B 1720 (3)

ALBERT SÁNDOR

TAPASZTALATOK ÉS MEGGONDOLÁSOK A KÖZÉPISKOLAI FRANCIAOKTATÁS KORSZERÜSITÉSÉVEL KAPCSOLATBAN

/Kontrasztiv nyelvészeti és fordítástani eredmények felhasználásának lehetőségei/

Bölcsészdoktori értekezés

Szeged, 1979

Jósef Attila Tudományegyetem Könyvtára
SZEGED
B 1720

T A R T A L O M J E G Y Z É K

Tartalomjegyzék..... 2
Jelek és rövidítések..... 4
Bevezetés..... 6
1. FEJEZET: ANYANYELVI OKTATÁS - IDEGENNYELVI OKTATÁS.....13
1.1. Rövid helyzetkép a franciaországi anyanyelvi oktatásról.....14
1.2. "Egy uj magyar nyelvtan felé" /A magyarországi anyanyelvi oktatás néhány problémája; reformtörekvések/...21
1.3. Néhány személyes tapasztalat és észrevétel a magyarországi franciaoktatással és az uj tantervvel kapcsolatban.....32
2. FEJEZET: A KISÉRLETEK ELMÉLETI-MÓDSZERTANI ALAPJAI.....36
2.1. A nyelvtani anyag blokkositásának problémája.....37
2.2. Egy konkrét példa: az igeidők.....39
2.3. Egy generativ-kontrasztiv-kreativ grammatika lehetséges modellje.....52
2.3.1. Még egyszer a "hagyományos nyelvtanról".....52
2.3.2. Az idegennyelvi kompetencia /nyelvtudás/ kérdése.....54
2.3.3. Kisérlet a modell definiálására.....56
3. FEJEZET: A GKKG MODELLJÉNEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MONDAT SZINTJÉN.....64
3.1. Általános módszertani megfontolások.....65
3.2. A motiváció.....67

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

3.3. A mondat fogalmának megértése..... 71
3.4. A típus és matéria fogalma..... 75
3.5. Szintagmatikus és paradigmatikus tengely..... 82
3.6. Magmondatok, elemi mondatok és expanzió..... 86
3.7. Mély szerkezet és felszíni szerkezet /a kétértelmű mondatok problémája/..... 91
3.8. A mondatok grafikus ábrázolása..... 96
3.9. Néhány mondattranszformáció; koreferencia.....1o1
3.1o. Az összetett mondatok elemzése.....1o4
4. FEJEZET: A GKKG MODELLJÉNEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MONDATSZINT FÖLÖTT.....113
4.1. Bevezető megjegyzések.....114
4.2. A szöveg szerveződése.....115
4.3. A fordítás.....121
4.4. A fogalmazás.....139
4.5. Szemiotikai jellegű elemzések /szövegelemzés, képelemzés/.....15o
5. FEJEZET: FÜGGELÉK.....166
5.1. Egy mondatelemzéses óra.....168
5.2. Egy másik mondatelemzéses óra.....177
5.3. Egy fordításos óra.....184
5.4. Egy szövegelemzéses óra.....192
UTÓSZÓ.....2o6
JEGYZETEK.....214
BIBLIOGRÁFIA.....227

A DOLGOZATBAN SZEREPLŐ JELEK ÉS RÖVIDÍTÉSEK MAGYARÁZATA

GTG = generatív-transzformációs grammatika

GKKG = generatív-kontrasztív-kreatív grammatika

Σ = a teljes mondat, a type és a matéria együtt

P = a mondat matériája

SN = főnévi csoport

SV = igei csoport

N = főnév

V = ige

GPrep = elöljárót tartalmazó csoport

Prep = elöljáró

Det = determináns

Aux = segédige

$T \longrightarrow$ = transzformáció

$T_{pron} \longrightarrow$ = névmásos transzformáció

$T_{eff} \longrightarrow$ = törléses transzformáció

$T_{inf} \longrightarrow$ = főnévi igenevesítő transzformáció

$T_{dépl} \longrightarrow$ = áthelyezéses transzformáció

SP = a mondat mély szerkezete

SS = a mondat felszíni szerkezete

Pp = participe passé

Cop. = kopula

* = agrammatikus mondat vagy kifejezés

$\emptyset$ = üres elem

"The teacher of the language is as much a specialist in his field as the linguist is in his, and will remain so. He is not teaching linguistics. But he is teaching something which is the object of study of linguistics, and is described by linguistic methods."

/Halliday-McIntosh-Strevens 1964, 166/

BEVEZETÉS

Ez az értekezés azokat a pedagógiai és módszertani kísérleteimet próbálja meg összegezni, amelyeket 1975 és 1978 között végeztem a Bajai Tóth Kálmán Gimnázium francia nyelvi tagozatos osztályaiban. Nem elméleti jellegű munka és nem rendszeres módszertan. Saját elképzeléseim és tapasztalataim többévesbő rendszerbe szedett leírása csupán, amelyekkel azon nyelvszakos pedagógusok munkáját szeretném megkönnyíteni, akik hozzám hasonlóan idegennyelvi oktatásunk hatékonyságának növelésén fáradoznak. Hogy mindvégig a gyakorlat oldaláról közelítettem meg elméleti kérdéseket is, és igyekszem elkerülni a hosszadalmas elméleti fejtegetéseket, annak fő oka az, hogy fenntartásain az általános kijelentésekkel, hangzatos szólamokkal szemben az idők folyamán egyre erősödtek, és -- úgy érzem -- igazat adhatunk annak a filmrendezőnek, aki egyik filmjének forgatása kapcsán így nyilatkozott: "...sok száz oldalnyi pedagógiai szakirodalmat átbúgásztam, s arra a meggyőződésre jutottam, hogy a legutolsó száz évben szinte minden okosat leírtak a pedagógiában, szennációs dolgokat is, de a gyakorlatba jóformán semmi sem ment át belőlük./.../ Valahogy az iskola változatlan maradt, miközben teljesen megváltozott körülötte a világ." /Győri 1976, 218./

József Attila Tudományegyetem Központi Könyvtára SZEGED

A munkában leirt kisérletek szinhelye a bajai Tóth Kálmán Gimnázium és Vizügyi Szakközépiskola. Öt tanéven át itt tanitottam francia nyelvet tagozatos osztályokban, és orosz nyelvet heti 2-3 órában; itt kellett rájönnöm a "jól bevált, egyedül üdvösitő módszerek" alkalmatlanságára, és itt kezdtem keresni azokat az eljárásokat, módszereket, amelyekkel gimnáziumi nyelvoktatásunk hatékonysága növelhető. A kezdeti szórványos, ösztönös és inkább mennyiségi változtatásokra törekvő tapogatózásokat fokozatosan váltotta fel az elméleti alapokra épülő, megtervezett és tudatosan végzett kisérletsorozat. Ez természetesen nem ment egyik napról a másikra. Először nekem magamnak kellett elsajátitanom a modern nyelvészeti iskolák, irányzatok fogalom- és kategóriarendszerét, szakkifejezéseit, problémafelvetéseit és eljárásait, meg kellett szereznem a modern nyelvi szemléletet, hogy azután a siker reményében adhassam át azt tizenéves diákjaimnak. Öt év távlatából visszatekintve megállapithatom: a nagyobb -- és szebb -- feladatot az utóbbi jelentette.

Öt tanév feljegyzéseit, felhalmozott tapasztalatait próbálom meg most valahogyan rendszerbe szedni. Eléljárában szeretném leszögezni, hogy kisérleteim eleinte elsősorban a középiskolai nyelvtan elsősorban mondattani korszerüsitésére irányultak, majd idővel felváltotta ezt a tanitott nyelvtani ismeretelnek tágabb kontextusban történő alkalmazása /szövegelemzés, forditás, fogalmazás, képelemzés stb./, nem feledkez-

ve meg arról, hogy a nyelvtan sohasem cél, hanem eszköz. Mégis, néhány elvi-módszertani megfontolást szeretnék már most, a bevezetőben megfogalmazni:

1/ Az idegennyelvi oktatásnak mindenképpen az anyanyelvi oktatásra kell épülnie: az anyanyelv nyelvtanának tudatos elsajátítása, "birtokba vétele" conditio sine qua non-ja bármely idegen nyelv sikeres megtanulásának.

2/ Nem mondható sikeresnek az az eljárás, hogy egy bizonyos nyelvleírást vagy nyelvészeti iskolát-irányzatot átültünk át közvetlenül a gyakorlatba. A siker érdekében vállalnunk kell némi eklektikizmust. Már régi sem tisztázódott kielégítően a gimnáziumi idegennyelvoktatás nyelvészeti háttere -- éppen az egyre-másra felbukkanó uj iskolák, irányzatok elméleti eredményei miatt kell ezt ujra és ujra átgondolni -- annyit már most megállapíthatunk, hogy nem szabad egy iskolára épülnie /1/. Inkább a szemléletet kellene megváltoztatni: a változások szelének kell megérintenie iskolánkat, tágabbra kellene nyitni a horizontot tanár és diák előtt. Ez egyben azt is jelenti, hogy szakítanunk kell a módszerbeli egyszínűséggel: bizonyos nyelvtani anyagot "klasszikus", mást strukturalista, megint mást generatív-transzformációs megközelítésben célszerű tanítani, nem tévesztve szem elől azt az elvet, hogy a nyelvtan csak az eszköz szerepét játszhatja a nyelvtanításban.

3/ Mindaddig nem érhetünk el számottevő eredményeket a beszédkészség fejlesztése terén, amig el nem juttatjuk a tanulókat a különféle mondatstrukturák biztos kezeléséig, átalakitásáig. Az I-II. osztályban alkalmazott audio-vizuális eszközöket, a sokoldalu szemléltetést, a szituativ párbeszédeket és az un. helyzetmondatok gyakorlását a III-IV. osztályban egy tudatosabb, gondolkodtatóbb, sokkal szintaxisközpontubb nyelvtannak kell felváltania, amelynek segitségével a tanulók kielégithetik saját kommunikációs igényeiket. Ehhez azonban a szövegelemzésen, forditáson, tartalomelemzésen, fogalmazáson és a tágabb, szemiotikai jellegü elemzéseken keresztül vezet az ut. Saját tapasztalataim szerint a tanulók még érettségi előtt sem tanulnak meg összefüggő prózai szövegeket jól forditani, ha előzőleg nem tisztáztunk velük olyan kérdéseket: mit nevezünk általában szövegnek, hogyan szerveződik, milyen nyelvi és nyelven kivüli tényezők biztositják kohézióját stb., és nem mutattuk be konkrét szövegeken, hogyan szerveződik egy magyar és hogyan egy francia szöveg. Ilyen elméleti alapokról indulva remélhetjük csupán, hogy a tanulók a gyakorlatban, a forditási művelet során képesek lesznek elszakadni az eredeti szöveg mondatszerkezetétől.

Hasonló, de ellentétes előjelü hiba figyelhető meg a tanulók fogalmazásaiban, amelyek bár francia szavakból állnak, mondatszerkezetük magyaros. /További probléma, hogy a tanulók fogalmazás cimén általában nem saját gondolataikat irják le,

hanem a tankönyv mondatait "ollózák össze". Így aztán nem marad sok köze a kreatív képességeket mozgásba hozó valódi fogalmazáshoz. Mindezekről későbbiek folyamán szó esik majd./

Ezek a gyakorlati tapasztalatok legalább három, egymással összefüggő problémát vetnek fel a tanár számára:

a/ miután egy bizonyos ponton tul a beszédkészség erőltetése negatív következményekkel jár, meg kell találni annak a módját, hogyan lehetne megbizható idegennyelvi kompetenciát birtokába juttatni a tanulókat először a mondat szintjén. /Minden számos gyakorlati kérdést is felvet milyen módon, módszerrel, a nyelvtanitás mely fázisában stb., de ezek leirásánál csak saját tapasztalataimat irhatom le, amelyek természetesen nem tekinthetők általános érvényűeknek./

b/ ha a mondat szintjén bizonyos idegennyelvi kompetenciát sikerült kialakitanunk, hogyan vihető ez tovább a mondatnál magasabb nyelvi egységek -- a szövegek -- irányába.

c/ a sok lehetséges módszer közül melyek azok, amelyek a leginkább elősegithetik a gimnazista gyerekek idegennyelvi kompetenciájának kialakitását.

Ezek a kérdések sokkal részletesebben előkerülnek majd a dolgozat egyes fejezeteiben.

Az értekezés négy nagy fejezetből és egy függelékből áll. Az első /bevezető jellegű/ fejezetben az anyanyelvi és idegennyelvi oktatás kölcsönös egymásrautaltságát mutatom be, röviden értékelve azokat a problémákat, amelyekkel ma a szakembereknek szembe kell nézniük Franciaországban és hazánkban. A második nagy fejezet egy generatív elveken felépülő kontrasztív-kreatív grammatika lehetséges modelljét irja le, és kitér azokra az elméleti kérdésekre, amelyek a modell kialakitását valamilyen formában befolyásolták. A harmadik fejezetben azokról a kisérletekről számolok be, amelyeket III-IV. osztályos tanitványaimmal végeztem a mondatelemzés terén. A negyedik fejezet ezek kiterjesztését tartalmazza a mondatnál magasabb szintek a szövegek felé. Ez utóbbi két fejezet esetében azt a módszert követem, hogy konkrét mondattani, illetőleg szövegekkel kapcsolatos problémákból indulok ki, és ezek kapcsán igyekszem eljutni az általánositás megengedhető fokára. Nem kész recepteket, inkább lehetséges megközelitési módokat irok le, nem hallgatva el a felmerült problémákat, a további kutatást igénylő területeket sem. Ezeket a négy fő fejezet utáni konklusióban külön is sorravesszem. Itt térek ki a felmerült gyakorlati problémákra, igyekszem bizonyosfajta összegzést adni és kitekinteni a kutatás lehetséges további folytatására. Végül a Függelékben négy órát -- két mondatelemzőset, egy forditásost és egy szövegelemzőset -- próbálok meg a lehető legrészletesebben leirni, "rekonstruálni".

Itt szeretnék köszönetet mondani mindazon nyelvészeknek és pedagógiai szakembereknek, akik ezen értekezés elkészítésében a segítségemre voltak, elsősorban Dr. Szépe Györgynek, az MTA Nyelvtudományi Intézet tudományos osztályvezetőjének és Dr. Kenesei Istvánnak, a Szegedi JATE Angol Nyelvi és Irodalmi Tanszéke adjunktusának, akik munkámat mindvégig figyelemmel kisérték, és értékes észrevételeikkel, tanácsaikkal segitették e dolgozat elkészitését.

1. F E J E Z E T

ANYANYELVI OKTATÁS - IDEGENNYELVI OKTATÁS

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

1.1. Rövid helyzetkép a franciaországi anyanyelvi oktatásról

A franciaországi anyanyelvi oktatás jelenlegi állapotáról és problémáiról többé-kevésbé pontos képet alkothatunk Pierre Clarac /Clarac 1972/, Frank Marchand /Marchand 1971, 1978/ és más szerzők /Roulet 1978, Court 1971/ munkái alapján.

A probléma nem ujkeletü, bár az utóbbi években ujból az érdeklődés homlokterébe került. Charles Bally La crise du français cimü, 1930-ban megjelent müvében részletes elemzést ad az akkori állapotokról. Egyes megállapitásai ma is tanulságosak:

"La vraie langue de l'enfant est la langue parlée, la langue qu'il parle, non la nôtre; non seulement nous l'ignorons, mais nous ingénions à la dénaturer. /.../ L'enfant possède peu de mots et n'a qu'un désir, en apprendre le plus possible: nous croyons que la grammaire doit avoir le pas sur le vocabulaire, sans nous douter que l'enfant possède, par la pratique, une grammaire qui suffit amplement pour les premières années; celle de nos manuels ne peut que la contrarier et la dénaturer." /Bally 1930, 36/

Frank Marchand L'enseignement du français langue maternelle en 1978 cimü irása szokatlan őszintességgel tárja fel azokat a nehézségeket, amelyekkel a francia anyanyelvi oktatásnak az 1968-as eseményeket követően szembe kellett néznie. Mivel ez a tanulmány számos olyan elemet tartalmaz, amely többé-kevésbé a

magyarországi anyanyelvi oktatásra is vonatkoztatható, érdemes kicsit részletesebben kitérni a benne felvetett kérdésekre.

A szerző részletesen elemzi a "hagyományos oktatás", a Freinet-mozgalom, a Francia oktatás reformterveinek és a legujabb, 1978-as tervezet modelljét.

A hagyományos oktatás -- amely egyre inkább teret veszit, csillaga leáldozóban van --, egy olyan nyelvi modellel ábrázolható, amelyben a gyermek mint egy nyelvétől megfosztott lény jelenik meg; pontosabban olyan nyelvvel rendelkezik, amelyet az iskolának -- a hivatalos nyelvi norma képviselőjének -- nem szabad elfogadnia. Az iskola ily módon egyfajta "értékmegőrző múzeummá" válik, s magasztos feladatai közül első a nyelvi tisztaság, a nyelvi értékek védelmezése. A hagyományos oktatás alapvetően irodalmi modelleire épít, ezekből vetődik le a nyelvi modell, amely a nyelvi tisztaság fenséges csúcsait jelentő XVII. és XVIII. századi nyelv: Racine és Voltaire nyelve. Ebből következik, hogy a tankönyvek olvasmányanyaga szépirodalmi jellegű szemelvényekből, valamint esztétikai-etikai "példabeszédekből" tevődik össze. Ez a modell egyértelműen az írott nyelvre épül: az írott nyelvből indul ki és oda is tér vissza. A beszélt nyelv egyetlen sajátosságát sem ismeri el, aminek következtében számára a beszéd a nyelv egyfajta szükségszerű, ám sajnálatos és tökéletlen velejárójaként jelenik meg. A tanító, mint a kialakult iskolai nyelvezet megtestesítője, szálsőségesen módon magának követeli a beszéd jogát, és megfellebbezhetetlen módon hirdet ítéletet a tanulók nyelvi minő-

ségének dolgában: állandóan félbeszakítja őket, hogy alkalmat adjon nekik saját "hibáik" kijavitására. A kisérletek során kiderült, hogy egy nyelvi óra 60-70 %-ában a tanító beszél. A többi időt néhány, az osztály ékesszóló tanulói közül kikerülő diák ragadja magához, dik stilusbeli eleganciájukat és választékos beszédüket nem az iskola hatásának köszönhetik, hanem annak a ténynek, hogy előkelő, "szépen beszélő" családból származnak. Ily módon a hagyományos oktatás a társadalmi osztályok reprodukálójának a szerepét tölti be, s ahelyett, hogy csökkenteni próbálná a szociális helyzet szülte igazságtalanságokat, egyre inkább elmélyiti azokat/2/.

A szerző a továbbiakban a "hagyományos" oktatás módszereiről beszél. Maga az oktatási művelet /action éducative/ három, egymásra épülő fázisban valósul meg. Az első a szinkretizmus /vagy globális fázis/, amely a jelenségek átfogó, globális érzékelését jelenti a "megélt" dolgok szintjén. Ezt követi az analizis, amelynek célja az, hogy tudatositsa a gyermekben mindazokat a nyelvi eszközöket, amelyeket az öntudatlanul használ. Ez a fázis tulajdonképpen "felfedezéses" fázis, ám egyuttal normativ is, hiszen feltételezi, hogy bármilyen is a beszédhelyzet, a produkált mondat minden esetben ugyanolyan. Az elemzési eljárások kizárólag a szókincs és a mondatelemzés területére szoritkoznak. Nyomát sem leljük a beszédelemzésnek és a tágabb, szemiotikai jellegü elemzéseknek /tartalomelemzés, képelemzés stb./, amelyek révén pedig lehetővé válna a különféle szimbolikus rend-

szerek kölcsönhatásának bemutatása az üzeneten belül. Az oktatási folyamat harmadik, befejező fázisa, a szintézis azt a pillanatot jelenti, amikor a gyermek -- csajátítván az első fázis során felfedezett kifejezési eszközöket -- immár egymaga is képessé válik arra, hogy tudatosan bevezesse nyelvhasználatába azokat a fordulatokat, amelyek a szövegekkel való "együttélés" során belélvódtak.

A "hagyományos oktatás" didaktikai szempontból abból az alapvetően hibás tételből indul ki, hogy a tudás -- mint végleges, lezárt, kialakult doktrina -- készen kapott receptek szerint, már egy üresség, átadható a gyerekeknek, és annál hatékonyabb lesz, mennél jobban adagolt, mennél megtervezettebb annak átadása. Pedig a pszichológusok -- elsősorban Jean Piaget és munkatársai -- kísérletek számaival bizonyították, hogy a tudás sohasem végleges, lezárt formában adódik át, hanem minden egyes individuumnak -- megszerzett tapasztalatai és korábbi ismeretei révén -- saját magának kell azt felépítenie, megkonstruálnia. A már meglévő ismeretrendszerbe interiorizálódnak, integrálódnak azután az ujabb ismeretek. El kell tehát fogadnunk, hogy a dolgok nem egyértelmüek: inkább homályosak, szövevényesek, jelentéseik sokrétüségével nyugtalanitanak, többértelmüséget hordoznak.

Felismerve a hagyományos módszerek tarthatatlanságát, Franciaország-szerte széles körü reformmozgalmak bontakoztak ki a 60-as évek elején. Ezek közül az egyik legfontosabb C. Freinet

nevéhez fűződik. A Freinet-mozgalom nyelvi modellje nincs explicit módon meghatározva, és nyitottabb az előzőnél. Bár a mozgalom szavakkal elutasitja az irodalmi modellt, az a szövegeken, tankönyvi olvasmányokon keresztül észrevétlenül visszaszivárog: a Freinet-mozgalom hivei által használt olvasókönyvek valósággal hemzsegnek azoktól a -- főleg J.-J. Rousseau -- szövegektől, amelyek a természet szépségeit irják le, s a falusi környezetet, a vidéki élet csendjét, nyugalmát és az apró kézmüves mesterségeket dicsőitik. Igaz, ezek a szövegek nem mint reprodukálandó modellek jelennek meg, a tanár és a diákok mégis teljesen a hatásuk alá kerülnek, és ily módon -- közvetve, implicit módon -- mégis nyelvi normává válnak. E mozgalom érdemei közül ki kell emelnünk a "texte libre", az iskolanyomda és iskolaujság bevezetését, amelyek célja a tanulók produktivitásának elősegitése /3/.

A jelenlegi franciaországi felsőoktatási gyakorlat a <u>Franciaoktatás reformtervezete</u> /Plan de Rénovation pour l' enseignement du français/ által képviselt nyelvi modellt tartja a leghasználhatóbbnak. Országos méretü elterjesztése számos -- főleg adminisztrativ jellegü -- akadályba ütközött, és le kellett győznie a hagyományos módszerek hiveinek makacs ellenállását, állandó támadásait is. Tiz év kemény, kitartó munkája volt szükséges ahhoz, hogy ez a modell -- elterjedvén a felsőoktatási gyakorlatban -- lassan polgárjogot nyerhessen a közép- és általános iskolai anyanyelvi oktatásban is.

A francia anyanyelvi oktatás legkorszerűbb, 1978-as modellje egyaránt merít az előzőekből és a modern nyelvészeti iskolák elméleti eredményeiből. Az oktatási folyamat itt is három fázisban valósul meg. Az első fázist a tanuló alapperformanciája és a nyelvi modell gyűjtésen képezi. Ez annyit jelent, hogy nem utasítja el a tanulók "otthonról hozott", már meglevő nyelvi eredetiségét, de nem is értékeli túl azt. Emlékeztetve a nyelv társadalmi eredetére, visszállítja a nyelvi modell fontosságát. Az erre épülő második fázis -- különböző elemző eljárások révén -- egyrészt megállapítja azt az eltérést, amely a gyermek nyelve és a modell között fennáll, és amelyet majd az iskolának csökkentenie kell, másrészt leírja azokat a strukturális és impregnációs gyakorlatokat, amelyek segítségével ez az eltérés csökkenthető. A harmadik fázis már a tanuló végső performanciáját alakítja ki.

Konklusiójában a szerző kijelenti, hogy az anyanyelvi oktatásnak fokozottabban kell támaszkodnia a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika és a szemiotikai kutatások eredményeire, a grammatikai elemzésnek pedig nem szabad megrekednie a mondatelemzés szintjén. Bírálva a hagyományos nyelvtan grammatika-központú, önálló mondatelemzéseit, merev kategorizálgatásait, részletesen szól azokról a veszélyekről, amelyeket a nyelvtanunk az iskolából történő végletes számüzése hordoz magában. Megállapítja, hogy a jövő iskolájának elemzései közé a beszédelemzés, a tartalomelemzés, a szemiotikai elemzések és ezek módszertana fog tartozni. Ehhez az út az egységes koncepció -- mint tartalom -- és az egységes

terminológia -- mint forma -- kialakításán keresztül vezet; mindkettőre történtek már kísérletek.

Eddy Roulet Vers une pédagogie intégrée du français langue maternelle et des langues secondes /Roulet 1976/ cimű tanulmányának bevezetőjében egy sor fontos elméleti megállapitást tesz, elsősorban a hiányosságokra hívja fel a figyelmet. Leirja, hogy bár nem lebecsülendők azok az eredmények, amelyeket az anyanyelvi oktatás és az idegennyelvi oktatás külön-külön valósitott meg Franciaországban, megdöbbentő, mennyire hiányzik közöttük mindenfajta együttműködés, összefogás. A franciának anyanyelvként történő oktatása során a pedagógusok általában figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a gyermeknek a későbbiek során más nyelvet is el kell majd sajátitaniuk, az idegen nyelvet oktató tanárok viszont -- főleg ha következetesen alkalmazzák az audiovizuális módszert -- tudatosan kerülnek a gyermek anyanyelvére vonatkozó mindenfajta utalást. Legjobb esetben egy-két felesleges problémát világitanak meg az anyanyelv segitségével. A szerző utal arra, mennyi veszélyt rejt magában az a tény, hogy ugyanazok a tanulók sokszor egymással párhuzamosan hasonlóegyenest eltérő megközelitésben kénytelenek megismerkedni anyanyelvükkel és az idegen nyelvekkel; ezek a megközelitések más-más terminológiát használnak és a nyelvről is sokszor igen eltérő felfogást képviselnek. Ennek következtében a gyermek arra kényszerül, hogy saját maga próbálja meg feltárni a két nyelvi rendszer között

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

meglevő közös pontokat és megfelelőséget, pedig ezek megkönnyítenék tanulásukat. A szerző megállapítja: semmit sem tesszünk annak érdekében, hogy a gyermek számára könnyebb legyen az áttérés az anyanyelvről az idegen nyelvre /4/.

Roulet konklúziójával mi is egyetérthetünk: "De kell látnunk, hogy az anyanyelv és az idegen nyelvek reformja nem mehet végbe egymástól függetlenül, a vállalkozás sikere pedig előfeltételezi az anyanyelvi oktatás egésznek újra átgondolását és a két diszciplína integrált módszerének kialakítását." /5. old./

És ez átvezet minket a következő kérdéscsoporthoz: vajon mi a helyzet nálunk, Magyarországon az anyanyelvi-idegennyelvi oktatás reformja körül?

1.2. "Egy uj magyar nyelvtan felé" /A magyarországi anyanyelvi oktatás néhány problémája; reformtörekvések/

"Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját." Babits Mihály összegezte így 1909-ben /1/ pedagógiai nézeteit.

Napjainkban világszerte az iskola -- és vele együtt a "jól bevált oktatási módszerek" -- válságát élik. Nem véletlen, hogy a 60-as évek második felétől kezdődően nálunk is szinte minden hivatalos fórumon előtérbe kerültek az oktatás tartal-

mi és szervezeti megreformálására irányuló törekvések. Ismeretes szakemberek, de írók, tudósok, művészek, közéleti emberek is megfogalmazták elképzeléseiket a jövő iskolájáról[5]. Már most sok szó esik arról, milyen lesz majd az ezredforduló műveltségeszménye, milyen ismeretanyaggal kell majd rendelkeznie egy 20 év múlva érettségiző középiskolásnak, melyek a társadalom elvárásai, és milyen szerep vár az iskolára az egyre szaporodó ismeretek átadásában. Az 1978-80-ra tervezett "középtávu reformok" kidolgozása és fokozatos bevezése most van folyamatban, az MTA közoktatás fejlesztésével foglalkozó bizottságának 1974-es nyíregyházi tanácskozása óta pedig érezhető előrelépés is történt, főleg a komplex matematikai- és természettudományos oktatás, valamint a magyar nyelvtan -- és ezzel szorosan összefüggő nyelvművelés, nyelvhelyesség, stilisztika -- terén. A tanácskozás elnöke, Szentágothai János akadémikus így foglalta össze a reformpedagógia legfőbb célját: "Nem több adat megtanulását és megtanítását kell a jövőben szorgalmazni, hanem a kritikus gondolkodásra nevelést".

A megoldásokat kutató törekvések abból a helyes felismerésből indultak ki, hogy az idegen nyelvek reformjának alapfeltétele a jelenlegi magyar nyelvtan oktatásának korszerűsítése. Az ezzel foglalkozó tanulmányok, cikkek szerzői mind megállapítják: az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatását elméletileg és gyakorlatilag a lehető legnagyobb mértékben össze kell hangolni.

"A nyelvtani jelenségek terén legjelentősebb lépést a kontrasztív szemlélet következetes alkalmazása jelenti. Ennek megfelelően arra törekedtünk és törekszünk, hogy az anyanyelv-oktatás és az idegen nyelvek tanítása minél nagyobb mértékű összhangban valósuljon meg; egymást kölcsönösen segítsék."/6/

A hetvenes évek elején valóságos mozgalom indult az anyanyelvi oktatás megreformálása érdekében. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének keretében szervződött Fintal Nyelvészek Munkaközössége átfogó tervet készített, gyakorlati munkafüzeteket jelentetett meg, és az OPI bekapcsolásával országos szintű kísérleteket indított/7/. Ennek elméleti előkészítésének tekinthetjük az 1972-ben megjelent Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás című tanulmányukat /Magyar Nyelvőr, 96. évf. 4.sz., 442-451/. Az MTA Nyelvtudományi Intézet Strukturális és Alkalmazott Nyelvészeti Osztálya tervezőjének címe: Az anyanyelvi nevelés fejlesztése /kódszáma: OTTKT 6. sz. kutatási főirány, 2.1.1.1. téma/.

1976-ban — Szépe György szerkesztésében — egy tanulmánykötet is napvilágot látott Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért címmel /Szépe 1976/. A szerkesztői bevezetőből választ kaphatunk arra a kérdésre, mi tette szükségessé az anyanyelvi oktatás korszerűsítését:

"... az iskolában tanított nyelvtan /anyanyelvi ismeretek tárgya/ korszerűtlenné vált az idők folyamán. Nem úgy vált korszerűtlenné, mint például az iskolai fizika tantárgy bizonyos időben; amikor a fizikai tudományok gyors fejlődése mintt elavult az iskolai tananyag, s azt fél kellett frissíteni. Az iskolai nyelvészet mint olyan vált korszerűtlenné: mennél jobban igyekeztek tökéletesíteni, javítani, annál jobban kiütközött az a hibája, hogy alaptételeinek többsége nem helytálló, s ugyanakkor gyakorlati eredményei nem kielégítőek." /5. old./

Mindezt természetesen minden nyelvet tanító tanár maga is érezhette, hiszen köztudott, hogy az 50-es évek második felében megindult rohamos fejlődés valóságos forradalmat robbantott ki a nyelvtudományokban. Egészen uj résztudományok tűntek fel, s az addig segédtudományokként elkönyvelt nyelvszociológia, pszicholingvisztika vagy algebrai nyelvészet szinte önálló tudományokká nőtték ki magukat. A generatív-transzformációs nyelvtanok megjelenésével a nyelv elméletéről is uj felfogások alakultak ki, a szemiotika fejlődése pedig az elemzési módszerek skáláját tágította ki. Igaz, számos kérdésben mind a mai napig nincs egységes, kialakult álláspont, de nem is ez a lényeges. A "változások szele" kezdi megérinteni nyelvtanításunkat. Igazság adhatunk az egyik kiváló francia módszertani kézikönyv szerzőjének:

"... si le maître est pénétré de l'esprit nouveau, s'il connaît les points sur lesquels l'accord est réalisé en fait entre les grammairiens, s'il sait utiliser tel ou tel apport de tel grammairien pour résoudre tel ou tel problème, il peut déjà améliorer l'enseignement qu'il donne. Il pourra bientôt aller plus loin et le renouveler." /Court, 1971, 179/

Az "esprit nouveau" meghonosítását azonban nem a gimnáziumi magyar- és idegennyelvi órákon kellene elkezdeni. A merev kategóriák erőszakos kialakítása ugyanis már az iskolákon előtt, az óvodában elkezdődik. Pedig egy hatéves gyerek már képes különbséget tenni "értelmes" és "értelmetlen" mondatok között: ezt a pszicholingvisztikai kísérletek egyértelműen bebizonyították. Hatéves korára már kialakult a maga saját <u>implicit grammatikája.</u>

A beszéd megtanulásában a modern pszicholingvisztika a hangsúlyt egyértelműen a <u>mondatformálás</u> kialakulására helyezi. Három fázist szoktak megkülönböztetni a folyamatban. Az első az <u>utánzás és redukció</u> korszaka, amikor a gyermek utánozza a hallott mondatok szavainak sorrendjét, de erősen redukál: többnyire csak a főnevet és az igét tartja meg. A második a <u>bővítés</u> korszaka: a felnőttek kiegészítik, kibővítik a gyermek redukált mondatait, s a kijavított formát azután a gyermek megtanulja. A harmadik fázis számunkra a legérdekesebb. Ezt a szerzők -- Roger

Brown és Ursula Bellugi -- a "latens struktura indukciójának" nevezik. Ekkor kezd a kisgyerek olyan mondatokat mondani, amelyeket még soha nem hallott, s mégis jól formált mondatok: ugyanazon általános szabály szerint képzettek, mint azok, amelyeket a gyermek környezetében hallhat. "A gyerek tehát a hallott beszédben észrevesszi a latens strukturát, amit aztán konkrét esetekben alkalmaz: eljutott a grammatika lényegéhez". /vö. Brown-Bellugi 1964, 131-161; idézi Vekerdi László Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről c. tanulmányában, in: Szépe 1976, 311/.

A hatéves gyerekben kibontakozó kreatív képességeket azután drasztikusan írtja ki az iskolai oktatás. A logikai ítéletekben alapuló, explicit nyelvtan rúrőszakolásával, a fokozatosság elve alapján visszaminősíti a gyereket: elsorvasztja azokat a képességeket, amelyekkel korábban már rendelkezett. Ezen a ponton találkoznak a mi problémáink más országok anyanyelvi oktatásának nehézségeivel. Harold Rosen találó megállapítása a magyar gyerekekre is érvényes:

"Millions of children sit in desks learning false facts about the language they speak fluently or spend untold hours in drills the utility of which has never been demonstrated, or regurgitating bits of information and second-hand opinions about literary texts which have not touched them." /Rosen 1978, 3/

Bár a változtatási törekvések elsőszerben a nyelvészet talajáról indultak meg, a nyelvészet önmagában nem képes megoldani az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének feladatát. Hogy miért nem, azt H. Rosen --- fenti írásában --- az alábbi tényezőkkel magyarázza:

1/ Elemzés a mondatszint alatt /legfeljebb mondatszintig, de azon túl nem/: a fő ellentmondás abban van, hogy míg a nyelvészek részletesen foglalkoztak a fonémától a mondatig terjedő nyelvi egységek leírásával, a tanárok leginkább összefüggő szövegekkel találkoztak /fogalmazás, irodalmi művek elemzése, vita, dolgozatírás és javítás stb./.

2/ Az írott nyelv visszaszorítása: a beszélt nyelv primátusa Saussure óta valóságos jelszó lett, a nyelvészek figyelme a beszédtevékenység megfigyelésére és leírására irányult. Az iskolai oktatásban azonban óriási szerepük van az írott nyelvvel foglalkozó tantárgyaknak: ezek produktív és receptív aspektusaival hevés nyelvészeti tanulmány foglalkozik.

3/ A túlzott grammatizálás: a nyelvészet nem egyenlő a nyelvtannal! Az iskolai nyelvtan fogalmát sem szabad lesszűkítenünk a mondatelemzésre.

4/ A nyelvfejlődés figyelmen kívül hagyása: fokozottabban figyelembe kell venni a gyermek nyelvének, nyelvhasználatának fejlődését.

5/ A szemantika "uthorosága": amikor a nyelvészet egymaga próbálta meghatározni a szemantika fogalmát, mindig csődöt mondott. Ezek a problémák túlterjednek a nyelvészet keretein. Megoldásuk azonban égető kérdés, hiszen szinte naponta szembetaláljuk magunkat a jelentés problémájával.

Hogy a talán kissé sötétre sikerült képet ellensúlyozza, cikkének további részében H. Rosen kitér arra is, miben segíthet a nyelvtudomány az anyanyelvi oktatásnak problémái megoldásában: a pedagógusok szakmai továbbképzésében, a nyelvtudomány elméleti eredményeinek széles körű elterjesztésében, az alkalmazott nyelvészeti kutatásban /pedagógia és nyelvészet együttműködésében/, különböző tananyagok, tantervek összeállításában stb.

Ez utóbbiak tekintetében a 70-es évek elejétől kezdve egyre bátrabb eredményeket könyvelhetünk el. Több mint 400 oldalt tesz ki az a vastos kötet, amelyben MTA állásfoglalásait és ajánlásait tartalmazza a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére vonatkozóan. A nyelvi-kommunikációs nevelés c. fejezet már együtt tárgyalja az anyanyelv és az idegennyelvi nevelés tárgykörét. Érdemes időzünk néhány megállapítást az iskolai anyanyelvi nevelés feladatai körül:

Az anyanyelvi nevelés legfontosabb célja a tanulók nyelvi kommunikációs készségének fejlesztése.

Az anyanyelvi nevelésnek alapvető, általános ismereteket kell nyújtania az emberi nyelvről. Ezáltal a magyar nyelv mint az egyetemes emberi nyelv egyik változata tárgyalható, s szélesebb keretbe helyeződnek a magyar és az idegen nyelvekről az általános iskolában tanult ismeretek. /.../ Az anyanyelvi oktatásnak alapvető, az idegen nyelvek tanulásában közvetlenül felhasználható ismereteket kell nyújtania a magyar nyelv szerkezetéről, grammatikai sajátosságairól. Tartalmaznia kell azokat a nyelvészeti módszereket, amelyek nemcsak felhasználhatók az idegen nyelvek tanulásában, hanem az idegen nyelv grammatikájának önálló "felfedezését" is lehetővé teszik. Ebben a feladatcsoportban párhuzamosság mutatható ki a hajdani gimnáziumi latinoktatással, amelynek egyik legfontosabb szerepe az volt, hogy az idegen nyelvek tanításának grammatikai alapját megteremtse /6/.

A latinoktatás híveit nehezen adják fel azt az elképzelésüket, hogy az élő idegen nyelvek oktatását a klasszikus holt nyelvek /de legalábbis a latin nyelv/ tanulmányozásának kell megelőznie. Németh László így vélekedik:

"Ha tanítványainkat nem német, angol vagy francia nyelvre, hanem a nyelvre akarjuk rákapatni, akkor ez sem szabad máson, mint a latinon kezdeni. A latin még is leginkább a Nyelv; az ő nyelvtana szolgáltatja a rubrikákat, melyeket a többinél már csak ki kell állítani." /Németh 1973, 288/

Az ellentmondás csak látszólagos. Az a fajta magyar anyanyelvi oktatás, amely általános- és középiskoláinkban eddig folyt, valóban nem alkalmas arra, hogy a latin nyelv rendszerformáló, grammatikai alapot teremtő szerepét átvegye. Az uj alapokra épülő magyar nyelvtan azonban már képes e tekintetben helyettesiteni a latint. Hiszen az idegen nyelvek elsajátításában a kedvező előképzettséget nem maga a latin nyelv, mint olyan jelentette, hanem az a grammatikai alapképzettség, amelynek kimüvelése történetesen a latin nyelv révén valósult meg. Ezt a grammatikai alapképzettséget -- amely tulajdonképpen nincs konkrét nyelvhez kötve -- éppugy /sőt magasabb szinten/ meg lehet szerezni az anyanyelvi grammatika különleges, e célhoz alkalmazott felhasználásával. Az igy megkonstruált magyar nyelvi tananyag azután képes arra, hogy kellő alapot biztositson az idegen nyelvek nyelvtani jelenségeinek, szerkezetének stb. megértéséhez. Ezt a tananyagtöszitők -- mint elvet -- állandóan szem előtt tartották. Ez pedig már a kontrasztivitás felé mutatja az utat/9/.

Még egy kérdést tisztázunk kell: milyen kapcsolat van az anyanyelv és az egyes iskolai tantárgyak között? A magyar nyelv ugyanis az osztály szerepét játssza a többi tantárgy tanitása során. Ez pedig ezen a téren is fokozottabb követelmények elé állitja az egyes szaktárgyak oktatóit: ideje volna már elosztatni azt a félreértést, hogy a szép magyar beszéd megtanitása kizárólag a magyartanár feladata.

SZEGED

Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete egyértelmű lesszögei:

"... minden szaktanárnak ugyanazokat a nyelvi követelmények kellene támasztania a tanulóval szemben, mint a magyartanárnak, s az előírt kötelezettségeket kellene a szaknyelv sajátos elemeivel bővítenie[10]". /Szépe 1976, 25/

Bár az eddigi kísérletek egyértelműen az "uj" magyar nyelvtan tantervek helyességét igazolják, nem szabad elhallgatnunk azokat a problémákat sem, amelyeket országos szintű bevezetésük vet majd fel. Lesz-e a jövőben elegendő jól felkészült szaktanár? Hogyan épüljön a gimnáziumi generativ nyelvtan az általános iskolából hozott nyelvtani ismeretekre? Hogyan bírálhatók el objektiven a tanulók teljesitményei?

