ...КОТОРЫЙ ЗДЕСЬ СЛУЖИТ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ НА ЗАЖИМАХ МАШИНЫ НАПРЯЖЕНИЯ, ПОСТОЯННО ДЕЙСТВУЮЩЕГО В ОДНОМ НАПРАВЛЕНИИ.

A másik változatban a melléknévi jelző /vagy participium/ után következnek annak bővítményei, majd a bővítmények után a jelzett főnév. Az ilyen típust "keretszerkezetnek" szokás nevezni. A keret kezdő tagja a jelző, záró tagja pedig a főlérendelt főnév. A jelző és a bővítmények sorrendje itt is ugyanolyan, mint a láncszerkezetben. Pl.: Во всех случаях величина ИНДУКТИРОВАННОЙ В ПРОВОДНИКЕ ЭЛЕКТРОДВИЖУЩЕЙ СИЛЫ тем больше, чем больше количество магнитных силовых линий, которые проводник пересекает в одну секунду. Количество пересекаемых проводником в I сек. силовых линий зависит от магнитной индукции, stb.

A keretszerkezet kevésbé könnyed, mint a láncszerkezet, mert a melléknévet /vagy participiumot/ már előre egyeztetni kell azzal a főnévvel, amely csak sokkal később következik. Szórendjét néha orosz anyanyelvűek is elvértik. Apreszjan [2] idéz is néhány hibás szórendű keretszerkezetet Svedova gyűjtéséből, aki a főbb orosz napilapok nyelvét vizsgálta. Ez a megfigyelésük is igazolja több orosz nyelvész, valamint Miller és Ingwe megállapítását, amely szerint a kommunikációban kedvezőbb a jobbra való bővítés, mint a bal irányú. Az oroszban lényegesen gyakoribb is a láncszerkezet, mint a keretszerkezet. Kb. háromszor olyan gyakori a műszaki szövegekben, a még ennél is nagyobb az arányeltolódás a szépirodalmi szövegekben.

Orosz és német nyelvészek véleményére hivatkozva Trillhaase [8] kifejti, hogy keretszerkezet csak olyan nyelvekben lehetséges, amelyekben a szintaktikai funkciójelölő rendszer kielégítően jelzi az egymástól elszakított részek összetartozását. Ezt igazolja az a tény, hogy a magyarban és németben van keretszerkezet, angolban azonban csak láncszerkezet van, a keretszerkezet nem is lehetséges. A magyar és német bővített jelzős szerkezet némileg rokon az orosz keretszerkezettel, az angol bővített jelzős szerkezet pedig teljesen megegyezik az orosz láncszerkezettel.

8. A tárgykör az elmondottnál lényegesen behatóbb részletezést és pontosabb rendszerezést kívánna. Befejezésképpen azonban máris leszűrhetünk egy-két következtetést.

Az orosz nyelv szintaktikai rendszere rendkívül logikus. Mondatai alig adnak lehetőséget a félreértésre. Hallgatónk igénylik a rendszerezést s a rendszerek iránti érzékük az orosz nyelv szintaktikai sajátságainak tanul-



mányozásával is fejlődik. Nem túlzás azt állítani, hogy - a nemzetközileg használt szavak etimológiai magyarázatát leszámítva - az orosz nyelv rendszerének tanítása pótolhatja az oktatásból kivesző latin nyelvet. Persze ez elsősorban a gimnáziumok problémája volna. Az orosz szerkezeteknek szövegű, de magyaros fordítása fejleszti a fogalmazási készséget is, erre pedig nagy szüksége van a mérnököknek is.

A második idegen nyelv tanulásához igen jó alapot nyújt az orosz nyelv rendszerének ismerete. A there is /vagy es gibt, il y a/, a jelzői értékű határozó, a birtokviszony rendszere, a bővített jelzős szerkezetek rendszerre neptalálhatók a számbajövő második idegen nyelvben is, csakugy mint az e rövid tanulmányban nem említett főnévi igeneves és még sok egyéb orosz szerkezet.

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

1. Antal László: Vázlatok egy eljövendő magyar mondattanhoz. Magyar Nyelv. 58:443 kk.
2. Apreszján, J.D.: A modern strukturális nyelvészet elmélete és gyakorlata /Oroszból ford. Lengyel Zsolt/. Budapest, 1971.
3. Dezső László - Szépe György: Adalékok a topic-comment problémához. Nyelvtud.Közl. 69:395 kk.
4. Исаченко, А.В.: О грамматическом порядке слов. Вопросы языкознания. 1966/6.
5. Quirk, R. - Greenbaum, S./etc./: A Grammar of Contemporary English. London, 1972.
6. Шведова, М.Ю.: Грамматика современного русского литературного языка. Москва, 1970.
7. Распонов, И. - Закирьянов, К.: Основные функции порядка слов в русском языке. Русский язык в национальной школе, 1965/4.
8. Trillhaase, G.: Einige Bemerkungen zur Wortfolge im Russischen. Fremdsprachenunterricht. 1967/11:460 kk. Berlin.



9. Виноградов: Грамматика русского языка. Москва, 1960.
10. Vörös József: Participiumos jelzős szerkezetek az angol, német és orosz nyelvben. Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. BME. 165 kk.
11. Vörös József: Az angol szórend néhány problémája. INyT 1973/1. 11. kk.





TARTALOMJEGYZÉK

old.

1. Dr. Denke Géza rektorhelyettesnek megnyitó beszéde .....
2. Dr. Füves Ödön: A 25 éves műegyetemi orosznyelv-oktatás története .....
3. Marsóy Lujza: A műegyetemi orosznyelv-oktatás módszertanának fejlődése .....
4. Dr. Tóth Mihályné: Az orosz szakszövegeket kísérő nyelvtani anyag és gyakorlattípusok .....
5. Dr. Meskó Sándor: Az idegen nyelvi szemantizáció hatékony formái az orosznyelv-oktatásban .....
6. Kiss István: Szemantizálás szövegösszefüggés /kontextus/ alapján .....
7. Fehér György: A szintetikus olvasási készség fejlesztésének feladatai .....
8. Фазекаш, Палне: Некоторые проблемы обучения пониманию русской речи на слух .....
9. Dr. Nádor Gabriella: Elektro-optikai médiumok alkalmazása nyelvoktatásunkban .....
10. Győző Lászlóné: Tesztfelmérés homogén orosz csoportok szervezése céljából .....
11. Hell György: Grammatikai irányok nyelvoktatásunkban
12. Dr. Horányi Károly: Folyamatos és befejezett igék használatának grammatikai minimuma műszaki szövegekben .....
13. Nyulászné Alpári Ágnes: A "при" előljáró használata a szakszövegekben .....
14. Остатни Михайне: Некоторые случаи употребления творительного падежа с предлогом "с" и без него .....

15. Sziklai Ferencné dr.: Legújabb szovjet nyelvelméleti kutatások egyes eredményeinek felhasználása a nyelvtanári gyakorlatban .....
16. Dr.Vörös József: Az orosz és a magyar nyelv néhány szórendi problémája .....



