

P
3.677/24/2



BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO-LINGUISTICA

XXIV. évf.

IV. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

TÖBBNYELVŰSÉG AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN

II. KÖTET



1994

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO–LINGUISTICA

XXIV. évf.

IV. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

TÖBBNYELVŰSÉG AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN

II. KÖTET



1994

IV. ORSZÁGOS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONFERENCIA

TÖBBNYELVŰSÉG AZ OKTATÁSBAN ÉS A KUTATÁSBAN

II. KÖTET

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

Szerkesztők

Aradi András

Dr. Sturcz Zoltán

Szóllósy-Sebestyén András

A Folia Practico-Linguistica szerkesztőbizottsága

Aradi András

Dr. Estók Tivadarné

Hársné Kigyóssy Edit

Mohácsi János

Perényi Katalin (technikai szerkesztő)

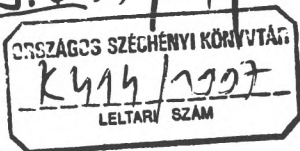
Szóllósy-Sebestyén András (főszerkesztő)

A kiadvány

a "Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap"

támogatásával készült

P3.677/24/2



963 420 3159 0.
963 420 3159 II

ISSN 0134 – 0492

Felelős kiadó: Dr. Sturcz Zoltán, a BME Nyelvi Intézetének igazgatója

A II. kötet tartalma

Fordítás, tolmácsolás

Klaudy Kinga: Párhuzamos korpuszok felhasználása a fordításkutatásban	420
Simigné Fenyő Sarolta: Szemantikai egyeztetés és fordítás	426
Dusan Tellinger: A reáliák szerepe a fordítók és tolmácsok képzésében	434
Szentgyörgyi Klára: A nyelvismeret, illetve tárgyismeret szerepe a fordításban	439
Szöllősy-Sebestyén András: A Fordítás tantárgy helye a BME szakfordító- és tolmácsképző programjában	444
Bassa Lia: Tolmácsolás tanítás a BME-n	457
N. Lőrincz Julianna: A kommunikatív ekvivalencia kérdéséhez (W. Wordsworth-versek és műfordításaik egybevető elemzése kapcsán)	462
Újszászi Zsuzsanna: A műfordítás-elemzés mint a versértelmezés eszköze angol szakos főiskolai hallgatók irodalmi szemináriumán	467

Kontrasztív nyelvészet

H. Stephanides Éva: Nyelvi hasonlóságok és különbségek	474
Lukács Gillike: A kontrasztív és funkcionális nyelvtan c. tantárgy oktatásának tapasztalatai	480
Csűry Andrea: A kontrasztivitás követelménye a nyelvtanításban	487
Kiss István: A kontrasztivitás és a fordítás összefüggésének néhány aspektusa	493
Lizanec Péter: A magyar és az ukrán mint idegen nyelv tanítása Kárpátalján	499
Laczik Mária: Orosz nyelv oktatása olasz anyanyelvűeknek – II.	504
Katus Elvira: A bolgár rövid alakú névmások és a magyar tárgyas igeragozás használata közötti párhuzam	509
Sáfár Éva: Überlegungen zu einer möglichen kontrastiven satzsemantischen Analyse von deutschen und ungarischen Wahlprogrammen 1994	513
Katona Edit: A <i>hogy</i> , illetve <i>da</i> kötőszós függő idézet magyar-szerb kontrasztív vizsgálata	519
Andric Edit: Az elméleti és gyakorlati célú kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok	525

Interkulturális kommunikáció

Rot Sándor: A plurilingvizmus pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti aspektusai	532
Bárkán György: A jelentések ütközésének szerepe az interkulturális kommunikációban.....	539
Sziklainé Gombos Zsuzsa: Az eltérő kulturális háttér – mint az idegen nyelven folytatandó tanulmányokra felkészítés befolyásoló tényezője – külföldi hallgatók nyelvi kurzusainak megtervezésekor	544
Cs. Jónás Erzsébet: A nemzeti anyanyelvi kultúra hatása az idegen nyelvi szövegértelmezés folyamatában	552
Koutny Ilona: Nyelvi és kulturális kommunikáció az idegen nyelven	558
Molnár Katalin: A kommunikáció – elméleti és gyakorlati – oktatása az angol szakosok számára	565
Suszczyńska Malgorzata: Linguistic politeness and the speech act of apology	571
Svenka Savic: Some characteristics of spoken language: the conversation features of cursing	579
Székács Anna: A hangutánzó és hangfestő szavak szerepe a japán nyelvben és kommunikációban	590
Dévényi Márta: Az Interkulturális kommunikáció című tantárgy oktatása az Aalborgi Egyetemen Dániában	595
Abkarovits Endre: Az angol kultúra különböző területeinek tanítása a felsőoktatásban	599
Borgulya Istvánné: Interkulturális gazdasági kommunikáció és gazdaság	605
Kovács Ilma: Az Országismeret oktatása az egyetemen avagy Az Összehasonlító civilizáció oktatása szeminárium keretében	613
Cornelia Grosser: Vergleichende Kulturkunde Österreich - Ungarn.....	619
Antal Zsuzsanna: Országismeret-oktatás "team-teaching" módszerrel.....	625
Bakonyiné Berényi Katalin: Magyar irodalom angolul külföldieknek a BME-n	630