A mi szempontunkból rendkivül fontos az a kérdés, milyen elveken épüljön fel a generativ szemléletü idegennyelvi nyelvtan? Az egymáraépülés ugyanis "fordítva" is igaz: az anyanyelvi oktatás korszerübb alapokra helyezése óhatatlanul maga után kell hogy vonja az idegen nyelvek nyelvtanának korszerüsitését is. Napjainkban — hogy Antal László könyvének cimét idézzem — "egy uj magyar nyelvtan felé" tartunk, amelynek létrejöttétől remélhető az idegen nyelvek biztos nyelvtani alapjainak lerakása is.

1.3. Néhány személyes tapasztalat és észrevétel a magyarországi franciaoktatással és az uj tantervvel kapcsolatban

Amikor a 3-4. fejezetben leirt kisérletek megvalósitásán gondolkodtam, még érvényben voltak azok a tankönyvek, amelyeket ez év szeptemberétől ujak váltanak majd fel. Igy ma már bizonyos fokig idejét multák a róluk megfogalmazott birálatok. Az első megjelenésük óta 13-14 kiadást megért tankönyvek ennyi idő alatt bizony meglehetősen elavultak, nem tudtak lépést tartani a nyelvtudomány és az alkalmazott nyelvészet által elért eredményekkel. Remélhetőleg a reformtantervek megszüntetik majd az unalmas olvasmányokat, az egysiku nyelvtani gyakorlatokat, a mesterséges tankönyvi nyelvezetet, az életidegen párbeszédeket és a kiskanalas pedagógiai módszereket. /E tankönyvek legfőbb problémája az volt, hogy szerzőik -- tul sok célnak rendelve alá a francia nyelv tanitását -- a tankönyvi olvasmányokat tulságosan politikai, világnézeti, irodalmi, civilizációs, történelmi stb. ismeretek szócsöveivé tették. A dialógusok általában nem a tényleges kommunikációt szolgálták, nyelvezetük -- a merevre "beállitott" nyelvi szint következtében -- távol esett a francia beszélt nyelvtől, témáik nemigen keltették fel a tizenéves gyermekek érdeklődését. A helyzetmondatok és a szituációs gyakorlatok pedig -- amelyek a gyerekek játékos kedve miatt az I. osztályban valósithatók meg a legjobban -- sokszor azért feneklettek meg vagy laposodtak el, mert a tanulók nyelvtani-lexikai stb. ismeretei még tulságosan alacsony szinten álltak. Remélhető, hogy

az uj tankönyvek majd kibővülnek ezekkel a fogyatékosságokkal, csak érintőlegesen utalok a problémára, mivel ezek voltak kísérleteim legfőbb mozgatói./

Ami a nyelvtant illeti, annyit az eddig használatban levő tankönyvek alapján is megállapíthatunk: ma már szerencsére végképp letűntek azok az idők, amikor a nyelvtant hol szélsőségesen központi kategóriaként /grammatikáló módszer/, hol elvetendő, az iskolai oktatásból számüzendő felesleges teherként /direkt módszer/ kezelték. Ma már nem az képezi viták tárgyát, kell-e, szükség van-e az iskolában nyelvtanra, inkább az foglalkoztatja a tankönyvíróket, tantervkészítőket és pedagógiai szakembereket: milyen legyen az iskolai nyelvtan, hogyan építhetők be a tananyagba a nyelvtudomány által feltárt ismeretek. Ez a probléma egyébként világszerte az érdeklődés homlokterébe került /vö. Genouvrier-Peytard 1970, Chevalier 1968, Halliday-McIntosh-Strevens 1964, Roulet 1975, Saporta 1966, Huents 1968, stb./, és ma már inkább a "bőség zavara" jelent problémát.

Mivel az uj francia nyelvi tanterv bevezetése előtt állunk, talán nem lesz hiábavaló néhány észrevételt tenni a tantervi tervezettel kapcsolatban. A tervezet kimondja, hogy a francia nyelvet mint a kommunikáció eszközét kell tanítani, meghirdeti a kontrasztiv módszerek alkalmazásának kiterjesztését, a tudatosság és automatizáció összekapcsolását és számos jó módszertani eljárást javasol /22-23. old./. A probléma inkább a konkrét célok és követelmények felsorolásánál jelentkezik: itt ta-

lán nagyobb pontosságra lett volna szükség. Az ilyen meglehetősen általános és sokféleképpen értelmezhető megfogalmazásokra gondolok: a tanulók "tudjanak a mindennapi élet fontosabb tényeiről beszélgetni", "tudjanak egyszerű francia szöveget helyes kiejtéssel és intonációval felolvasni", "legyenek képesek szótár segítségével ismeretlen szavakat is tartalmazó, nyelvtani szempontból közepes nehézségű szöveget megérteni, szabatosan és magyarosan leforditani", "franciául megfogalmazott gondolataikat egyszerű formában írásban is kifejezni" stb. /5-6. old./ Nagyon körvonalaztalan és sokféleképpen értelmezhető az "egyszerű szöveg" és a "nyelvtani szempontból közepes nehézségű szöveg" fogalma. Nyilvánvalóan más az "egyszerű szöveg" francia és más magyar szemszögből, másként jelenik meg az "egyszerű szöveg" a diák, a tanár és a francia anyanyelvű beszélő tudatában. Nehéz dolgunk lenne, ha egyszerűségi sorrendet akarnánk megállapitani az alábbi három mondat között:

1/ As-tu un livre à me prêter?

2/ Je suis entré sans être aperçu.

3/ Je serais allé voir mon amie si elle m'y avait invité.

/VÖ. Pierre Le Goffic: Qu'appelle-t-on simple et complexe?, Le Goffic 1977 a/

Messzire vezetne az olyan kérdések elemzése, hogy miképpen fogja tudni a gimnazista diák francia nyelven megfogalmazott gondolatait írásban kifejezni 1200 lexikai egység birtokában, és tud-e a gyerek anyanyelvén elfogadhatóan fogalmazni. Úgy érzem, a tantervi tervezet által megfogalmazott célok, követelmények és a hozzá biztositott eszközök ninosenek egészen szinkronban.

Mindez azonban kivezet az általunk tárgyalt problémakörből, és megoldásukhoz is intézményes összefogásra van szükség.

József Attila Tudományegyetem Könyvtár Könyvtára SZEGED

2. F E J E Z E T

A KISÉRLETEK ELMÉLETI-MÓDSZERTANI ALAPJAI

2.1. A nyelvtani anyag "blokkosításának" problémája

Induljunk ki az uj francia nyelvi tantervi tervezet egyik — formai kérdéseket érintő — megállapitásából:

"A francia nyelv tanitása az I-II. osztályban választott második idegen nyelvként kötelező, a III-IV. osztályban fakultativ. A tanulók egy része tehát a II. osztály végén befejezi francia nyelvi tanulmányait. Ezért az I-II. osztályt önmagában is önálló alaptanfolyamnak kell terveznünk, amely a nyelv gyakorlati használatához legszükségesebb ismereteket tartalmazza." /7. old./

Ennek alapján mint munkahipotézist, az alábbi megoldási javaslatot tehetjük:

1/ Az egész tananyagot /beleértve természetesen a nyelvtani anyagot is/ két blokkban kell megtervezni. Az első blokk az I-II. osztály anyagát foglalná magában, és önmagában is lezárt, elkülönithető egységet alkotna, amelyre a későbbiekben /a második blokkban/ épiteni lehetne. Közenfekvőnek látszik, hogy az első blokk nyelvtani anyaga egy "hagyományos" szemléletű, morfológia-központu nyelvtanra épüljön, amely a mostanitól rendezettebben, strukturáltabban tárgyalná az addig 4 osztályra elosztott nyelvtani anyagot, kiküszöbölve az átfedéseket, elhagyva a lényegtelent és jobban csoportositva a lényegest, ügyelve az-

ra, hogy mennyiségileg ne terjedjen tul a négy nem-tagozatos osztály nyelvtani anyagán. Saját tapasztalatain alapján állíthatom, hogy még a negyedikes nyelvtani anyag sem tartalmaz olyan problémákat, amelyek ne lennének megórthatők már a II. osztályban! Teljességgel megalapozatlan a subjunctiftól és a határozói névmásoktól való félelem.

2/ Erre a lényegében "hagyományos" alapokon álló nyelvtanra épülne a második blokk anyaga /a nyelvet tanulni óhajtó III-IV. osztályos diákok számára/, amely az első blokk morfológia -- kisebb részben mondattan -- kiindulásu nyelvtani anyagát tovább fejlesztve alapvetően a szintaxisra épülne, elemzési módszerei közó pedig a modern nyelvészeti iskolák /strukturalizmus, generatív-transzformációs nyelvtan, funkcionalizmus stb./ által kínált eljárások tartoznának: mondat-transzformációk, szövegelemzés, fordítás, tartalomelemzés, szemiotikai elemzések stb. /Ezekről a későbbiekben lesz bővebben szó./

2.2. Egy konkrét példa: az igeidők

Illusztrációként a fontiolhoz nézzünk egy konkrét példát. Az első blokk nyelvtani anyagának bőségéből legfontosabb területe az igeidők helyes használatának megértetése és elsajátíttatása. Az eddig használatban lévő tankönyvek — de az 1978-as tantervi tervezet is — a francia igemódokat és igeidőket a négy tanév során meglehetősen szétszórtan, rendszertelenül tanítja. Ez rengeteg időveszteséggel jár, híven követi a "hagyományos oktatás" kiskanalas, adagolós módszerét. A jelenlegi tankönyvek az alábbi megosztásban veszik sorra az egyes igeidőket:

I.osztály: csak jelen idő
- 2. olv. -er végű igék /former/
- 4. olv. être ige
- 5. olv. avoir ige
- 6. olv. -re végű igék /attendre/
- 1o. olv. -ir végű igék /finir/

II.osztály:
- 2. olv. Le futur proche
- 3. olv. Le futur simple I. rész
- 4. olv. Le futur simple II. rész
- 6. olv. Le passé récent
- 7. olv. Le passé composé I. rész
- 8. olv. Le passé composé II. rész
- 9. olv. Le passé composé III. rész
- 1o. olv. Imparfait

III.osztály:	7. olv.	Le présent du conditionnel
	8. olv.	Plus-que-parfait de l' indicatif /1/
	9. olv.	Passé du conditionnel
IV.osztály:	2. olv.	Le passé simple
	4. olv.	/Infinitif/
	5. olv.	/Participe présent et gérondif/
	6. olv.	Subjonctif présent képzése
	8. olv.	Subjonctif présent használata
	9. olv.	Le futur antérieur

/Csak zárójelben jegyzem meg, hogy még a tagozatos osztályok számára készült tankönyvek is csak III. osztályban veszik elő -- ismétlésszerű áttekintés gyanánt -- az igeidők használatának problematikáját, ugyancsak "kiskamalas" adagolásban:

Tagozatos III.osztály:

8. olv.	Style direct et style indirect
12. olv.	Récapitulation de l'emploi du présent du subjonctif
13. olv.	Suite de l'emploi du subjonctif
14. olv.	Subjonctif passé
15. olv.	Le subjonctif présent passif
2o. olv.	La concordance des temps à l'indicatif et au subjonctif/

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

Az igeidők pontos megértése és helyes használatuk megtanítása kulcsfontosságú feladat: ezt teljes egészében az első blokk 4 félév során kell elvégezni. Természetesen az időben több hónapnyira szétszórott, szórdaraboltt tananyag ezt nem teszi lehetővé. Az igeidőket — saját gyakorlaton alapján — az alábbi csoportosításban érdemes tanítani:

I.osztály	II.osztály
Présent	/Passé antérieur/
Futur proche	Futur antérieur
/Passé récent/	Conditionnel présent
Futur simple	Conditionnel passé
Passé composé	Subjonctif présent
Imparfait	/Subjonctif passé/
Plus-que-parfait	
Passé simple	

Az igeidők tanítása során a kontrasztivitás /mind a külső, mind a belső/ több szinten is megvalósítható. /pl. több igealak egymással történő szembeállítása, magyar megfelelőikkel való egybevetése, lefordítása stb./

Milyen fázisokon keresztül történjék az egyes igeidők megértetése és használatuk elsajátíttatása?

I. FÁZIS: az igeidők formai jegyeinek bemutatása /képzése a szabályos és rendhagyó igéknél, végződések stb./ Ez történhet induktive és deduktive: ez már a szaktanáron és az osztályon múlik.

II. FÁZIS: az igeidő gyakoroltatása rövid példamondatokon.
pl. Tedd passé composéba: Je vais au cinéma.
Kezdd a mondatot az hier időhatározóval: Je lis un bon livre.

III. FÁZIS: az előzőekhez hasonló rövid példamondatok /céljuk az automatizálás/, de már többféle művelet egyszerre /pl. tagadó és kérdő alak/:
pl. Tedd tagadó alakba és múlt időbe: Je vais au cinéma.
Tegyél fel kérdést az alábbi mondatra: Il est allé au cinéma.
Fordítsd franciára: Tegnap moziban voltam.

IV. FÁZIS: olyan mondatok, amelyekben már többfajta igealak együtt szerepel /pl. passé composé és imparfait; passé composé és plus-que-parfait; imparfait és plus-que-parfait; futur antérieur és futur simple/. E fázis során kell tudatosítani az egyes igealakok értelme közötti különbségeket; meg kell győznünk a tanulókat, hogy nem mindegy, adott esetben melyik igealakot használja a francia nyelv.
pl. Értelmezd az alábbi mondatokat /fordítsd le és magyarázd meg az igeidő használatát/:

Tu es venu à temps, je partais.
J'allais au cinéma quand j'ai rencontré mon ami.
Quand il avait fini son travail, il partait.
Pendant que je regardais la télé, tu travaillais.
J'ai enfin reçu la lettre que tu m'avais envoyée il y a 8 jours.

E fázisnál meg kell értetnünk a gyerekekkel, miért helytelenek az ilyen mondatok:

* Je suis allé au cinéma quand je rencontrais mon ami.
* J'avais reçu la lettre que tu m'as envoyée il y a 8 jours.

Kiindulhatunk magyar példákból is. Miért furcsák az ehhez hasonló mondatok?

A bomba lassan felrobbant.
A barátom egy óra hosszat elindult/11/.

<u>V. FÁZIS:</u> "szövegkiegészítési gyakorlat". Olyan szövegrészlet, amelyben a megadott főnévi igenevet a tanulóknak kell a megfelelő igeidőbe tenniük. Ügyelniük kell arra, hogy a szövegek többféle igeidőt tartalmazzanak, és elég hosszúak legyenek ahhoz,

hoz, hogy "helyreállításuk" ne okozzon nehézséget. Alkalmas pl. rövid történet, regényrészlet, anekdota, de a szaktanár maga is összeállíthat ilyen gyakorlatot.

pl. "Nous /être/..... à l'étude, quand le proviseur /entrer/ ....., suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon qui /porter/ ..... un grand pupitre. Ceux qui /dormir/ ...../se réveiller /....., et chacun /se lever/..... comme surpris dans son travail." /G. Flaubert: Madame Bovary/

Az ilyen gyakorlatoknál -- ha szóanyagában a szöveg nehéz a tanulók számára -- megadhatjuk a magyar fordítást is.

<u>VI. FÁZIS:</u> Összefüggő szöveg fordítása magyarról franciára. A lényeg itt is az, hogy többféle igeidő forduljon elő a szövegben, nyelvileg azonban lehetőleg egyszerű legyen:

pl. Fordítsd franciára:

Tegnap gyalog mentem iskolába. Szép idő volt, sütött a nap. Lassan sétáltam az utcán, néha megálltam egy kirakat előtt. Hirtelen megláttam osztálytársamat, Pétert. Ő is egy bolt kirakatát nézegette. Odakiáltottam neki:

- Péter, várj meg!

De nem akart megvárni. Futni kezdtem, és utolértem.

Azt mondta, nem hallotta a kiáltásomat.

VII. PÁZIS: egy szövegrészlet "igeidő-anatómiája". Ez a gyakorlat már átvezet a második blokk anyagához. Álljon itt erre is egy példa: korpusznként A. de Saint-Exupéry Le petit prince című művének egy -- igeidőben rendkívül gazdag -- részletét választottam:

"J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours.

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait:

- S'il vous plaît... dessine-moi un mouton!

- Hein!

- Dessine-moi un mouton...

J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre. J'ai bien frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bonhomme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement. /.../

Je regardai donc cette apparition avec des yeux tout ronds d'étonnement. N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toute région habitée. Or mon petit bonhomme ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur. Il n'avait en rien l'apparence d'un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée. Quand je réussis enfin à parler, je lui dis:

- Mais ... qu'est-ce tu fais là?

Et il me répéta alors, tout doucement, comme une chose très sérieuse:

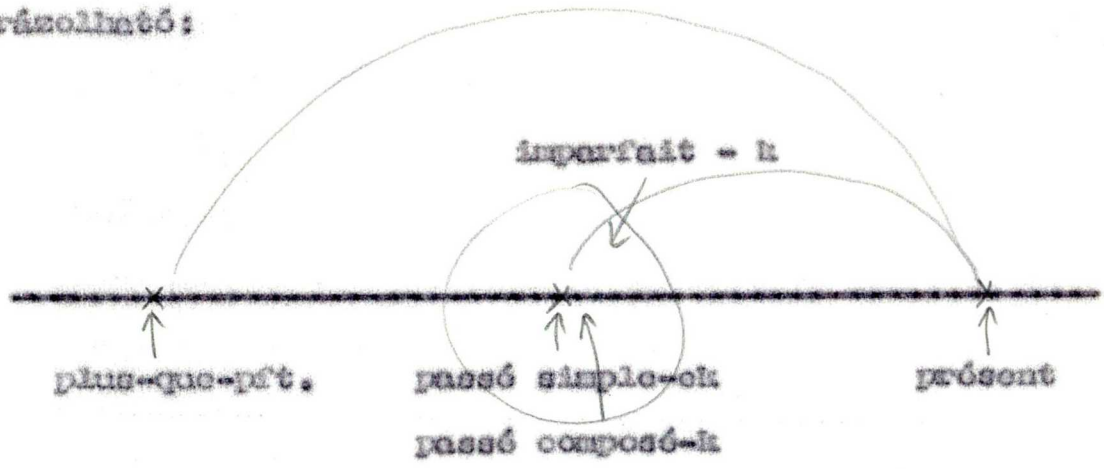
- S'il vous plaît ... dessine-moi un mouton..."

E szövegrészleten belül a legkülönfélébb gyakorlatok elvégzésére nyílik lehetőség, a taxonomikus osztályozástól /csoportosítsd formai jegyek alapján a szövegben található igeidőket/ mondva egészen az olyan kérdésekig: mit fejeznek ki az egyes igeidők, milyen viszonyban állnak egymással és hogyan ábrázolhatók?

A kísérletet II. osztályos tanítványainkkal végeztetten el, és igen hamar rájöttek, hogy az időben legrégebbi eseményt a "quelque chose s'était cassé" plus-que-parfait igealak fejezi ki, hiszen ez az egész eseménysor kiindulópontja: ha nem tört volna el valami a motorban, a pilótának nem kellett volna lezuhanni a sivatagban, nem találkozott volna a Kis herceggel stb. Voltaképpen tehát az egész történet innen indul.

Tudván, hogy a passé composé olyan múlt idejű cselekvést jelöl, amelynek valamilyen köze van a présent de locuteurhöz, diákjaim megállapitották, hogy az ilyen igealakok /j'ai vécu, je me suis endormi, il m'a révéillé stb./ olyan cselekvéseket jelölnek, amelyeket a narrátor a jelenből kiindulva, azzal kapcsolatba állitva hoz tudomásunkra. Ezzel szemben a passé simple alakjai /je me séparai, je regardai, je dis stb./ olyan -- pontszerűen ábrázolható -- rövid, befejezett cselekvéseket jelölnek, amelyek esetében az a jelenhez való kapcsolódás nem valósul meg. Az imparfait-alakok /j'avais, c'était, il semblait stb./ a cselekvések, események hátterét, körülményeit irják le, tehát a cselekményt nem viszik előre.

A szöveg igeidő-rendszere nagyjából az alábbi sémával ábrázolható:



A présent du locuteur-hez való kapcsolat szempontjából:

plus-que-parfait:	+
passé composé:	+
passé simple:	-
imparfait	?

Az igeidők problémája a nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet szempontjából alapkérdés. Különösen így van ez a francia és magyar nyelv vonatkozásában:

"... dans une langue, ce sont deux "temps" verbaux, c'est-à-dire deux paradigmes du même verbe qui s'opposent - dans l'autre, c'est sous le couvert du même paradigme qu'une opposition similaire à beaucoup d'égards se fait jour" /Csécsy 1969. 39/.

Ezt felismerve szaporodnak a külföldi és hazai publikációk a két nyelv igerendszere közötti eltérések kontrasztív kiírására. Érdekes, hogy francia szerzők is megállapítják: a külföldiek számára készült francia kiadású nyelvkönyvek nem fordítanak elég figyelmet az egyes igeidők megértetésére. M.Csécsy kitűnő tanulmánya konkrét példákon keresztül mutatja ki a magyar diákok igeidő-használatában fellelhető hibákat. Végső következtetése számunkra is érdekes, mert az igeidők egyszerre történő tanítása mellett foglal állást:

CSONKA

"le problème des temps passés est assez maladroitement présenté dans la plupart des manuels pour étrangers. L'erreur première, c'est de vouloir définir l'Imparfait en lui-même et le Passé simple /ou composé/ en lui-même - alors que (ce qui) les caractérise avant tout, c'est leur "co-organisation" dans le même discours, le va-et-vient de l'un à l'autre, l'Imparfait servant de cadre, de toile de fond à l'action principale présentés par le Passé simple /composé/. ... Aussi semble-t-il plus pédagogique de présenter des Imparfaits descriptifs en corrélation avec des Passé simples, ne pas couper la citation avant l'apparition du premier Passé simple" /Csécsy 1969. 37/.

Oktatómunkám során nagy figyelmet fordítottam az igeidők helyes megértetésére, hiszen a concordance des temps, a függő beszéd és a style indirect libre is erre épül. A jelenlegi francia nyelvi tankönyvek azonban nem tul sok gondot forditanak az igeidőkre: nemcsak időben huzzák szét tanitásukat, hanem a köztük levő <u>különbségek</u> bemutatását is elmulasztják.

A II. osztályos nem-tagozatos tankönyv az <u>imparfait</u> 14-15 valeur-je közül mindössze kettőt emlit meg: az <u>imparfait de durée-t</u> és az <u>imparfait de répétition</u>t. A szabályt egy kétsoros meghatározással intézi el. /ld. 33. old./ Ezek után nem szabad csodálkoznunk, ha tanitványaink nem értik, miért nem jók az alábbi mondatok:

* Ce matin je me levais de bonne heure, je sortais dans la rue, je rencontrais un ami, j'allais au bureau, j'écrivais une lettre etc /12/.

Még elsőéves egyetemi hallgatóinak is gondot okoznak az ilyen mondatok:

1/ Háromszor fölöttte ugyanazt a kérdést.

2/ Tíz éven át Pécsen laktunk.

3/ A százéves háboru szán évig tartott.

4/ Az igazgató bejött az osztályba, és az óra végéig maradt.

"Megoldásaikban" a tankönyvi "szabályt" alkalmazták:

*1/ Il posait trois fois la même question. /ismétlődés/

*2/ Nous habitions pendant dix ans à Pécs. /folyamatosság/

*3/ La guerre de cent ans durait cent ans. /folyamatosság/

*4/ Le proviseur est entré dans la classe et y restait jusqu'à la fin de la leçon. /folyamatos cselekvés/

Külön problémát jelent az igeidőkkel szorosan összefonódó aspektuális kérdések megértetése. Itt lehetne támaszkodni a tanulók oroszórán kialakult igeszemléletére /de sajnos nincs nekik/. Jellemző, hogy amikor folyamatos-befejezett igék szembeállításával akartam kezdeni az aspektuális problémák tanítását, a gyerekek meghökkenten néztek rám, mondván: most nem oroszóra van, és nekik ilyenkor semmi sem jut oroszul az eszükbe. Ez a tény is mutatja: nyelvoktatásunkban bizony vannak még megoldatlan kérdések.

Az aspektuális problémák tárgyalásakor alkalmazzuk a belső kontrasztivitás módszerét:

pl. 1/ Az iskola előtt vártam.
/Je l'attendais devant l'école./

2/ Megvártam az iskola előtt.
/Je l'ai attendu devant l'école./

Érdekes kísérletet végeztem az egyik dolgozatjavitási órán: a tanulók fogalmazásában előforduló helytelenül használt imparfait-alakokat "visszaforditottam" magyarra, valeurjüknek megfelelően. A hatás nem is maradt el. Kiderült, hogy "Ők nem ezt akarták mondani". Ezután természetesen megbeszéltük, mit kellett volna irniuk, és felhivtam a figyelmüket a hibára. Ezen a téren előforduló hibáik következetes javitásával sikerült elérnem, hogy a III.-IV. osztályban már alig fordult elő probléma az igeidők helyes használatát illetően.

A III.-IV. osztályban -- a második blokk nyelvtani anyagában -- természetesen ujra előkerültek az igeidők, de már nem mint nyelvtani probléma, hanem annak megfigyelése során, hogyan biztositják a szerző által felhasznált igeformák a kommunikáció, az irói mondanivaló közvetitését. Erről a következő fejezetekben -- főleg a szövegelemzéseknél -- részletesebben szó esik majd.

2.3. Egy generatív-kontrasztív-kreatív grammatika lehetséges modellje.

2.3.1. Még egyszer a "hagyományos" nyelvtanról

A probléma a következő kérdésben fogalmazható meg: vajon a "hagyományos" alapokon felépülő iskolai nyelvtan elmélete és gyakorlata alkalmas-e korszerű nyelvi szemléletet kialakítására, és ha nem, milyen nyelvtan tudná ezt /a meglevőnél / jobban kialakítani?

1/ A klasszikus nyelvtannak egyik hibája, hogy egyoldalu fogalmi kategóriákra épít. Ennek részben történeti okai is vannak, hiszen a klasszikus nyelvtanok sokkal formálisabbak voltak, mint az ujak. A nyelvkönyvek szerzői -- ezt a gyakorlatot folytatva -- vagy egy-két mondatos definiciókkal intőznek el bonyolult nyelvtani kérdéseket, vagy a nyelvtani kategóriák ürügös osztályongatásával kategorizálgatásával veszik el tanár és diák kedvét a nyelvtantól/13/.

2/ A "hagyományos" oktatás nyelvtanon leginkább mondatelemzést értett, de ezt is többféle alapon -- formai, funkcionális és szemantikai jegyek összekeverésével -- végezte. Ezért vált a diákok számára a nyelvtan unalmassá, zavarossá és megtanulhatatlanná. A grammatikai metanyelv fölösleges elsajátítása nem segíti őket a nyelv szerkezetének, működésének megértetésében; hiábavaló megoldásra kényszeriti őket.

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

3/ A nyelvtanárok többsége ugyan megpróbál egy többé-kevésbé rendszeres "iskolai" leíró nyelvtant tanítani, én ez általában kudarcot vall a tankönyvek elavult nyelvi szemlélete és hibás módszertani elvei miatt. Így az idegen nyelv nyelvtana a négy tanév során nem áll össze egységes képpé, "szemléletté" a diákok fejében: merevsége miatt a tényleges nyelvtudás korlátozójává válik. A megoldás természetesen nem az iskolai nyelvtan szétszedése, hanem ésszerűbb elveken való felépítése, korszerűsítése /napjainkban éppen ennek a korszerűsítésnek a tanúi vagyunk/

4/ A "klasszikus nyelvtan" -- nem annyira tartalmi, mint inkább formai-szerkezeti változtatások után -- alkalmasnak látszik az <u>első blokk</u> /I-II. osztály/ nyelvtani anyagának megszervezésére. Erre épülne a <u>második blokk</u> /III-IV. osztály/ nyelvtani anyaga. Ez -- mint mondtuk -- szervesen kapcsolódik az első blokk nyelvtani anyagához, de azt tovább fejlesztí a mondatban, a szövegelemzés és a szemiotikai jellegű elemzések irányába, felhasználva a modern nyelvészeti iskolák elméleti eredményeit, látásmódját, elemzési módszereit. Ez számos gyakorlati problémát is rejtve, hiszen ezek az új nyelvészeti iskolák <u>sok esetben elméletileg elnagyoltak kellően kidolgozva, napjainkban is elvi-módszertani viták folynak, és kétséges, mi építhető be azokból a tankönyvekbe.</u> Saját kísérleteim nem is oldhatják meg ezeket a problémákat; én csak mint <u>lehetőséget</u> próbáltam ki egy modernebb

elveken felépülő nyelvtantanitási modell hatékonyságát.

Az alábbiakban megpróbálom definisiószerüen körülirni a második blokkban alkalmazható nyelvtantanitásmódszer kulcsszavait /14/.

2.3.2. Az idegennyelvi kompetencia /nyelvtudás/ kérdése

Próbáljuk meg az egész kérdéskört a cél felől megközelitani. Ehhez abból kell kiindulnunk, mit nevezünk nyelvtudásnak. /Végül is tanitványainkat nem a francia nyelvtanra, hanem a francia nyelvre akarjuk minél jobban megtanitani, megbizható francia nyelvtudás birtokába szeretnénk juttatni őket./ Vajon milyen képességekkel kell rendelkeznünk, ha meg akarjuk közelitani /elérni ugysem tudjuk/ annak az embernek a kompetenciáját, aki az illető nyelvet anyanyelvként beszéli. Ehhez meg kell tudni különböztetni az illető nyelv nyelvtanilag helyes mondatait az agrammatikus szóláncoktól. Fel kell tudni ismerni egy mondatról, hogy egy vagy többjelentésü-e. Ismerni kell a kapcsolatot a különböző mondatok között, vagyis meg kell tudni állapitani, hogy egy P_1 mondat parafrázisa-e vagy sem egy P_2 mondatnak. Meg kell tudni feleltetni a szemantikai komponensnek -- azaz a jelentések rendszere potenciálisan végtelen együttesének -- a hozzá tartozó fonológiai és fonetikai komponenst, a fonémák véges halmazát, amely szigoruan meghatározott kombinációs szabályokkal rendelkezik. Az egyik olyan elmélet, amely képes leirni ezt az egész, bonyolult mechanizmust, a generativ-

transzformációs grammatika /GTG/. Vegyük sorra a GTG néhány, a mi szempontunkból fontos ismertetőjegyét:

a/ A klasszikus strukturális nyelvészettel ellentétben — amely a nyelvet jelek rendszerének tekintette, vagyis statikusan fogta fel —, a GTG a nyelvet dinamikusan kezeli, amelynek nyelvtana szabályok véges együttesából áll: $G = R_1 + R_2 + \ldots R_n$.

b/ A GTG különbséget tesz kompetencia és performancia között. Egy nyelv — mint nyelvi jelek absztrakt rendszere — mondatait a kompetencia határozza meg, de e mondatok effektív létrejötte már a performanciához tartozik, és több, nyelven kívüli tényező is befolyásolhatja /koncentráció-problémák, emlékezetzavar, külső zajok stb./ Ez az oka annak, hogy az egyes mondatok konturát megjelenése sok esetben eltér a GTG által előírt szabályoktól.

c/ A GTG első kísérletei feltételezték, hogy a különböző nyelvek szintaktikai szerkezete közös. A későbbi kutatások azonban kimutatták, hogy inkább a mondatok szemantikai struktúrája közös, és az egyes nyelvtípusok különböző szintaktikai és morfológiai eszközök véges halmazával rendelkeznek, amelyek lehetővé teszik a tartalom kifejezését. Ezért a GTG két fő komponensből tevődik össze:

- egy alapkomponensből, amelynek szabályai meghatározzák a mondatok mélyszerkezetét /SP/, és egy

- transzformációs komponensből, amelynek szabályai a mélyszerkezeteket felszíni szerkezetekké /SS/ alakítják át[15].

d/ A GTG szabályrendszere világos, formálisan explicit, algoritmikailag rendezett, és a nyelvtanítás pedagógiai szempontjait figyelembe véve sokkal használhatóbb, mint a sokszor öncélu strukturalista szabályok. Szabályai lehetővé teszik az egyszerü mondatoktól az összetettekig vezető ut végigkövetését és grammatikai konstrukciók végtelen számu generálását.

2.3.3. Kisérlet a modell definiálására

Mivel a "blokkositott" nyelvtani anyag második lépcsőjének, a szintaxisközpontu nyelvtannak leginkább "generativ elveken felépülő kontrasztiv-kreativ grammatika" /GKKG/ elnevezést adhatnánk, az alábbiakban megpróbáljuk definiálni, vagy legalábbis körülirni az elnevezésben szereplő terminusokat.

Ami a "generativ" jelzőt illeti: könnyü dolgunk lenne, ha sorban idézni akarnánk a különböző nyelvtanok, lexikonok, kézikönyvek és elméleti jellegü munkák meghatározásait a generativ és a generativ-transzformációs kifejezésekre, de ez két ok miatt nem lenne célszerü. Az egyik az, hogy ezek a meghatározások, definiciószerü körülirások a generativ nyelvelmélet fejlődésének különböző stádiumában keletkeztek, és a szerzők általában a saját szempontjukból a legmegfelelőbbnek tartott de-

finiciót választották/16/.

Másfelől a generatív szó használata a társadalomtudományok más területeire is kiterjedt, ami tovább bonyolitaná a terminus meghatározását. Esetünkben tehát a "generatív elveken felépülő" kifejezés inkább megközelitési módot, módszert jelent, nem pedig valamely konkrét szerző konkrét elméletét. /Inkább olyasmiről van itt szó, amit Vitányi Iván irt le és nevezett el generatív művészetnek: /Vitányi 1972/ amikor bár az elemek szinte teljes egészében átvettek, tanultak, maga a mondanivaló, a kifejezés intenciója személyes. Igy a szó a kreativitás, produktivitás témaköréhez vezet el minket, amikor a kész elemek sorában személyes mondanivaló jelenik meg./

Mivel azonban a nyelvtanitás mechanizmusában a "generatív" szóhoz különböző elemzési eljárások, technikák is kapcsolódnak, tennünk kell néhány elvi-gyakorlati megfontolást:

1/ Tudatában vagyunk, milyen veszélyekkel jár egy nem kidolgozott nyelvelmélet eredményeinek iskolai oktatásba való átültetése. Nem lenne helyes azonban az ettől való félelem cimén lemondani azokról a nyilvánvaló előnyökről, amelyeket ez az elmélet a nyelvtanitás számára felkinál. Ezért saját kisérleteimben, alkalmazás céljából a Chomsky Aspects of the Theory of Syntax /Chomsky 1965/ cimü alapvető munkája nyomán, főleg Jean Dubois és munkatársai által francia talajon kidolgozott /Dubois és Dubois-Charlier 1970, Dubois-Lagane 1973 stb./ variánst hasz-

József Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

náltam fel, mert ez

a/ bizonyos stabilitással rendelkezik,

b/ hozzáférhető angolul, franciául és magyarul.

A kutatás ezen természetesen már több ponton tulhaladt, de az alapelvek nem változtak meg.

2/ A gyakorlatban ezen elméletnek a legkidolgozottabb részét, a szintaxist lehet a legjobban alkalmazni /a magmondatokra épülő mondattranszformációkat, az ujrairási szabályokat, a mondatok grafikus és zárójeles ábrázolását stb./, és kisebb részben a szemantikát.

3/ Kérdéses továbbá, hogy ennek sikeres tanitásához mennyi és milyen szintü elmélet, hány szakkifejezés és mennyi absztrakció szükséges. Elméletileg a tananyagnak három fő komponense lenne és ebben követi az uj magyar nyelvi tanterveket /vö. Bánréti 1976, 63-69/:

a/ az első, nyelvelméleti komponens a modern nyelvészet felfogását, szemléletét, nyelvelemzési eljárásait, megközelitési módjait ismertetné meg a tanulókkal. Ez a feladat a reformpedagógia elképzeléseinek megfelelően a magyar nyelvtanra vár, és ha ez valóban megvalósul, akkor a jövőben erre már csak építeni kell.

b/ a második, grammatikai komponens során a tanulók a különféle tipusu szemantikai, szintaktikai és fonológiai strukturák

leírásának, kezelésének, átalakításának lehetőségeit sajátítják el a GEG technikájának felhasználásával[17].

c/ végül a modell harmadik komponensét a gyakorlatsorozatok alkotják. Ezek -- bár a mondatelemzésből indulnak ki -- túlterjednek a mondatelemzés határain és más, tágabb jellegű elemzéseket is magukba foglalnak. Nagyon fontosak például azok a gyakorlatok, amelyek a szelekciót gyakoroltatják, vagyis azt, hogy a lehetséges eljárások közül mikor melyiket használjuk. Ez a követelmény is megegyezik a generatív elveken felépülő magyar nyelvtan célkitűzéseivel: az idegennyelvi tananyagnak is tartalmaznia kell a fontosabb kommunikációs események típusait: beszéd, társalgás, javaslattevés, kérés, elbeszélés, rábeszélés, levélírás stb.[18].

Következik most a kontrasztív jelző körülírása.

Az összehasonlító módszerek közül kétségkívül a kontrasztív elemzés a legrégibb -- és egyben a legfiatalabb -- tudomány. Sok nyelvtanár úgy van vele, mint Molière Monsieur Jourdain-ja, aki már több mint negyven éve beszélt prózában anélkül, hogy tudta volna. Minden nap mint nap leforditunk szavakat, egymással szembeállítva magyarázunk meg nyelvtani jelenségeket, a magyar nyelvtanból kiindulva világítunk meg egy-egy idegennyelvi nyelvtani szabályt, a francia nyelv fonémáinak megtanításától kezdve egészen a bonyolult szövegelem-

zésekig. És hogy miért fiatal tudományág? Mert az utóbbi évtizedek során vált világossá az a felismerés, hogy a forrásnyelv is jobban, sokoldalubban leirható, ha egy másik nyelven keresztül vesszük szemügyre, egy másik nyelv analóg jelenségeivel próbáljuk meg szembesiteni. A 60-as évektől kezdődően megsokszorozódtak az elméleti művek /két nyelv kontrasztiv grammatikájának leiráse/ és a gyakorlati próbálkozások is /mint alkalmazott kontrasztiv nyelvészet/19/. Egy nemrég megjelent, a kérdésekkel foglalkozó tanulmány /Bárdosi 1977/ igy határozza meg a kontrasztiv nyelvészetet:

"La linguistique contrastive se caractérise par la description mutuelle et confrontative soit du système de deux ou plusieurs langues, soit par celle de leurs soussystèmes ou tout simplement par celle de quelques-unes de leurs caractéristiques grammaticales en vue d'avoir, à un niveau plus élevé et plus abstrait, la carte autant que possible exacte des similitudes et des différences dans les langues analysées. Les résultats d'une telle approche ne sont que trop évidents pour l'apprentissage des langues étrangères, pour la traduction, pour la description plus approfondie des deux langues respestives, mais aussi pour une meilleure compréhension des conditions de fonctionnement, de la structure du langage et de la naissance du processus de communication." /15. oldal/

Mindez a nyelvoktatás gyakorlata felől nézve azt jelenti, hogy a kontrasztív nyelvészet eredményeit ott, ahol nem idézi elő káros anyanyelvi interferenciákat, érdemes az eddiginél tudatosabban, célszerűbben felhasználni. Ferencz Gyula A kétfajta kontrasztív grammatikáról c. cikkében /Modern Nyelvoktatás, VI. évf. 1-2.sz./ ezt írja:

"A kontrasztív /oppozíciós/ jelenségek szembeállítása nemcsak a differenciálás /disztingválás/ készségét segíti kifejlesztení, hanem magunnak a szembenálló jelenségeknek a tartósabb bevésését is elősegíti, hiszen köztudott, a lélektanból, hogy az egymással szemben álló tények érzelése és bevésése nemcsak gátló, hanem segítő, támogató tényező is." /66.oldal/ Igazat kell adnunk azonban Erdei Gyulának, aki e téren óvatosságra int:

"Az anyanyelv és az idegen nyelvek eltérő jelenségei jóval nagyobb halmazt képviselnek, mint amekkorát a nyelvoktatás során célszerű is kontrasztív módon tárgyalni. Ezért a kontrasztív anyagkezelést az idegen nyelvek oktatásában nem a teljességre való törekvésnek, hanem a célszerűségnek kell meghatároznia. /.../ Az idegen nyelv bizonyos jelenségeinek az anyanyelv megfelelő jelenségeivel való összevetése tehát csak akkor gazdaságos a nyelvoktatásban, ha a kontrasztív tárgyalásmód az illető jelenségek mélyebb megértése, bevésése és az idegen nyelv szerkezetének a működésébe való mélyebb bepillantás biztosításával bizonyithatóan többet nyújt, mint amennyit az indukált anyanyelvi

interferencia rombolhat." /Erdei Gyula: A kontrasztivitás a nyelvoktatás aspektusából. Modern Nyelvoktatás, XII. évf. 1-2.sz., 26. oldal/

Ami a "kreativ" jelzőt illeti, ezt fentebb röviden már körülírtuk. Itt is bonyolítja a pontos meghatározást, hogy a terminus a társadalomtudományokban széles körben elterjedt. A Dictionnaire de didactique des langues /Galisson-Coste 1976/ szót is választja a créativité három értelmezési lehetőségét és háromféle meghatározást ad: 1. En psychologie, 2. En linguistique /Chomsky/, 3. En didactique des langues. Számunkra az utóbbi tűnik a leghasználhatóbbnak: "aptitude de l'élève à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels qu'il découvre lui-même." /136. oldal/

A Dictionnaire de linguistique /Dubois et alii 1973/ is kétféle kreativitást különböztet meg: "On peut distinguer deux types de créativité, la première consistant dans des variations individuelles dont l'accumulation peut modifier le système des regles /créativité qui change les règles/, la seconde consistant à produire des phrases nouvelles au moyen des règles récursives de la grammaire /créativité gouvernée par les règles/" /131. oldal/ A mi számunkra inkább a második fajta kreativitás fontos, amikor a tanulók a készen kapott relatív grammatikai szabályok segítségével új mondatokat képesek létrehozni.

A Világirodalmi lexikon 6. kötetének kreativitás cím-szava is különbséget tesz a szó lélektani /művészetpszichológiai/, esztétikai és nyelvészeti értelmezése között. /684-685. oldal/ A szót megemlíti a Pedagógiai lexikon is /második kötet, 475. oldal/, de nem tesz ilyen éles különbséget a többféle interpretációs lehetőség között.

József Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

3. F E J E Z E T

A GREG MODELLJÉNEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MONDAT SZINTJÉN

3.1. Általános módszertani megfontolások

Nincs egyedül üdvözítő módszer: erre utal maga a módszer szó is.[20]. Megközelítési módok, módszerek vannak csupán, amelyek adott osztály, adott tanár esetében bevülnek, mások esetében nem. Mégis érdemes néhány általános módszertani elvet ujra leszögeznünk:

1/ a nyelvtan tanitása nem vállat önóluvú; a nyelvtannak -- osztály-jellege folytán -- a tanulók idegennyelvi kompetenciájának erősitését kell szolgálnia.

2/ nyelvtanon nem egyetlen egy nyelvészeti irányzat vagy iskola értendő. Vállalva az eklektikizmus veszélyét, egy másfajta, a hagyományos nyelvtanra épülő, de azt kitágitó, modern nyelvi szemléletet adó nyelvtant kell tanitaznunk, figyelembe véve a 16-18 éves gimnazisták életkori sajátosságait. Mivel a francia már a második idegen nyelv számukra, az addiginál nagyobb mértékben kell felhasználnunk az anyanyelvvel és az orosz nyelvvel való koncentrálás /kontrasztivitás/ lehetőségeit.

3/ az önálu nyelvészkedés, a tulsott elméletieskedés legjobban ugy kerülhető el, hogy mindig valamilyen konkrét problémából indulunk ki, és -- a pszicholingvisztika által feltárt "felfedezéses" eljárások segitségével -- azt kitágitva, kibontva próbálunk eljutni valami általánosabb felé. Ily módon olyan területekre is eljuthatunk, amelyek a hagyományos nyelvtantani-

tás előtt hatályban maradtak.

4/ Az ismereteknek olyanoknak kell lenniük, hogy a gyakorlatban közvetlenül felhasználhatók legyenek, vagyis az elméleti ismereteket a gyakorlati fogásokkal együtt kell a tanulókkal elsajátíttatni /pl. kontrasztív lexikológia plusz szótárhasználat/.

5/ Miután célunk a tanulók idegennyelvi kompetenciájának növelése, a nyelvtant a tanulók fejében először fel kell építeni, majd -- az automatizálás eszközével -- ügyelnünk kell lebontani.

Az alábbiakban megpróbálok egészen részletesen leírni néhányat az általam tárgyalt problémák közül. Ezek köré a mutatóba szánt példák köré rajzolnék egy általánosabb módszertant, abból a megfontolásból, hogy a példa tetszés szerint helyettesíthető másikkal, de az általános elv, a szemlélet változatlan érvényű marad. A konkrét példa kifejtése során is utalok mindig azokra az irányokra, amerre a gondolatmenet tovább vihető, folytatható. Így a konkrét példákon keresztül -- remélem -- az általános elképzelés is kirajzolódik majd.

3.2. A motiváció

Nagyon fontos, hogy tanitványainkban érdeklődést keltsünk az "uj" nyelvtan iránt. A tanárnak abból az alapállásból kell kiindulnia, hogy vele szemben 16-18 éves értelmes, logikus gondolkodásra képes fiuk, lányok ülnek, akiket azonban a hagyományos alapokon álló, elavult módszerekkel dolgozó, az ismeretátadást a többszázéves tantárgyrendszeren keresztül megvalósitó pedagógia hovatovább teljesen leszoktat az önálló intellektuális erőfeszitést igényló tevékenységről. Talán a mennyiségileg megnőtt tananyag vagy a magasabb követelmények az okozói annak, hogy a tanulók aktivitás a felsőbb osztályokban egyre inkább csökken: a gyerek csak passzivan befogadja a tanár által közölt ismereteket; nincs ideje, később már kedve se arra, hogy eltöprengjen a hallottakon, végiggondolja, összefüggésbe hozza a tanultakat, és aktivan próbálja meg saját magában az ismeretek rendszerét kialakitani. Jean Piaget hivta fel a figyelmet arra, hogy a tudás sohasem adható át készen, hanem a befogadók aktiv közreműködését igényli. Hogy a tizenéves gyerekekben mekkora igény van a gondolkodtató, horizonttágitó agytornákra, azt szépen bizonyitja az a tény, hogy az óráimon felvetődött problémákhoz sokszor még az általában passziv, más pedagógusok által kimondottan butának tartott tanulók is értelmesen, aktivan szóltak hozzá, tevékenyen kapcsolódtak be a munkába.

A gyerekek érdeklődését sokféle módon felkelthetjük. Ime néhány példa saját gyakorlatomból:

1/ Megkérdeztem: Mi a szó? Jött a jól betanult válasz: Beszédünk legkisebb értelmes része. Ezután felírtam a táblára: J'ai chanté és megkérdeztem, hány szó ez. Óra végéig tartó heves vita bontakozott ki.

2/ Felírtam a táblára: A kocsis és az ostor verik a lovat. Megkérdeztem: Mi a szokatlan ebben a mondatban? A diákok válaszaiból hű képet kaphattam a fejükben levő "nyelvi látásmódról".

3/ Nagyon jó motivációs gyakorlat a "kétértelmű mondatok" gyűjtése. Néhány, általam említett példa ismeretében a tanulók tömegesen szállították a jobbnál jobb megoldásokat. Ime néhány példa:

A kapus kirúgása után folytatódik a játék.
Átlépjük az iskola kapuját.
Egymillió fontos hangjegy.
Az ajtónak támaszkodni tilos.
Jancsi elment a biciklijével ebédelni.
A függöny lassan szétmegy.

E gyakorlatnak egyik változata lehet az olyan viccek gyűjtése, amelyekben a poén a poliszémián alapszik[21].

Pl. - Írja, őrmester. Az istállóban két marha van.
- Nem írom, mert ránk fogják érteni.
- Akkor írja azt, hogy az istállóban rajtunk kívül két marha van.

"A tanító bosszankodva látja, hogy Józsika kényelmesen elterpeszkedve kilógatja a lábát a padból és közben rágógumit rág. Dühösen rákiabál:
- Józsika, azonnal vedd ki a rágógumit a szádból és tedd be a lábad." /Ludas Matyi, XXXIV. évf.29. sz./

4/ Egyforma-e az alábbi jelszós kifejezések szerkezete:

/1/ Kedves apán és anyám
/2/ Forró debreceni és jaffa/22/

5/ Felírtam a táblára: ó.
Megkérdeztem: mi ez? A gyerekek azt válaszolták: betű.
Más nem lehet? - Lehet szó is.
Mondat nem lehet? - /némi vita után:/ De az is lehet.
Végül is mi ez?
/Sokfelé továbbvihető gyakorlat ez. Pl. mikor lehet mondat az ó? Presszuppozíció, koreferencia, szövegnyelvészet felé nyit utat./

6/ Milyen nyelven van az alábbi mondat?
A journal többes száma journaux.

8/ Értelmesek-e az alábbi mondatok?

/1/ A kerek asztal négyszögletes.

/2/ Ín látni fiuk kertbe ment.

/3/ A lépcsőház söpri a házmestert.

/4/ A lépcsőház van söpörve a házmester által.

/5/ A folyosón két oroszlán sétál. stb.

/Bár itt a különböző alapon helytelen mondatok közötti különbség elmosódik, a gyakorlat mégis alkalmas arra, hogy megmutassuk: egy mondat lehet szintaktikailag helyes, de szemantikailag értelmetlen vagy jelentés nélküli; és fordítva: szintaktikailag hibás mondatokat is képesek vagyunk megérteni./

9/ Végül egy francia nyelvi motivációs gyakorlat.

Pl. Megkértem diákjaimat, írják le az alábbi, általam diktált mondatot: [ilaRiv a sɛ toe ;R]

Kivétel nélkül így írták le: Il arrive à <u>sept heures</u>.

Megkérdeztem, miért nem ugy írták, hogy il arrive à <u>cette heure</u>?

Azt válaszolták, hogy erre nem is gondoltak. Miért nem?

/homofónia és szógyakoriság kérdései - minimumszótár stb./

A fentiekhez hasonló motivációs gyakorlatok száma szinte a végtelenségig növelhető. Szerepük a későbbiek szempontjából rendkivül nagy, és mindenképpen érdemes rászánni egy-két órát.

Amellett, hogy a gyerekeket kivánosivá teszik és érdeklődést keltenek bennük a nyelvtan olyan problémái iránt, amelyeket meglévő nyelvtani ismereteik segitségével nem tudnak megoldani, egy ennél sokkal nagyobb hasznuk is van: bepillantást engednek a modern nyelvészet világába, problémáiba, módszereibe.

3.3. A mondat fogalmának megértetése

Hiven ahhoz az elképzelésünkhöz, hogy sohasem definiciókból indulunk ki, korpuszként válasszuk a tanulók által korábban megismert részletet A. de Saint-Exupéry Le petit prince cimü müvéből:

"Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C'était pour moi ine question de vie ou de mort. J'avais à peine de l' eau à boire pour huit jours. Le premier soir, je me suis donc endormi sur le sable, à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'Océan. Alors, vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé. Elle disait: "S'il vous plaît... dessine-moi un mouton!"

Miután a tanulók a fenti részletet meghallgatták lemezről -- Gérard Philipe előadásában --, arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hány mondatot hallottak. Azt feleltek, hogy nem számolták, de kb. hét-nyolcat. Leforgattam még egyszer a részletet, és most már egyértelmien megállapitották, hogy 8 mondatot hallottak. Megkértem, mondják el, miből tudták megállapitani. Azt válaszolták, hogy a hangsulyból /!/, a két mondat közötti szünetből, meg "érezni lehetett, hol van a mondat vége". Ezek után kiosztottam közöttük a szöveget, és megkérdeztem: hogyan lehet az irás alapján megállapitani egy mondat elejét és végét. Ez könnyü kérdés volt: nagybetüvel kezdődik, és valamilyen irásjellel fejeződik be.

Megkértem egy tanulót, olvassa fel a szöveget. Felolvasta. - Miért nem ott kezdted, hogy chose s'était cassé, és miért nem ott fejezted be, hogy dessine-moi un? - kérdeztem. A kérdés furcsállották, de azért sikerült tisztáznunk, hogy egy szöveg egy mondat elejénél kezdődik és egy mondat végénél ér véget. Azt is megbeszéltük, hogy ha valaki elkezd egy mondatot, de valami oknál fogva nem fejezi be, azonnal érezzük - "nem fejezte be a mondatát". Tehát képesek vagyunk megállapitani adott mondatról, hogy be van fejezve, "vége van", vagy nincs.

Ezzel a "kérdve kifejtő"/23/módszerrel sikeresen tisztáztuk, hogy ha a Quelque chose s'était cassé dans mon moteur

Szegedi Egyetem Könyvtár SZEGED

mondatból elhagytunk valamit, akkor a maradék Quelque chose s'était cassé dans már nem mondat, akár emelkedő, akár ereszkedő intonációval mondjuk ki, és akármilyen írásjelet teszünk is a végére.

Ezután szemügyre vettük a szövegben szereplő Szmondatot, és megállapitottuk, hogy bár látszólag semmi közös nincs bennük /sem a bennük szereplő szavak nem azonosak, sem a hosszuságuk nem egyforma/, mégis azonnal felismerjük, hogy a francia nyelv mondatai. Viszont az alábbi 3 mondat /illetve szólánc/-- bár ugyanazokból a szavakból áll, és hosszuságra is egyformák, mégsem tekinthető mind mondatnak:

/1/ Dessine-moi un mouton.
/2/ Mouton un moi dessine.
/3/ Un dessine mouton moi.

Minden franciául tudó ember azonnal és minden kétséget kizárólag felismeri, hogy a három közül csak /1/ tekinthető mondatnak, a /2/, és /3/ értelmetlen szólánc csupán. A mondatok tehát bizonyos rendező elv alapján épülnek fel.

Ennek bizonyitására a Quelque chose s'était cassé dans mon moteur mondaton különböző változtatásokat hajtottunk végre, s a gyerekek feladata annak megállapitása volt, hogy az eredmény mondat-e vagy sem. Válaszukat /igen/ és /nem/ formában jelölöm:

/1/ Quelque chose s'était cassé dans. /nem/

/2/ Quelque chose s'était cassé. /igen/

/3/ Il y a six ans, quelque chose s'était cassé dans mon moteur. /igen/

/4/ Six ans, quelque chose s'était cassé dans mon moteur. /nem/

/5/ Quelque chose dans mon moteur s'était cassé. /igen/

/6/ S'était cassé quelque chose dans mon moteur. /nem/

Vegyük sorra, milyen változtatásokat hajtottunk végre az alapmondaton:

/1/ és /2/ esetében: elhagytunk valamit

/3/ és /4/ esetében: hozzátettünk valamit

/5/ és /6/ esetében: bizonyos elemeket felcseréltünk[24].

Ennek ellenére a gyerekek minden esetben hibátlanul felismerték az eredményről, hogy mondat-e vagy sem.

A végső következtetést már közösen fogalmaztuk meg: a mondat sajátos <u>strukturát</u> alkot, felépítéséhez szabályok szükségesek. E szabályok ismeretében azonban képesek vagyunk eldönteni valamely megnyilatkozásról, hogy mondat-e vagy sem, illetve magunk is képesek vagyunk helyesen szerkesztett mondatokat létrehozni. Megállapítottuk, hogy a mondat sajátosan szervezett képződmény, amelynek szerkezeti elemei közül némelyek elhagyhatók, felcserélhetők anélkül, hogy a mondat megszűnne mondat len-

ni. A mondatokkal is ugy vagyunk, mint például a székekkel: bármilyen formájuk, szinüek, anyaguk, és bármennyire régiek is, egy szék láttán mégis azonnal tudjuk: hogy az szék, és nem valami más mütordarab.

A továbbiakban azokat az elveket szeretnénk majd felderiteni, amelyek alapján a mondatok szerveződnek: elemzésünk alapkategóriájának tehát a mondatot fogjuk tekinteni.

3.4. A tipus és matéria fogalma

Induljunk ki az alábbi 4 mondatból:

/1/ Vous partez.

/2/ Est-ce que vous partez?

/3/ Vous avez beaucoup de livres.

/5/ Avez-vous beaucoup de livres?

Vajon mi a közös /1/ és /3/ mondatban? Az, hogy mindkettő kijelentést tartalmaz. Tehát a kijelentő jelleg az, ami közös bennük. A kijelentés franciául DÉCLARATION, röviditve DÉCL. Most nézzük meg, mi a közös a /2/ és /4/ mondatban. Az, hogy mindkettővel kérdezünk valamit, tehát a közös bennük a kérdő jelleg, franciául INTERROGATION, röviditve INT. Ez a kérdő jelleg, kérdő elem választja el /2/ mondatot az /1/-től és a /4/-et a /3/-tól. Ha tehát leirjuk a két-két mondat közös elemét, akkor az az /1/ és /2/ mondat esetében a vous partez, a /3/ és /4/

mondat esetében vous avez beaucoup de livres lesz. Ezt a közös elemet matériánnk /franciául matériau-nak/ nevezzük. Ha most azt vizsgáljuk meg, hogy mi az, amiben a két-két mondat különbözik, akkor azt látjuk, hogy az a mondat jellege / az egyik kijelentő, a másik kérdő jellegű mondat/. Ezt az eltérő jelleget a mondat típusának /type/ nevezzük.

A fentiek alapján a 4 mondat szerkezete így írható fel:

/1/ DÉCL. + vous partez

/2/ INT. + vous partez

/3/ DÉCL. + vous avez beaucoup de livres

/4/ INT. + vous avez beaucoup de livres

Type	Matériau
/Típus/	/Matéria/

Vannak más típusú mondatok is. Hasonlítsuk most össze az alábbi 4 mondatot:

/1/ Vous partez.

/2/ Partez.

/3/ Nous allons au cinéma.

/4/ Allons au cinéma.

Mi a közös elem a /2/ és /4/ mondatban? A felszólító jelleg, a felszólítás, franciául IMPÉRATIF, röviditve IMP.

Ábrázoljuk akkor a /2/ és /4/ mondatot:

/2/ IMP. + vous partez

/4/ IMP. + nous allons au cinéma

Megállapithatjuk tehát:

/1/ és /2/ mondat esetében, valamint /3/ és /4/ mondat esetében <u>közös a matéria és eltérő a tipus</u>.
/1/ és /3/, valamint /2/ és /4/ esetében a helyzet forditott: <u>a tipus a közös és a matéria az eltérő</u>.

Egy mondat azonban nem lehet <u>egyszerre</u> kijelentő is meg kérdő is. Vagy állitunk valamit, vagy kérdezünk valamit, vagy megparancsolunk valamit, de sohase tehetjük ezeket <u>egyszerre</u>, egyidőben. Ez a szósor:

nous + allons + au + cinéma

csak ugy lesz mondat, hogy besoroljuk valamelyik tipusba, és ezt beszédben érzékeltetjük, irásban pedig jelöljük:

DÉCL. + nous allons au cinéma = Nous allons au cinéma.
INT. + nous allons au cinéma = Allons-nous au cinéma? vagy
Est-ce que nous allons au cinéma?
IMP. + nous allons au cinéma = Allons au cinéma.

Van még egy negyedik tipus is, a <u>felkiáltó</u> mondatok. Franciául EXCLAMATIF, röviditve EXCL.

Pl. Tu es fou!

Ce film a été formidable!

Ábrázolása az eddigiekhez hasonlóan:

EXCL. + tu es fou

EXCL. + ce film a été formidable

az Az eddig tárgyalt 4 tipussal kapcsolatban tehát megállapithatjuk:

1/ kölcsönösen kizárják egymást,

2/ minden mondat beletartozik valamelyik tipusba.

Olyan mondat tehát nincs, amely a 4 kötelező tipus közül az egyiket ne tartalmazná, de olyan sincs, amely a 4 közül egyszerre tartalmazna kettőt vagy többet. A mondatok tehát bármilyen hosszuak, bármilyen szavakból állnak, stb., ugyanaz a szerkesztési szabály érvényes rájuk:

Mondat = Tipus + Matéria

Phrase = Type + Matériau /franciául/

A fakultativ tipusok

A négyféle kötelező tipus mellett van 3 fakultativ tipus is, amelyek pluszként járulhatnak a kötelezőkhöz. Ezek a következők:

József Attila Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

- Kiemelés /franciául EMPHASE, röviditve EMPH./
- Tagadás /franciául NÉGATION, röviditve NÉG./
- Szenvedő alak /franciául PASSIF, röviditve PASS./

Nézzünk példát rájuk; ábrázoljuk az alábbi mondatok tipusát és matériáját:

/1/ Nous irons à Paris.

/2/ Nous n'irons pas à Paris.

/3/ Est-ce que nous irons à Paris?

/4/ Est-ce que nous n'irons pas à Paris?

A megoldás /a 4 mondat matériája megegyezik, tipusa eltér/:

/1/ DÉCL. + nous irons à Paris

/2/ DÉCL. + NÉG. + nous irons à Paris

/3/ INT. + nous irons à Paris

/4/ INT. + NÉG. + nous irons à Paris /25/

A tanulói kreativités kibontakoztatására alkalmasak az alábbi gyakorlatfajták:

1/ Állapitsd meg a felsorolt mondatok tipusát és matériáját:

a/ Pierre n'aime pas le fromage.

b/ C'est Pierre qui n'aime pas le fromage.

c/ Pierre, lui, n'aime pas le fromage.

d/ Est-ce que c'est Pierre qui n'aime pas le fromage?

2/ Irjál fel 10 olyan mondatot, amelyben:

a/ a tipus különböző, a matéria megegyezik,

b/ a tipus megegyező, és a matéria különböző.

3/ Irjál fel olyan mondatokat, amelyek megfelelnek az alábbi szerkezetnek:

a/ DECL. + NÉG. + matéria

b/ INT. + NÉG. + matéria

c/ EXCL. + matéria

d/ IMP. + NÉG. + matéria stb.

A Győri Révai Miklós Gimnáziumban alkalmazott strukturális vezérlő készülék mintájára /Fésüs 1968/ én is szerkesztettem egy készüléket, amelynek révén lehetővé vált, hogy harmadikos tanitványaim nagyfoku jártasságra tegyenek szert a különféle mondatstrukturák kezelése terén. A sakktáblához hasonló készülék 16 kockáját kapcsolók segitségével lehetett megvilágitani, és miközben a gyerekek magnóról hallották a mondat matériáját, szemükkel a készüléket figyelték, amelyen a megfelelő kockák megvilágitásával adtam tudtukra, milyen tipusu mondatot kell produkálniuk. A vezérlő készület egyszerübb változatban is el lehet készitení, és a tanár pálcával mutat rá a megfelelő kocká/k/ra. A matériát vagy ő maga mondja, vagy magnóra veszi.

		NÉG.	EMPH.	PASS.
DÉCL.	1	5	9	13
INT.	2	6	1o	14
IMP.	3	7	11	15
EXCL.	4	8	12	16

Példa a készülék használatára:

<u>Matéria:</u> Pierre aime le fromage

	<u>Kivilágitott kockák</u>	<u>A kapott mondat</u>
1/	1 és 5	Pierre n'aime pas le fromage.
2/	2 és 6	Pierre n'aime-t-il pas le fromage? Est-ce que Pierre n'aime pas le fromage?
3/	1 és 9	C'est Pierre qui aime le fromage. Pierre. lui, aime le fromage.
4/	4 és 8	Pierre n'aime pas le fromage!
5/	1 , 5 és 13	Le fromage n'est pas aimé de Pierre.

Matéria: Tu m'attends devant l'école

	Kivilágitott kockák	A kapott mondat
1/	3	Attends-moi devant l'école.
2/	3 és 7	Ne m'attends pas devant l'école.
3/	2 és 1o	Est-ce quá c'est toi qui m'attends devant l'école? C'est toi qui m'attends devant l'école?
4/	1 és 13	Tu es attendu devant l'école.
5/	1 , 5 és 13	Tu n'es pas attendu devant l'école.

3.5. Szintagmatikus és paradigmatikus tengely

Az előzőekben tehát megállapitottuk, hogy minden mondatra érvényes az alábbi szabály: P = type + matériau.
Vegyük most elemzés alá a matériát. Induljunk ki az alábbi mondatokból:

/1/ Mon voisin parle français.

/2/ Le facteur apporte une lettre.

/3/ Cette femme va à la maison.

/4/ Un oiseau chante.

Mind a 4 mondat kijelentő tipusu, szerkezetük:

/1/ DÉCL. + mon voisin parle français

/2/ DÉCL. + le facteur apporte une lettre

/3/ DÉCL. + cette femme va à la maison

/4/ DÉCL. + un oiseau chante

Milyen egységeket, kategóriákat különithetünk el a 4 matérián belül? Ehhez azt kell megvizsgálnunk, bizonyos elemek ekvivalensek-e más elemekkel, mert ha igen, akkor azonos kategóriába tartoznak.

Ennek megállapitása céljából különböző változtatásokat fogunk eszközölni a mondatokon, és közben azt kell megfigyelnünk, hogy a változtatás nyomán mondatot kaptunk-e vagy sem.
Az /1/ mondat parle français elemét helyettesitsük a /2/ mondat apporte une lettre elemével. Az eredmény egy másik mondat lesz:

/5/ Mon voisin apporte une lettre.

Csináljuk végig ezt a helyettesitést a /3/ és /4/ mondattal is:

/6/ Mon voisin va à la maison.

/7/ Mon voisin chante.

Három, nyelvtanilag helyes mondatot kaptunk. Ennek alapján megállapitható, hogy bár a chante 1 szó, a va à la maison pedig négy, a mondat matériáján belül ezek egymással felcserélhetők anélkül, hogy a mondat szétesne. Egy bizonyos szinten -- a sza-

vak szintjén -- a va, à, la és maison 4 különböző szó, egy másik, magasabb szinten -- a szószerkezetek szintjén -- ezek egy kategóriát alkotnak, amelyet unité syntaxique-nak nevezünk.

Most az /1/ mondat másik elemét helyettesitsük be a /2/, /3/ és /4/ mondat hasonló elemével. Három ujabb mondatot kapunk:

/8/ Le facteur parle français.

/9/ Cette femme parle français.

//10/ Un oiseau parle français.

Kérdés: mondat-e a /10/? Rendkivül fontos problémához értünk, hiszen itt nagyszerü lehetőség kinálkozik szintaxis és szemantika kettéválasztására. Ilyenkor a gyerekek általában létvényes vita után megállapitják, hogy a /10/ "mondat is meg nem is". Mikell mutatnunk, hogy ez a mondat egy bizonyos /szintaktikai/ szinten elfogadható, egy másik /szemantikai/ szinten azonban nem /vagy legalábbis kérdéses, hiszen egy papagáj éppenséggel beszélhet franciául, de nem ugy, mint a szomszéd vagy a postás/. Itt el lehet különiteni a formai jegyeket a tartalmiaktól, a szintaxist a szemantikától. Annyit minimumra megállapithatunk, hogy szerkezetét tekintve a /8/, /9/ és /10/ mondatnak tekinthető, az elemek cserélgetése a mondat felépitését nem befolyásolta. Egymás alá irva az egyes felcserélt elemeket, két sorozatot kapunk:

I.	Mon voisin	parle français apporte une lettre va à la maison chante
II.	Mon voisin Le facteur Cette femme Un oiseau	parle français

Ha most azt a feladatot adjuk tanitványainknak, hogy mondjanak olyan elemeket, amelyekkel az I. és II. sorozat folytatható, akkor máris eljutottunk a mondat szintagmatikus és paradigmatikus tengelyének fogalmához anélkül, hogy elméletileg foglalkoznunk kellett volna vele. /Persze le is rajzolható a kétféle tengely, de nem ez a lényeg./ A két tengelyre épülő strukturális gyakorlatokkal számos könyv és tanulmány foglalkozik /Delattre 1971, Roulet 1975, 2o-39 stb./, és -- szubsztituciós gyakorlatok elnevezéssel -- még a "hagyományos" tankönyvek gyakorlatai között is megtalálhatók.

Bár az eredmény ugyanaz, a megközelitési mód, a háttér más. Igy levezetve nyelvi szemléletet, "rálátást" ad a tanulóknak, gondolkodásra, összefüggések meglátására készteti őket, és kreativ mivoltához sem férhet kétség. Gondolkodásukat jobban csiszolja, mint a monoton -- igaz, automatizmusokat talán jobban kiépitő -- strukturális, "behelyettesitő" gyakorlatok. Innen ve-

SZEGED

zet az ut a magmondatok, az elemi mondatok, az expanzió és a rekurzivitás fogalma felé.

3.6. Magmondatok, elemi mondatok és expanzió

Bár egy generativ grammatika sohasem generál kész mondatokat, pedagógiai megfontolásokból célszerűbbnek látszik nem a magmondatok absztrakt strukturájából, hanem konkrét magmondatokból kiindulni. /Erre később érdemes visszatérni, és akkor a magmondatok strukturáját, egyszerűbb mondatmodelleket a tanulók maguk is ábrázolni tudnak. De ezen a ponton még nem érdemes a szimbólumok magyarázatával tölteni ez időt és belemenni komoly elméleti kérdések boncolgatásába./

Össze lehet azonban kapcsolni a magmondatokat és az elemi mondatokat. Az utóbbiak /phrases minimales/ nem azonosak a magyar tőmondattal, és erre lehet építeni a magyarázatot. Vegyünk egy konkrét példát:

/1/ Pierre lit le livre.

/2/ Pierre prépare le déjeuner.

Bár a két mondat szerkezete megegyezik, csak /1/-ből emelhető ki a tárgy a mondat grammatikalitásának megsértése nélkül:

/1a/ Pierre lit.

/2a/ *Pierre prépare.

Nézzünk két másik példát:

/3/ Pierre est dans la rue.

/4/ Je vais dans la rue.

Hasonlóképpen: itt is agrammatikus mondatot kapunk, ha a mondatból a hely határozót emeljük ki:

/3a/ *Pierre est.

/4a/ *Je vais.

Nagyon hasznos és mindenképpen kreativ gyakorlat az agrammatikussá tett mondatok "kijavitása" /Pierre le prépare, J'y suis, J'y vais stb./, és itt nem árt néhány szót ejteni a tárgyasság-tárgyatlanság, a szabad és kötött bővitmények fogalmáról. A tanár javitó-ellenőrző szerepe számottevően megnő, hiszen a gyerekek megoldásait mindenképpen ellenőriznie kell, de megéri a ráforditott időt, energiát, mert a tanulók nagyfoku biztonságra tehetnek szert a mondat alapstrukturáinak kezelése, átalakitása terén.

/Csak zárójelben jegyzem meg, hogy itt is érvényre jut egyfajta tágan értelmezett kontrasztivitás. Amikor ugyanis tanitványaim meglévő ismereteik alapján megpróbálták definiálni a phrase minimale fogalmát, a szó jelentéséből indultak ki, és azt kapcsolták össze a magyar tőmondat fogalmával. Ezért e ponton a diákok értésére kell adni, hogy a magyar főmondat is lehet phrase minimale, de ez utóbbi több, mint a magyar tőmondat. Akár halmazok-

ként is lerajzolhatjuk, ami segíti a fogalmak tisztázását és a logikus gondolkodást./

Most nézzük meg, hogyan lehet a gyakorlat oldaláról megközelítve, a gyerekek kreativitására építve megtanítani az expanzió /expansion de la phrase/ műveletét. Induljunk ki egy elemi mondatból /amely jelen esetben egyben témondat is/:

/1/ Le garçon dessine.

Bővítessük a mondat első felét /alanyi részét/:

/2/ Le petit garçon dessine.

Bővítessük tovább a bal oldalt:

/3/ Le petit garçon qui habite en face dessine.

/4/ Le petit garçon qui habite en face de nous dessine.

Most bővítessük a jobb oldalt /állítmányi részt/:

/5/ Le petit garçon dessine avec son stylo.

/6/ Le petit garçon dessine un arbre avec son stylo.

/7/ Le petit garçon dessine un bel arbre avec son nouveau stylo.

Most használjuk fel az összes baloldali bővítményt is:

/8/ Le petit garçon qui habite en face de nous dessine un bel arbre avec son nouveau stylo.

Lehet-e még folytatni? Feladat: folytassátok a mondat bővítését!

Pl. /9/ Le tout petit garçon qui s'appelle Jean et qui habite en face de nous avec ses parents et sa petite soeur

dessine un bel arbre avec son nouveau stylo u'il a reçu de ses parents pour son anniversaire.

/Itt akár a Chomsky-féle kompetencia-performancia fogalom is megmagyarázható!/

Néhány megjegyzés ehhez a gyakorlathoz:

a/ a megoldások közül azonnal ki kell szürni a helyteleneket, és rámutatni a hiba okára.

b/ a gyakorlatból levezethető a recursivité fogalma, de nem nagyon érdemes belemenni, mert a vonatkozó névmások helytelen használatából eredően sok hiba szokott adódni, és azok javitásával megy el az idő, másrészt óriási a veszélye az elmélet irányába való elcsuszásnak. Ezt saját negativ tapasztalataim alapján irom le.

c/ Az expansion de la phrase-t ne csak az aránylag könynyen bővithető kijelentő mondatokon alkalmazzuk, hanem pl. a felszólitó mondatokon is:

/1/ Voilà les chemises: range-les.

/2/ Range-les dans l'armoire.

/3/ Range-les dans l'armoire, à côté des pyjamas.

/4/ Range-les dans l'armoire, à côté des pyjamas de ton frère.

d/ A gyakorlat ugy is végezhető, hogy a tanár a bővitendő elemet előre megadja, majd a gyerekek megoldását ellenőrzi. Ily módon egy egyszerű strukturális gyakorlatot kapunk /vö. Delattre 1971. 27-28/, amely azonban a tanulók kreativ képességeit kihasználatlanul hagyja, nem fejleszti. Bár a tanár részéről többletmunkát jelent a gyerekek megoldásainak ellenőrzése, érdemesebb a bővitést rájuk bizni, mert igy a gyakorlat hatékonysága összehasonlithatatlanul magasabb, mint egy egyszerű strukturálási gyakorlaté.

e/ Az expansion de la phrase-t közvetlenül felhasználhatjuk a mondat két fő része való felbontásának bemutatására és a syntagme nominal /SN/, syntagme verbal /SV/ fogalmának, jelölésének megtanitására. A szabályt tehát formalizálhatjuk, utasitásként ujrairhatjuk:

$$P \rightarrow SN + SV.$$

Ugyancsak ebből az alkalomból szánhatunk néhány percet a jelek megtanitására is: P, SN, SV, N, V, Aux, Det, GPrep, Prep, stb. Ezekre a mondat grafikus ábrázolásakor lesz majd szükség.

3.7. Mély szerkezet és felszini szerkezet /a kétértelmű mondatok problémája/

A generativ-transzformációs grammatika e két kulcsfogalma az idők során nagyarányu változáson ment keresztül, és értelmezésük -- főleg a mély szerkezeté -- még ma is heves elméleti viták tárgyát képezi.

Chomsky 1957-es verziójában[26] szemantikai komponenssel még egyáltalán nem találkozunk. A grammatika akkor még csupán három szabálytipusból állt /phrase structure rules, transformational rules, morphoponemical rules, vö. Chomsky 1957, 46/. A generativ grammatika három komponense az 1965-ös verzióban tünik fel, a mély szerkezet itt a szintaktikai komponens része /Chomsky 1965, 16/.

A generativ grammatika fejlődésének harmadik fázisa azokkal a törekvésekkel jellemezhető, amikor a mély szerkezetet -- az időközben fő komponenssé előléptetett -- szemantikai alkorórészhez tartozónak feltételezték /vö. Searle 1974, 17-18/[27]. A kép azóta sokkal bonyolultabbá vált, a legujabb -- un. traceelméletben[28] -- már nincs is klasszikus értelemben vett mély szerkezet; a szemantika csak a szintaxis végtermékét interpretálja. Igaz viszont, hogy ez már nem a régi felszini szerkezet, mert sokkal több információt tartalmaz. /A generativ grammatika e legujabb, még alig kidolgozott stádiumáról lásd Szabolcsi Anna Megjegyzések a Montague-grammatikáról c. tanulmányát a Nyelvtudományi Közlemények 79. kötetének 1-2. számában /1977/, 157-175. oldal/.

A mi szempontunkból nem ezek az elméleti problémák az érdekesek, hanem az, hogy egyáltalán van mély szerkezet. Ez pedig módszertanilag leginkább a kétértelmű mondatok problémája felől közelíthető meg legjobban.

Itt is konkrét példából érdemes kiindulnunk:

J'ai reçu un vase de Chine.

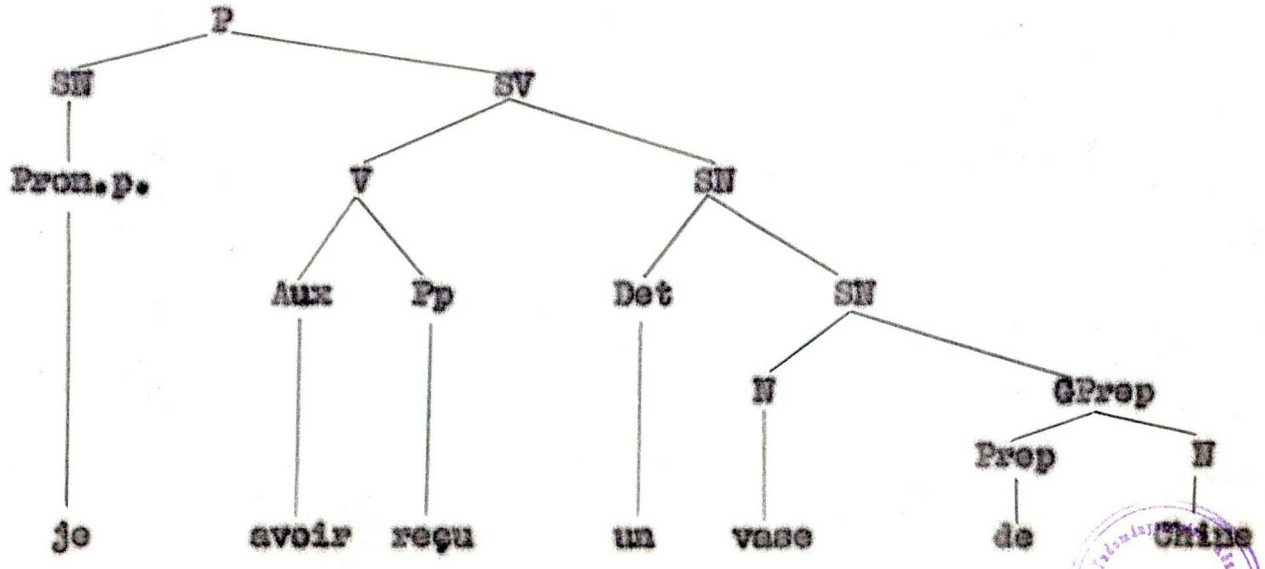
Ennek a mondatnak két különböző jelentése van:

/1/ Kaptam egy kínai vázát.

/2/ Kaptam egy vázát Kínából.

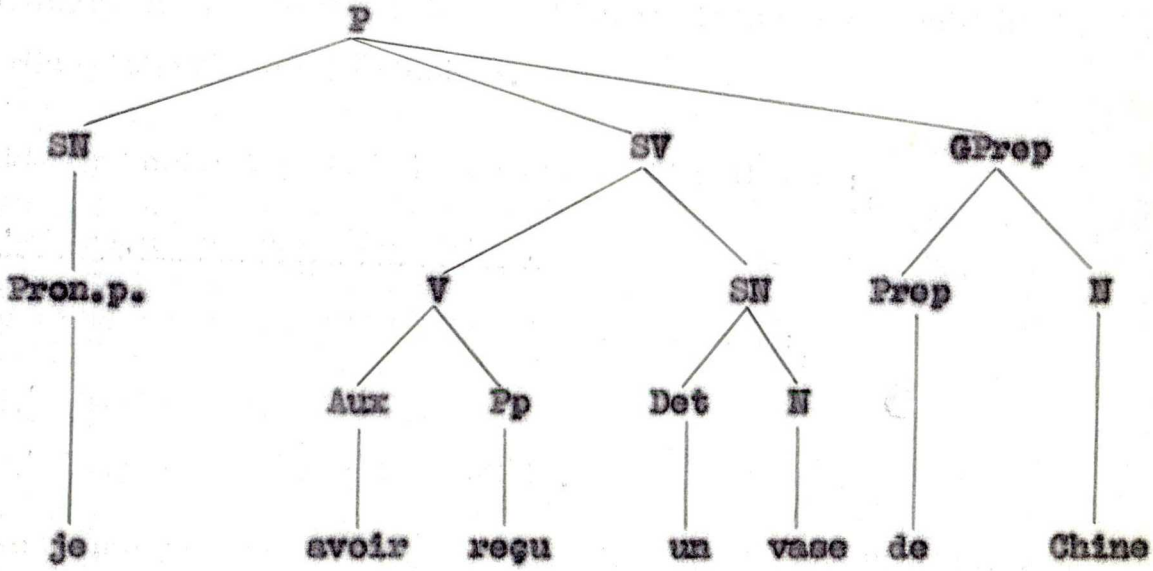
Ezt a kettősséget más szavakkal úgy is kifejezhetjük, hogy ez a két mondat a "felszínen" egyezik csak meg, a "mélyben" jelentésüket tekintve nem; hiszen kétféleképpen interpretálható. Mindez jól látszik, ha megpróbáljuk e két mondat szerkezetét grafikusan ábrázolni:

/1/ Kaptam egy kínai vázát.



SZEGED

/2/ Kaptam egy vázát Kínából.



/Vö. Le Galliot 1975, 157./

Figyeljük meg, hogy a /2/ mondat esetében a de Chine elem ugyanazon a szinten helyezkedik el, mint a j'ai reçu és az un vase, tehát mondatben elfoglalt helyét meg is változtathatjuk:

/2a/ De Chine, j'ai reçu un vase.

/2b/ ?j'ai reçu de Chine un vase.

Nem ez a helyzet azonban /1/ mondat esetében, ahol az un vase de Chine /"kínai váza"/ jelzős kifejezés nem mozdítható el a mondatból:

/1a/ *De Chine j'ai reçu un vase.

/1b/ *J'ai reçu de Chine un vase.

/Ez az ágrajzon jól látszik, de grafikus ábrázolás nélkül is könnyen megérthető./

Vegyünk egy másik példát:

/3/ L'invitation du docteur a surpris monaami.

/4/ A doktor meghivása meglepte barátomat.