Lexikológia, lexikográfia, szemantika

Székely Gábor: Lehet-e szótárból idegen nyelvet tanulni?	638
Fábián Zsuzsanna: A vonzatok ábrázolása a kétnyelvű szótárakban	646
Nagy Ildikó: Instruments as agents	652
Hell György: A tárgyi és fogalmi jelentés az idegennyelv-oktatásban.....	660
Katona Mártonné: A metafora mint a humor potenciális forrása	666

Szász Zoltánné Veidner Katalin: Hogyan változtatják a francia szavak jelentéseiket a századfordulótól a 80-as évek közepéig? (avagy megfelelnek-e a mai iskolai követelményeknek francia szótáraink?)	671
Czeglédi Katalin: A <i>-jak</i> végű szavak vizsgálata a Volga vidéki földrajzi nevekben	677
Budai László: Mennyire kompetens az (angol) anyanyelvi kompetencia? (Az angol ige valenciászótárának előkészületi munkái)	683
Kugler Katalin: Változások az orosz sajtónyelvben	688
P. Csige Katalin: Intézménynevek mint kordokumentumok	693
Bihari Gábor: A művészettörténeti szövegtípus lexikai sajátosságai	698
Damokos Katalin: Magyar szójegyzék összeállítása Montens-Sciarone: <i>De Delfse methode, Nederlands voor buitenlanders c. nyelvkönyvéhez</i>	703
Szabó Edit: Választási szakszókincs az angol nyelv oktatásában – Angol nyelvű segédanyag az 1994-es választási évhez	709
Juhászné Suhajda Ágnes: Környezetvédelem a német nyelvi órákon	715

Pszicholingvisztika, nyelvelsajátítás

Gósy Mária: A "kétnyelvűség" egy sajátos formája: non-verbális produkció, verbális percepció	722
Nikolov Marianne: The critical period hypothesis: The strong version challenged ...	728
Erdei Iván: A neurolingvisztika oktatásának lehetőségei a tanárképzésben	737
Damó Eszter: A dyslexia fogalma, tünetei, megjelenési formái az általános iskolában	745
Siegler Jánosné Bujdos Éva: A felső tagozatos és gimnazista dyslexiás gyermekek olvasás-írás tanulási zavarának maradványtünetei a tapasztalatok alapján	752
Lőrincz Józsefné: Dyslexia és nyelvtanítás	758

Anyanyelvi kultúra a többnyelvűség korszakában

Eöry Vilma: Az anyanyelvi kommunikációs készség fejlesztésének fontossága és lehetőségei a többnyelvűség korszakában	763
M. Korchmáros Valéria: "Anyanyelvi szinten" – magyarul	764
Szabó István: A funkcionális szempont érvényesítése a gimnáziumi anyanyelvoktatásban, nyelvi nevelésben	776

Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella: Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben	782
Kis Ádám: Kötődés és elszakadás – Számítógépes szaknyelvünk és az angol szaknyelv a szakszótárakban	788

S z á m í t ó g é p é s a l k a l m a z o t t n y e l v é s z e t

Seregy Lajos: Az élő nyelvek leírásának új számítógépes modellje	796
Koltay Tibor: A hipertext és a többnyelvűség	802
Torma István: A StaTOR szöveges adatbázis-kezelő program	808
Rovny Ferenc: Előkészületek egy többnyelvű Számítógépes Szaknyelvi-Lexikai Adatbázis Központ létrehozására a KLTE Idegennyelvi Központjában	812
 A szerzők névmutatója	 822