Mindkét mondat kétértelmi, ami alapján mindkét mondatra közös mély szerkezetet vehetnénk fel[29]. Ezek azonban <u>csak mint mondatok</u> kétértelmiek /félreérthetők/:

/3a/ Le fait qu'il a été invité par le docteur a surpris mon ami.

/4a/ Barátomat meglepte, hogy a doktor meghivta őt.

/3b/ Le fait que quelqu'un /sa femme p. ex/ a invité le docteur a surpris mon ami.

/4b/ Az, hogy valaki /pl. a felesége/ meghivta a doktort meglepte barátomat.

Ám ha a mondatot visszahelyezzük a kontextusba, a szituáció megvilágosodik, és a kétértelmiség azonnal megszünik:

/3c/ Marie a décidé d'inviter le docteur. L'invitation du docteur a surpris mon ami.

/4c/ Mária elhatározta, hogy meghívja a doktort. A doktor meghívása meglepte barátomat.

Ez a gyakorlat azért jó, mert átvezet a szövegnyelvészet felé, a gyerekek számára pedig mint tartalom és forma is interpretálható. Először meg kell fogalmazniuk gondolataikat /tartalom, mély szerkezet/, és ezután kell kiválasztaniuk a gondolat megfogalmazására legmegfelelőbb kifejezési módot /forma, felszíni szerkezet/, figyelembe véve egy sereg nyelven kívüli tényezőt is. Több lehetőség közül választhatnak attól függően, hogy kinek, hol, mikor, miért stb. mondanak vagy írnak valamit, ám ugyanakkor meg is van kötve a kezük: a mondatépítés szintaktikai szabályait nem kerülhetik el, akár beszélnek, akár fogalmaznak, akár fordítanak.

/Évtéves franciatanítási munkám során számtalanszor felhívtam tanítványaim figyelmét arra, hogy ők magyarul fogalmaznak, csak éppen francia szavakkal írják le gondolataikat. Mondataik emiatt tulajdonképpen magyar mondatok, mert a magyar nyelvtan szintaktikai szabályai szerint épülnek fel. Pedig sokszor kimutattuk, hogy a két nyelv mondatépítési szabályai alapvetően eltérnek egymástól, lévén az egyik finnugor, a másik indoeurópai strukturáju nyelv. Ezért elsőrendű fontosságu a mondatszerkezési szabályok megtanítása és gyakoroltatása. A klasszikus elveken felépülő nyelvtantanítás egyik alaphibája, hogy a mondatelemzést kész mondatokon, irodalmi példákon keresztül, statikusan és formális szempontok szerint mutatta be, ha a morfológiai utvesztőkből ki-

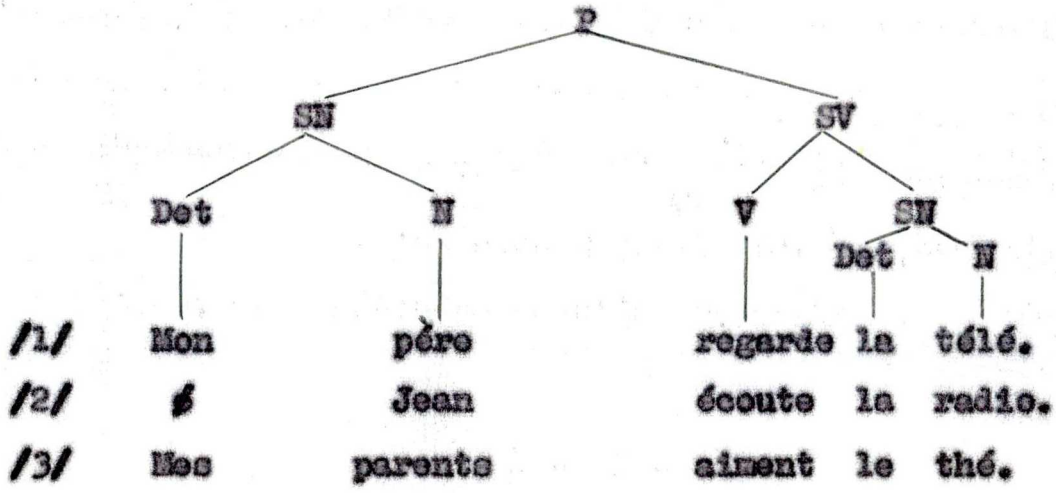
keveredve -- ld. orosz nyelv -- egyáltalán eljutott a mondatelemzésig./

Az a tény, hogy a mondat szintjén többértelmű mondatok egy másik -- a mondatnál magasabb szinten -- egyértelművé válnak, már átvezet a szövegnyelvészet felé, és jelentősége a nyelvi szintek problémája szempontjából is nagy.

3.8. A mondatok grafikus ábrázolása

Több lehetőséget kipróbálva pedagógiailag leghasználhatóbb kétségtelenül a közvetlen összetevős /ágrajzos/ ábrázolás, bár a gyerekek szerették a zárójelezést is. A technikai rész ismertetése és gyakoroltatása után ilyen jellegű gyakorlatok végeztethetők:

pl. a/ Mondjatok le olyan mondatot, amelyek mély szerkezete az alábbi ágrajzzal ábrázolható:



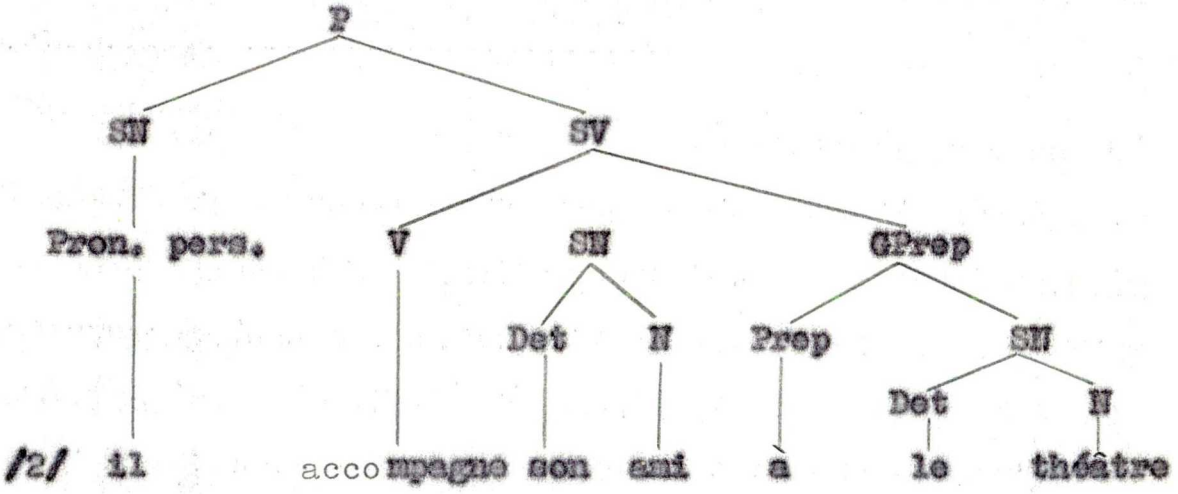
b/ Ábrázoljátok az alábbi mondatok mély szerkezetét:

/1/ Je montre mon devoir à mon voisin.

/2/ Il accompagne son ami au théâtre.

/3/ Nous attendions nos parents devant le cinéma.

Itt némi zavart okozhat a /2/ mondat au prepozíciója, amelyet a grafikus ábrázolás során fel kell bontani:

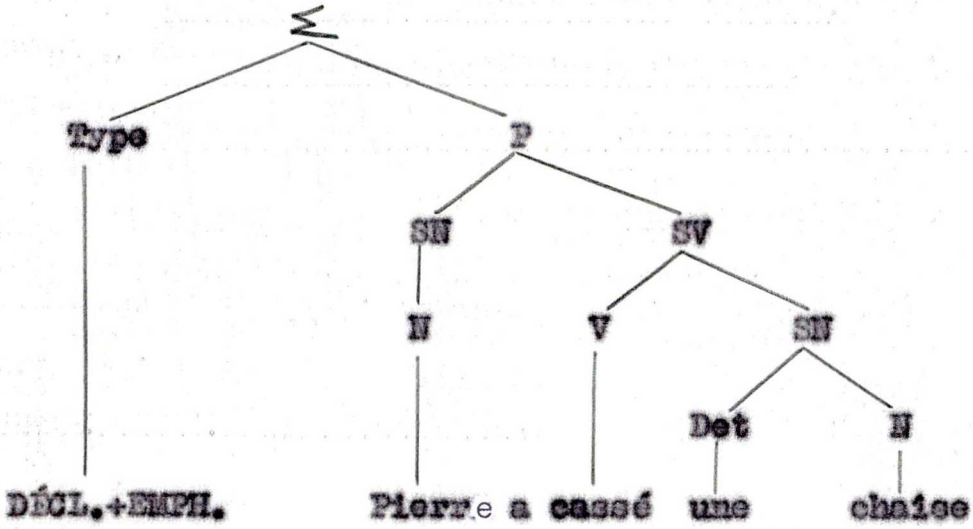


c/ Ábrázoljuk grafikusan az alábbi mondat szerkezetét:

C'est Pierre qui a cassé une chaise.

Itt is zavar keletkezett, mert a gyerekek így, ebben a formában akarták ábrázolni a mondatot; elfeledkeztek arról, hogy nem a kész mondatot, hanem a matériát kell ábrázolniuk. Az alkalmat felhasználtuk arra, hogy a kész mondatot szigmával / Σ / jelöljük, a P pedig csak a mondat matériáját jelentette ezentul.

Így a mondat mély szerkezetének ábrázolása:

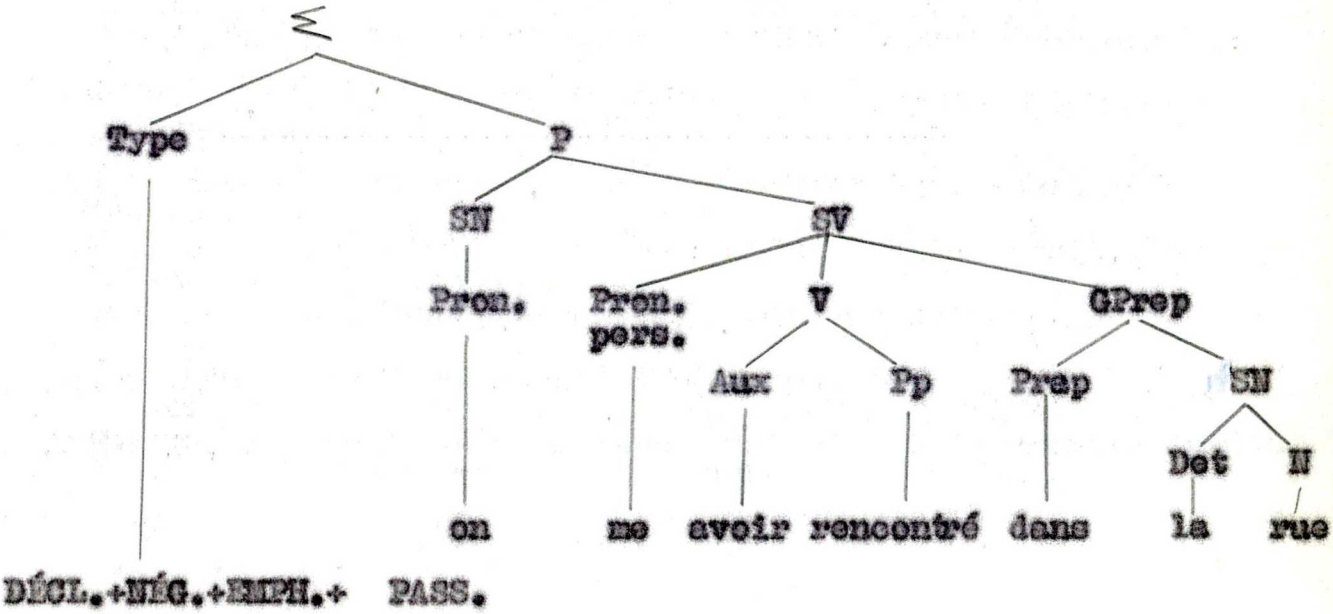


A fentiek ismeretében tanitványain helyesen oldották meg az ilyen mondatok grafikus ábrázolását is:

Ce n'est pas moi qui été rencontré dans la rue.

<u>Type:</u> DÉCL. + NÉG. + EMPH. + PASS.

<u>Matériau: /P/</u> on m'a rencontré dans la rue



E példánál érsemes felhivnunk tanitványaink figyelmét arra, mennyire eltér egymástól a mondat mély /absztrakt/ szerkezete és felszini szerkezete /ahogy a mondatot halljuk, kimondjuk vagy leirjuk/.

Néhány módszertani megjegyzés a mondatok grafikus ábrázolásával kapcsolatban

1/ A nyelvészetet kedvelő nyelvtanár számára talán az a legkényesebb terület; ez az a bizonyos "banánhéj", amin elcsuszva máris az elméleti nyelvészkedés kellős közepén találja magát. A gyerekek általában szeretik a mondatokat ábrázolni, szivesen elszórakoznak vele, és egyre ujabb kérdéseket tesznek fel. Nem szabad visszaélnünk az e módszerben rejlő pedagógiai lehetőségekkel: csak ha a tényleges megértést segiti, akkor folyamodjunk a grafikus ábrázolás eszközéhez!

2/ Nem tartottam tulságosan nagy hibának, ha tanitványaim a mondat mély szerkezetének ábrázolását nem száz százalékos pontossággal végezték el. Fontosabbnak tartottam annak megértetését, hogy az elemzést az absztrakt mély szerkezeten, és nem a konkrét felszini szerkezeten kell elvégezniük. Ugyanez vonatkozik a transzformációkra is. Én elegendőnek tartottam a transzformációk gyakorlatban történő helyes elvégzését, és azt, ha a bemutatott transzformáció mintájára a tanuló még 8-10 hasonló példát tudott produkálni.

SZEGED

3/ A mondattranszformációk tanitása /és az ezzel kapcsolatos ismereteké, mint pl. a koreferencia, beágyazás stb./ első pillantásra talán tulzott igénynek, grammatizálgatásnak tünik, és magam is tartottam tőle, hogy elfordit a lényegtől. Utólag azonban ugy érzem, helyesen jártam el, amikor legalább az alapvető transzformációkat elméletben is vettem harmadikos tanitványaimmal. Nyelvi szemléletük, logikai készségük mindenképpen tágult ezekkel a horizontnyitó agytornákkal; ez főleg egy évvel később, IV. osztályos korukban nyilvánult meg, amikor a bonyolultabb szövegelemzési technikákat is megértették és sikeresen alkalmazták más /pl. magyar/ órákon is.

4/ A mondattranszformációkon keresztül egy sereg nyelvelméleti fogalom is megközelithető /referencia, koreferencia, jelölt, jelölő stb./ anélkül, hogy ezeket elméletileg elő kellene vonni. Ezek megértését segiti a grafikus ábrázolás. Ügyelnünk kell azonban arra, hogy sohasem ez a cél! Ne az a diák kapjon jó osztályzatot, aki egész órán meg sem szólal, de a füzetében gyönyörűen lerajzolja egy mondat mély szerkezetét. A lényeg a dolgok megértése, és a megértés után a gyakoroltatás, elmélyités!

3.9. Néhány mondattranszformáció: koreferencia

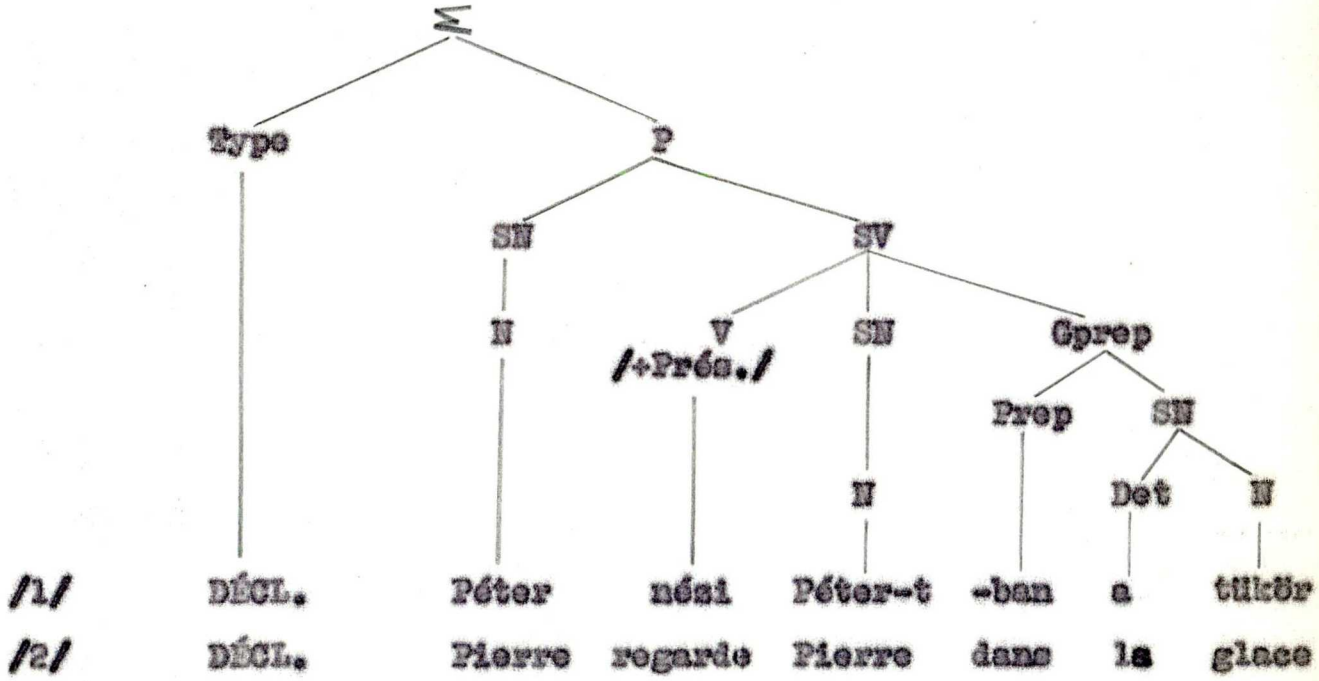
Néhány könnyebb transzformáció segítségével vizsgáljuk most meg, hogyan lehet a gyakorlat felől megközelíteni a koreferencia fogalmát.

Induljunk ki az alábbi két mondatból:

/1/ Péter nézi magát a tükörben.

/2/ Pierre se regarde dans la glace.

A két mondat mély szerkezete:



A két mondat mély szerkezete nem egyértelmű, hiszen nem tudjuk, a második Péter azonos-e az elsővel. A félreérthetőség feloldására mindkét nyelv <u>névmást</u> alkalmaz. A névmás milyensége azonban attól függ, hogy a második Péter /Pierre/ azonos-e az elsővel:

a/ Ha igen, akkor mindkét Péternek a valóságban ugyanaz a fiu felel meg, tehát fennáll a koreferencia. Ebben az esetben mindkét nyelv visszaható névmást használ:

magyar: Péter nézi magát a tükörben.

francia: Pierre regarde se dans la glace. Itt azonban egy áthelyezéses transzformációt /transformation de déplacement, röviditve $T_{\overrightarrow{dépl.}}$/ kell alkalmaznunk, tekintve, hogy a visszaható névmások nem állhatnak az ige mögött:

$T_{\overrightarrow{dépl.}}$ Pierre se regarde dans la glace.

b/ Ha nem, akkor a két Péternek a valóságban nem ugyanaz a személy felel meg, /nem áll fenn a koreferencia közöttük/; ebben az esetben mindkét nyelv a személyes névmás tárgyesetét alkalmazza:

magyar: Péter nézi őt a tükörben.

francia: Pierre regarde le dans la glace. /amelyből, az előzőhöz hasonlóan egy áthelyezéses transzformáció segitségével jutunk a helyes Pierre le regarde dans la glace. mondathoz./

A mondat még mindig nem egyértelmi, hiszen most nem tudjuk, kire vonatkozik a le névmás. Csak annyit tudunk, hogy nem vonatkozhat Péterre. A feladat tehát az: milyen mondatot irhatnánk a Pierre le regarde dans la glace elé?

Néhány példa: - Le journal est sur la table

- Le petit chat est assis dans un fauteuil

- Jean est entré dans la chambre stb.

/Néhány szintaktikai-szemantikai jegyet is alkalmunk nyílik ismertetni itt, de nem szükséges. A második mondat le névmásának az elsőben csak olyan főnév feleltethető meg, amely [+masc.] , [+sing.] , stb./

A tanulók kombinatív készségét fejleszthetjük azzal, hogy azt a feladatot adjuk nekik: vezessék le az egészet még egyszer úgy, hogy a mondatok múlt időben legyenek.

/1/ Péter megnézte magát a tükörben.

/2/ Pierre s'est regardé dans la glace.

A /2/ mondat szemantikai mély szerkezete:

Pierre avoir regardé Pierre dans la glace

Itt már eltekinthetünk a grafikus ábrázolástól, nézzük inkább a transzformációkat:

a/ Ha fennáll a koreferencia, akkor a transzformációk így következnek:

$T_{\overrightarrow{pron.}}$ *Pierre a regardé se dans la glace.

$T_{\overrightarrow{dépl.}}$ *Pierre se a regardé dans la glace.

Ismerve azt a szabályt, hogy pronominális igék csak az être segédigével ragozhatók , még egy transzformációra szükség van, amely a segédige megváltoztatását írja elő:

$T_{\overrightarrow{aux.}}$ *Pierre se être regardé dans la glace.
SS : Pierre s'est regardé dans la glace.

b/ Ez utóbbi transzformációra nincs szükség abban az esetben, ha a koreferencia nem áll fenn:

$T_{\overrightarrow{pron.}}$ *Pierre a regardé le dans la glace.
$T_{\overrightarrow{dépl.}}$ Pierre l'a regardé dans la glace.

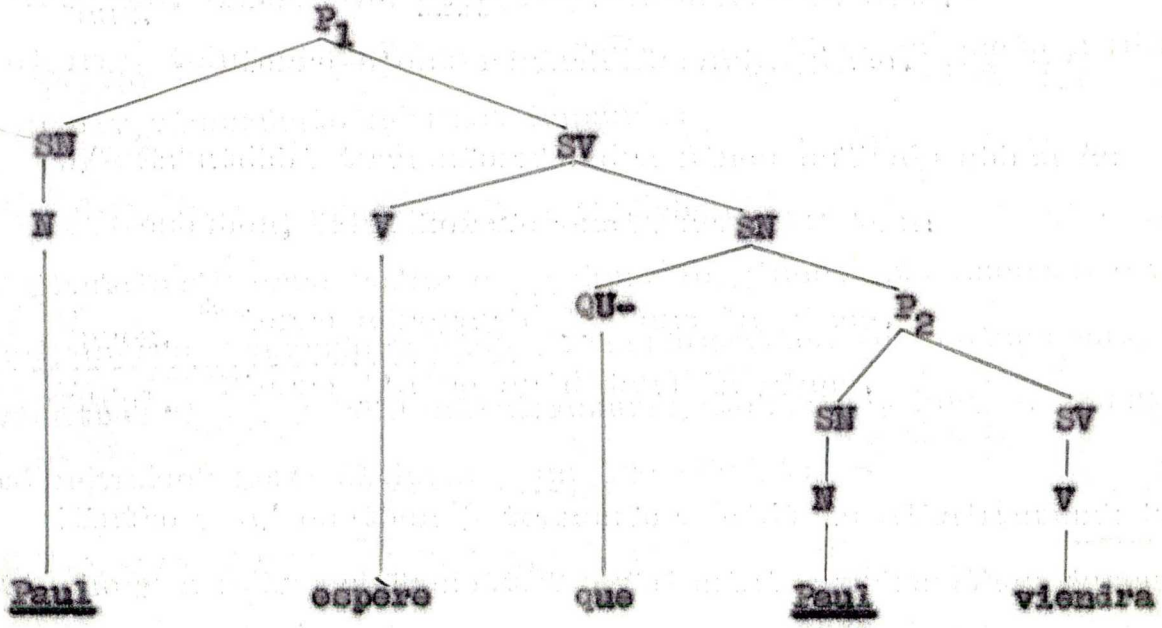
Minthogy a/ esetben 3 transzformációt is alkalmaznunk kellett, hogy a mély szerkezettől a felszini szerkezethez jussunk, itt érdemes kitérni az algoritmus fogalmára. Természetesen azt is megvárhatjuk, amig a diákok maguktól jönnek rá, hogy nem mindegy, milyen sorrendben követik egymást az egyes transzformációk. A kérdés kapcsán kitérhetünk a gépi fordítás és a kibernetika kérdéseire is.

3.10. Az összetett mondatok elemzése

Az összetett mondatok generativ-transzformációs elemzése is megközelithető a koreferencián keresztül. Nézzünk erre is néhány példát:

Pl. Paul espère venir.

A mondat mély szerkezetén jól látszik, hogy az voltaképpen összetett mondat:



Kérdés: értelmes-e a mondat ebben a formában?

A gyerekek válasza igenlő volt, de azonnal hozzátették, hogy félreérthető.

Próbálkozzunk meg egy névmásos transzformációval:

$T_{pron.} \longrightarrow$ Paul espère qu'il viendra.

A helyzet nem változott: a mondat grammatikailag helyes, de még mindig nem egyértelmű. A félreérthetőség feloldására itt egy eddig nem tanult transzformációt, a <u>főnévi igeneves transzformációt</u> kell alkalmaznunk, méggpedig <u>kötelezően</u>:

<u>Paul espère que Paul viendra.</u> Ha a két <u>Paul</u> ugyanazt a személyt jelöli, akkor:

$T_{\overrightarrow{inf.}}$ Paul espère venir.

Kontrasztiv szempontból érdemes vennünk a magyar megfelelőt is:

/1/	Pál reméli, hogy Pál eljön.	A mondat jó, ha nem áll fenn a koreferencia, de nem egyértelmű.
/2/	*Pál reméli eljönni.	A főnévi igeneves mondatrövidítés idegen a magyar nyelv szerkezetétől, ezért nem használható.
/3/	Pál reméli, hogy ő eljön.	Ugyanaz a helyzet, mint /1/ esetében.
/4/	Pál reméli, hogy el /tud/ jön/ni/.	A személyes névmás törlésével a mondat egyértelmű, a módbeli segédige közbeiktatásával pedig magyarosabb lett.

E példán jól szemléltethető, mennyire eltérnek egymástól a két nyelv mondatszerkesztési szabályai. Erre nem árt idejekorán felhívni a tanítványaink figyelmét, ha el akarjuk kerülni, hogy franciadolgozataikat magyar mondatszerkesztéssel írják meg.

Az alárendelő összetett mondatokat megközelíthetjük a koreferencia felől, ám ehhez előzőleg tisztázni kell néhány szakkifejezést /enchâssement, phrase matrice, phrase constituante stb./, és ismertetnünk kell az enchâssement 3 fő típusát /complétives, circonstancielles, relatives/.

Induljunk ki ezuttal is egy gyakorlati példából:

P1. Cet ~~ami~~ élève croit que son amie dit la vérité.

A mondat alárendelő összetett mondat. Kérdés: mi a főmondat? Cet élève croit - válaszolják általában a gyerekek, de azonnal fel kell hívni a figyelmüket, hogy a croire tárgyas ige. Így a phrase matrice a

P_1: Cet élève croit quelque chose lesz.

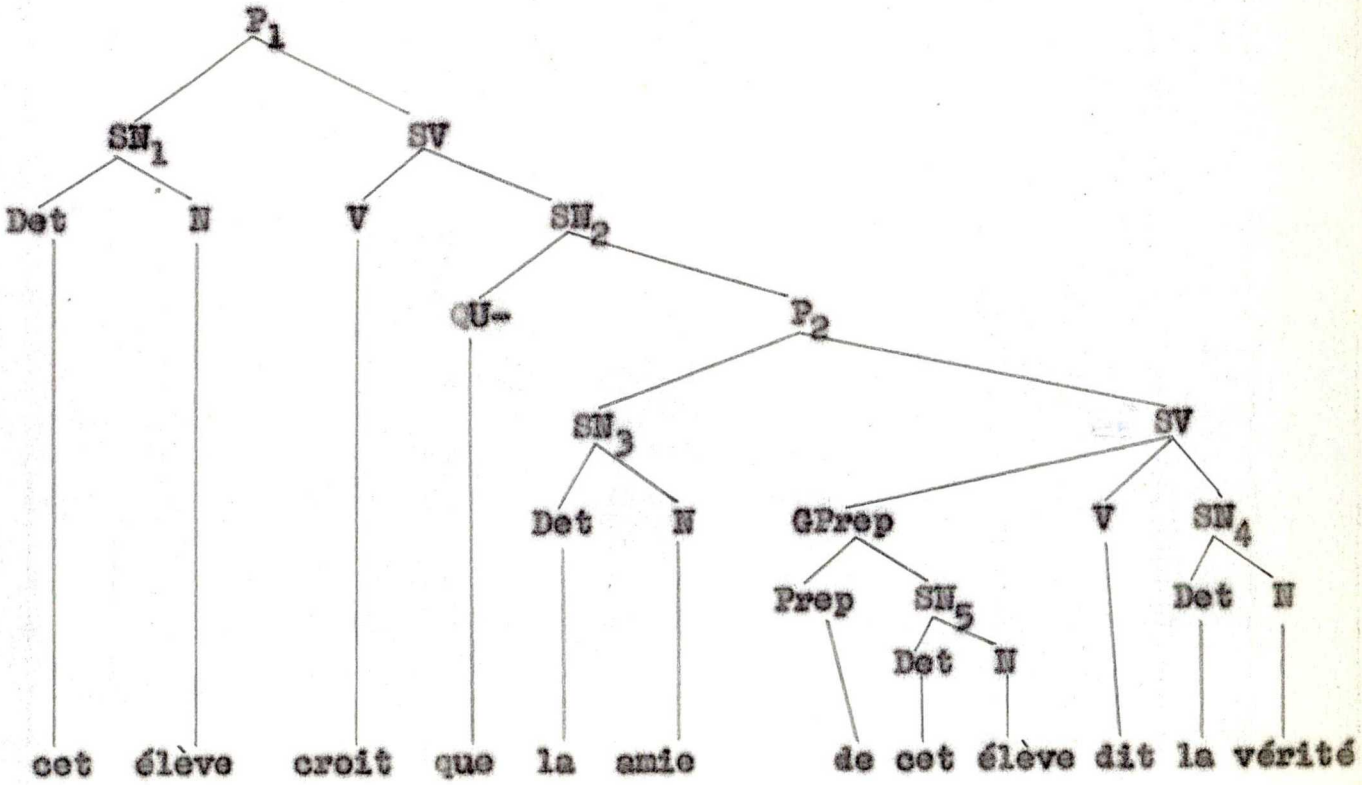
A phrase constituante megállapítása látszólag nem okoz problémát, és a gyerekek rá is vágják, hogy az a son amie dit la vérité lesz. Elfeledkeznek arról, hogy az előzőek során már kiderült: a névmás felbukkanása már transzformáció eredménye, a son birtokos névmás tehát nem jelenhet meg tárgyi mellékmondat mély szerkezetében. Tehát a két mondat:

P_1: Cet élève croit quelque chose.

P_2: L'amie de cet élève dit la vérité.

Vajon milyen alapon lehet beágyazni P_2-t a P_1-be? Csakis a koreferencia alapján. Ez annyit jelent, hogy a két tagmondatból csak abban az esetben lehet egy összetett mondatot alkotni, ha fennáll a beágyazás alapfeltétele: a cet élève SN mindkét esetben ugyanarra a tanulóra vonatkozik.

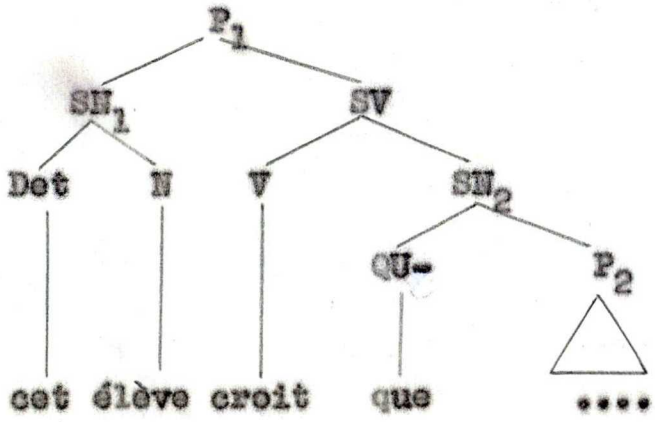
Ezután következhet a mondat mély szerkezetének grafikus ábrázolása, ami nehéz, de szép feladat elé állítja a gyerekeket.



<u>Néhány módszertani észrevétel:</u>

1/ Hívjuk fel a tanulók figyelmét a nominális szintagmák hierarchizálódására.

2/ Állítsuk meg az elemzést a P_2 belépésénél:



Szegedi Tudományegyetem Könyvtár

Így felhívhatjuk a figyelmet, hogy:

a/ A QU- kiegészítése attól függ, hogy alanyi vagy tárgyi mellékmondat-e a P_2.

b/ A P_2 ezen a ponton még bármilyen tárgyi mellékmondat lehet. Érdemes végigmondatnunk néhány lehetőséget:

pl. Cet élève croit que ses parents sont partis.
que son frère n'est pas encore rentré.
qu'il a raison stb. stb.

c/ A croire ige más igékkel is felcserélhető /dire, penser, affirmer, déclarer, apprendre stb./. Ezek mind tárgyak igék. Így elkerülhetők az ilyen mondatok:

Ma délután tanulok. *Cet après-midi j'apprends.

d/ Ha a croire igét tagadó alakba tesszük, akkor a P_2 igéje is megváltozik, indicatif helyett subjonctif-ba kerül. Ez gyakori hiba, ezért érdemes gyakoroltatni az állító és tagadó alakot együtt:

Cet élève croit que son amie dit la vérité. /és/
Cet élève ne croit pas que son amie dise la vérité.

e/ Az il személyes névmás beiktatásával a mondat grammatikailag helyes lenne, de a mondat szintjén félreérthető:

Cet élève croit qu'il dit la vérité.

Ez már átvezethet a kötelező és fakultativ főnévi igeneves transzformációkhoz, ahol a személyes névmás beiktatása megint csak nem oldja fel a kétértelműséget.

Nézzünk erre is egy példát:

A főnévi igeneves transzformáció

a/ Mikor fakultativ?

Induljunk ki az alábbi két mondatból:

P_1: Cet élève pense quelque chose.

P_2: Cet élève a bien fait son travail.

A beágyazás feltétele a koreferencia megléte, vagyis hogy a cet élève SN mindkét mondat esetében ugyanarra a személyre vonatkozzon. A beágyazás nyomán:

$T_{\overrightarrow{compl.}}$ Cet élève pense que cet élève a bien fait son travail.

$T_{\overrightarrow{pron.}}$ Cet élève pense qu'il a bien fait son travail.

A mondat grammatikailag helyes és nem is kétértelmű, mert az il a második cet éleve nominális szintagma pronominalizációja, az viszont -- a koreferencia megléte miatt -- megegyezik az elsővel. Igy nincs félreértés. Lehetőség van azonban még egy -- főnévi igeneves -- transzformációra, ez viszont már nem kötelező:

$T_{\overrightarrow{inf.}}$ Cet élève pense avoir bien fait son travail.

A két változat között nem szemantikai, hanem csupán stilisztikai eltérés van. Nézzük a magyar változatot:

Mély szerkezet: Ez a tanuló /azt/ hiszi, hogy ez a tanuló jól csinálta meg a leckéjét.

Ha formál a koreferencia:

$T_{\overrightarrow{pron.}}$ *Ez a tanuló /azt/ hiszi, hogy ő jól csinálta meg a leckéjét.

A kapott mondat magyartalan és félreérthető. Ezért még egy transzformációra van szükségünk: a személyes névmás törlése céljából. Ezt a transzformációt <u>törléses transzformációnak</u> /transformation d'effacement, röviditve $T_{\overrightarrow{eff.}}$/ nevezzük. Tehát:

$T_{\overrightarrow{eff.}}$ Ez a tanuló azt, hiszi, hogy jól csinálta meg a leckéjét.

Viszont nem lehet főnévi igenevet alkalmazni:

*Ez a tanuló azt hiszi jól megcsinálni leckéjét.

Magyarul rosszul beszélő franciák vagy angolok gyakran követnek el hasonló hibákat. Nem árt erre felhívni tanítványaink figyelmét: íme mit eredményez, ha gondolatainkat az idegen nyelv szavaival, de anyanyelvünk mondatszerkezetével öntjük formába.

b/ <u>Mikor kötelező?</u>

Induljunk ki ismét egy példából:

P_1: Pierre veut quelque chose.

P_2: Pierre part.

Ha fennáll a koreferencia:

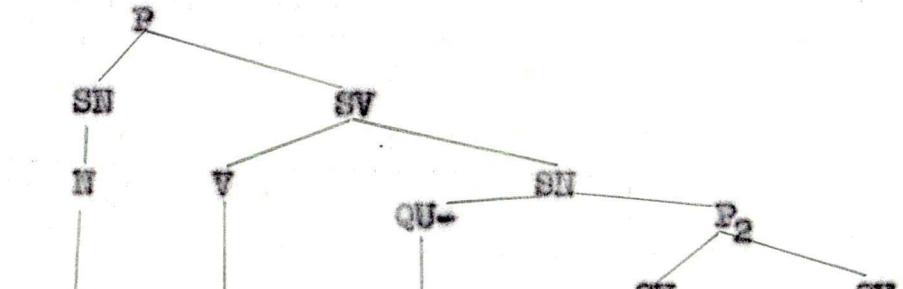
$T_{\overrightarrow{compl.}}$ Pierre veut que Pierre part /e/.

$T_{\overrightarrow{pron.}}$ Pierre veut qu'il part /e/.

Mint már korábban láttuk /ld. 104. old./, ilyenkor a főnévi igeneves transzformáció alkalmazása kötelező:

$T_{\overrightarrow{inf.}}$ Pierre veut partir /3o/

Nézzük meg a mondatot a magyar változattal együtt az ágrajzon:



	Pierre	veut	que	Pierre	part/e/
$T_{\overrightarrow{inf.}}$	Pierre	veut	∅	∅	partir.
	Péter	akar/ja/	hogy	Péter	elutazzon.
$T_{\overrightarrow{inf.}}$	Péter	akar	∅	∅	elutazni.
$T_{\overrightarrow{dépl.}}$	Péter	el akar			utazni.

Szegedi Egyetem Könyvtár

Ha addig eljuttattuk tanítványainkat, akkor tanácsos minél előbb áttérni a mondatszintű elemzésről a mondat feletti szintek elemzésére. E pontról ugyanis a tranformation relatives és circonstancielles felé vezetne tovább az út, és ezen a ponton szokott a mondatelemzés önéluvá válni. Első alkalommal, sajnos, magam is beleestem saját csapdámba: tanítványaim látványosan elemeztek többszörösen alárendelt összetett mondatokat, és nagyszerűen értették a kötelező és fakultatív főnévi igenevos transzformáció közötti különbséget, sőt példákat is tudtak hozni rájuk, de ezzel nem szabad beérnünk: a kialakult nyelvtani tudásra, nyelvi szemléletükre építve tovább kell lépnünk a mondatnál magasabb egységek, a szövegek elemzése felé.

Erről lesz szó a következő fejezetben.

4. F E J E Z E T

A GKKG MODELLJÉNEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MONDATSZINT FÖLÖTT

4.1. Bevezető megjegyzések

Pedagógiai és módszertani megfontolások alapján mondhatjuk: nem érdemes tulságosan sokat időzni a mondat szintjén felmerülő problémáknál, hanem -- miután a tanulók megfelelő biztonságot értek el a különböző mondatstrukturák kezelése terén -- át kell térnünk a mondatnál magasabb nyelvi egységek, a szövegek vizsgálatára, mert:

1/ a tanulók számára felmerülő problémák a III-IV. osztályban már egyre inkább a konkrét szövegek szintjén /fordítás, fogalmazás, tartalomelmondás stb./ jelentkeznek.

2/ a tanár számára is könnyebb a tanulók által elkövetett hibák elemzése, ha azok összefüggő szövegeken belül jelennek meg.

3/ a tanulónak ezen a szinten már több dologra kell egyidejüleg figyelnie, meg kell osztania figyelmét a nyelvtani, mondatszerkesztési, stilisztikai, helyesirási stb. problémák között, ami azt eredményezi, hogy a kevésbé bevésődött ismeretek "előhozzák" a hibákat. Ez a tanár számára egyfajta visszajelzés a tanulók nyelvtani ismereteinek mélységét illetően.

4/ a nyelvészet maga is a szövegnyelvészet irányába látszik fejlődni: az érdeklődés homlokterébe kerültek az olyan kérdések, hogy mi a szöveg, hogyan szerveződik, milyen nyelvi és nyelven kívüli tényezők biztositják egy szöveg kohézióját, a suassure-i langue vagy parole része-e stb[31].

Ez persze nem jelenti azt, hogy a franciaórát át kell alakitani nyelvészeti studiummá, egy-két órát azonban érdemes rászánni a szöveg szerveződésével kapcsolatos elméleti kérdések tárgyalására, mert ez később biztosan megtérül. /Saját tapasztalataim alapján állithatom: a tanulók által készitett forditások szinvonala ugrásszerűen emelkedett a szöveg szerveződésével és a forditással kapcsolatos elméleti ismeretek megtanulása után./

Itt is azt a módszert követem, mint amit az előző fejezetben: konkrét problémákon keresztül igyekszem eljutni az általánositás megengedhető szintjére. Az alábbiakban tehát elsősorban a forditással és a fogalmazással, valamint a szövegelemzéssel kapcsolatos problémákról esik majd szó.

4.2. A szöveg szerveződése

A szöveg szerveződésének problémáit ugy közelitettük meg, hogy egy viszonylag homogén szöveg első 8-10 mondatát irásvetitővel kivetitettem a táblára oly módon, hogy a mondatok sorrendjét összekevertem. A tanulók azt a feladatot kapták, hogy próbálják meg összeállitani az eredeti szöveget, majd gondolkodjanak azon, milyen tényezők segitették őket a mondatok eredeti sorrendjének megállapitásában. Erre a célra alkalmasak pl. az Európa zsebkönyvek hátsó boritólapján közült rövid életrajzi ismertetések, de más szöveg is megfelel. Példaképpen álljon itt az Élet és irodalom c. hetilap egyik cikkének első 9 mondata; a) mondatok sorrendjének

megváltoztatásával:

" 1. A körülöttünk gyülekező kíváncsiskodók kérdésére, hogy mi az, tárgyszerűen csak annyit közöltek: szekta.

2. Ezért aztán utat tört magának a körbe, elfujta a gyertyát, és kérte a személyi igazolványokat.

3. A szekta a Blaha Lujza utcai aluljáróban gyült össze, és egy égő gyertyát állt körül.

4. Azóta nem hallottam róluk.

5. A tizen- és huszonéves srácok látszólag egykedvűen bámulták a lángot.

6. A gyertya égett, a srácok álltak, a közönség bámult, egészen addig, amig egy arra járó rendőr fel nem tette magának ugyanezt a kérdést.

7. A csoportosulás varázsütésre, azaz mindenféle erőszak alkalmazása nélkül megszünt létezni.

8. Az ő válasza azonban ugy hangzott: csoportosulás.

9. Hogy a szektával mi lett, nem tudom."

/Vö. Élet és irodalom 1979. márc.24./

Körülbelül 8-10 perenyi gondolkodás után szinte minden tanuló meg tudta állapitani a helyes sorrendet /3, 5, 1, 6, 8, 2, 7, 9, 4/. Amikor azt kérdeztem, milyen alapon tudták a sorrendet meghatározni, vagyis mi segitette őket a mondatok eredeti sorrendbe állitásában, nagyjából ilyen válaszokat adtak:

- Az 1. számu mondattal nem kezdődhet a szöveg, mert a körülöttük valami korábban elhangzottra vonatkozik /!/, nem derül ki, hogy kikre.
- A 2. számmal jelölt mondatot megelőzi a 6-os, mert ott van szó rendőrről, és az kérte a személyi igazolványokat.
- A 8. számmal jelölt mondat is a rendőrre vonatkozik, az azonban miatt.
- A 3. számmal jelölt mondat megelőzi a 7-est, mert először gyült össze, és csak utána lehet az, hogy megszint létezni /!/
- A 4. számu mondat azért az utolsó, mert igy kezdődik: azóta. Ez pedig valami korábbi eseményre utal vissza. stb.

Persze a gyerekek nem tudják ennél pontosabban megfogalmazni, de világos, hogy nyelvi /szintaktikai és szemantikai/, nyelven kivüli és logikai tényezők alapján állitották össze a mondatok eredeti sorrendjét. Miután minket elsősorban a szöveg nyelvi szerveződése érdekel, vegyük most ezt szemügyre.

Episzkóppal kivetitettem egy magyar nyelvi szöveget, amely azonban nem Magyarországon, hanem Csehszlovákiában készült: Lőcse

Szegedi Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

városának nevezetességeit ismertető ötoldalas prospektus. Kiírok belőle néhány mondatot:

"Levoča - Lőcse a Szepesség történelmi metropolja, Szlovenszkón a legjelentősebb művészettörténeti emlékek központjai közé tartozik. Eltekintve /!/ előnyös fekvésétől a Magas Tátra és a Szlovák paradicsom szomszédságában, ugy a szlovák történelemre való jelentősége miatt a számos és kitünő minőségü műemléke miatt a turisták szivesen keresik fel. A későgotikus alkotások gazdag és jól megóvott műemlékeivel ugyszolván európai elsőbbséget ér el. /.../
Abban az időben Levoča a jelentős európai kereskedelem központjai közé tartozott. Ezen reménytelje fejlődést a törökök elleni háboru és a 16-ik század első felében a trón körüli küzdelmek valamint az 1550-ik évi nagy tüzvész, melynek majdnem az egész város a városházzal egyetemben s az értékes városi levéltár esett áldozatul, további tüzvészek és az üldöklő pestis járványok, melyek közül pl. az 1600-ban fellépett járvány a lakosságnak majdnem a felét irtotta ki, hiusitotta meg."

Bőven merithetnénk további példákat a helytelen magyar mondatszerkesztésre, de talán szemléltetésnek ennyi is elég. Miközben a gyerekek megpróbálták kijavitani, magyarossá tenni a mondatok szerkezetét, észrevétlenül egy sereg szövegnyelvészeti problémát is érintettünk. /Az utolsó mondaton ilyen kérdéseket lehet szemléltetni, hogy kompetencia-performanciagrammatika,

rekurzivitás, milyen mélységig vagyunk képesek megérteni az alárendelő mondatokat stb./.

Vegyük az utolsó mondatot: Mi az információ első szintje?

Ezen reményteljes fejlődést meghiusította: egy sereg tényező.

Mi a második szint? Ezen tényezők felsorolása:

1. a törökök elleni háboru
2. a trón körüli küzdelmek
3. az 1550-ik évi nagy tüzvész
4. egyéb tüzvészek
5. öldöklő pestis járványok

Mi a harmadik szint? Másodlagos információk a reményteljes fejlődést meghiusító tényezőkkel kapcsolatban:

1. nincs
2. a trón körüli küzdelmek a XVI. század első felében voltak.
3. az 1550-ik évi nagy tüzvésznek majdnem az egész város /a városház és a városi levéltár/ áldozatul esett.
4. nincs
5. az öldöklő pestis járványok közül az 1600-as a lakosságnak majdnem a felét kiirtotta.

Vannak még egy szinttel lejjebb is információk, olyanok mint 3. esetében az értékes jelző a városi levéltár előtt stb.

A szöveg tehát azért érthető meg nehezen, mert:

1/ A mondat tul sok információt tartalmaz.

2/ Az információk hierarchikusan, 3-4 szinten helyezkednek el.

3/ Az információ rosszul szerveződik: a főmondat /1.szint/ részei között másodlagos, harmadlagos információk húzódnak meg, és a mondat végül szinte szétesik.

Kimutattuk, hogy a fő probléma nem az, hogy a mondat hosszu, hanem az, hogy rosszul szerveződik. Közös munkával ujrafogalmaztuk, ügyelve arra, hogy a mondat hosszuságra megmaradjon:

"Ezen reményteljes fejlődést több tényező hiusitotta meg: a törökök elleni háboru, a trón körül a XVI. század első felében lezajlott küzdelmek, az 155o-es nagy tüzvész -- amelynek csaknem az egész város áldozatul esett: leégett a városház és az értékes városi levéltár --, további tüzvészek, végül az öldöklő pestis járványok /az 166o-ban fellépett járvány például a lakosságnak majdnem a felét irtotta ki/."

Azt is megállapitottuk, hogy bár ez az ismertető nem felolvasásra készült, a jól szerkesztett mondat helyes hangsulyval és intonációval felolvasva -- hosszusága ellenére -- megérthető.

/A gyakorlat tovább folyttható az irott és beszélt szövegek el-

térő sajátosságai felé; más nyelvi eszközökkel építünk fel egy írott szöveget /pl. fogalmazást/, és másokkal egy szóbelit /pl. előadást/.

A továbbiakban konkrét szövegeken keresztül elemeztük a francia és magyar szövegek jellegzetes szerveződési sajátosságait. Egy ilyen órát a Függelékben /ld. 5.4./ próbálok meg minél részletesebben rekonstruálni.

Ezek a kérdések azonban már átvezetnek az iskolai nyelvoktatás egy sokat vitatott, sarkalatos pontjához, a fordításhoz.

4.3. A fordítás

Előljáróban tekintsük át röviden az iskolai fordítás jelenlegi helyzetét.

A fordítás elméleti problémával számos könyv, cikk, tanulmány foglalkozik / Mounin 1963, Catford 1965, Vinay-Darbelnet 1973, Brower 1966, stb./ ezek azonban vagy a műfordítás műhelytitkait tárják fel az e téren járatlan olvasó előtt /Szabó 1968, Rónay 1971, Rónay 1973, Németh 1973 stb./, vagy a szakszövegek fordításának speciális problémáit elemzik /Tarnóczi 1966 stb./. Az iskolai fordítás módszertana, értékelése és fejlesztésének problémái a módszertannak szinte a legmostohább területe lett. /Bár az utóbbi időben mintha némiképp javult volna a helyzet,

vö. Kölle 1978./ Radványi Tamás cikke már 1968-ban figyelmeztet: "Az az ellentmondás kezd kialakulni, hogy lassankint forditás már csak a vizsgákon van, a tanitásban sehol" /Radványi 1968, 137/.

Nem a tanórán szóban-irásban lefordittatott tankönyvi olvasmányok egyes kiragadott mondataira gondolok itt /amelyeket az olvasmány- vagy nyelvtani anyag elmélyitése céljából szerkeszt a tankönyvszerző az egyes leckék után/, hanem összefüggő, prózai szövegek irásban, szótár segitségével történő leforditására. A forditás ezen a szinten egyrészt nyelvtudás, másrészt a célnyelven történő ujraszerkesztés kérdése, és mint ilyen, nagymértékben segit az idegennyelvi kompetencia kialakitásában. Nem véletlen, hogy az érettségi, felvételi és állami nyelvvizsgák irásbeli részében a jelöltek nyelvtudását a forditáson keresztül is megpróbálják felmérni.

Amikor harmadikos-negyedikes diákjaimmal nekikezdtünk a különböző prózai szövegek forditásának, az a cél vezetett, hogy bebizonyitsam: a forditás elsősorban <u>nyelvtudás</u> kérdése, tehát nyelvészeti eszközökkel megközelitheto és gyakoroltatható. Kisérleteim meggyőztek arról, hogy az addig külön-külön tárgyalt nyelvtani, nyelvhelyességi és stilisztikai kérdések is jobban megközelithetők egy adott szövegre koncentrálva, kontrasztiv alapon, mint a szövegösszefüggésből mesterségesen kiszakitva. /Ezt a helytelen gyakorlatot követi például a jelenlegi III. osztályos

tagozatos francia nyelvkönyv, amelyben az olvasmány után következik a Grammaire, a Remarques de langue -- amely lexikológiai, stilisztikai és nyelvhelyességi kérdésekkel foglalkozik --, majd a gyakorlatok./

Abból az alapkérdésből indultam ki, hogy vajon tanitható-e a forditás, és ha igen, akkor mennyi elmélet, mennyi gyakorlat kell hozzá[32].

A kérdés gyakorlati oldalához tartozik az a tény, hogy a nyelvszakos tanárok általában tartanak a szövegszintü forditatástól /és a kötetlen témáról szóló fogalmazásoktól/, mert ugy érzik: idegennyelvi kompetenciájuk nem kielégitő mivolta nem hatalmazza fel őket arra, hogy itéletet mondjanak a tanitványaik által használt egy-egy szó, kifejezés vagy mondatszerkezet dolgában. Ez a tény egyrészt igazolja azt a feltevésünket, hogy a forditás elsősorban nyelvtudás kérdése, másrészt azonban a megoldás keresésére ösztönöz: nem szabad beletörődnünk abba, hogy a nyelvszakos tanárok lemondjanak a forditásban és a fogalmazásban rejlő nyelvtanitási lehetőségekről! /Erre a fogalmazásról szóló részben még visszatérek./ Igazat adhatunk Németh Lászlónak: "... a prózaforditást, ha segéditudományait egyszer megesinálták, lehet, sőt kell is tanitani." /Németh 1973, 531./

Még egy fontos megjegyzés: forditáson nem kizárólag a célnyelven való ujraszerkesztést kell értenünk. A forditás mint nyelvi tevékenység egyben egyik lehetséges eszköze a szö-

vegben rejlő nyelvészeti problémák kontrasztiv elemzésének. Lexikológia, igeidők, téma-réma, kiemelés, mondatszerkezet, stilisztika stb. körébe utalható problémák tünnek fel egy-egy szövegben. A forditás során ezeket kell kihámoznunk, és ezeken keresztül kell bemutatni a két nyelv közös és eltérő vonásait: azt például, milyen eszközökkel biztositja az egyik, milyenekkel a másik nyelv a kommunikáció létrejöttét, melyek azok az eszközök, amelyek segitségével a szöveg mondanivalója /message/ pontosan, adekvátan kifejeződik a két nyelvben stb. Mindez egy sereg, a gyakorlatban közvetlenül hasznositható, technikai jellegü kérdést is megold /pl. a szótárhasználatot, a megoldások mérlegelését, a szelekciót, az ellenőrzést stb/.

Az addigi gyakorlathoz hiven induljunk ki ezuttal is egy konkrét példából. Harmadikos tanitványaim azt a feladatot kapták, hogy forditsák le házi feladat gyanánt az alábbi szöveget:

"LES GRANDS QUAND ILS ÉTAIENT PETITS

ANTOINE VOLE

1905. On commence à parler de machines qui marchent dans l'air et qu'on n'appelait pas encore des avions. Antoine n'a que dix ans mais il pense jour et nuit à ces machines étonnantes. Il a vu, dans un journal, un dessin de ces avions: un corps qui est posé sur deux roues avec une aile de chaque côté.

Pourquoi ne pas en faire un? Après tout, c'est assez simple. Antoine a déjà une bicyclette: ce sera le corps de l'avion.

Il suffit d'ajouter deux ailes avec de la toile tenue par des fils de fer. L'appareil est vite préparé. Antoine doit rouler le plus vite possible jusqu'à une petite montée qui fait tremplin. Après, Antoine et son avion s'envoleront et retomberont dans un endroit où il avait mis de la paille.

Un, deux, trois, parti... Une seconde à peine, Antoine vole dans les airs mais quand il retombe lourdement, l'appareil et le garçon ont quelque mal... Antoine recommence quand même une fois ou deux. Peu de temps après, il montera dans un vrai avion. C'est tout à fait autre chose!

La vraie vie d'Antoine de Saint-Exupéry, aviateur et écrivain français, venait de commencer."

/D'après Passe-Partout/

Hogy ezen a téren van mit javitani, azt jól példázza annak a -- különben jeles rendű és értelmes -- tanulónak a forditása, aki harmadikos korára egészen jól megtanult franciául olvasni, irni és beszélni.

"Amikor kicsik voltak a nagyok

ANTOINE REPÜL

1905. Elkezdenek beszélni arról a gépekről, amik a levegőben mennek és amiket még nem hivtak repülőgépeknek.

Antoine csak 10 éves volt, de ő éjjel-nappal ezekre a bámulatos gépekre gondol.

Látott egy ujságban egy rajzot ezekről a gépekről: egy test, amely két kerékre van felállitva, mindegyik oldalán egy szárnnyal.

Miért ne csináljak egy ilyet? Elvégre ez elég egyszerü. Antoine-nak van már egy kerékpárja: ez lesz a repülőgépnek a teste. Elég hozzátenni két szárnyat vászonból vékony szálra vasból. A készülék hamar kész van. Antoine-nak a lehető leggyorsabban kell guritani egy kis emelkedőig, amit ugródeszkának csinált. Utána Antoine és repülőgépe el fognak repülni és ujra le fognak eresszkedni azon a helyen, ahol elhelyezte a szalmába. /igy!/

Egy, kettő, három, elindul... Alig egy másodperc, Antoine repül a levegőben, de amikor sulyosan ujra leesik, a fiunak és a készüléknek egy kis baja esik. Akkor Antoine ujrakezdi ugyanezt egyszer vagy még kétszer. Kis idő után fel fog emelkedni egy igazi repülőgépben.

Az igazi élet Antoine de Saint-Exupéry-nek hamarosan megkezdődik, mint repülő és francia iró. /igy!/"

A szöveg nyelvileg egyáltalán nem nehéz, és látható, hogy a fő problémát nem is a megértés jelentette a tanuló számára. Nem tudván elszakadni a francia mondatszerkezettől, görcsösen ragaszkodik az eredeti szórendhez és mondatfelépitéshez igeidőkhöz, fordulatokhoz. Ha alaposan szemügyre vesszük a forditást, kiderül, hogy szinte egyetlen olyan mondat sincs benne, amelyben nem találhatnánk félreforditást, magyartalanságot,

nyelvtani hibát, stilisztikai pontatlanságot. Ez néha oda vezet, hogy a mondat érthetetlenné válik!

Miután ilyen látványosan beigazolódott, hogy a gyerekek "nem tudnak magyarul", úgy éreztem, hogy a helyzet csak abban az esetben fog valamelyest javulni, ha rászánunk néhány órát a fordító alapvető elméleti és módszertani tudnivalóinak megtárgyalására.

Megbeszéltük tehát, hogy a fordítás olyan nyelvi tevékenység, amelynek során az egyik nyelven /forrásnyelv, langue de départ, LD/ megfogalmazott írói közlemény /mondanivaló, message/ egy másik nyelv /a célnyelv, langue cible, LC/ nyelvi eszközeivel fogalmazunk újra. A szöveg mondanivalójának, a szerző által közölt információnak a megértésében a szövegösszefüggés /kontextus, contexte/ segít. Lényeges, hogy a fordítást sohasem szabad kizárólag nyelvi síkon létrehozni: mindig a mondatok által kifejezett valósághátteret, a sorok között megbuvó helyzetet /situation/ kell kutatnunk. Éppen ezért mindig az egész szöveget kell elemzés alá vennünk, és így kutatnunk a szituációt, mert a sok változó elem között ennek nagyjából változatlannak kell maradnia. Arra is ügyelnünk kell, hogy a fordítási művelet során a szöveg által kifejezett információ sem minőségileg, sem mennyiségileg ne szenvedjen kárt. Arról is szót ejtettünk, mi kell ahhoz, hogy valakiből jó fordító legyen. Megállapítottuk, hogy biztos nyelvtani tudásra, az idegen nyelv szerkezetének, a magyar nyelv működésének is-

meretére és rengeteg gyakorlásra van szükség. Kitértünk a <u>műfordítással</u> és a <u>tolmácsolással</u> kapcsolatos tudnivalókra is.

Elmondtuk, hogy a műfordítás bizonyos rátermettséget igényel, és van egy művészethez tartozó, szubjektiv vetülete is, de a gimnazista diákoktól nem követel senki műfordítást; a szöveg mondanivalójának adekvát ujraszerkesztését pedig ők is képesek elvégezni, ha betartják az alábbi <u>módszertani lépéseket:</u>

1/ Az egész szöveg <u>szótár nélküli</u> /szintetikus/ <u>elolvasása</u>, akár többször is. Ezt a "makroanalizist" az egész szövegre ki kell terjeszteni, mert ez lehetővé teszi, hogy tisztázzuk a szöveg szerzőjének közlési szándékát, képet alkothassunk a szöveg nyelvezetéről, stilusáról és megállapitsuk a szövegháttere /ami azért fontos, mert igy beszükithetjük a szövegben előforduló többjelentésü szavak lehetséges jelentéseit/.

2/ Ezután következik a <u>szöveg grammatikai /mikro/ elemzése</u> /analitikus olvasás/. A szótározás, a mondatok gondolatban történő első összeállitása segit a szöveg mondanivalójának feltárásában, és közelebb visz a szituáció megértéséhez.

3/ <u>A szituáció értelmezése.</u> Ezt a lépést a diákok általában kihagyják; nem gondolják át, miről van szó a szövegben.

ki a szöveg feladója, kinek szól az üzenet és mi a közlő szándéka stb. Ez a néhány percet igényló művelet nagyban megkönnyíti a tulajdonképpeni fordítást, hibás értelmezése viszont az üzenet félreértéséhez vezethet és a legszebb mondatokat is tönkreteheti. /A későbbiek során egy-egy rosszul sikerült fordítás szerzőjének gyakran feltettem a szituációra vonatkozó kérdéseket, s a válaszokból kiderült, hogy a bajok forrása mindig a szituáció meg nem értésére vagy félreértelmezésére vezethető vissza./

4/ Nyersfordítás készítése. Erre azért van szükség, mert segítségével elkerülhetők a félreforditások és a kihagyások; e lépés során a forrásnyelvi valóságoknak és helyzeteknek megfelelő valóságokat és helyzeteket keresünk a célnyelvben. Állandóan szem előtt kell azonban tartanunk azt a tényt, hogy a forrásnyelv és a célnyelv egész rendszere eltér egymástól, ami azt eredményezi, hogy a fordítási művelet során nyelvrendszert kell változtatni. Egy-egy hosszabb, bonyolultabb mondatnál akár több nyersfordítás-változat is készíthető; sohasem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a szöveg információtartalmának /"hirértékének"/ változatlanul kell maradnia.

5/ Az elkészült nyersfordítás átdolgozása. Míg az idegen nyelv ismerete inkább az előző lépésben játszott nagy szerepet, itt már a magyar nyelvismeret és az általános nyelvi intelligencia a döntő. Nehezen körülhatárolható, rendkívül sokoldalu

művelet ez, amelynek során a figyelemnek rengeteg tényezőre kell kiterjednie: a helyesírási hibák javítására, a legmegfelelőbb szórend kialakítására, a mondatszerkezet és a stílus magyarosságára, a központozásra, az árnyalatokra stb. Még a gyakorlott műfordítók is erre a fázisra fordítják a legnagyobb figyelmet, hosszasan mérlegelve egy-egy megoldási lehetőséget. A fő nehézséget itt az jelenti, hogy — mivel a fordítás mindig egyfajta "helyettesítés" — milyen határig lehet elmenni a helyettesítésben a szöveg mondanivalójának megcsorbítása nélkül. A három legnagyobb probléma a mondatszerkezet, a szórend, és a szinonimák kapcsán szokott felmerülni. Tipushiba az eredeti szöveg mondatszerkezetéhez való túlzott ragaszkodás: pedig az indoeurópai strukturáju szláv, germán, román nyelvek /így a francia is/ alapvetően más mondatszerkesztési eljárásokkal operálnak, mint a finnugor strukturáju magyar nyelv. El kell kerülnünk, hogy mondataink magyar szavakból álló, de idegen mondatszerkesztési eljárásokkal felépülő stílustalan szóláncok legyenek! Ha franciából fordítunk magyarra, inkább igésítenünk kell: ez több erőt, tömörséget kölcsönöz a szövegnek.

A szórend kérdését nem lehet eléggé hangsúlyoznunk. /"Az én javításaim kilencven százaléka szórendi javítás" - írja Németh László./ A magyar szórend sokkal kötetlenebb, mint a francia; a kiemelt szót általában az állítmány elé tesszük. Mivel az indoeurópai nyelvekben az állítmány általában előrébb van, tipikus hiba a fordításokban, hogy a tanulók az állítmányt nem

a mondat végére, hanem sokkal előrébb teszik, ami a mondat szerkezetét magyartalanná teszi /Pl. La coopération humaine se manifeste dans tous les domaines de la vie économique = Az emberi együttműködés a gazdasági élet minden területén kifejezésre jut./ A szórend mindig a helyes kiemelést szolgálja.

Hasonló körültekintéssel kell eljárnunk a szinonimák kiválasztásánál is. Olyan szavak, amelyek egy bizonyos kontextusban lehetnek egymás szinonimái, nem biztos, hogy minden kontextusban állhatnak egymás helyett. Mindenképpen érdemes azonban az elcsépelt, agyonkoptatott szavak helyett pontosabbakat, magyarosabbakat, odaillőbbeket keresnünk. Ha belelapozunk a szinonimaszótárba, azonnal kitűnik: még a legköznapibb szavaknak is mennyi szinonimájuk van.

6/ Ellenőrzés. Az elkészült célnyelvi szöveg mondatait még egyszer össze kell vetnünk az eredetivel annak megállapitására, hogy az előző lépésben alkalmazott átalakitások során nem tértünk-e el tulságosan az eredeti szöveg mondanivalójától, gondolatától. Meg kell vizsgálnunk, hogy a "magyarositás" nem vezetett-e az irói mondanivaló tartalmának meghamisitásához[33].

A szövegek leforditása mellett kitértünk a szövegnyelvészet problémáira is; a forditás ehhez annyiban járult hozzá, hogy a kontrasztiv szövegelemzéshez szükséges célnyelvi szöveget szállitotta.

Nézzünk meg erre egy konkrét példát: ezen keresztül jobban látható, hogyan folyt mindez a gyakorlatban. Az alábbi szöveg a tagozatos osztályok számára készült IV. osztályos tankönyv 159. oldalán található:

"BÉLA BARTÓK

/D'après B. Szabolcsi/

"Dès lors, écrit sa mère, il ne cessa de me supplier de lui apprendre à jouer du piano." C'est ainsi qu'il commença à étudier la musique à cinq ans. Deux ans plus tard, on s'aperçut qu'il avait l'oreille absolument sûre. "Il avait neuf ans lorsqu'un jour après déjeuner, tandis que je dormais dans la pièce voisine, un air qu'il n'avait jamais joué ni entendu lui vint en tête. Il ne put aller l'exécuter au piano, parce qu'il ne voulait pas me réveiller, mais il m'en parla dès que je fus levée. Il le joua immédiatement: c'était une valse, tout à fait différente de tout ce qu'il avait entendu jusqu'alors. A partir de ce moment, il se mit à composer les unes après les autres toutes sortes de danses et autres pièces... A onze ans, il se produisit pour la première fois en public à un concert de bienfaisance offert à Nagyszőllős. On lui fit une immense ovation, la salle était ravie..."

A szöveg fordításával kapcsolatos kérdéseket lásd a Függelékben /5.3./. Ezuttal inkább más problémákat veszünk sorra.

A/ Kontrasztiv lexikológia szempontjából e szövegen belül az alábbi szerkezeteket érdemes kontrasztiv vizsgálódás tárgyává tennünk:

/1/ il ne cessa de + inf.

/2/ apprendre à q à faire qc

/3/ jouer du piano

/4/ commencer à faire qc

/5/ se mettre à faire qc

Vegyük sorra őket:

/1/ cesser de faire qc - abbahagy, megszintet valamit
Pl. Il a cessé de travailler. Abbahagyta a munkát.
/Ime egy alkalom a nominalizáció tanitására, bemutatására. A gyerekek minden különösebb utalás nélkül is érzik, hogy az *Abbahagyta dolgozni mondat agrammatikus. A nominalizációt érdemes elmélyiteni más példákkal is, és persze egyuttal forditottját, a verbalizációt is./

Néhány gyakorlatfajta:

Forditások franciára: Abbahagyta a levélirást.
Jó a francia kiejtésen.
Folytatta a munkát, amelyet tegnap elkezdett stb.

/2/ az apprendre ige /több fontos jelentése miatt/ mindenképpen figyelmet érdemel. Jelentéseit rövid példamon-

datokon keresztül jól begyakoroltathatjuk. Például:

/1/ Csak tegnap tudtam meg a mérkőzés eredményét.

Ce n'est qu'hier que j'ai appris le résultat du match.

/2/ Már minden leckémet megtanultam.

J'ai déjà appris tous mes devoirs.

/3/ Uszni tanítom.

Je lui apprends à nager.

Sok problémát szokott okozni az apprendre igo tárgyas mivolta. A magyar diákok többsége ezt a mondatot:

Tegnap egész délután tanultam.

így fordítja franciára:

*Hier j'ai appris tout l'après-midi.

Ilyenkor érdemes a mondatukat egyszerűen "visszafordítani" magyarra:

*Tegnap az egész délutánt megtanultam.

Ez hatni szokott, és általában rájönnek, hogy tárgyat kell a mondatba tenniük:

Hier, j'ai appris mes leçons /mes devoirs/.

Van egy másik út is: ha nem akarnak tárgyat tenni a mondatba, akkor egy tárgyatlan igét kell keresnünk az apprendre helyett. Ilyen "megoldások"szoktak születni:

/1/ Hier, j'ai étudié tout l'après-midi.

/2/ Hier, j'ai travaillé tout l'après-midi.
/3/ " j'ai préparé "
/4/ " j'ai fait "

A négy mondat alapján könnyű megállapitani, hogy nyelvtanilag csak /2/ helyes, de az nem egészen azt jelenti, amit ők akarnak mondani. Tehát mégis az előbbi ut a járhatóbb. Itt érdemes néhány szóval kitérnünk a tárgyasság és tárgyatlanság fogalmára, példák alapján:

Mit csináltál tegnap? Olvastam.
Tanultam.
Irtam.

Qu'est-ce que tu as fait hier? J'ai lu.
x J'ai appris.
x J'ai écrit.

/3/ jouer de qc és jouer à qc

Ezeket a vonzatos igéket szintén példamondatokon gyakoroltathatjuk:

/1/ Már jól tudok gitározni /hegedülni, zongorázni stb/.
/2/ Jól focizik /teniszezik, sakkozik, kártyázik stb/.

/4/ commencer à faire qc

Érdemes itt ellentétét, a finir de faire qc szerkezetet is gyakoroltatni /"belső kontrasztivitás"/:

J'ai commencé à lire. ⟷ J'ai fini de lire.
Elkezdtem olvasni. /Elkezdtem az olvasást./

*Befejeztem olvasni.
Befejeztem az olvasást. /főnevesítés kötelező!/

/5/ se mettre à faire qc

Külön is gyakoroltathatjuk, de a commencer à faire qc szerkezettel együtt is. Ilyenkor be kell mutatni a köztük meglevő stilisztikai különbséget:

/1/ J'ai commencé à travailler. Elkezdtem dolgozni.
/2/ Je me suis mis à travailler. Nekiálltam dolgozni.
Nekiláttam a munkának.

A felsorolt /és a szövegben előfordult/ öt ige vagy igei szerkezet mindegyike alkalmas efajta gyakorlatokra, és rajtuk keresztül több nyelvtani fogalom, szakkifejezés megközelíthető /vonzat, tárgyasság, igeidők, főnevesítés stb/.

B/ Az igeidők kontrasztív elemzése a szövegen belül:
A szövegben jelen idő /présent de narration/, passé simple, imparfait és plus-que-parfait alakok fordulnak elő. A többféle múlt idő szembeállítása /belső kontrasztivitás/ révén sikerrel tisztázhatunk olyan problémákat, amelyek a magyar gyerekek számára lépten-nyomon felmerülnek, lefordításuk révén pedig stilisztikai, magyar nyelvhelyességi kérdések vizsgálatával is foglalkozhatunk. Néhány lehetőség:

1/ Vajon egyforma-e az imparfait valeur-je az alábbi mondatokban?

/1/ Il avait neuf ans, lorsqu'un jour...

/2/ On s'aperçut qu'il avait l'oreille absolument sûre.

Látszólag igen, de ha a két mondatot lefordítjuk, máris szembeötlik a különbség:

/1/ Kilenc éves volt, amikor ...

/2/ Észrevették, hogy abszolut hallása van.

A concordance des temps szabályainak figyelmen kívül hagyása a fordításokban is gyakori jelenség, és gyakran találkozunk a helytelen

Észrevették, hogy abszolut hallása volt

megoldással. Itt elmondhatjuk, hogy a concordance des temps a román nyelvekben meglévő latin örökség; a finnugor nyelvekben nincs meg, ezért használata helytelen.

2/ Hasonlítsuk, majd fordítsuk le az alábbi két mondatot:

/1/ Un air ... lui vint en tête.

/2/ Un air ... lui venait en tête.

Nyelvtanilag mindkettő elfogadható, de azért van közte különbség, amit a passé simple - imparfait oppoziciója fejez ki. Az /1/ mondat egy pillanat alatt lejátszódott, gyors történést, míg a /2/ inkább egy nyugtalanító állandóságot fejez ki. A francia nyelvben itt ugyanannak az igének 2 alakjáról van szó; a magyar fordításban más eszközökhöz kell folyamodnunk:

/1/ Egy dallam...jutott az eszébe
stlütt fel benne
csendült meg benne stb.

/2/ Egy dallam...járt a fejében
motoszkált benne
nem hagyta nyugton stb.

C/ A tartalomelmondás és fogalmazás felé vezetnek az olyan jellegű gyakorlatok, amelyekben a tanulók feladata a szöveg feladójának megváltoztatása:

Pl. Mondd el ezt a történetet úgy, hogy te vagy a zeneszerző édesanyja, és

a/ levélben megírod a történetet egyik barátnődnek,

b/ elmeséled a történetet egy újság riporterének,

c/ visszaemlékezve leírod naplószerűen.

Vagy: Te vagy az újság riportere, és a most hallott történetet újságcikk formájában újrafogalmazod.

Párbeszédes formában is feldolgozható a történet:

a/ Bartók édesanyja meséli el a történetet felnőtt fiának, aki kérdéseket tesz fel menet közben.

b/ Az édesanya és a riporter beszélgetnek a történetről stb.

József Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

4.4. A fogalmazás

A fogalmazás 1973-ig a nyelvi tagozatos osztályokban érettségi követelmény volt. Fogalmazást irnak a Középiskolai Tanulmányi Versenyeken induló tanulók, és a nyelvszakos egyetemisták is nagy hasznát vennék az e téren szerzett tapasztalataiknak a különböző referátumok készitésekor. Amikor elsőéves francia szakos egyetemi hallgatókat megkérdeztem, milyen téren készitették fel őket a legkevésbé a középiskolában, szinte valamennyien fogalmazási készségük alacsony szintjére panaszkodtak. Ugyanez volt a helyzet a FEB előkészitő tanfolyamain résztvevő harmadik gimnazisták esetében is. Pedig a fogalmazás a legkreativabb tanulói tevékenységforma, amely számos egyéb készséget is segit kifejleszteni /pl. a szótárhasználatot, logikus gondolatvezetést, szerkesztést, szelekciós készségeket stb/ , és amellett -- ha a szaktanár nem veszi el tőle tanitványai kedvét -- a legnagyobb sikerélményt adja a diákoknak.

Harmadik-negyedik osztályos diákjaimmal szinte minden héten irattam egy-egy fogalmazást, és első pillantásra feltünt a fejlődés, ha valaki összehasonlitotta az első fogalmazást az utolsóval. A fogalmazás -- mint nyelvtanitási módszer -- bátran ajánlható tehát tanárnak, diáknak egyaránt.

A tanulók talán azért nem szeretnek fogalmazni, mert /amellett, hogy megerőltetőnek tartják/ a kiadott témákat szir-

kének, unalmasnak érzik; a tanárok viszont azért tartanak tőle, mert javításuk több időbe és energiába kerül /a fogalmazásokat több szinten kell javitani: a helyesirási és mondatszerkesztési hibáktól kezdve a lexikai, stilisztikai és nyelvhelyességi problémákig, és tartalmi oldalról is el kell birálni a dolgozatot/, másrészt idegennyelvi kompetenciájukat nem érzik elég biztosnak az elbiráláshoz.

Mindezeken a problémákon segithetünk, ha a fogalmazási témákat hierarchikusan épitjük fel az egyszerübbtől /leirás/ a bonyolultabb felé /eseloleményes történet/ felé haladva, eleinte több, később egyre kevesebb segitséget adva a tanulóknak. Az egyszerübb témákat /önéletrajz, szülővárosom, vásárlás, egy franciaóra, kirándulás stb/ a szaktanárok általában sorravesszik már csak abból a meggondolásból is, hogy ezek a témák a szóbeli érettségi tételek között mind szerepelnek, és a velük kapcsolatos lexikai anyag jobban rögzül a tanulókban, ha irnak is róluk. Ezek azonban nem tekinthetők igazi fogalmazásoknak, hiszen a tanulók fantáziáját, kreativ hajlamait kihasználatlanul hagyják.

Néhány olyan fogalmazási gyakorlatot szeretnék most leirni, amely jobban fejlesztí a produktiv hajlamokat, és a nyelv működésébe, kommunikációs aspektusába is bepillantást enged.

1/ Irjál két levelet. Az egyiket francia barátodnak /barátnődnek/ ird, és hivd meg a nyári szünetre Magyarországra. A másik levél barátod szüleinek szóljon, és kérd meg őket, engedjék el fiukat /lányukat/ hozzád a nyári szünetre.

Talán nem felesleges, ha leírom egy harmadikos tanítványom két levelét teljes terjedelmében, a hibákkal együtt.

" Baja, le 12 mars 1978

Chere Marie,

Nous correspondons déjà il y a 2 ans, mais nous ne noun sommes pas encore rencontrées en personne. Je t'écris parce que je voudrais t'inviter chez nous pour cet été. Tu m'as écrit à ta lettre dernière que tu voudrais voir la Hongrie. Mes parents seraient très contents s'ils te reconnaissaient. Nous avons déjà composé le programme et nous espérons que tu le trouveras intéressant.

Pour la première fois, je te montrerais notre ville, puis la capitale, les plus belles et grandes villes de la Hongrie, naturellement "la mer hongroise", le Balaton. Nous irions aux montagnes. Elles sont très belles. Kékes en est la plus haute.

Je sais que tes parents ont peur toi et c'est pourquoi je vais leur écrire une lettre pour les demander à te permettre chez nous.

J'espère que toute la famille va très bien chez vous. Ma mère est toujours fatiguée, car elle travaille beaucoup. Mon petit frère et ma petite soeur font leurs études avec application. Et toi? Maintenant je suis malade.

Chez nous, en Hongrie, il fait beau comme en été, malgré que nous ne sommes qu'en mars. Et en France?

Maintenant je finis ma lettre. Réponds-moi vite!

Avec amitié:

Agnès."

És ime a szülőknek szóló levél:

" Baja 12 mars 1978

Madame,

Je m'appelle Agnès Nester. Je suis une élève hongroise. Il est possible que vous ayez déjà entendu de moi, parce que je correspond avec votre fille il y a 3 ans.

Je crois que tout votre été n'est pas encore occupé et c'est pourquoi je voudrais vous demander que vous et votre mari permettent Marie chez nous cet été. Marie m'a écrit qu' elle voudrait bien voir la Hongrie. Moi, avec mes parents serions très heureux si nous la reconnaissions en personne aussi.

Nous voudrions lui montrer les grandes villes et montagnes de la Hongrie, la capitale et ses monuments historiques et les points célèbres.

Nous espérons d'écrire encore à temps et Marie pourra venir chez nous. Je vous en remercie par avance. J'attends

votre réponse!

Veuillez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Agnès Mester."

A két levélből kitűnnek a tanuló erős és gyenge pontjai. Örvendetes, hogy helyesírási hiba egyetlen egy sincs a két szövegben. Van azonban néhány olyan /főleg mondatszerkesztési, grammatikai/ hiba, amelyek esetében az anyanyelv negatív interferenciája egyértelműen kimutatható. Ezekre okvetlenül fel kell hívni a tanulók figyelmét. Íme néhány példa:

/1/ *Mes parents seraient très contents s'ils te reconnaissaient.

/2/ *Moi, avec mes parents serions très heureux si nous la reconnaissions en personne aussi.

Mindkét példa esetében azonnal felismerhető a háttérben meghúzódó magyar mondatszerkezet:

/1/a/Szüleim nagyon örülnének, ha megismerhetnének.

/2 a/Én és szüleim nagyon örülnénk, ha személyesen is megismerhetnénk őt.

Jellemző, hogy amikor a levéltől függetlenül megkérdeztem a tanulót, hogyan mondaná /1 a/ mondatot franciául, azonnal megmondta:

/1 c/Mes parents seraient très contents de te connaître.

Szegedi Tudományegyetem Könyvtár SZEGED

Amit tehát mondatszinten tudott, azt a fogalmazásban helytelenül írta, mert nem arra koncentrált. A tanulság a tanár számára az, hogy a szerkezet még nem automatizálódott, tehát további gyakorlást igényel.

Ugyanez a helyzet a malgré que kötőszó után helytelenül használt kijelentő mód esetében:

/3/ *Il fait beau malgré que nous ne sommes qu'en mars.

Érdekes, hogy amikor ezt a hibát megmutattam a tanulónak, egyszerűen nem akart hinni a szemének, mondván, hogy ő tudja, hogy a malgré que után subjonctif-ot kell használni. A fogalmazás írása közben a tanuló figyelme több tényező között oszlik meg állandóan, és ez az oka az ilyen jellegű hibáknak. Ehhez hasonló mondatokat a subjonctif gyakorlása során tucatnyit lefordítottunk. lehet, hogy éppen ezt is:

/3 a/ Il fait beau malgré que nous ne soyons qu'en mars.

Fogalmazás közben viszont a tanulók nem tudják annyira kikapcsolni az anyanyelvet, mint egyes -- bizonyos nyelvtani jelenségek elmélyítését célzó -- mondatok fordítása esetén , és ez az oka az ilyen hibáknak. A teendő itt is további gyakorlás, automatizálás. Látható, hogy a subjonctif esetében már nem sok gyakorlás hiányzott volna a készség kialakulásáig, amit az bizonyít, hogy más esetekben helyes a subjonctif használata, pl:

/4/ Il est possible que vous ayez déjà entendu de moi.

Itt inkább más jellegű, nem grammatikai hiba van, amelyet francia és magyar mondatok szembeállításával mutathatunk be /a francia változatban egy igével több szerepel, mint a magyarban/:

/5/ Lehet, hogy már hallott rólam.

/5a/ Il est possible que vous ayez déjà entendu parler de moi.

/6/ Kíváncsi vagyok, hány óra van.

/6a/ Je suis curieux de savoir l'heure qu'il est.

/6b/ Je suis curieux d'apprendre l'heure qu'il est.

/7/ Visszatérve az előbbi témára, amely...

/7a/ Je reviens à mon propos qui était de dire que...

Ugyancsak gyakori hiba a második meghívólevél végén található befejező mondat:

/8a/ *Nous espérons d'écrire encore à temps et Marie pourra venir chez nous.