FORDÍTÁS, TOLMÁCSOLÁS

PÁRHUZAMOS KORPUSZOK FELHASZNÁLÁSA A FORDÍTÁSKUTATÁSBAN

Klaudy Kinga

Előadásomat ott folytatom, ahol két évvel ezelőtt a II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián Szegeden abbahagytam. Szegedi előadásomban arról beszéltem, milyen szerepe van az empirikus módszereknek a fordításkutatásban, a fordítástudomány normatív tudományból deskriptív tudománnyá válásának folyamatában. Akkor az új módszerek felsorolását a kérdőíves módszer és az introspektív módszer kifejtése után abbahagytam. Nem időhiány miatt. Amiről ugyanis most beszélni fogok, arról két évvel ezelőtt még nem is igen beszélhettem volna. Az a gondolat, hogy a **körpusznyelvészet** eredményeit a fordításkutatásban is fel lehetne használni, tulajdonképpen az utóbbi két évben merült fel, ill. az utóbbi két évben lehet róla olvasni a szakirodalomban (Baker 1993, 1993a).

Mi ebben az új? - tehetné fel bárki a kérdést. Hiszen a fordítástudomány mindig **körpuszok** elemzése alapján vont le következtetéseket a fordítás törvényszerűségeire vonatkozólag.

Most azonban **számítógépes körpuszokról** van szó, melyeket eddig a szótárkészítésben és a gépi fordításban használtak, és a humán (nem gépi) fordítástudomány csak most próbálja őket a maga hasznára fordítani (Baker 1993).

Míg körpuszon korábban valamely szerző írásainak bármely gyűjteményét értették, most a "körpusz" szót három megszorítással kell érteni.

1. Olyan szövegek gyűjteménye, mely gépileg olvasható és automatikusan vagy fél-automatikusan elemezhető.

2. A körpusz nemcsak írott műveket, hanem beszélt nyelvi anyagot is tartalmazhat.

3. A körpusz nem egyetlen szerző műve, hanem a legkülönbözőbb forrásból származó és a legkülönbözőbb témájú szövegeket tartalmazhatja, (még az sem feltétlenül szükséges, hogy összefüggő szöveg legyen) lényeg az, hogy bizonyos meghatározott szempontok szerint legyen összeállítva.

E szempontok szerint a korpuszok állhatnak:

1. általános nyelvi vagy táj/rétegnyelvi szövegekből,
2. írott vagy beszélt nyelvi szövegekből,
3. szinkrón vagy diakrón szempont szerint válogatott szövegekből,
4. különböző műfajú szövegekből,
5. bizonyos geográfiai határokon belül használt szövegekből
(pl. brit angol, amerikai angol),
6. egynyelvű, kétnyelvű és többnyelvű szövegekből,

Annak, hogy a korpusznyelvészet és a fordítástudomány éppen most kezd egymásra találni, két oka van. Az egyik a korpusznyelvészet a másik a fordítástudomány belső fejlődésében keresendő.

Az egyik ok a számítógépes korpuszok méreteinek rohamos növekedése. A Jan Svartviknak ajánlott *"English Corpus Linguistics"* című kötet végén a függelékében áttekintést kapunk az angol nyelvű számítógépes szövegkorpuszokról. Ugyancsak jó áttekintést kapunk a témáról a Papp Ferenc akadémikus 60-ik születésnapjára készült *"Könyv Papp Ferencnek"* című kötetben Váradi Tamás *"A számítógépes lexikográfia új eszközéről"* című tanulmányából. Mindkét mű végigkíséri a számítógépes korpuszok fejlődését az egymillió szavas Brown korpusztól a 20 millió szavas COBUILD szótáron keresztül a több százmillió szavas Oxford Text Archive-ig.

Magyarországon a MTA Nyelvtudományi Intézetében 1985-ben indultak meg a magyar irodalmi és köznyelv nagyszótárának (rövidítve NSz) munkálatai, s jelenleg a számítógépen egyidejűleg lekérdezhető korpusz 11 millió szövegszónyi. (Paizs 1994)

A korpuszok méreteinek növekedésével természetesen merül fel a kérdés, hogy a szótárkészítésen kívül mire lehet még használni ezeket a gépileg olvasható korpuszokat, melyek nem egyszerűen számítógépen tárolt szövegek, hanem sokféleképpen lekérdezhető adatbázisok.