Itt is jól látható, hogy a tanuló magyarul fogalmazta meg a mondatot, és francia szavakkal, de magyar mondatszerkezettel írta le.

/8a/ Reméljük, hogy időben írunk, és Mária eljöhet hozzánk.

Az alárendelő mondatokban a que kötőszót minden mellékmondat elején ki kell tenni. Az espérer ige után nem kell a de prepozíció, és infinitif présent helyett talán az infinitif passé még jobb megoldás lett volna:

/8b/ Nous espérons avoir écrit à temps et que Marie pourra venir chez nous.

Mivel magyar anyanyelvűeknél ez gyakori hiba, érdemes külön is gyakoroltatni, ismét kontrasztív alapon:

/9/ Szeretném, ha eljönnétek és megmutatnátok a fényképeket.

/9a/ Je voudrais que vous veniez me voir et que vous me montreriez les photos.

/10/ Azt kérdeztem, láttad-e már ezt a filmet, és megnézed-e még egyszer.

/10a/ Je demande si tu as déjà vu ce film et que tu iras le voir une seconde fois.

Nem annyira grammatikai, mint inkább stilisztikai, mondatszerkesztési hibák az alábbiak:

/11/ Pour la première fois, je te montrerais notre ville, puis la capitale.

Itt is a kontrasztivitást hívhatjuk segítségül:

/11a/ Először járok Párizsban.

/11b/ C'est pour la première fois que je suis à Paris.

/11c/ Először megmutatom a városunkat, azután Budapestet.

/11d/ D'abord je te montrerai notre ville, puis /après/ la capitale.

/12/ Je vous en remercie par avance helyett:

/12a/ Je vous en remercie d'avance.

/13/ les points célèbres helyett inkább

/13a/ les lieux célèbres

Van még néhány szórendi, ügyetlen megfogalmazásbeli hiba, stilisztimi pontatlanság, de a feladat lényegét a tanuló felfogta és jól meg is oldotta. Ami a hibákat illeti, igazat adhatunk egy nemrég megjelent módszertani kiadvány szerzőjének:

"Nem minden hiba ellen kell egyforma erővel küzdeniink. Fontos — elsősorban a tanárképzés és a tanár-továbbképzés szempontjából — az interferencia okozta tipikus hibáknak a feltárása és bemutatása./.../
Ezeket a hibákat a fejlődés hibáinak is nevezhetnénk, hiszen abból erednek, hogy a tanulóknak az idegen nyelven még kicsi a tapasztalatuk, a nyelvi tényeket még nem tudják elég jól, minden megismert szabályt általánositanak és abszolutnak tekintenek és igy is bánnak velük." /Kálló 1978, 28./

A fogalmazás a kontrasztiv hibaelemzés leghatásosabb eszköze és segitője. Ha tanitványaink elég sok "köznapi témát" kimeritettek, próbára tehetjük fantáziájukat. Erre is leirok két példát.

2/ Feladat: megadunk 8-10 szót, kifejezést, vagy szókapcsolatot. A tanulók feladata az, hogy irjanak fogalmazást ugy, hogy a megadott szavak, szókapcsolatok legalább egyszer előforduljanak a fogalmazványban. A cimet is nekik kell megadniuk. Pl. Ime a felhasználható 10 szó /illetve szókapcsolat/:

/1/ lettre d'invitation

/2/ passeport

/3/ visa

/4/ faire les valises

/5/ bureau de tourisme

/6/ prendre le train

/7/ dictionnaire

/8/ aller à l'étranger

/9/ attendre à la gare

/10/ souvenir

Ez a szóanyag egy aránylag könnyebb fogalmazás megírását segíti. Negyedik osztályosok azonban kaphatnak 10 olyan szót is, amelyek egymástól egészen távol esnek, és nehezen szerkeszthetők mind be egy fogalmazásba. De a gyerekek éppen ezt szerették jobban, és meglepően ötletes, szellemes fogalmazásokat produkáltak.

3/ Fogalmazás írása <u>irodalmi művek címére</u>.

<u>Feladat:</u> Bizonyára nem olvastátok Jean Cocteau <u>Les enfants terribles</u> című művét. De a címről ti is tudnátok írni valamit, hiszen sokminden eszetekbe jut róla. Írjátok le.

Hasonló feladat adható az alábbi művek címére:

<u>Jean Anouilh:</u> Le voyageur sans bagage

<u>Roger Vimier:</u> Histoire d'un amour

Eugène Ionesco: La leçon

Georges Simenon: Le chien jaune stb.

/Az még külön üdvözölhető, ha a gyerekek érdeklődése felébred az eredeti mű elolvasása iránt./
Tizenéves gyerekek általában szívesen írnak saját magukról. Erre építve adhatunk nekik ilyen fogalmazási címeket:

/1/ Un jour que je n'oublie jamais

/2/ Mon livre préféré /mon film préféré/

/3/ Si j'avais dix mille forints

/4/ Mes projets pour l'avenir

/5/ Un voyage imaginaire autour du monde stb.

Végül egy pedagógiai-módszertani megjegyzés:

Ami a fogalmazások értékelését illeti: egy-egy dicséró szónak, mondatnak, értékelő megjegyzésnek a tanulók sokkal jobban örülnek, mint az ütésnek. Ha munkájukra odafigyelünk, lelkiismeretesen kijavítjuk munkájukat, és megbeszéljük velük hibáikat, szívesen fogalmaznak, és velünk együtt örülnek nyelvtudásuk fejlődésének. A nyelvtanárnak úgy kell tudnia tanítványai hibáira felhívni a figyelmet és ki is javíttatni azokat /velük magukkal/, hogy ne vegye el kedvüket a további próbálkozásoktól ! /Vö. Külső 1978, 22-23/

Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár

4.5. Szemiotikai jellegű elemzések /szövegelemzés, képelemzés/

A szépirodalmi szövegek /elsősorban a versek/ komplex elemzése nagymértékben hozzájárul a tanulók esztétikai neveléséhez, a mirről alkotott gondolataik szóban vagy írásban történő megfogalmazása pedig logikai- és gondolkodókészségüket, beszédkészségüket, nyelvtudásukat fejlesszi. Ilyen meggondolásból a tankönyvek általában tartalmaznak verseket, rövid prózarészleteket, a tanári gyakorlat azonban sokszor megreked ezek elolvastatásánál, kiszótároztatásánál, jobb esetben a vers kivülről való megtanittatásánál. Ezek a szövegek azonban arra is alkalmasak lennének, hogy rajtuk keresztül az irodalomszemiotika alapfogalmait megismertessük a tanulókkal[34].

Ez a gyakorlatban egy nagyon tágan értelmezett explication de texte formájában látszik megvalósithatónak, én magam is igy próbáltam megközeliteni, a szövegek nyelvi elemzését kiegészitve a forditás és a kontrasztiv stilisztika problémáinak tárgyalásával.

Ehhez olyan szövegeket /verseket, prózaverseket/ választottam, amelyek nyelvi egyszerüségük folytán semmiféle megértési nehézséget nem jelentettek a diákok számára, az viszont minden egyszerüségük mellett is jól kimutatható volt, milyen nyelvi eszközökkel biztositja a költő a kommunikáció létrejüttét, hogyan merit a rendelkezésre álló költői eszközökből, milyen eljárással, technikával dolgozik.

Erre a célra nagyszerűen alkalmasak Jacques Prévert egyszerű, szinte primitív versei, Arthur Rimbaud könnyebb prózaversei, később Verlaine, Baudelaire, Éluard versei[35].

Nézzünk ismét egy konkrét példát, J.Prévert La belle saison cimű hatsoros versét:

"La belle saison

A jeun perdue glacée
Toute seule sans un sou
Une fille de seize ans
Immobile debout
Place de la Concorde
A midi le Quinze Août."

Már a cím lefordítása is problémát jelent, és csak az egész vers elolvasása és értelmezése után sikerülhet. A vers alig egy villanás, egy pillanat szülte hangulatábrázolás. A jelzők halmozása plasztikussá , filmszerűvé teszi a verset. És ettől válik olyan hihetetlenül modernné; ez a snittszerű technika teszi azzá. R. Jakobson így ír erről a költői eljárásról:

"A kontrasztot alkotó grammatikai kifejezőeszközök egymás mellé helyezése a film-montázs ugynevezett "dinamikus snittjével" hasonlítható össze. A montázs meghatározása Spottiswoode szerint a kontrasztot alkotó képek, illetőleg képsorok egymás mellé helyezése abból a célból, hogy a néző lelkében olyan ha-

tásokat váltson ki, amilyeneket a szóban forgó felvételek vagy felvételsorok önmagukban nem keltenek." /Roman Jakobson: A grammatika poétikája és a poétika grammatikája /Jakobson 1969, 266-267/

A vers mondanivalójának, az írói üzenetnek a megértéséhez csak az utolsó sor elolvasása /a legutolsó snitt/ után jutunk el. A vers végére érve kezdjük el értelmezni a költői üzenetet, a message-t, amely -- most már hátulról előrefelé haladva -- fokozatosan bontakozik ki előttünk. A klasszikus tragédiákhoz hasonlóan pontos hely- és időmegjelölést találunk:

Hely: Place de la Concorde

Idő: Le quinze août, midi.

A cselekmény-egység csak azért hiányzik, mert a versnek tulajdonképpen nincs cselekménye, amit a költő úgy valósít meg, hogy egyetlen egy igei állítmányt sem használ. Az egyetlen szereplő -- a tizenhat éves kislány -- jellemzésére 6-8 jelzőt használ fel Prévert. E tulajdonságok azonban snittszerűen, egy fülvillanásnyi időre jelennek csak meg, és csak az egész vers elolvasása után állnak össze egységes képpé.

Qu'est-ce qu'elle fait? /est/ debout

Qui? une fille /de seize ans/

Quand? le quinze août, midi

Où? place de la Concorde

Comment? toute seule, sans un sou, perdue, glacée etc.

A cim leforditásához segit a vers hangulatának megállapitása. A vers szomoru, mélabus /dekadens/ hangulatot árasztó, a cim tehát igy forditható: Nyárutó.

Az egész vers egyetlen mondat. Hogy mitől válik mégis versé, arra könnyen választ kaphatunk, ha megpróbáljuk elmondatni vagy leiratni a tanulókkal a verset, saját szavaikkal. Általában igy kezdik:

Il y a /il s'agit d'/ une jeune fille de seize ans qui est debout sur la place de la Concorde, elle n'a pas d'argent, elle se sent seule, perdue, elle a froid etc.

Ezután már nem kell mást tennünk, mint megszámoltatnunk, hány szóval irták le ugyanazt a message-t, amit a költő, és máris megállapitható, hogy éppen ettől a művészi sűritéstől, tömöritéstől válik versé a francia szöveg. /Itt hozhatunk egy magyar példát is:

"Törjön százegyszer százszor-tört varázs"

prózában igy hangzik:

"Törjön százegyedszer /is/ el a százszor már eltört varázs".

A második változatban kétszer annyi szóra volt szükségünk, mint az eredeti, költői szövegben./

Erről a pontról már sokfelé tovább vihető az elemzés, például: miért, mitől ilyen egyszerű a vers? Milyen költői

eszközökkel éri el a költő ezt a művészi egyszerüséget? stb.

Hogy a versirás és versforditás nem is olyan egyszerü dolog, arra akkor jöttek rá tanitványaim, amikor megpróbáltuk a verset közös munkával leforditani. Gyorsan rájöttek, hogy a ritmus, a rimek, a hangulat visszaadása a célnyelven nem is olyan könnyü. Egyórás közös fáradozásunk eredménye lett az alábbi forditás:

" Nyárutó

Éhesen, egyedül, fázva
Garas nélkül egy
árva
Tizenhat éves lányka
Mozdulatlan áll
Augusztus tizenötödikén
délben
A Concorde-téren."

Hasonló módon elemeztünk és forditottunk le más Prévert-verseket is.

Micheline Dufau Exercices structuraux à partir d'un texte littéraire cimü cikkében /ld. Delattre 1971, 105-112/ érdekes példát hoz arra, hogyan használhatók fel egyszerü szépirodalmi szövegek bizonyos grammatikai szabályok illusztrálására. Példaként éppen J. Prévert Le message cimü versét emliti, amely-

nek 12 sora közül lo que vonatkozó névmást tartalmaz:

"La porte que quelqu'un a ouverte
La porte que quelqu'un a refermée..." stb[36].

A verset valóban jól felépíthető egy -- a vonatkozó névmások begyakoroltatását célzó -- strukturális gyakorlat. Alkalmas a vers arra is, hogy bemutassuk, milyen esetben kell egyeztetni a participe passé-t a tárggyal. De ezen tulmenően a vers arra is alkalmas, hogy a gyerekekkel felfrissitsük kissé mondattani ismereteiket. Vessük össze az alábbi szerkezeteket:

/1/ La porte que quelqu'un a ouverte
/2/ Quelqu'un a ouvert la porte.
/3/ La porte que quelqu'un a refermée
/4/ Quelqu'un a fermé la porte.

Látható, hogy /1/ és /3/ nem más, mint /2/ és /4/ mély szerkezet transformation relative-ja. Hogyan lesz belőlük mondat? Pl.:

/5/ Voici la porte que quelqu'un a ouverte. vagy
/6/ Je ferme la porte que quelqu'un a ouverte.

A transformation relative gyakorlására nyilik lehetőség pl. a /6/ mondat elemzése révén:

/6/ P_1 : Je ferme la porte.
P_2 : Quelqu'un a ouvert la porte.

A költői mondanivaló kifejeződését figyeltük meg Arthur Rimbaud Départ cimü prózaversének elemzésekor is; meg azt, hogyan próbálja a fordító visszaadni az eredeti vers költői eszközeit a maga saját, célnyelvi eszközeivel:

A francia szöveg: A. Rimbaud: Départ

"Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs.
Assez eu. Rumeurs des villes, le soir, et au soleil, et toujours.
Assez connu. Les arrêts de la vie. - O Rumeurs et Visions!
Départ dans l'affection et le bruit neufs!"

A magyar szöveg: A. Rimbaud: Indulás /Kardos László ford./

"Eleget láttam. A látomás mindenütt előbukkant.
Eleget szerettem. Városok zsongása este és nappal és örökké.
Eleget tapasztaltam. Az élet ítéletei. -Zsongások és Látomások!
Indulás az uj érzés és az uj zaj felé."

A szöveg több szinten elemezhető.

Grammatikailag érdemes felhivnunk a figyelmet a határozottságra, az eltökéltségre, ami a tömör versből árad. Ezt a kemény határozottságot az igei állitmányok mellőzésével éri el a költő. Vessük csak össze:

/1/ Assez vu.

/2/ J'ai assez vu.

/3/ Eleget láttam.

Mint látjuk, a /3/ mondat nem /1/-nek, hanem /2/-nek a magyar megfelelője. Mi lenne /1/ pontos magyar forditása? Miért nem ezt alkalmazta a forditó? A költői mondanivaló vajon csorbát szenvedett-e attól, hogy Rimbaud hiányos mondatot használt?

A francia szövegben nincs személyes névmás. Igy az egész költemény jelként szerepel: a feladó a költő, de lehetne bárki más is. Még akkor is lehetne bárki más a vers "feladója", ha a je személyes névmás explicit módon szerepelne. Rimbaud azonban nem fosztja meg a költeményt általános jellegétől. A magyar megfelelőkben a forditó kénytelen volt kitenni a személyragot /láttam, szereztem, stb/, mert nem kerülhette meg a magyar nyelv grammatikai szabályait. Ettől függetlenül a vers kiszélesedik: mindenkori befogadása válik lehetővé, és az egész költemény jelként szerepel. Ugyanezt támasztja alá az utolsó sor összegező, kemény Départ szava /a privatizált je pars helyett/. Az egymás mellé felsorakoztatott nominális szintagmák kemény statikusságot kölcsönöznek a versnek /pl. Les arrêts de la vie, Départ dans l'affection et le bruit neufs./

Ez utóbbi szerkezet esetében érdemes rámutatnunk, hogy a neuf melléknév nemcsak a bruit jelzője, hanem az affectioné is. Ezt a forditó is észrevette, és készeri kitételével hangsulyozza is: Indulás az uj érzés és az uj zaj felé.

Kontrasztiv stilisztikai vizsgálatot érdemel az első három sorban szereplő három hiányos mondat. A francia szövegben

ezek egyfajta belső rímet adnak, amit a magyar fordító a magas- és mély hangrendű végződések miatt nem tudott visszaadni /szerezten - tapasztaltam/. Más módszerhez folyamodott tehát:

Francia: Assez vu - assez eu - assez connu. /belső rím/

Magyar: Eleget láttam - eleget szereztem - eleget tapasztaltam. /a szótagszám fokozatos növekedése: 2-3-4 szótag/

Ezen a példán keresztül bemutathatjuk a fordító eljárását: a törvényszerűséget észrevette, de mivel saját célnyelvi eszközeivel nem alkalmazhatta ugyanazt az eljárást, egy másikhoz folyamodott: a szótagszám fokozatos növelésével fejezte ki azt, amit Rimbaud a belső rímek felhasználásával öntött formába.

Itt említhetjük meg a második sor imaszerű-monotonságát, amelyet az et kötőszó másodszori megismétlése fejez ki:

"Rumeurs des villes, le soir et au soleil et toujours"

Kontrasztív lexikológiai gyakorlatok is végezhetők a szöveg alapján. Az első sorban talált vu a voir ige participe passzója, és ugyanitt találjuk a belőle képzett vision főnevet. Ebből az alkalomból mondhatunk néhány igét, és kérdezzük meg a gyerekeket, vajon tudnak-e belőlük főnevet képezni.

Példa:

igék	főnevek
voir	la vision
partir	le départ
/se/ rencontrer	la rencontre

connaître	la connaissance
etc.	etc.

A gyakorlat természetesen visszafelé is elvégeztethető, ige és főnév szembeállításával:

/1/ Je demande à quelle heure le train part.

/2/ Je demande le départ du train.

/3/ J'attends qu'il arrive.

/4/ J'attends son arrivée.

Megint eljutottunk az igésítés - főnevesítés fogalmához, ami egyrészt azt mutatja, hogy ugyanaz a kategória több oldalról is megközelíthető, másrészt azt, hogy ilyen alkalmakat is meg kell ragadnunk a kategória gyakorlására, elmélyítésére, automatizálására. Nyilvánvalóan segíti az adott nyelvtani jelenség megértését, bevésését, ha az nem egy adott franciaóra nyelvtani anyagaként marad meg a tanulók emlékezetében, hanem mint tankönyvtől, olvasmánytól független nyelvtani ismeret /tudás/, amely mindig más és más szituációban jelenik meg, nem kötődve konkrét mondatokhoz vagy olvasmányokhoz.

Lexikológiai gyakorlatként érdemes tanitványainkkal kikeresztetni a szótárból az arrêt főnév jelentéseit, majd megnézni, hogy a les arrêts de la vie szerkezetben a szó mely jelentései jöhetnek számitásba. Az Eckhardt-féle Francia-

magyar kéziszótár az arrêt főnév alábbi jelentéseit adja meg:

1. meg- vagy leállás, megállítás
2. szüneteltetés, felfüggesztés
3. megálló/hely/
4. döntés, ítélet, bírósági határozat
5. lefoglalás

Némi habozás után a diákok megállapitották, hogy szinte valamennyi jelentés számitásba jöhet, hiszen az alábbi szerkezetek a vers mondanivalójának ismeretében mind értelmezhetőek:

1. leállások az életben
2. szünetek az életben
3. az élet állomásai
4. az élet ítéletei
5. amit lefoglalok az életben /vagy amit az élet foglal le belőlem/

A fordító a több lehetséges megoldás közül természetesen csak egyet választhatott, és itt kell rámutatnunk a versolvasás lényegére: a többféle értelmezés lehetőségére. Ennek kapcsán szót ejthetünk a denotáció és konnotáció fogalmáról. Hátha Rimbaud szándékosan választott ide egy többjelentésű, több szinten konnotált szót /un mot chargé de connotations/, amelynek konnotáltságát még hangsulyozza az, hogy ige nélküli kontextusban fordul elő!

Ugyanigy feltárhatjuk az air főnév jelentéseit, és mivel ezt a szót a gyerekek általában összekeverik az aire-rel, ér-

demes a kettőt együtt tanítani, megmutatva, hogy milyen igék társaságában jelenik meg az egyik, és milyenekben a másik főnév.

A szövegben szerepel a rumeur és a bruit főnév is, egymás szinonimái. Ez is sokfelé folytatható /szinonimia, homonimia, homofónia/.

A mai gimnazisták már nem tanulnak logikát. Én még tanultam, és emlékszem, nagyon szerettük. Ha látjuk a gyerekek érdeklődését, egy-két percet szentelhetünk a premissza és a konkluzió fogalmainak magyarázatára. Költői példaként itt a vers:

Premisszák: Assez vu.
Assez eu.
Assez connu.
Konkluzió: Départ.

Ez a"vers a versben" hiven tükrözi az egész költői mondanivalót. Rimbaud számot vet eddigi életével, leltárt készit mindenről, és a végső konkluziót a szomoru, lemondó, határozott départ szóval fejezi ki. Egyfajta negativ ars poetica ez: a költő huszéves korában örökre hátat fordított a versirásnak.[37]

Az egyéb szemiotikai jellegü elemzések közül a képelemzés használható legjobban. Ez a fajta képelemzés több annál, mint amit a hagyományos oktatás alkalmaz. A tanulók feladata nem korlátozódhat arra, hogy egyszerüen elmondják, mi látható a

képen. Olyan kérdésekre is választ kell keresnünk, ki a kép "feladója", kinek szól, és milyen célt szolgál.

Negyedik osztályos tanitványainkkal több órán keresztül elemeztünk egy fényképet, amely a Courrier de l'Unesco 1977. áprilisi számának 13. oldalán található. Az egész oldalas fénykép egy hátrét görnyedt burnuszos török férfit ábrázolt, amint hátán óriási televiziós készüléket cipel. A férfi ősi török ültözéket viselt, lábán azonban modern tornacipőt hordott. A kép hátterében szegényes viskók tüntek fel, a tévé képernyőjéről viszont csupaüveg felhőkarcolók tükröződtek vissza. Az egész kép csupa ellentét, kontrasztt volt, de ezek a kontrasztok hierarchikusan többszörösen áttételes formában jutottak kifejezésre. A denotáció szintjén a kontrasztt egy ember és egy tévékészülék formájában jelent meg, de már itt látható volt, hogy a tárgy uralja az embert, szinte "agyonnyomja". A konnotáció első szintjén az ember és a tévékészülék már absztrahálódott: az ember és a tárgy viszonyaként vált értelmezhetővé, de az alapvető ellentét /a tárgy agyonnyomja az embert/ itt is megmaradt. A konnotáció második szintjén ez az absztrakciós viszony tovább szélesedett: mindkettő szimbólummá vált: itt az ember már a szegénység, a tárgy /a tévékészülék/ pedig a gazdagság szimbólumaként értelmeződik, az ellentét /a szegénységet elnyomó gazdagság/ azonban továbbra is megmarad.

Tehát:

Denotáció szintje:

un homme ⟷ un poste de télé /konkrétumok/

Konnotáció első szintje:

l'homme ⟷ l'objet /absztrakciók/

Konnotáció második szintje:

la pauvreté ⟷ la richesse /szimbólumok/

Nem kis munkát jelentett, amig sikerült ezeket a kontrasztokat fokozatosan kibontani, és értelmezni: felismerni a kép feladójának szándékát, és azokat az eszközöket, amelyekkel a tudomásunkra hozza a harmadik világ ellentmondásos jelenségeit, a szegénység-gazdagság kiáltó ellentétét és ezt az egész bonyolult világot, amelyben a tradiciók merevségét csak lassan tudják feloldani a modern technika vivmányai. Ilyen ismeretek birtokában a gyerekeknek már nem volt nehéz megfogalmazni véleményüket arról, hogyan találnak piacot termékeiknek a nagy tőkés iparvállalatok a harmadik világ elmaradott országaiban.
Más jellegü, de igen kreativ gyakorlatok végezhetők a különféle statisztikai táblázatok, grafikonok elemzése révén.

Egy 1973-ban kiadott középiskolás tankönyvben /A.J.C. Bertrand - G. Devèze: Le monde contemporain par les documents, C.E.T. Première année, Librairie Delagrave, Paris, 1973/ számos statisztikai adatra, grafikonra, táblázatra bukkantam a franciák hétköznapjairól, szokásairól, életéről. A 171. oldalon

József Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

például az alábbi táblázat található:

Répartition des ménages français selon la fréquence et la nature de leurs sorties /en %/

Fréquence	Cinéma	Théâtre	Music-hall Cirque	Sport	Concert
au moins 1 ou 2 fois par mois	16	2	o,4	1o	o,6
5 ou 6 fois par an	1o	4	1,6	7	1,5 (4)
Raremont	21	14	19	13	6,5
Jamais	51	8o	79	7o	91,5

A táblázatot kivetítettem a táblára, és az alábbi kérdésekről kötetlen beszélgetést rendeztünk:

/1/ Quelles observations générales faites-vous?

/2/ Comment expliquez-vous que la moitié des Français ne sortent pas?

/3/ Quel est le spectacle le plus populaire? Pourquoi?

/4/ Quel est celui qui est le plus délaissé? Comment expliquez-vous ce phénomène?

/5/ En quel groupe vous rangez-vous stb.

A gyerekeknek feltűnt, hogy a szórakozások fajtái között nem szerepel a tévénézés és az olvasás. A dokumentumgyűjtemény -- amely kicsit hasonlított a mi statisztikai évkönyveinkre, és rengeteget használtam a negyedikes osztállyal -- szerencsére ezekről is tartalmazott felvilágosítást. Az adatokat igyekeztünk magyarországi viszonyokra is alkalmazni, és a tanulók egyénileg is besorolták saját magukat a megfelelő csoportba. Ezt a "grafikonelemzést" annyira megszerették, hogy egyik utolsó dolgozatuk nem is állt másból, mint egy grafikon és egy táblázat elemzéséből.

5. F E J E Z E T

F Ü G G E L É K

Az alábbi függelékben négy órát -- két mondatelemzőset, egy fordításost és egy szövegelemzőset -- próbálok meg a lehető legrészletesebben leírni, "rekonstruálni". Természetesen ez a leírás nem pótolhatja az óra eleven lüktetését, feszültségét, azt az izgalmat, amelyet a gyerekekből kiváltott. De aki állt már katedrán, az a leírt szövegből is képes ezt kiérezni.

Az első három órát harmadik osztályos, a szövegelemzőset negyedik osztályos tanítványaimmal vettem. Azt az eljárást követem, hogy a magnóra felvett órát szinte szóról szóra leírom, néhány egészen apró stilisztikai változtatást eszközlök csupán, ami az óra lezajlását, az anyag tárgyalását nem befolyásolja.

Az első mondatelemzőses órát még egészen a kísérlet kezdetén vettem, és rajta keresztül azt szeretném bemutatni, hogyan lehet megtanítani a "kérdve kifejtő" módszerrel a <u>háromféle fakultatív mondattipust</u>.

A második mondatelemzőses órát időben kb. két hónap választja el az előtől, tárgya a <u>beágyazás</u> és a <u>koreferencia</u> fogalmának megértetése. Itt kerültek elő először az összetett mondatok.

A fordításos óra bemutatásával azt szeretném bizonyítani, hogy a <u>fordítás tanítható</u>, és megfelelő mennyiségű gyakorlással a tanuló anyanyelvi kifejezőkészségét, szókincsét is nagymértékben fejlesztí.

A szövegelemzéses óra leirásával egy sereg szöveggel kapcsolatos ismeret megtanitását szeretném bemutatni, valamint azt, hogyan lehet körülirni egy szómezőt, champ sémantique-ot.

Az órák leirásakor természetesen nem rekonstruálhattam minden egyes közbeszólást, a tanuló aktivitás minden apró megnyilvánulását. Nehéz lenne irásban érzékeltetni a tanári kérdést követő fesült csendet vagy egy-egy sikeres megoldás fölött érzett örömet. De azért remélem, így is sikerül visszaadnom valamit a gondolkodtató, logikai készséget és nyelvi intelligenciát fejlesztő franciaórák hangulatából.

5.1. Egy mondatelemzéses óra

Tanár: A mult órán végigvettük a 4 kötelező tipust, ugye? Melyek is voltak ezek?

Éva: A déclaratif, az interrogatif, az impératif és az exclamatif tipus.

Tanár: Helyes. Mit állapitottunk meg erről a 4 tipusról?

Ági: Azt, hogy minden mondat beletartozik valamelyik tipusba, tehát nincs olyan mondat, amely a 4 kötelező tipus közül az egyikbe ne tartozna bele.

Tanár: Igen, de lehet olyan mondat is, amely egyszerre kettőbe is besorolható?

Ági: Nincsen. Minden mondat csak egy tipusba tartozhat.

Tanár: No jó, gyakoroljuk egy kicsit. Felírok 4 mondatszerkezetet, ti pedig megállapítjátok a 4 mondatot.

/1/ DÉCL. + vous fumez

/2/ INT. + vous fumez

/3/ IMP. + vous fumez

/4/ EXCL. + vous fumez

Tímea: Vous fumez. Est-ce que vous fumez? vagy Fumez-vous? Fumez. Vous fumez!

Tanár: Az első meg a negyedik egyforma?

Tímea: Nem, az első kijelentő mondat, a negyedik meg felkiáltó.

Tanár: De ezt érzékeltetni kell ám kimondva is, mert nálad az első meg a negyedik mondat pontosan egyformán hangzott. Hogyan lesz még egyszer?

Tímea: Vous fumez, vous fumez!!

Osztály: /nevet/

Tanár: Ne nevessetek, mert éppen most volt jó. Erre vigyázni kell, mert ezek nem egyforma típusok, és ezt beszéd közben érzékeltetni kell. Na most fordítva csináljuk: én mondok négy mondatot, és ti leírjátok a szerkezetét, jó? Első mondat: Pierre parle français.

Mária: DÉCL. + Pierre parle français.

Tanár: Helyes. Második mondat: Partons vite.

Éva: IMP. + partons vite

Tanár: Jó, harmadik: Est-ce que Pierre parle français?

Laci: INT. + Pierre parle français

Tanár: Ugy van. Na most figyeljetek. Negyedik mondat: Pierre ne parle pas français.

Erzsi: DÉCL. + Pierre ne parle pas français

Tanár: Nos, mit szóltok hozzá?

Osztály: Jó, Szerintünk jó.

Tanár: Na akkor most vegyük szemügyre közösen ezt a két mondatot:

/1/ Pierre parle français.

/2/ Pierre ne parle pas français.

Miben különbözik a második az elsőtől?

Erzsi: Tagadás van benne.

Tanár: De ez a tagadás kivehető belőle, nem? Mondjuk ha a tagadást a NÉG. rövidítéssel jelöljük, mert franciául NÉGATION a neve, akkor hogyan írhatnánk fel a második mondat szerkezetét?

Ágnes: NÉG. + Pierre parle français.

Tanár: A második nem kijelentő mondat?

Laci: Dehogynem! Megvan! A második is kijelentő, de abban még egy tagadás is van. Majd én fölrajzolom őket!

Tanár: Tessék.

Laci: /1/ DÉCL. + Pierre parle français

/2/ DÉCL. + NÉG. + Pierre parle français

Jósa András Tanítóképző Főiskola Könyvtár SZEGED

Tanár: Jól van Laci, ügyes vagy. Nos, akkor vajon a tagadás kötelező típus?

Ági: Nem, hanem a kötelező mellett áll.

Tanár: Ugy van, vannak nem kötelező, ugynevezett fakultatív típusok is. Az egyik ilyen fakultatív típus a tagadás, franciául NÉGATION. A mai órán ezekről lesz szó. Mit gondoltok, hány ilyen fakultatív típus van? Több vagy kevesebb, mint ahány kötelező?

Mária: Több.

Éva: Kevesebb.

Tanár: Hány kötelező volt?

Osztály: Négy.

Tanár: Gondoljátok el, hogy ha több fakultatív típus lenne, mint ahány kötelező van, mondjuk öt, akkor az a tiszta típusokkal együtt többszán variációt adna.

Laci: Nem, kevesebb van, biztos, hogy kevesebb van. Legfeljebb három, de az is lehet, hogy csak kettő, a tagadás meg még valami.

Tanár: Jó. Akkor most nézzük meg ezt a három mondatot:

/1/ Pierre parle français.

/2/ C'est Pierre qui parle français.

/3/ Pierre, lui, parle français.

Irén: A másodikban meg a harmadikban kiemelés van.

Tanár: Helyes. A kiemelés franciául EMPHASE, rövidítve EMPH. Hogyan ábrázolhatnánk a fenti 3 mondat szerkezetét?

Tímea: Majd én fölírom a táblára.

/1/ DÉCL. + Pierre parle français

/2/ DÉCL. + EMPH. + Pierre parle français

/3/ DÉCL. + EMPH. + Pierre parle français

Tanár: Jól van Timea. A anyária mint látjátok mindhárom mondat esetében ugyanolyan, a típus különbözik, de a második és harmadik mondatnál az is egyforma. A kiemelős esetében tehát ugyanugy két variáció van, mint a kérdésre. Emlékeztek: Est-ce que Pierre parle français? és Pierre, parle-t-il français? Eddig érti mindenki?

Osztály Igen.

Tanár: Na akkor most vegyük a harmadik fakultativ típust, mert három van összesen.

Ági: Melyik a harmadik?

Tanár: Majd ti kitaláljátok, felírok két mondatot:

/1/ Les touristes étrangers visitent la France.

/2/ La France est visitée par les touristes étrangers.

Osztály A szenvedő szerkezet a harmadik fakultativ!

Tanár: Ugy van. A szenvedő szerkezet, franciául PASSIF, röviditve PASS. Hogyan ábrázolhatnánk a két mondat szerkezetét? Mindenki írja a füzetébe, Éva pedig a táblára:

Éva /írja/: /1/ DÉCL. + les touristes étrangers visitent la France

/2/ DÉCL. + PASS.+ les touristes étrangers visitent la France.

Éva: Tanár ur, ugye mindig a kötelezőt kell előre írni?

Tanár: Igen.

Laci: Én pedig azt szeretném kérdezni, hogy egy kötelező típus mellett csak egy fakultatív állhat, vagy lehet egyszerre több is?

Tanár: Te mit gondolsz, Laci?

Laci: Szerintem lehet több is, mert a /2/ mondatból kiemelhetjük az alanyt, s akkor már két fakultatív van. Felírhatom a táblára?

Tanár: Tessék.

Laci /írja/: DÉCL. + EMP. + PASS. + les touristes étrangers visitent la France

Tanár: Na és hogy lesz a kész mondat?

Laci: C'est la France qui est visitée par les touristes étrangers.

Tanár: Vegyük még hozzá a tagadást is, jó? Akkor hogy lesz, Ági?

Ági: DÉCL. + EMPH. + NÉG. + PASS. + les touristes étrangers visitent la France

Tanár: És a mondat?

Ági: Ce n'est pas la France que les touristes étrangers visitent.

Tanár: Mit szóltok hozzá?

Laci: Nem vette figyelembe az egyik fakultatív transzformációt!

Tanár: Szerinted hogy lenne?

Laci: Ce n'est pas la France qui est visitée par les touristes étrangers.

Tanár: Ugy van! Ági, mit nem vettél figyelembe?

Ági: A szenvedő szerkezetet, a passifot.

Tanár: Na látod. Ugye nem is olyan bonyolult. A matéria végig változatlan maradt, csak a mondat típusa változott. Gyerekek, foglaljuk össze. Ki vállalkozik?

Tímea: A 4 kötelező típus mellé ujabb 3 típus járulhat fakultativ módon, a tagadás, a kiemelés, és a szenvedő alak, akár ugy, hogy egy ezek közül, de akár mind a három egyszerre is.

Tanár: Mindegyik kötelező mellett állhat egyszerre 3 fakultativ típus?

Tímea: Hát a déclaratifnál igen, az interrogatifnál is, de az impératifnál csak a tagadás állhat, például parle és ne parle pas.

Tanár: Igen, na és az exclamatifnál mi a helyzet?

Irén: Ott elvileg minden lehet, de a gyakorlatban legfeljebb a tagadás vagy a kiemelés járulhat hozzá.

Tanár: Hát majd meglátjuk. Gyakoroljuk egy kicsit. Megadok nektek 4 mondatszerkezetet, és ti felirjátok a mondatokat, jó? /Irásvetitővel kivetiti:/

/1/ INT. + NÉG. + nous irons à Paris

/2/ IMP. + NÉG. + tu viens

/3/ DÉCL. + PASS. + mes parents lisent ce journal

/4/ EXCL. + NÉG. + Pierre a fait son devoir

/5/ DÉCL. + EMPH. + Jean est allé au cinéma

/6/ DÉCL. + NÉG. + EMPH. + Jean est allé au cinéma

/7/ EXCL. + NÉG. + tu aimes la salade russe

/8/ DÉCL. + PASS. + on a écrit cette lettre en français

/9/ INT. + PASS. + on a écrit cette lettre en français

/10/ IMP. + NÉG. + tu arrêtes la voiture

Hogy lesz az első, Éva?

Éva: /1/ Est-ce que nous n'irons pas à Paris?

Tanár: Sorban megyünk, mindenki egy mondatot megcsinál. Te jössz, Ági!

Ági: /2/ Ne viens pas.

Timea: /3/ Ce journal est lu par mes parents.

Irén: /4/ Pierre n'a pas fait son devoir!

Laci: /5/ C'est Jean qui est allé au cinéma.

Mária: /6/ C'est Jean qui n'est pas allé au cinéma.

Ági: /7/ Tu n'aimes pas la salade russe!

Tanár: Próbáld meg még csodálkozóbban, méltatlankodva mondani!

Ági: Tu n'aimes pas la salade russe!!

Tanár: Most volt jó. Másik Éva, a következőt légyszives!

Éva: /8/ Cette lettre est écrite en français.

Tanár: Jól van, Éva. Jutalmul a /9/-et is megcsinálhatod.

Éva: /9/ Est-ce que cette lettre est écrite en français?

Tanár: Jól van, És az utolsó, Timea?

Timea: N'arrête pas la voiture!

Laci: Tanár ur, a /9/-et ugy is fel lehet irni, hogy

/9/ Cette lettre est-elle écrite en français?

Tanár: Bizony, itt két lehetséges megoldás van. Házi feladatnak pedig ennek a gyakorlatnak a forditottját kapjátok: megadok tíz mondatot, és otthon leirjátok a mondatok szerkezetét, tehát azt, hogy milyen tipusba tartoznak, és mi a matéria. Ha szépen megcsináljátok, akkor a következő órán már le is fogjuk rajzolni a mondatokat. Majd meglátjátok, milyen szép karácsonyfákat fogtok rajzolni.

Na, irjátok szépen, diktálom a tíz mondatot!

/1/ C'est Paul qui n'a pas compris le devoir.

/2/ La leçon n'est pas apprise par personne.

/3/ Ne conduis pas si vite.

/4/ Écoute-moi.

/5/ Ne m'écoute pas.

/6/ Est-ce que ce sont les Américains qui visitent la France?

/7/ Je n'ai pas été écouté.

/8/ Ce film est formidable!

/9/ Est-ce que c'est une chaise qui a été cassée par lui?

/10/ Le train avait trois heures de retard!

Ez lesz a házi feladat, következő órán folytatjuk. Akkor majd egy készüléket is mutatok nektek, azzal fogunk gyakorolni, azután pedig rátérünk a mondatok ábrázolására, mint mondtam. Au revoir, les enfants!

Osztály A demain, Monsieur.

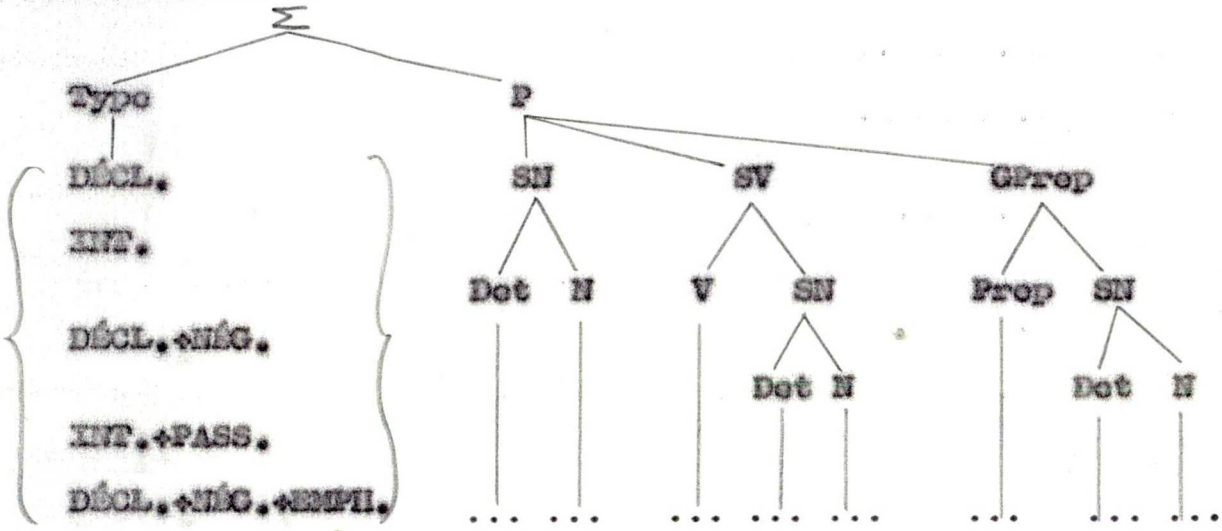
3.2. Egy másik mondatelemzéses óra

Tanár: Mi is volt a feladat mára?

Laci: A tanár úr megadott egy ágrajzot, és nekünk erre 10 mondatot kellett írnunk.

Tanár: Rajzold fel az ágrajzot, Laci.

Laci /rajzol/:



Tanár: Köszönöm, Laci, mindjárt mondjál is kapásból 2-3 mondatot erre az ágrajzra, jó?

Laci: Kihagyhatom a füzetemet?

Tanár: Nem, kell, próbálj meg improvizálni.

Laci: Hát például... Le facteur apporte une lettre à mon père. És... Mes parents ne regardent pas ce film à la télé.

Tanár: Jó, helyre mehetsz. Olvasál fel most te egy-két mondatot, Tímea.

Tímea: Est-ce que c'est Pierre qui n'a pas fait le devoir pour cette leçon?

Tanár: Nagyon jó volt! No még egyet!

Tímea: Est-ce que le devoir a été corrigé par nous au cours?

Tanár: Jól van, Tímea. Mária, gyere ki a táblához, és írd fel, légyszives, ennek az utolsó mondatnak a típusát és a mintáját. A többiek is írjatják a füzetükbe.

Mária/írja:/ INT.+PASS.+ nous avons corrigé le devoir au cour

Tanár: Helyes. Most pedig figyeljetek, mert uj anyagot veszünk. Fölírok egy összetett mondatot a táblára:

Pierre croit que son ami dit la vérité.

Milyen összetett mondat ez, Ági?

Ági: Alárendelő. Tárgyi melléknondata van.

Tanár: Ha most ezt az összetett mondtot fül akarnánk bontani két egyszerü mondatra, akkor melyik lenne az a kettő?

Éva: Az egyik lenne, hogy Pierre croit, a másik meg az, hogy son ami dit la vérité.

Tanár: Vigyázat, a croire tárgyas igo, ez igy agrammatikus mondat, hogy Pierre croit.

Éva: Pierre le croit.

Tanár: Igy már jó lenne, de már eddig is látattátok, hogy a névmás valami konkrét dolgot helyettesit. Valami általánosabb tárgyat találjatok!

Laci: Pierre croit quelque chose.

Tanár: Jól van, Laci, ez lesz tehát az első mondat, a P_1. És mi lesz a másik?

Laci: Son ami dit la vérité.

Tanár: Az előbb mondtuk, hogy a ...

Laci: Nem, hanem az lesz, hogy L'ami de Pierre, igen, L'ami de Pierre dit la vérité.

Tanár: Na látod! Gyere Irén, ird fel légyszives a két mondatot a táblára!

Irén /irja/: P_1: Pierre croit quelque chose.

P_2: L'ami de Pierre dit la vérité.

Tanár: Mit gondoltok, hogyan lehet ebből a két különálló mondatból egy alárendelő összetett mondatot csinálni?

Timea: A másodikat valahogy bele kell illeszteni az elsőbe.

Tanár: Helyes, Ezt a beillesztéses müveletet, vagy ahogy szaknyelven hivjuk, a beágyazást franciául enchâssement-nek nevezzük. Azt a mondatot, amelybe beágyazzuk a másodikat, hagyományos néven a főmondatot phrase matrice-nak, a másodikat pedig, régi nevén a mellékmondatot phrase constituante-nak nevezzük. De vajon minden esetben beágyazhatjuk-e a phrase constituante-t a phrase matrice-ba? Nincs ez valamilyen feltételhez kötve?

Éva: Biztosan van valami feltétele, jó lenne tudni, mi az.

Tanár: Vajon, ennél a példánál maradva, be lehet-e ágyazni a második mondatot az elsőbe, ha két különböző Péterről van szó? Mondjuk az első mondatban Kiss Péter hisz valamit, a másodikban pedig Kovács Péter barátja mond igazat.

Jozsef Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

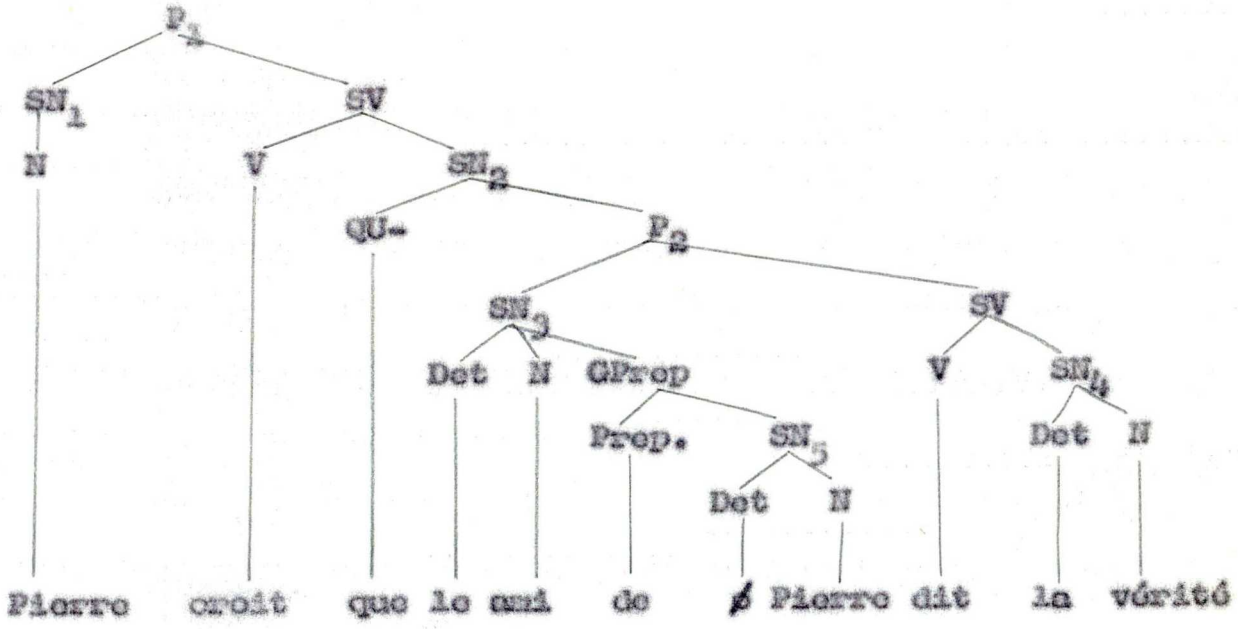
Ági: Szerintem lehet. Az lesz, hogy Kiss Péter azt higgyi, Kovács Péter barátja igazat mond. Ja, de az nem ugyanaz, mint a son ami. A két mondatban szereplő Péternek ugyanarra a fiúra kell vonatkozni. Nem?

Tanár: De igen. Csak akkor végezhető el a beágyazás művelete, ha mindkét mondatban azonos az alany. Ugyanarra a személyre vonatkozik; ezt szaknyelven úgy mondjuk, hogy fennáll köztük a koreferencia. Érti mindenki?

Osztály: igen.

Tanár: Akkor most rajzuljuk egymásmellé a két mondatot:

Pierre croit QUe l'ami de Pierre dit la vérité.
Ez a mondat mély szerkezete. Ágrajzon ábrázolva még jobban látható lesz. Mindjárt kivetítem.
/írásvetítővel kivetíti/:



És mivel a két Pierre között fennáll a koreferencia, egy névmásos transzformációval kapjuk a mondat felszíni szerkezetét, tehát:

$T_{pron.}$ Pierre croit que son ami dit la vérité.

Még valamit figyeljetek meg: ha megállunk ezen a ponton:

Pierre croit que P_2, akkor a P_2 még elvileg bármi lehet. Például: Pierre croit qu'il a bien fait son devoir. Mondjatok ti is néhány ilyen mondatot. Laci?

Laci: Én azt nem értem, hogyan lett az ágrajzon a QU-ból que?

Tanár: Ez a QU- egy hiányos vonatkozó névmás. Utolsó betűje i vagy e lehet, és ez attól függ, alanyi vagy tárgyi melléknévmondat következik-e utána. A croire tárgyas ige, tehát ezután csak tárgyi melléknévmondat következhet, így a QU- kiegészítése -e betűvel történik, és lesz belőle que. Érted?

Laci: Értem.

Tanár: Ha akkor most mondjál arra példát, amikor P_2 még bármi lehet. Én mondtam az imént egy ilyet, hogy: Pierre croit qu'il a bien fait son devoir. Ha ebben a mondatban a névmások helyén mindenütt megtartjuk az eredeti alanyt, akkor milyen mondatot kapunk?

Laci: Pierre croit que Pierre a bien fait le devoir de Pierre! Értem! És csak abban az esetben lehet névmással helyettesiteni a második meg a harmadik Pierre-t, ha végig ugyanarról a Pierre-ről van szó, ugye?

Tanár: Igen, vagyis fennáll a koreferencia köztük.
De most te is modnjál egy ilyen mondatot, Laci.

Laci: Pierre croit que ses parents sont partis.

Tanár: Jól van. Te is egyet, Ági!

Ági: Pierre croit qu'il comprendra la question du professeur.

Tanár: Jól van Ági. Most tedd ezt a mondatot mult időbe.

Ági: Pierre croyait qu'il comprendrait la question du professeur. Nem vettem be a cselt, tanár ur!

Tanár: Helyes. Akkor most tedd tagadó alakba az eredeti mondatokat!

Ági: Pierre ne croit pas qu'il comprendra la question du professeur.

Tanár: Most viszont mégis beugrottál, mert...

Ági: Tudom már, subjonctif kellett volna.
Pierre ne croit pas qu'il comprenne la question du professeur.

Tanár: Na látod! Most még azt nézzük meg, milyen más igékkel tudnánk helyettesiteni a croire-t ebben a mondatban.

Timea: Például a penser-val. Pierre pense qu'il comprendra la question és Pierre ne pense pas qu'il comprenne la question.

Tanár: Jól van, Tímea. Lehet-e a vouloir-ral?

Mária: Ha majd én megpróbálom. Pierre veut qu'il comprenne la question és Pierre ne veut pas qu'il comprenne la Mindkét esetben subjonctif-ot kell használni, mert a főmondatban akaratot kifejező ige van.

Tanár: Ez igaz, csak közben elfelejtesz gondolkodni, hogy mondod franciául azt, hogy Péter nem akarja érteni a kérdést.

Mária: Pierre veut comprendre la question.

Tanár: És a tagadó alak?

Mária: Pierre ne veut pas comprendre la question.

Tanár: Helyes. Most azt mondd meg, hol van a subjonctif?

Mária: Dehát az is értelmes mondat, hogy Pierre ne veut pas qu'il comprenne la question, nem?

Tanár: Ebben igazad van, de ez mást jelent. Ebben a mondatban..., no várj csak, fordítsd le magyarra, jó?

Mária: Péter nem akarja, hogy megértse a kérdést.

Tanár: Ki ne értse meg a kérdést? Péter?

Mária: Nem, hanem valaki más, például a barátja vagy az apja.

Tanár: Ugy van. Ebben a mondatban tehát az il nem a Péter helyettesíti. Azt mondhatnánk, bárki lehet, aki hímnemű és él, csak Péter nem. És ez már át is vezet minket a főnévi igeneves transzformáció problémájához, amelyet majd a következő órán veszünk.

Ági: Házi feladatot nem kapunk?

Tanár: Dehogynem. Elemezzétek és ábrázoljátok ágrajzon ezt az összetett mondatot:

Les élèves pensent que le professeur ne les entend pas.

Ügyeljetek a P_1 és P_2 kiválasztására, és az ábrázolásnál is az ezeteket használjátok.

Ha közben valami kérdés vagy probléma adódik írjátok fel, és jövő óra elején megbeszéljük.

Au revoir, les enfants!

Osztály: A demain, Monsieur!

3.3. Egy fordításos óra

/A gyerekeknek fordításra kiadott szöveg, a Béla Bartók, a tagozatos IV. osztályos tankönyv 139. oldalán, az értelmezésben pedig a 132. oldalon található./

Tanár: Nehéz volt a szöveg?

Osztály: Nem volt túl nehéz.

Tanár: Ha kezdjed, Mária!

Mária: Azóta, írja az anyja, állandóan könyörgött, hogy tanítsam zongorázni. Így kezdett el zenét tanulni öt éves korában. Két évvel később észrevettük, hogy abszolút biztos füle van.

Tanár: Nos, mit szóltok hozzá?

Szegedi Egyetem Könyvtár SZEGED

Irén: Szerintem jó.

Tanár: Milyen az az abszolut biztos fül?

Irén: Azt akarta biztos irni, hogy jó zenei érzéke van.

Tanár: A kettő nem ugyanaz. Nem hallottátok még azt a kifejezést, hogy valakinek abszolut hallása van?

Mária: Én már hallottam, de nem tudom pontosan, milyen az.

Tanár: Majd énekórán kérdezzétek meg Magdi nénit.

Mária: A többi jó volt?

Tanár: Jó, de még lehet csiszolni rajta. Ki irta az első mondatot másképpen?

Laci: Attól kezdve, irja az anyja, állandóan kérlelt, hogy zongorázni tanulhasson.

Tanár: Mi a szituáció?

Laci: Hát az, hogy Bartók anyja leirja fia zenei pályafutásának kezdetét. Hogy hogyan jöttek rá zenei tehetségére.

Tanár: Jó, de vajon miben irja le. Levélben, könyvben, naplóban?

Laci: Gondolom, naplóban.

Tanár: Na és milyen a napló stilusa?

Laci: Személyes jellegü, közvetlen.

Tanár: Egy anya vajon hogyan ir naplójában a fia gyermekkoráról?

Laci: Hát... gondolom szeretettel, gyengéden.

Tanár: Akkor a kérlelt szót nem lehetne valami familiárisabb kifejezéssel helyettesiteni?

Mária: Én azt irtam, könyörgött. Az nem jó?

Tanár: Mit szokott csinálni egy ötéves gyerek, ha nagyon akar valamit?

Timea: Macerálja az anyját.

Tanár: A macerál nagyon szleng szó, nem illik ebbe a szövegbe.

Éva: Állandóan piszkálja az anyját.

Tanár: Kicsit irodalmibb szavakat találjatok ki.

Ági: Állandóan nyafogott.

Tanár: Már majdnem jó. Nincs nektek öcsétek? Mit csinál az állandóan, ha nagyon szeretne megkapni valamit?

Timea: Nyaggatja az anyját.

Tanár: Ez már jó, de most ezekre az igékre, hogy nyafogott, nyavalygott stb. találjatok valami irodalmibb kifejezést. Mit mondunk valakire, ha állandóan könyörög, nyafog, nyavalyog, mert nagyon szeretne megkapni valamit.

Laci: Nem száll le róla...

/Osztály nevet/

Tanár: Lacikám, ez nagyon modern szó, és szleng is. Bartók anyja még biztosan nem ugy irta volna, hogy a fia nem szállt le róla.

/Osztály nevet/

Tanár: Nos?

Ági: Megvan! Valakinek a fülét rágja!

Tanár: Na végre! Hogy lesz akkor a mondat?

Ági: Attól kezdve - írja az anyja - állandóan a fülemet rágta, hogy zongorázni tanulhasson.

Tanár: Egy picit még mindig lehetne magyarositani, állandóan a fülemet rágta...

Éva: Hadd tanulhasson zongorázni.

Tanár: Ez az. Hogy lesz az egész mondat, Mária?

Mária: Attól kezdve -- írja az anyja -- állandóan a fülemet rágta, hadd tanulhasson zongorázni.

Tanár: Jó. Folytasd tovább, légyszives.

Mária: Kilenc éves volt, amikor egyik nap ebéd után, miközben én a szomszéd szobában aludtam, egy dallam, melyet sohasem játszott és nem is hallott, jutott az eszébe. Nem játszhatta le a zongorán, mert nem akart felébresztení, de beszélt róla, mihelyt felébredtem.

Tanár: Elég lesz eddig. Nos, mit szóltok hozzá?

Irén: Egy dallam motoszkált a fejében, nem lenne jobb?

Ági: Nem, mert passé simple van, a motoszkált pedig inkább az imparfait fejezné ki, nem?

Tanár: Ugy van, Ági. Érted, Irén? Itt egy gyorsabb cselekvésről vagy történésről van szó. A jutott eszébe jó, de szebben is lehet.

Tibor: Egy dallam ütlött az eszébe.

Tanár: Ez is jó, még szebben?

Timea: Egy dallam csendült fel benne.

Tanár: Jól van, Timea! Egy dallam csendült fel vagy csendült meg benne. Hogy volt a másik mondat, Mária?

Mária: Nem játszhatta le a zongorán...

Laci: Kell oda a zongorán? Nem elég ugy, hogy nem játszhatta el?

Tanár: De szerintem is elég. Nem játszhatta el vagy nem zongorázhatta el. Hogy volt a szöveg vége, Mária?

Mária: Nem zongorázhatta el, mert nem akart felébreszteni, de beszélt róla, mihelyt felébredtem.

Éva: Én forditva irtam, mihelyt felébredtem, beszélt róla.

Tanár: Igen, de ez a beszélt róla nagyon hivatalos izü. Mit csinál egy kisgyerek? Nem beszélt róla, hanem...

Laci: Megemlitette?

Tanár: Az még hivatalosabb. Jó, hogy nem jelentést tett.

Ági: Én ugy irtam, mihelyt felébredt elujságolta.

Laci: Az nem lehet, hogy mihelyt felébredtem, rohant hozzám a jó hirrel?

Tanár: Az is lehet éppenséggel, bár a hir szó itt kicsit félrevezető. Maradjunk annál, hogy mihelyt felébredtem, azonnal elujságolta vagy eldicsekedett vele.

Jutka: Én igy irtam, hogy eldicsekedett vele.

Tanár: Miért nem szóltál? Na gyerünk tovább. Folytasd, Mária.

Mária: Azonnal el is játszotta: egy keringő volt, teljesen különböző mindattól, amit addig hallott. Ettől a pillanattól kezdve egymás után komponált mindenféle táncokat és más darabokat.

Tanár: Jó, elég lesz. Mi a véleményetek? Laci?

Laci: Kell a pillanat szó oda, hogy ettől a pillanattól kezdve? Nem elég annyi, hogy attól kezdve?

Tanár: De igen, szerintem is egy kicsit megnehezíti a mondatot. Elég annyi, hogy attól kezdve egymás után szerzett, alkotott, komponált mindenféle táncokat és zeneműveket. Na olvasd fel a végét, Mária!

Mária: Tizenegy éves volt, amikor először produkálta magát nyilvánosan egy Nagyszállásön rendezett jótékonysági koncerten. Hatalmas éljenzést kapott, a terem el volt ragadtatva.

Timea: Tizenegy éves korában lépett fel nyilvánosan...

Tanár: Muszáj ez a nyilvánosan?

Timea: Tizenegy éves korában lépett fel először közönség előtt.

Ági: Tizenegy évesen szerepelt először közönség előtt egy Nagyszállásnak rendezett jótékonysági koncerten.

Tanár: Nagyszállásnak vagy Nagyszállásön?

Ági: Igaz, inkább Nagyszállásön, bár ez a mondatból nem derül ki. Lehet Nagyszállásnak is.

Tanár: Igen, a concert de bienfaisance offert à Nagyszállás valóban félre érthető, de valószínűbb a Nagyszállásön változat. Hogy lesz akkor a vége még egyszer, Mária?

Mária: Tizenegy éves korában lépett először közönség elé egy Nagyszőllősön rendezett jótékonysági koncerten. Hatalmas ünneplésben részesitették, a terem el volt ragadtatva.

Tanár: Ín még egy szót beszurnék a terem elé.

Laci: Az egész terem el volt ragadtatva, nem?

Tanár: Jobb igy, ez egy töltelékszó, mot vide itt, de magyarosabbá, gördülékenyebbé teszi a mondatot. Most pedig olvassa fel valaki az egészet még egyszer!

Timea: Na majd én felolvasom.

Tanár: Tessék. Figyeljétek!

Timea: Attól kezdve - irja az anyja - állandóan a fülemet rágta, hadd tanulhasson zongorázni. Igy kezdett el zenét tanulni, öt éves korában. Két évvel később észrevették, hogy abszolut hallása van. Kilenc éves volt, amikor egy napon ebéd után, miközben én a szomszéd szobában aludtam, egy dallam, amelyet addig sohasem játszott, nem is hallott, csendült meg benne. Nem játszhatta el, mert nem akart felébresztení, de eldicsekodott vele, mihelyt felébredtem. Azonnal elzongorázta: egy keringő volt, teljesen különböző mindattól, amelyet addig hallott. Attól kezdve egymás után kezdett komponálni mindenféle táncokat és más darabokat. Tizenegy éves korában lépett fel először közönség előtt, egy Nagyszőllősön rendezett jótékonysági kon-

SZEGED

certen. Óriási sikere volt: az egész terem el volt ragadtatva.

Tanár: Mit gondoltok, miért kell a végén az egészet egyben ujra felolvasni?

Éva: Azért, mert igy kiderül, hogy nem maradtak-e benne szóismétlések. Az utolsó mondatban például kétszer szerepel a volt szó.

Tanár: És hogy lehet ezt elkerülni?

Éva: Szerintem: Hatalmas ünneplésben részesitették, az egész terem el volt ragadtatva.

Tanár: Helyes, Éva. Máshol nem maradt benne szóismétlés?

Timea: De, az első két mondatban kétszer szerepel a tanulni. Hadd tanulhasson zongorázni és igy kezdett el zenét tanulni.

Tanár: Mit javasolsz?

Timea: Igy kezdett el zenével foglalkozni.

Tanár: Hát például. De más megoldás is lehet. Mi itt igyekszünk mindig a lehetséges legjobb megoldást megtalálni, minél szebb, magyarosabb forditást csinálni. Látjátok, megint bebizonyosodott, hogy a szituáció megértése mennyit segit. Bartók anyja emlékszik vissza naplójában fia tehetségének megnyilvánulására, első zenei tanulmányaira, legelső szereplésére. Ebből kell kiindulni, mert ez a tény szabja meg a hangvételt, stilust, stb.

A házi feladat a következő órára: Ti lesztek Bartók Béla édesanyja, és egyes szám első személyben leírjátok a naplótokba fiatok első fellépésének történetét, előzményeit. Vigyázzatok, hogy személyes, közvetlen jellegű legyen a leírás, hiszen naplóról van szó! Szeretettel, meghatottan emlékezzetek vissza fiatok első fellépésére és sikerére.

5.4. Egy szövegelemzéses óra

A szövegelemzéses óra illusztrációjaként a tagozatos IV. osztályos francia nyelvkönyv 1. olvasmányát választottam, amely Roger Martin du Gard Les Thibault című művének egy részletét tartalmazza: azt a részt, amelyben Antoine Thibault egyetemes érvényű gondolatokat fogalmaz meg az életről, hivatásról; munkájába temetkezve azon tépelődik, miért nem teljes az élete: gondolkodni kell-e vagy cselekedni. A szemelvénnyel /címe: Agir/ a franciatanárok nagy része nemigen tud mit kezdeni: elolvastatják, lefordíttatják, legjobb esetben arra használják fel, hogy a gyerekeket megismertessék a Nobel-díjas francia író életével, műveivel. Pedig ez a részlet kiválóan alkalmas egy sereg szövegnyelvészettel, általános nyelvészettel kapcsolatos kérdés és probléma megbeszélésére.

Az alább leírt óra ezt szeretné megmutatni. Íme az olvasmány egy részlete:

" Agir

Je suis terriblement esclave de ma profession, voilà la vérité, songeait-il. Je n'ai plus jamais le temps de réfléchir... Réfléchir, ca n'est pas penser à mes malades, ni même à la médecine; réfléchir ce devrait être: méditer sur le monde...

Je n'en ai pas le loisir... Je croirais voler du temps à mon travail... ai-je raison? Est-ce que mon existence professionnelle est vraiment toute la tie? Est-ce même toute ma vie?... Pas sûr... Sous le docteur Thibault, je sens bien qu'il y a quelqu'un d'autre: moi... Et ce quelqu'un là, il est étouffé... Depuis longtemps... Depuis que j'ai passé mon premier examen, peut-être... Ce jour-là, crac! la ratière s'est refermée... L'homme que j'étais, l'homme qui préexistait au médecin - l'homme que je suis encore après tout - c'est comme un germe enseveli, qui ne se développe plus, depuis longtemps... Oui, depuis le premier examen... Et tous mes confrères sont comme moi... Les meilleurs, justement... Car ce sont toujours les meilleurs qui font le sacrifice d'eux-mêmes, qui acceptent l'exigence dévorante du travail

professionnel... Nous sommes un peu comme des hommes libres qui se seraient vendus...

Sa main au fond de la poche, jouait avec le petit agenda qu'il portait toujours sur lui. Machinalement, il le sortit et parcourut d'un regard distrait la page du lendemain 2o juillet, qui était chargée de noms et de signes.

Pas de blague, se dit-il brusquement: C'est demain que j'ai promis à Thérivier d'aller revoir sa gosse, à Sceaux:... Et j'ai ma consultation à deux heures...

Il écrasa sa cigarette dans le cendrier, et s'étira.

Voilà le docteur Thibault qui reparait, fit-il en souriant. - Eh bien! Vivre, c'est agir, après tout! Ça n'est pas philosoper... Méditer sur la vie? A quoi bon?... La cause est entendue une fois pour toutes... Vivre, ça n'est pas remettre toujours tout en question..."

<u>Tanár:</u> Hogyan fogalmaznátok meg egy mondatban, miről szól ez a részlet?

<u>Laci:</u> Antoine Thibault gondolkodik az életről.

<u>Tanár:</u> Helyes. Miből találtad ki?

<u>Laci:</u> Nem értem. Mi az hogy kitaláltam?

<u>Tanár:</u> Na majd pontosabban megfogalmazom. Honnan tudjuk meg, hogy ez a részlet Antoine Thibault gondolatait tartalmazza az életről, hivatásról stb?

Irén: Hát arman, hogy elolvastuk és megértettük, hogy erről szól.

Tanár: De most nézzétek a szöveget, és próbáljátok meg összegyűjteni azokat a szavakat, amelyek erre a következtetésre juttattak benneteket.

Mária: méditer...

Tanár: Na menjünk szépen sorban, Mária, gyere ki a táblához, és írd ezeket a szavakat egymás alá, légyszives.

Timea: songer az első.

Tanár: Ugy van. Irjad, Mária.

Laci: réfléchir az első 4 sorban háromszor is előfordul!

Tanár: Helyes. Ird a songer alá.

Éva: penser...

Ági: philosopher is jó, ugye?

Tanár: Jó, csak kihagytatok egy-kettőt.

Laci: Szerintem a croire is ide tartozik.

Tanár: Bizony. És még melyik?

Ági: A végén még egyszer van a méditer. Több nincs.

Laci: Előrébb van még a se dire is, alulról a negyedik sorban.

Tanár: Ugy van, és a végén is van még egy ilyen kifejezés, a...

Éva: remettre tout en question, nem?

Tanár: Az az. Na nézzük, a listát. Olvasd fel, Mária, ~~cit~~ mit irtál a táblára?

Mária /olvassa/: méditer, songer, réfléchir, penser, philosopher, croire, se dire, remettre en question.

Laci: Kezdem érteni. Ezek a szöveg kulcsszavai, és ebből jön rá az olvasó a lényegre, vagyis hogy ez a részlet Antoine tépelődését írja le.

Tanár: Úgy van, Laci. Ezek a szavak mind a gondolkodást írják körül, és így egy szómezőt, franciául champ sémantique-ot alkotnak.

Irén: Vagyis más szóval egymás szinonimái?

Tanár: Nem egészen. A szinonimákkal vigyázni kell, mert függenek a kontextustól. Bizonyos szavak egy kontextusban lehetnek egymás szinonimái, de egy másikban már nem. Nézzünk rá egy példát, az lesz a legjobb. Szerintetek a penser és a songer szinonimák?

Timea: Igen. Mind a kettő azt jelenti, gondolni valamire, valakire.

Tanár: Hogy mondjátok azt: Rád gondolok.

Mária: Je pense à toi vagy Je songe à toi. Mind a kettő jó.

Tanár: Nincs közte semmi különbség?

Mária: Szerintem nincs.

Tanár: Valaminek azért mégis kell lennie, nem? Na próbáljuk meg másképp megközelíteni. Képezzetek mindkét igéből főnevet, hogy lesz a penser főneve, Irén?

Irén: la pensée.

Tanár: És a songer-ből képzett főnév?

Laci: la songée?

Tanár: Nem, hanem le songe. Na most, ha ez a két szó egymás szinonimája, és nincs köztük semmi különbség, akkor a le songe-nak is ugyanazt kell jelentenie, mint a la pensée-nek. Mit jelent a pensée?

Timea: gondolkodás, gondolat.

Tanár: Helyes. Most hozd ide a szótárt, és nézzük meg, mit jelent a le songe.

Timea: /megkeresi a kéziszótárban/ Itt van. Le songe. A szótár két jelentést ad meg rá: 1. álom, 2. ködkép, ábránd.

Laci: Tehát akkor a songer azt jelenti, ábrándozni, álmodozni valakiről, valamiről, ugye? Add csak ide a szótárt, Timi. /Olvassa:/
songer, mint manger: 1. álmodik, 2. ábrándozik, révedezik. Ugye mondtam?

Tanár: Hoc akkor van-e valamilyen különbség a Je pense à toi és a Je songe à toi mondat között?

Ági: Igen, az első azt jelenti, hogy konkrétan rád gondolok, a második pedig valami olyasmi, hogy rólad álmodom, te jársz az eszemben.

Tanár: Ugy van, tehát az elsőhöz a [+ konkrétság] szemantikai jegy lenne írható, a másodikhoz [+ intenzitás] .

De nagyon elkanyarodtunk a témától. Mondjunk néhány mondatot a penser és a songer igékkel. Mit jelent ez a mondat: Je n'y ai pas pensé.

Irén: Nem gondoltam rá.

Laci: Nem jutott eszembe, kiment a fejemből.

Tanár: Jó. És ez mit jelent: pense-y?

Timea: Jusson eszedbe, ne felejtsd el.

Tanár: És ez: Il fallait y penser?

Laci: Gondolni kellett volna rá, nem lett volna szabad elfelejteni.

Tanár: Helyes. No most nézzetek a táblára, és csináljunk minden igéből főnevet. Szépen sorban megyünk. Hogy lesz a méditer-ből képzett főnév?

Éva: La méditation.

Tanár: A réfléchir következik. Álljunk meg egy pillanatra, hogy mondanátok: Gondolkozzon egy kicsit!

Timea: Réfléchissez un peu.

Tanár: Most azt mondjátok: Gondolkozzon ezen!

Laci: Réfléchissez sur ça.

Tanár: Talán jobb lenne így: Réfléchissez là-dessus. Na menjünk tovább. A philosopher igéből milyen főnevet képezhetünk?

Irén: La philosophie.

Tanár: Na és a remettre en question-ből?

Laci: La remise en question, ugye?

Tanár: Ugy van. Kaptunk tehát egy szómezőt, egy champ sémantique-ot, amelynek minden szava az orvos tépelődését, gondolatait irta körül. De most nézzétek meg alaposabban magát a szöveget. Miből derül ki még, hogy itt egy ember gyötrődéséről, önkinzó tépelődéséről, kiutkeresésérol van szó?...
Azt a részét nézzétek meg jól a szövegnek, amely addig tart, hogy sa main. Az első két szakaszt.

Laci: Azzal kezdődik, hogy je. Végig saját magáról beszél.

Tanár: De hogyan érzékelteti az iró a leirt szövegben ezt a bizonytalanságot, töprengést?

Irén: A hármaspontokkal, minden mondat után szinte hármaspont van.

Timea: És a sok kérdőjellel.

Tanár: Ugy van! Ez a sok kérdőjel a belső bizonytalanságot, lelki küzdelmet fejezi ki, a hármaspontokkal együtt. A szövegnek ez a része egy belső monológ, amely ellentétben áll a másik résszel, amikor az iró beszél Antoine-ról. Hol kezdődik az a rész, amikor az iró, Roger Martin du Gard beszél hősérol, és honnan lehet ezt észrevenni?

Laci: Onnan kezdődik, hogy Sa main au fond de la poche, és onnan látszik, hogy ebben a részben nincs egyetlen

kérdő mondat sem, nincs hármaspont, és a névmások is megváltoztak.

Tanár: Ez mind igaz, de ennél többről is szó van itt. Gyere ki, Laci a táblához, felezd el középen, és a bal oldalra írd fel: Belső monológ, a jobb oldalra: Narratív szöveg. Írhatod franciául is, monologue intérieur jön a bal oldalra, texte narratif de l'écrivain a jobb oldalra. Most írjuk a kétfajta szöveg alá az ismertetőjegyeket, jó?

Irén: Bal oldalra jön tehát: kérdőmondatok, hármaspontok, a jobb oldalra: kijelentőmondatok.

Tanár: Úgy van, folytassuk.

Ági: Bal oldalra jön: egyes szám első személy /je/ jobb oldalra egyes szám harmadik személy /il/.

Éva: Tanár úr, észre vettem valamit! Az összes ige, amit felírtunk a táblára az óra elején, a belső monológban fordul elő!

Tanár: Helyes megfigyelés, kezd alakulni a dolog. De most folytassuk a táblázat kitöltését. Mi a helyzet az igealakokkal?

Ági: A belső monológban jelen idő, conditionnel présent, passé composé, imparfait van, az író szövegében imparfait, passé simple.

Tanár: Úgy van, hisz korábban már láttuk, hogy a je-hez

Szeged

passé composé, az il-hez passé simple járul. Ugye milyen szépen látszik ez itt? Irjuk be a bal oldalra: passé composé, présent, a jobb oldalra: passé simple.

Timea: A bal oldalra a conditionnel présent-t is fel kell irni, mert ez csak a belső monológban fordul elő, az irói szövegben nem, és...

Laci: ... ez is a bizonytalanságot, kételkedést jelzi.

Tanár: Kiváló. Ird oda, Laci. Nézzük csak meg a belső monológ mondatait is. Miből derül ki még ez a belső nyugtalanság, bizonytalanság? A szavakat és a mondatok felépitését nézzétek!

Mária: Ilyen szavak vannak benne, hogy peut-être, meg ça, meg crac. A ça meg a crac csak a beszélt nyelvben fordulhat elő, a peut-être pedig szintén a bizonytalanságot jelöli.

Tanár: Ez is igaz. De figyeljétek meg a mondatszerkezetet. Mi a furcsa ebben a mondatban? Et ce quelqu'un il est étouffé.

Laci: Az, hogy visszautal az il névmással a quelqu'un-re. Ez ugye olyan szerkezetü mondat, mint például a magyarban az, hogy Pisti az egy nagy marha, vagy Ági, az egy nagy...

Ági: Ki ne mondd, mert agyoncsaplak!

Tanár: Csönd legyen, majd a szünetben elintézitek. Nyilvánvaló, hogy az írott nyelvben az a mondat inkább ugy lenne, hogy ce quelqu'un là est étouffé. Tehát, mint láttuk, az irói nyelvet, az ugynevezett narrativ szövegtipust egész sor ismertetőjegy különbözteti meg a belső monológtól. Más a mondatszerkezet, más a mondat tipusa, megváltoznak az igeidők, a személyes és birtokos névmások, a beszélt nyelvi szöveg esetleg indulatszókat, közbevető felkiáltásokat tartalmaz, és szleng vagy argó elemeket is tartalmazhat. Nekünk ezek az ismertetőjegyek árulják el a szöveg tipusát...

Éva: Tanár ur, az óra elején azt mondtuk, hogy a táblára fülirt szavak egy champs sématique-ot alkotnak. Én közben összeirtam egy másik ilyen champ sématique-ot ugyanebből a szövegből.

Tanár: Igen? Olvasd fel, légyszives!

Éva: profession, travail, existence professionnelle, docteur, médecin, consultation, malade stb. Ezekből a szavakból is kijön egy szómező, ami az orvosi hivatással kapcsolatos.

Tanár: Ugy van, és ebből kiderül, hogy egy szövegből több szómező is összeállitható.

Éva: Igen, de mi dönti el, hogy melyik a fontosabb, vagyis

hogy ebben a szövegben a táblára felírt szavak alapján fogalmazzuk meg a lényeget, vagy az általam gyűjtött szavakból. Miért nem mondjuk például azt, hogy ennek a szövegnek a lényege az orvosi hivatás dicsőítése.

Tanár: Miért, te úgy érzed, Éva, hogy az a lényeg ebben a szövegben?

Éva: Nem, igaza van a tanár úrnak, hogy itt a tépelődés, a meditáció a lényeg, de azt nem értem, miből jön ez ki?

Tanár: Mit gondoltok, miből?

Ági: Szerintem abból, hogy a táblára fölírt szavak általános emberi tulajdonságot jelölnek, az Éva által összegyűjtöttek pedig konkrét foglalkozással kapcsolatosak, vagyis...

Laci: ... vagyis gondolkodni minden embernek kell, ez egy általános emberi dolog, a gyógyítással kapcsolatos szavak pedig csak egy foglalkozásra, az orvosára jellemzők.

Tanár: Úgy van, ez lehet az egyik ok. Van azonban egy nyelvészeti is, nézzétek csak meg: valamennyi táblára írott szó milyen szófajhoz tartozik?

Timea: Igen. És amit az Éva összeszedett azok között vannak főnevek, sőt nagyrészt azok vannak,meg melléknév egy-kettő.

Tanár: Na ez az. Emlékeztek, korábban már szó volt róla, hogy minden függőségi grammatikában az ige a legfontosabb, az áll első helyen, még a hagyományos elemzés is azzal kezdte, hogy Mit állítunk? Tehát ha egy fogalmat igével fejezünk ki, akkor az valószínűleg fontosabb lehet, mint ha más szófajjal. A gondolkodás intenzitását, a tépelődés hevességét jelzi az, hogy éppen a mozgást, dinamizmust jelző szófaj, az ige fejezi ki Antoine Thibault belső ünmarcangolását. És ha már itt tartunk, az utolsó sorban van az écrasa sa cigarette, a másik oldal közepén pedig a tripoter ige /il continuait à tripoter l'agenda au fond de sa poche/, amelyek a cselekvés szittjén fejezik ki azt a gondolati feszültséget, amelyeket...

Laci: ... a tripoter-ból lett a tiper és a tipródik ige, ugye?

Tanár: Azért, mert félbeszakitottál, te fogsz ennek utánanézni, Lacikám.

Házi feladat pedig az lesz mindenkinek, hogy összegyüjtitek azokat a szavakat a szövegből, amelyek ellentétet fejeznek ki.

Ilyeneket, mint vivre-agir, courir-discourir. A második szakaszt pedig átirjátok narrativ szövegnek, méghozzá mult időben, igy kezdve:

Antoine se disait qu'il n'avait pas le loisir stb.
Vigyázzatok a concordance de temps-ra és az igeidőkre!
Au revoir, les élèves!

Osztály: Au revoir, Monsieur!

U T Ó S Z Ó

Az értekezésben leirt kisérletek azt a célt szolgálják, hogy a gimnazista tanulók a készség fokára emelkedjenek a különböző mondatstrukturák átalakitása, kezelése terén, és közben tudják is, mit csinálnak /tudják, hogyan viszonyul a transzformációval nyert mondat az eredetihez stb./. Első pillantásra ez a grammatizáló módszer ujbóli feltámasztásának tünhet, pedig nem erről van szó! Itt nem a grammatikai metanyelv és a nyelvtani kategóriák ismerete a cél, hanem a francia -- és rajta keresztül a magyar -- nyelv működésébe való mélyebb bepillantás. Egy diák sohasem fog odáig eljutni, hogy saját gondolatait fogalmazza meg franciául, ha nem szerez gyakorlatot a mondatstrukturák átalakitása terén.

A nyelvi látás, nyelvelméleti alapképzettség kialakitása elsősorban a magyar nyelvtan tantárgy feladata. Ha a reformtörekvések valóra válnak, akkor természetesen nem lesz majd szükség arra, hogy az általános nyelvészet tárgyköréhez tartozó elméleti-gyakorlati ismereteket az idegennyelvi órák szikreszabott keretei között kelljen megvalósitani. A biztos anyanyelvi alapra már csak fel kell épiteni az idegen nyelv grammatikáját, és a magyar nyelvtan órákon megtanult ismeretekre támaszkodva, abból kiindulva, a kontrasztiv elemzéseket-eljárásokat következetesen alkalmazva juttatnánk el tanitványainkat

az eddiginél magasabb szintü idegennyelv-ismerethez.

Ugy érzem, érdemes néhány szót szólnom a kisérlet gyakorlati megvalósitásával kapcsolatos kérdésekről is.

A kisérleteket a bajai Tóth Kálmán Gimnázium francia tagozatos osztályaiban végeztem, ideálisnak mondható körülmények között, 12-15 fős tanulócsoportokkal /az osztálylétszám fele/. Ennek ellenére ugy érzem, a leirt kisérletek nagyrésze nem tagozatos osztályokkal is megvalósitható, hiszen nem a konkrét dolgok az érdekesek, hanem az, hogy milyen módszerekkel és milyen téren léphetünk előre a tanulók nyelvtudásának emelése érdekében.

Még egyszer hangsulyozom, hogy nem a nyelvtan megtanitása volt a fő cél, hanem azt vizsgáltam, lehet-e az iskolai nyelvtant némiképp megváltoztatva, kiterjesztve az alkalmazott nyelvészet egyéb területeire is az eddiginél hatékonyabban nyelvet tanitani. Pontos felmréseket nem végezhettem, hiszen nem volt egy "kontroll-csoport", amelyben a hagyományos nyelvtant tanitva összehasonlithattam volna a tényleges eredményt. /Másfelől ezt nem is tartottam volna helyesnek, mert káros rivalizálást idézett volna elő a két csoport tagjai között./ De azt hiszem, nem az a fontos, hogy a nyelvtant ily módon tanitva valóban jobb eredményt érünk-e el, hanem az, hogy igy is lehet, és nem biztos, hogy a "jól bevált" módszerek valóban mindig a legjobbak. /Egyébként az 1977-es és 78-as évben végzett két csoportom összesen 26 tagjából hat tanitványomat vették fel az egyetemre francia szakra,

kettőt a Marx Károly Közgazdasági Egyetemre és azóta több-ben szereztek középfoku nyelvvizsgát. Természetesen lehet, hogy ezeket a tanulókat akkor is felvették volna, ha nem változtatunk semmit a tananyagon, de ez nem biztos./

Kisérleteim során a legfőbb problémát a magyar nyelvtannal való koncentráció jelentette. Ezt hivatalos uton igen körülményes lett volna megvalósitani, pedig nagy szükség lett volna rá, hiszen -- mint Füleki-Szántó Endre irja A kontrasztiv nyelvészet és a nyelvoktatás /Modern Nyelvoktatás, XII. évf. 192. sz./ cimü cikkében: - "Nem képzelhető el az, hogy az alaktant hagyományosan, a mondattant strukturálisan és mondjuk a fonetikát eklektikusan tanitsuk. Még kevésbé lehetséges olyan egybevetés, melynek során az anyanyelvet a maga saját klasszikus-hagyományos rendszerében tárjuk fel, s a célnyelvet egy másfajta, modernebb felfogásban ábrázoljuk. Csak egységes paraméterekkel történhetik a kontrasztok és azonosságok leirása, transzfer és interferencia optimális arányának kialakitása" /lo.old./.

Mivel nem vagyok magyar szakos, magyar nyelvtan órákat csak nagyon nehéz hivatalos ut bejárása után kaphattam volna, és ez számos egyéb megkötöttséggel járt volna /helyesirási korrepetálás, érettségiztetés stb./. Igy nem tehettem mást: a magyar nyelvtannal való koncentrációt csak saját franciaóráimon, a saját elképzeléseimnek megfelelően

valósithattam meg. Hogy elkerüljem azt a paradox helyzetet, hogy a tanulók a magyar nyelvtant a "hagyományos" szemléletszerint, a francia nyelvtant pedig más, modernebb megközelitésben ismerik meg, a magyar nyelvtannal való koncentrációt csak kisebb mértékben alkalmaztam a számos ütközési pontot kinálló mondatelemzés terén, /és ilyekor is általában a magyarórán már tanult ismeretekből indultam ki/, és inkább azokon a területeken próbálkoztam, ameddig a hagyományos szemléletü magyar nyelvtan már nemigen jutott el: a szövegelemzés, a forditás, a kontrasztiv stilisztika és a szemiotikai jellegü elemzések terén.

A másik nehézséget a <u>tulzott nyelvészkedés elkerülése</u> jelentette. Igyekeztem betartani azt az alapelvet, hogy nem a francia nyelv<u>ről</u>, hanem a francia nyelv<u>et</u> kell tanitanom. Szentiványi Ágnes <u>A kontrasztivitás helye a nyelvtanitásban</u> /Modern Nyelvoktatás, XII. évf. 1-2. sz./ igy ir erről: "Amennyire fontosnak tartom az előbbieket /vagyis a kontrasztiv vizsgálatokat a nyelvoktatásban, A.S./, olyan mértékig káros az a sajnos nem ritkán jelentkező tendencia, amely a "nyelvet tanitás" helyett a nyelvről tanit; szükségtelen nyelvészeti magyarázatokat foglal a tananyagba és ahelyett, hogy az előbb emlitett módon hasznositaná a kontrasztiv nyelvészet eredményeit, gyakorlatok helyett irásban és szóban az órákon hosszas kontrasztiv fejtegetéseket alkalmaz.

A kontrasztiv nyelvészet alkalmazása a korszerű nyelvoktatás alapja tehát, de nem módszere. Egyebek között ez is megkülönbözteti a hagyományos "grammatizáló módszer"-től". /61-62. old./

Mivel erre mindvégig nagyon ügyeltem, ugy érzem, sikerült betartanom a helyes arányt, és csak annyi elméleti ismeretet közültem a tanulókkal, amennyire feltétlenül szükségük volt. /Kicsit ugyan bonyolitotta a dolgot, hogy a tanulókat érdekelték a kisérletek elméleti alapjai is, sokszor okos, intelligens kérdéseket tettek fel, amelyek közül azután a legfontosabbakat a heti 1 órás francia szakkörökön részletesebben megbeszéltünk./

A gyakorlatban tehát az alábbi tényezőkre tudtam épiteni:

a/ Volt két /egy XII. és egy IV. osztályos/ csoportom, és ebbe csupa olyan tanuló tartozott, aki a fakultativ tantárgyválasztás lehetőségével élve további tanulásra választotta a francia nyelvet. /Igaz, néhányan csak azért jöttek ebbe a csoportba, mert itt magasabb óraszámban tanulhatták a számukra fontos természettudományos tantárgyakat, mint a másik -- a szakközépiskolai anyag szerint haladó -- csoportban, de ezek érdeklődését is fel tudtam kelteni a francia nyelv iránt, hiszen érettségizhettek és nyelvvizsgát tehettek francia nyelvből./

b/ Ezzel a két csoporttal az első két év során már sikerült átvennem az "első blokk" nyelvtani anyagát. Voltaképpen tehát arra az előkészitésre kellett épitenem, amit saját magam végeztem velük az első két osztályban.

c/ Sokáig gondolkoztam azon, megmondjam-e nekik, hogy egy kisérletsorozat résztvevői fognak válni. Végül is beavattam őket, mert számitottam e tény motiváló erejére és valóban: soha nem volt probléma szorgalmukkal, aktivitásukkal. /Itt jegyzem meg azt is, hogy nekem ezzel a két csoporttal sikerült megvalósitanom az osztályozás nélküli oktatást. A pedagógia ugyanis ebbe az irányba halad, bizonyos tárgyakat már most is osztályozás nélkül tanitanak. Ennek azonban az a feltétele, hogy a tanulók belássák és megértsék: saját magukat tanulnak, és ők járnak jól, ha megtanulják a tananyagot. A kisérlet végére érve örömmel állapitottam meg, hogy sikerült elkerülnüm a tulzott grammatizálás veszélyeit, és eredményes, tartalmas munkát végeztünk./

d/ Munkám során néhány művet állandó kézikönyvként használtam. /Ezeket a bibliográfiában csillaggal jelölöm./ Kivánatos lenne azonban, hogy a nyelvszakos tanároknak rendelkezésére álljon egy olyan magyar

nyelvü kézikönyv, amelyben utánanézhetnek az egyes szakkifejezéseknek, a modern nyelvészeti iskolák, irányzatok célkitüzéseinek, és képet alkothatnak a nyelvtudomány jelenlegi helyzetéről, módszereiről, gondolatvilágáról. Olyan magas szintü "ismeretterjesztő" könyvekre lenne szükség, mint a Magvető Kiadó "Gyorsuló idő" sorozatban kiadott nyelvészeti munkák /Antal 1977, 1978, Terts 1976, stb./ vagy a Gondolat Kiadó A nyelvtudomány ma cimü válogatása /Szépe 1973/. De még ennél is többre lenne szükség. Olyasmire, mint amilyen például John Lyons Introduction to Theoretical Linguistics /Lyons 1968/ vagy O. Ducrot-T. Todorov Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage /Ducrot-Todorov 1972/ cimü munkája. E müveknek akár rövidített formában történő -- magyarra forditása, vagy hasonló kézikönyv irása nagyban hozzájárulna idegennyelvi oktatásunk szinvonalának eméléséhez.

e/ A heti 5 franciaórából egyet "áldoztam fel" a kisérletre /meg a heti 1 óra francia szakkört is sokszor/, a többi órán az előirt tananyagot vettük. Peresze utólag már nehéz ezt igy különválasztani, hiszen a későbbiek során a hagyományos órákra is betolakodtak az "uj nyelvtan" fogalmai; az általa képviselt minőségi többlet pedig majdnem minden órán jelentkezett: az idő mu-

lásával szinte kézzelfoghatóvá vált a tanitványain gondolkodásában, logikai kénszégében, nyelvtudásában jelentkező fejlődés. Következetesen kitartottam az általam választott módszer mellett: mindig konkrét példákból indultunk ki, és maximálisan igyekeztem kihasználni a tanulók kreativitását. Meggyőződésem, hogy az elméleti ismeretek nem gátolják, hanem éppen ellenkezőleg: segitik a beszédkészség és a gondolkodás fejlődését. A diákokat eljuttatják oda, hogy ne csak a mindennapi élet szik, megszokott témaköreiről tudjanak egy-két betanult frázist elmondani, hanem képesek legyenek gondolatokat produkálni, és ezeket önállóan, francia nyelven is formába önteni. Ugy érzem, az értekezésben leirt kisérletek ehhez sikeresen segitették hozzá őket.

JEGYZETEK

/1/ Lásd ezzel kapcsolatban az MTA Nyelvtudományi Intézetben 1970-ben rendezett vita anyagát a Modern Nyelvoktatás VII. évf. 3-4. számában: A nyelvészet alkalmazása az idegen nyelvek tanításában. A résztvevők szinte valamennyien egyetértettek abban, hogy "mivel a nyelvoktatás komplex -- gyakorlati-művelődési-nevelési-- feladatrendszert kíván megvalósítani, általában nem építhető egyetlen egy nyelvészeti irányzatra" /29. old./ Vö. még Pierre Le Goffic interjuját Jean-Claude Chevalier-vel a Le Français dans le Monde 129. számában /Le Goffic 1977/b/.

/2/ Hasonló problémákkal más tőke országok is küszködnek. Rosemarie Rigol Mother Tongue Education in the Federal Republic of Germany cimű tanulmányában írja: "A number of investigations proved the existence of selection on the basis of differences in language use. The lack of opportunities for education, which resulted from habits of language use deriving from specific social backgrounds became more and more unacceptable since the students' movements had given a strong impulse towards more democracy, more equality, and opportunities for all." /Rigol 1978, 7/. Finnországban is hasonló a helyzet /vö. Hakulinen 1978/. A problémára kitér Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének terveze is /vö. Szépe 1976, 20-21/.

/3/ A Freinet-féle iskoláról Mérei Ferenc is ír Spontaneitás és tudatosítás cimű cikkében /Szépe 1976, 184/. A francia anyanyelvi oktatásról szép cikket írt Zolnai Béla a Magyar Nyelvőr 78. évfolyamában /Zolnai 1954/.

József Attila Tudományegyetem Könyvtára SZEGED

/4/ E. Roulet itt Adamczewskit idézi: "Az első nyelv /az anyanyelv/ döntő szerepet játszhat — és kell is játszania — a második nyelv /valamely idegen nyelv/ — elsajátításában, mert rajta keresztül jutunk el magához a nyelvhez. Ezért az anyanyelv tanításának már az általános iskolában bepillantást kell engednie a nyelvre, egyrészt azért, hogy lehetőséget nyujtson magának az anyanyelvnek az alaposabb elsajátításához, másrészt azért, hogy megteremtse az alapokat más nyelvek racionális, sokoldalu elsajátításához." /Roulet 1978, 5/.

/5/ 1976-ban jelent meg az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága által szerkesztett kiadvány: A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére /Budapest, 1976/. Ezzel egyidőben a Közgevelés hasábjain interjusorozat indult, amelyek később Ember és műveltség cimmel, Győri György szerkesztésében könyv alakban is napvilágot láttak /Győri 1976/.

/6/ Lásd Dr. Banó István: A készülő általános iskolai és gimnáziumi idegen nyelvi tanterveinkről /Idegen Nyelvek Tanítása 1976/1. sz. 8. old./.
Az anyanyelv és az idegen nyelvek kapcsolatát más tanulmányok is részletesen elemzik /Szépe 1976, 9, 26, 29; Szépe 1974, 231-233; Hegedüs József: A nyelvtani tudatról és készségről, lásd: Baboss-Károly 1970, 57-59/.

"... az anyanyelv, a magyarországi nemzetiségi nyelvek és a magyarországi iskolarendszerben tanításra kerülő jelentős, ugynevezett világnyelvek tanítását elméletileg és gyakorlatilag a lehető legnagyobb mértékben össze kell hangolni. Ez nemcsak arra vonatkozik, hogy az anyanyelvi és

az idegen nyelvi órák miszavai ne mondjanak egymásnak ellen, hanem arra is, hogy mind az anyanyelv, mind az egyes idegen nyelvek tanitását egymásra kell vonatkoztatni". /Szépe 1976, 9./

/7/ Magyar nyelv a gimnázium I. osztálya számára. Kisérleti munkafüzet. Készitette a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége. /Kézirat, Budapest, 1974/
Magyar nyelv a gimnázium számára. Mondatten I-II. rész. Kisérleti munkafüzet. Készitette a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége /Kézirat, Budapest-Pécs, 1977/

/8/ Lásd: Az MEA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati müveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére /Kézirat, Budapest, 1976, 39./

/9/ "Már az anyanyelv oktatásának során szükség van bizonyos univerzális kategóriák megtanitására, sőt szükség lenne néhány nagyobb indoeurópai nyelv közös grammatikai előkészitésére is. /.../ Szükséges egy általános, logikai-formai rendszer kiépitése. S e rendszer egyes elemei kifejezésének tanitása lenne szükséges az egyes nyelvek tükrében: vizsgálva, milyen fokban és mikónt fejezi azokat az anyanyelv, majd ennek mint kontrasztiv alapnak a felhasználásával oktatni és automatizálni az idegennyelvi megfelelőket. A mély begyakorlás fogja majd azután azt eredményezni, hogy maga az idegen nyelv is önálló formarendszerré válik, s elhagyhatjuk mögüle az anyanyelvi támasztékot sőt vetületet is. /Lásd Szépe György: A nyelvoktatás nyelvészeti modellje, Modern Nyelvoktatás III. évf. 1-2.sz./

/10/ Ez nem speciális magyar probléma, hanem általános igény, amire külföldi szakemberek is felhívják a figyelmet: "Ce n'est pas le seul professeur de français, ce sont les professeurs de toutes disciplines qui ont à exercer un contrôle attentif sur les mots et les tours dont use l'élève en parlant et en écrivant. A quoi servirait la peine que tel ou tel maître prendrait à cet égard, si les autres laissaient à l'enfant toute licence de jargonner? Les fautes de français et d'orthographe sont aussi bien fautes dans un devoir d'histoire ou de physique que dans une dictée ou une narration". /Clarac 1972, 9-10/.

/11/ Ezeket a problémákat részletesebben leírtam A mult idejű francia igealakok fordítási kérdései cimi cikkben /Idegen Nyelvek Tanítása, 1976/4. sz. 105-108. old./. Jó példákat hoz Dubois-Lagane La nouvelle grammaire du français c. nyelvtankönyve is /Dubois-Lagane 1973, 116-127/.

/12/ Lásd Csécsy 1969, 36. A negativ példa után még hozzáteszi: "Pour un Français, le passé de base, nous dirions le passé "non marqué" est bien le Passé composé -- l'Imparfait est un passé "marqué", qui exprime des nuances particulières. L'abus de l'Imparfait est donc choquant et met mal à l'aise un auditeur français."
Pedagógiai szempontból kitünő cikket irt Jean Darbelnet is L'imparfait, temps du passé inachevé cimmel /Darbelnet 1975/.

/13/ Vö. Bánréti Zoltán: Egy uj nyelvi-kommunikációs rendszer lehetősége /Szépe 1976, 53-72/.

"... az a tipusu fogalmi rendszer, mely eddig a "nyelvtant" jelentette, tudományos szempontból teljesen elhibázott, a nyelv jellemzésére és tanitására alkalmatlan." /56. old./

/A4/ A definiálás ez esetben inkább körülirást jelent, mert ahogy egy hasonló problémával küszködő mi szerzője megállapitja: "il est toujours hasardeux et difficile de donner des définitions, surtout s'il s'agit d'un domaine qui est assez souvent en train de se chercher et qui est très ouvert aux apports des sciences soeurs". /Bárdosi 1977, 15/.

/A5/ A mély szerkezet és a jelentés összefüggése alapján vált a mély szerkezet a szemantikai komponens részévé. Az ezzel kapcsolatos kutatásokat olvasmányos formában, jól áttekinthetően követi nyomon Stork és Widdowson Learning About Linguistics c. műve /Stork-Widdowson 1974, 107-110/. A GTG fejlődéséről és más nyelvleirásokkal szemben előnyeiről Eddy Roulet ad világos, pontokba szedett ismertetést /Roulet 1975, 40-64/.

/A6/ Lásd például Chomsky 1965, 4, 8-9; Ruwet 1968, 32; Dubois et alii 1973, 226-228; Galisson-Coste 1976, 245-247; Stork-Widdowson 1974, 100 stb. Az elméleti kutatások korántsem zárultak még le. Ismeretes, milyen heves vita bontakozott ki a 70-es évek közepén a szemantikai komponens státusa körül. Ezek a viták azonban nem a GTG létjogosultságát vitatják. A nyelvtanitásban a GTG azon részére lehet épiteni, amely kivül esik a kutatásokon, vitákon. Ezeket az alapelveket Noam Chomsky fektette le 1965-ös Aspects of the Theory of Syntax cimü müvében.

/A7/ Módszertanilag ez annyit jelent, hogy "... a nyelvelméleti bevezető után, szakitva az eddigi hangtan-szótan-mondattan felépitéssel, körtün a mondatgenerálás szemantikai és szintaktikai folyamatait fogjuk tanitani, illetve gyakoroltatni."

/Bánréti 1976, 64. Kiemelés tőlem, A.S./ Ugyanígy vélekedik Füleki-Szántó Endre is: "A szintaxisból és a szemantikából kell kiindulni, s a mondatok kontrasztja megelőzi a szintagmák, mondattagok kontrasztjait". /Lásd Modern Nyelvoktatás, XII. évf. 1-2. sz., 14. old./

/18/ A nyelvtanulás szempontjából a GTG -- ujabban leginkább a fonológiai és a szemantikai problémák megvilágitásával -- egyre használhatóbb nyersanyagot ad a nyelvtanárok és a nyelvet tanulók kezébe. A nyelvtanulás és -tanitás uj módszereinek kutatásában a szakemberek most főleg a tanulási folyamat vizsgálatával foglalkoznak. Sol Saporta már 1966-ban figyelmeztet: "A central question in the application of linguistics to the teaching of foreign languages involves the conversion of a scientific grammar into a pedagogical grammar" /Saporta 1966, 81/. Eddy Roulet pedig igy fogalmazza meg ugyanezt: "One effect has been perhaps to shift the emphasis away from preoccupation with teaching towards a study of learning /.../ Above all a method, its techniques and materials must be student-centered as opposed to text-centered" /Roulet 1975, 53/.

/19/ A kontrasztiv nyelvészeti kutatások hazánkban is fellendültek a hetvenes évek elején, és szervesen kapcsolódtak azokhoz a törekvésekhez, amelyek a magyarországi idegennyelv-oktatást próbálták meg hatékonyá tenni. Egész sor tanulmánykötet jelent meg a francia-magyar kontrasztiv nyelvészeti kutatások elméleti alapjairól /vö. Radics 1976, Bárdosi 1977, Herman 1974/ és a gyakorlatban való alkalmazásának lehetőségeiről. 1971 októberében Pécsett rendeztek egy összevető /konfrontativ és kontrasztiv/ nyelvészeti konferenciát Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései cimmel. Az előadásokat és

SZEGED

hozzászólásokat tartalmazó vaskos kötet Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás cimmel 1972-ben jelent meg /Horváth-Temesi 1972/. 1975-ben a TIT is megjelentette egy kiadványt /A kontrasztiv nyelvészet és a nyelvoktatás, Modern Nyelvoktatás, XII. évf. 1-2. sz. /, amely a pécsi nyelvészeti konferencia nyomán kialakult kerekasztal-beszélgetés és vita hozzászólásait rögziti. Itt számos felszólaló érintette a kontrasztiv nyelvészet és az idegen nyelvek oktatásának kapcsolatát /lásd Hegedüs József, Erdei Gyula, Fülei-Szántó Endre hozzászólását/. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében -- az előkészitő szakasz befejeztével -- most folynak egy Manuel de grammaire contrastive du français et du hongrois szerkesztési munkálatai, amely a pártsi CEFO-val közös vállalkozásban készül. Az előmunkálatok az 1976-os mátrafüredi kollokviumon indultak meg, az 1978 őszén Bièvres-ben rendezett kerekasztal-beszélgetésen pedig már konkrét szerkesztési kérdések is előkerültek.

/2o/ Vö. Babos Ernő: A módszertanok dolgában c. cikkét /Babos Károly 197o, 13-27/: "... a módszer szó birtokos összetétel, második, szer eleme ősi magyar szó, jelentése: sokaság, összesség. Őrzi még ma is a se szeri, se száma kifejezésünk és sokszorozó -szer ragunk. Az egész összetétel jelentése tehát: módok összessége." /16. old./.

/21/ A poliszémián alapuló viccek nyelvészeti megközelitését lásd Bárdosi Vilmos: Poliszémia és homonimia mint a humor nyelvi forrása /Filológiai Közlöny, 1975/1.sz. 79-93. old/.

/22/ Ezt a példát -- és elemzését -- Hell György A mondatközpontuságról cimi cikkéből vettem át /Babos-Károly 197o, 86/.

Sok nagyszerü motivációs gyakorlat található a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége által összeállitott füzetekben is.

/23/ "A kérdve-kifejtő módszer az ismeretek elsajátitásának az a módja, amikor a tanár feladott kérdéseire a tanulóktól kapott feleletekkel együtt dolgozzák fel a tananyagot. A tanár kérdései nemcsak figyelésre késztetik a tanulót, hanem képzetek társitására és összehasonlitására, fogalmak alkotására, vagyis gondolkodásra; tehát arra, hogy saját szellemi munkájával is hozzájáruljon az ismeret megszerzéséhez, azaz a megértéshez és megtartáshoz. Ily módon az oktatás a tanár és tanulók közös munkájává válik." /Pedagógiai lexikon, II. kötet, szerk. Nagy Sándor, Bp., Akadémiai Kiadó 1977, 348. old./ Azért adom meg a Pedagógiai Lexikon definicióját, mert az általam alkalmazott módszer -- ha teljesen nem is egyezik meg a kérdve kifejtő módszerrel /ezért is használom idézőjelben a kifejezést/ -- mindenesetre nagyon közel áll hozzá.

/24/ Ezeket a változtatásokat /manipulations/ jó példákkal illusztrálva irja le egy kiváló tanulmány /Lamy 1975/. Ebből magam is sok példát használtam fel a permutation, az addition, a soustraction, a commutation és az egyéb transzformációk fogalmának megértetése, gyakoroltatása során.

/25/ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy minden tagadó mondat valamely állitó mondat transzformációjának tekinthető /mit ahogyan az ellenkezője sem igaz./ Erre fel is hivhatjuk a tanulók figyelmét. Csak két példa:

/1/ Il n'a pas dormi de la nuit. de:

/2/ * Il a dormi de la nuit.

/3/ Il n'y a pas grand-chose à faire. de:

/4/ * Il y a grand-chose à faire. stb.

/26/ Noam Chomsky generativ - transzformációs grammatikával kapcsolatos nézeteiről lásd John Lyons Noam Chomsky c. könyvét /Lyons 1970/, valamint Judith Greene Psycholinguistics: Chomsky and Psychology cimü tömör áttekintését /Greene 1972/.

/27/ Érdekes tanulmányt irt ezzel kapcsolatosan John Searle Chomsky's revolution in linguistics cimmel /Searle 1974/. Érdemes idézzünk belőle két mondatot:

"... those who call themselves generative semanticists believe that the generative component of a linguistic theory is not the syntax, but the semantics, that the grammar starts with a description of the meaning of a sentence and then generates the syntactical structures through the introduction of syntactical rules and lexical rules. The syntax then becomes just a collection of rules for expressing meaning." /17-18/. Érdekes, hogy Chomsky ugy érzi, nincs ellentmondás köztе és a generativ szemantikusok között, mivel azok csupán más terminológiával fogalmazták ujra az ő megállapitásait. A vita a generativ grammatikaelméletnek ebben a fázisában főleg akörül folyt: van-e szintaktikai mély szerkezet.

/28/ A trace-elméletről lásd:
N. Chomsky: Essays on Form and Interpretation /North-Holland, 1977/, R. S. Kayne: Syntaxe du français /Seuil, Paris, 1977/, J. Emonds: Root and Structure-Preserving Transformations /M.I.T., 1970/.

/29/ Az a gondolat, hogy az azonos jelentésü mondatoknak több nyelvben is közös mély szerkezetük lehet, vezetett egy kontrasztiv-generativ grammatika elméleti alapjainak lerakásához /Krzeszowski 1974, főleg a Defining Contrastive

Generative Grammar és az S-Grammar vs T-Grammar c. fejezet/. Krzeszowski abból indult ki, hogy Chomsky 1965-ös verzióját figyelembe véve pl. az angol The boy is a soldier és az orosz Mal'čik soldat mondatoknak eltérő mélyszerkezetük lenne, noha nyilvánvaló, hogy a két mondat ekvivalens és jelentésük is megegyezik. Ezen az alapon felvehetnénk mindkét mondatra egy közös mély szerkezetet, amelyből az egyes nyelvekre jellemző szintaktikai szabályok felhasználásával és a különböző transzformációk elvégzése után kapnánk a grammatikailag helyes mondatokat. Ezzel a kérdéssel kapcsolatos fejtegetéseimet a Modèles grammaticaux contrastifs dans l'enseignement des langues cimű cikkben írtam le. /Lásd Acta Romanica, tomus V, Szeged, 1979/.

/30/ Sok hasznos elméleti és gyakorlati ismeretet tartalmaz Nicole Combe-Mc Bridge és Pierre Le Goffic cikke: Les constructions fondamentales de français /Combe-Mc Bridge-Le Goffic 1973/.

/31/ Az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI. kötete teljes egészében a szöveggel kapcsolatos problémák tárgyalásával foglalkozik /A szöveg megközelítései, Szerk. Telegdi Zsigmond és Szépe György, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976/. A kötetben közzétett 18 tanulmány közül azonban alig 3-4 tárgyalja a szöveg nyelvészeti megközelítését /Kiefer Ferenc: A szövegelmélet grammatikai indokoltsága, Kelemen János: Szöveg és jelentés, Antal László: Szemantikai interpretáció és nyelven kívüli tartalom stb./, ami egyrészt a kérdés rendkívüli bonyolultságát mutatja, másrészt azt a tényt, hogy a szöveggel kapcsolatos vizsgálódások más társadalomtudományoknak is részét képezik /irodalomelmélet, kommunikációelmélet, szemiotika, stilisztika stb./.

/32/ Németh László is a fordítás tanithatósága mellett foglal állást: "A prózafordítás tán épp az a művészi munka, amelyben a legtöbb a mesterségbelien elsajátítható, s ugyanakkor olyan segédkönyv sincs, mint a versirásnak vagy az asztalosiparnak." /Németh 1973, 526./ Meg kell jegyeznünk, hogy a fordítás szó sokféle jelentése számos félreértésre adhat alkalmat, ezért nagyon fontos itt a fogalmi tisztázás. Tizenéves gyerekektől nem műfordítást várunk, hanem a szöveg lefordittatásán keresztül kivánunk meggyőződni nyelvtudásuk mélységéről. Sajnos rengeteg a zürzavar a fordítások értékelése körül is /vö. Kellő 1978, 79-101/.

/33/ A leirt lépések az idegen nyelvről /franciáról/ magyarra történő iskolai fordításra vonatkoznak, de jobbára az ellenkezőjére is érvényesek. Ez utóbbi esetben nagyobb hangsulyt kap a szótárhasználat. Bizonyos szint elérése után érdemesebb áttérni az egynyelvű szótárak használatára, mert igy biztosabban ki tudjuk választani a szükséges szinonimát.
Az 1975/76-os tanévben egy teljes évet szántam az idegen nyelvről magyarra történő iskolai fordítás módszertanának és értékelésének kidolgozására /azért csak erre, mert az érettségi vizsga irásbeli részében csak franciáról magyarra kell fordítaniuk a jelölteknek./. Akkori kisérleteim eredményéről részleteren beszámoltam a II. francia-magyar kontrasztiv nyelvészeti kollokviumon, 1976 októberében Mátrafüreden. Irásos változata L'enseignement de la traduction dans les lycées hongrois au niveau du texte cimmel most van megjelenés alatt.

/34/ "Amig a hagyományos nyelvtudomány és logika a mondat és a következtetés kategóriáit tudta csak leírni, ma már a "szöveg", az "üzenet", a "kommunikációs helyzet" fogalmi segítségével jóval nagyobb és többértelmű üzeneteket is leírhatunk. /.../ A költői kommunikációban az egész szöveg számít, és az a felismerés, hogy nemcsak az egyes jelek, hanem az egész szövegek értelmezhetők szemiotikai szempontból, az ujabb irodalomszemiotikai és kommunikációs szemiotikai elemzések alapgondolatának számít." /VÖ. Voigt 1977, 190-191/.

/35/ Én az alábbi verseket elemeztem IV. osztályos diákjaimmal: Jacques Prévert: La belle saison, Déjeuner du matin, La Cène, Immense et rouge, Premier jour, Le message, L'automne, Barbara. Valamennyi a Paroles cimü kötetben található /Gallimard, Paris, 1949/.
Arthur Rimbaud: Départ, Aube /a Poésies complètes c. kötetből, Gallimard, Paris, 1960/.
Paul Éluard: Un compte à régler /A Classiques Pléaide-ből, Paris, 1968/.

/36/ A szerző irja a verssel kapcsolatban: "Nous avons ici un texte qu'un étudiant peut facilement comprendre, un texte construit comme bien des exercices structuraux, qui n'a certes rien d'artificiel et qui va faire appel à la sensibilité du lecteur." /Delattre 1971, 108/.

/37/ Még szélesebb irodalomszemiotikai és nyelvészeti vizsgálatok elvégzésére nyilik lehetőség Rimbaud másik híres prózaversével, az Aube-bal kapcsolatban. E prózavers megértéséhez és elemzéséhez sok segitséget nyujt Pierre

Brunel, Louis-Robert Plazolles és Philippe Sellier kitűnő könyve, a Le commentaire composé /Fernand Nathan, Paris, 1967/, amely kicsit hasonlít a Gondolat Könyvkiadónál megjelent Miért szép? cimű sorozathoz. Rimbaud Aube cimű prózaversének elemzése e kötet 12o-124. oldalán található.

BIBLIOGRÁFIA

Allen 1964

Harold B. Allen: Readings in Applied Linguistics, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1964.

Antal 1977

Antal László: Egy uj magyar nyelvtan felé, Magvető, Bp., 1977.

Antal 1978

Antal László: A jelentés világa, Magvető, Bp., 1978.

Babos-Károly 197o

Babos Ernő - Károly Sándor /szerk./: Idegen nyelv - anyanyelv. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása, Akadémiai Kiadó, Bp., 197o.

Bally 193o

Charles Bally: La crise du français. Notre langue maternelle à l'école. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 193o.

Bánréti 1976

Bánréti Zoltán: Egy uj nyelvi-kommunikációs rendszer lehetősége /Szépe 1976, 53-72. old./

Bárdosi 1977

Bárdosi Vilmos: Contribution à la synthèse des études contrastives: le problème des épithètes non adjectives en français et en hongrois comme exemple d'analyse contrastive. /Doktori értekezés, kézirat, Bp., 1977./

Brower 1966

R. A. Brower /szerk./: On Translation, A Galaxy Book, Oxford University Press, New York, 1966.

Catford 1965

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

Chevalier 1968

Jean-Claude Chevalier: Quelle grammaire enseigner? Le Français dans le Monde 55.sz., 21-25. old.

(*) Chomsky 1957

Noam Chomsky: Syntactic Structures, Mouton, The Hague, 1957.

(*) Chomsky 1965

Noam Chomsky: Aspects of the Theory of Syntax, M. I. T. Press, Cambridge, Mass., 1965.

(*) Clarac 1972

Pierre Clarac: L'enseignement du français, P. U. F. Paris, 1972.

Combe-Mc Bridge - Le Goffic 1973

Nicole Combe-McBridge et Pierre Le Goffic: Les constructions fondamentales du français, Le Français dans le Monde 101. sz., 37-40. old.

(*) Court 1971

Georges Court: La grammaire nouvelle à l'école, P. U. F. Paris, 1971.

Csécsy 1969

Madeleine Csécsy: Problèmes de l'apprentissage du français pour des élèves de langue hongroise, B.E.L.C. Paris, 1969.

Csécsy 1971

Madeleine Csécsy: Les prépositions: interférences franco-hongroises, Le Français dans le Monde 81. sz., 43-50. old.

Darbelnet 1975
Jean Darbelnet: L'imparfait, temps du passé inachevé, Le Français dans le Monde 114. sz., 6-9. old.

Delattre 1971
Pierre Delattre /szerk./: Les exercices structureux pour quoi faire?, Hachette, Paris, 1971.

(*) Dubois et alii 1973
Jean Dubois - Mathée Giacomo - Louis Guespin - Christiane Marcellesi - Jean-Baptiste Marcellesi - Jean-Pierre Mevel: Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.

(*) Dubois 1976
Jean Dubois: Grammaire de base, Larousse, Paris, 1976.

(*) Dubois - Dubois-Charlier 1970
Jean Dubois - Françoise Dubois-Charlier: Éléments de linguistique française: syntaxe, Larousse, Paris, 1970.

(*) Dubois - Lagane 1973
Jean Dubois - René Lagane: La nouvelle grammaire du français, Larousse, Paris, 1973

(*) Dubois - Charlier - Leeman 1975
Françoise Dubois-Charlier - Danielle Leeman: Comment s'initier à la linguistique?, Larousse, Paris 1975.

(*) Ducrot - Todorov 1972
Oswald Ducrot - Tzvetan Todorov: Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris, 1972.

Fiatal nyelvészek munkaközössége 1972
Fiatal nyelvészek munkaközössége: Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás, Magyar Nyelvőr, 96. évf. 4. sz., 442-451. old.

François 1974
Frédéric François: L'enseignement et la diversité des grammaires, Hachette, Paris, 1974.

Péstis 1968
Péstis András: A ciklusos nyelvoktatásról /Doktori értekezés, kézirat, Szeged, 1968./

(*) Galisson - Coste 1976
Robert Galisson - Daniel Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

(*) Genouvrier - Peytard 1970
Émile Genouvrier - Jean Peytard: Linguistique et enseignement du français, Larousse, Paris, 1970.

Greene 1972
Judith Greene: Psycholinguistics, Chomsky and Psychology, Penguin Modern Psychology, London, 1972.

Győri 1976
Győri György /szerk./: Ember és műveltség. Beszélgetések a közművelődésről, Gondolat, Bp., 1976.

Hakulinen 1978
Auli Hakulinen: Mother Tongue Education in Finland. Some Finnish Experiments /Kézirat, Helsinki, 1978/

(*) Halliday - McIntosh - Strevens 1964
M.A.K. Halliday - A. McIntosh - P. Strevens: The Linguistic Sciences and Language Teaching, Longmans, London, 1964.

Herman 1974
Herman József /szerk./: Études contrastives sur le français et le hongrois, Studia Romanica, Series Linguistica, fasc. III. KLTE, Debrecen, 1974.

Horváth - Temesi 1972
Horváth Miklós - Temesi Mihály: Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás, Tankönyvkiadó, Bp., 1972.

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

Károly - Telegdi 1969
Károly Sándor - Telegdi Zsigmond: Általános nyelvészeti tanulmányok VI. /Előkészítő dolgozatok a magyar nyelv generatív nyelvtana témaköréből/, Akadémiai, Bp., 1969.

Krzeszowski 1974
Tomasz P. Krzeszowski: Contrastive Generative Grammar. Theoretical Foundations, Kézirat, Lódz, 1974.

Küllő 1978
Küllő Márta: Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése. Fordítás, fogalmazás, szövegértés, Tankönyvkiadó, Bp., 1978.

Kuentz 1968
Pierre Kuentz: La linguistique moderne et l'enseignement du français /In: Le Français d'aujourd'hui, 1968/2., 6-9. old./

Lamy 1975
André Lamy: Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangere, Le Français dans le Monde 111. sz., 6-16. old.

Le Goffic 1977/a
Pierre Le Goffic: Qu'appelle-t-on simple et complexe? Le Français dans le Monde 129. sz., 40-53. old.

Le Goffic 1977/b
Pierre Le Goffic: Peut-on ne pas être éclectique? /Entretien avec Jean-Claude Chevalier/, Le Français dans le Monde 129. sz., 66-71. old.

(*) Le Galliot 1975
Jean Le Galliot: Description générative et transformationnelle de la langue française, Éditions Nathan, Paris, 1975.

(*) Lyons 1968
John Lyons: Introduction to Theoretical Linguistics, C. U. P., Cambridge, 1968.

Lyons 1970
John Lyons: Noam Chomsky, Viking Press, Modern Masters, Fontana Books, 1970.

(*) Marchand 1971
Frank Marchand: Le français tel qu'on l'enseigne, Larousse, Paris, 1971.

(*) Marchand 1973-74
Frank Marchand /szerk./: Comment apprendre la grammaire? Niveau I-II-III, Larousse, 1973-74.

Marchand 1978
Frank Marchand: L'enseignement du français langue maternelle en 1978 /kézirat, Paris 1978/

Mothe 1975
Jean-Claude Mothe: L'évaluation par les tests dans la classe de français, B.E.L.C., Hachette-Larousse, 1975.

Mounin 1963
Georges Mounin: Les problèmes théoriques de la traduction, Gallimard, Paris, 1963.

Németh 1973
Németh László: A kisérletező ember, Szépirodalmi és Magvető Könyvkiadó, Bp., 1973.

Prucha 1978
Ján Prucha: Mother Tongue Teaching: A Look at International Scenery /az 1978-as montreali AILA kongresszus egyik előadása, kézirat, Praha, 1978/

Radics 1975
Radics Katalin: Ujabb irányzatok a generativ grammatikában /Nyelvtudományi Közlemények, LXXII, 445-479. old.

Radics 1976
Radics Katalin: Des méthodes de la recherche contrastive, Études Finno-Ougriennes XI, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

Rigol 1978
Rosemarie Rigol: Mother Tongue Education in the Federal Republic of Germany /az 1978-as montreali AILA kongresszus egyik előadása, kézirat, Bonn, 1978/

Rónay 1971
Rónay György: Fordítás közben, Magvető, Bp., 1971.

Rónay 1973
Rónay György: Fordítók és fordítások, Magvető, Bp., 1973.

Rosen 1978

Harold Rosen: Linguistics and the Teaching of the Mother Tongue /az 1978-as montreali AILA kongresszus egyik előadása, kézirat, London, 1978/.

(*) Roulet 1975

Eddy Roulet: Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching, Longmans, London, 1975.

Roulet 1978

Eddy Roulet: Vers une pédagogie intégrée du français langue maternelle et des langues secondes /Kézirat, Paris, 1978/

(*) Ruwet 1968

Nicolas Ruwet: Introduction à la grammaire générative, Plon, Paris, 1968.

Saporta 1966

Sol Saporta: Applied Linguistics and Generative Grammar /In: A. Valdman /szerk./: Trends in Modern Language Teaching, New York, McGraw-Hill, 1966, 81-92. old./

(*) Stork - Widdowson 1974

B. C. Stork and J. D. A. Widdowson: Learning About Linguistics, An Introductory Workbook, Hutchinson Educational Ltd., London, 1974.

Szabó 1968 = Szabó Ede: A műfordítás, Gondolat, Bp. 1968.

(*) Szépe 1973

Szépe György /szerk./: A nyelvtudomány ma. Szemelvények korunk nyelvészetéből, Gondolat, Bp., 1973.

Szépe 1974

György Szépe: Applied Linguistics and Mother Tongue Education /In: Modern Language Teaching, XI. évf. 2-3.sz., Bp., 1974, 229-240. old./

(*) Szépe 1976
Szépe György /szerk./: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Bp., 1976.

Searle 1974
John Searle: Chomsky's Revolution in Linguistics /In: Gilbert Harman, ed.: On Noam Chomsky: Critical Essays, Modern Studies in Philosophy, Anchor Books, New York, 1974./

Tarnóczi 1966
Tarnóczi Lóránt: Fordítókalauz. A szakirodalmi fordítás elmélete és gyakorlata, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1966.

Telegdi - Szépe 1976
Telegdi Zsigmond - Szépe György /szerk./: Általános Nyelvészeti Tanulmányok XI. /A szöveg megközelítései/, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

Tertz 1976
Tertz István: A nyelvész szóra bírja a nyelvet, Magvető, Bp., 1976.

Varga 1979
Varga Domokos: Fogalmazás és stílus. Az irodalmi-esztétikai nevelés anyanyelvi vonatkozásai /Valóság, 1979/3.sz. 70-78. old./.

Varga 1973
Varga Balázs: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata. /Lásd Szépe 1976, 273-304. old./

Vekerdi 1976
Vekerdi László: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről /Lásd Szépe 1976, 305-327. old./

Vinay - Darbelnet 1972

Jean-Paul Vinay - Jean Darbelnet: Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthodes de traduction. Didier, Paris, 1972.

Vitányi 1972

Vitányi Iván: Hogyan él az esztétikum a társadalomban? /Valóság, 1972/5. sz. 26-28. old./

Voigt 1977

Voigt Vilmos: Bevezetés a szemiotikába. Gondolat, Bp., 1977.

Zolnai 1954

Zolnai Béla: A francia anyanyelvi oktatás tanulságai /Magyar Nyelvőr, LXXVIII. évf. 5-6. sz., 324-332. old./