Jelenleg még akadályozza a meglévő számítógépes korpuszok fordításkutatásra való felhasználását, hogy ezek az adatbázisok ritkán tartalmaznak fordított szövegekből származó adatokat. A magyar NSz, Paizs Júlia szíves szóbeli tájékoztatása alapján, csak Milne: Mici Mackó-ját tartalmazza Karinthy Frigyes fordításában, melyről tudjuk, hogy mennyire nem fordítás, és a korpusz építői is nyilván autentikus magyar szépirodalmi szöveggént vették fel. Sokszor a korpusz építői ki is jelentik, hogy csak "tiszta", "igazi", "autentikus" szövegeket vesznek fel, azaz kizárják a fordításokat. Ezért bizonyos fókig maga a fordítástudomány a felelős, mert a fordított szövegeket a

kutatók "rontott", "torzított" célnyelvi szövegnek fogják fel. Ezért ahhoz, hogy a korpusznyelvészettel való együttműködésnek a gondolata felmerüljön, magán a fordítástudományon belül is szemléletváltásnak kellett végbemennie.

A másik ok tehát a fordítástudomány belső fejlődésében keresendő. Hangsúlyeltolódásokról fogok most beszélni, melyek talán nem is az utóbbi két év eredményei, mindenesetre most látszanak összegződni.

1. *A célnyelvi szöveg előtérbe kerülése:* A legfontosabb változás, hogy a fordítás kutatásában megszűnt a forrásnyelvi szöveg primátusa. Gideon Toury (1978) szerint a forrásnyelvi szöveg csak stimulus, információforrás, de semmiképpen sem lehet az elemzés kiindulópontja. Az elemzés kiindulópontja a fordítás eredményeképp keletkezett célnyelvi szöveg, melyet a nem fordított célnyelvi szövegekhez viszonyítva kell vizsgálni.

2. *A célnyelvi szöveg státuszának megváltozása:* A forrásnyelvi szöveg primátusának megszűnésével értelmetlenné vált a célnyelvi szövegnek "rontott", "torzított" szöveggént való felfogása is. A célnyelvi szöveg önálló kommunikációs esemény, nem jobb, nem rosszabb mint a többi célnyelvi szöveg, legfeljebb más.

3. *Az ekvivalencia fogalmának megváltozása:* Amíg a viszonyítási alap a forrásnyelvi szöveg volt, a fordításkutatás központi kategóriája természetszerűleg csak az ekvivalencia, a célnyelvi szövegnek a forrásnyelvi szöveggel való egyenértékűsége lehetett. Ahogy a forrásnyelvi szöveg megszűnik viszonyítási alapként funkcionálni, úgy szorul háttérbe fokozatosan az ekvivalencia fogalma is, és adja át a helyét az "adequacy", "appropriacy", és "acceptability", azaz az "adekvátság", "célnyelvi megfelelés", "célnyelvi elfogadhatóság" hármas kategóriájának.

4. *A norma fogalmának megváltozása:* Gideon Toury munkásságának köszönhetően a norma fogalma is megváltozott a fordítástudományban. Toury modelljében a norma a kompetencia és a performancia között helyezkedik le. Ha a kompetencia a fordító rendelkezésére álló összes megoldás tárháza, a performancia pedig az aktuálisan kiválasztott megoldás, akkor a norma nem más mint a fordítók által bizonyos korban és bizonyos szocio-kulturális környezetben rendszeresen kiválasztott tipikus fordítói megoldások tárháza. Ha így tekintjük a normát, akkor az nagyon közel áll a tipikalitáshoz, mely a korpuszokon alapuló lexikográfia fogalma, s ellene mond a kompetencia-performancia dualizmus egyeduralmának.

5. *A leíró fordításkutatás megerősödése:* A fenti felfogásban ugyanis a norma deskriptív kategória. Csak nagymennyiségű forrásnyelvi és célnyelvi

szöveg leíró elemzése alapján lehet kiválasztani a leggyakrabban alkalmazott stratégiákat. A norma fogalmának ez a felfogása azt is maga után vonja, hogy az elemzés tárgya nem egy-egy fordítás, hanem a fordított szövegek koherens korpusza. Vagyis a fordítástudománynak, ahhoz hogy önálló tudománnyá váljon ki kell fejlesztenie a maga deszkriptív ágát.

Mivel tehát a fordítástudomány, illetve legalábbis annak leíró ága, a célnyelvi szövegek koherens korpuszát tekinti kutatása tárgyának, természetesen fordul figyelme az utóbbi években a nagyméretű gépileg olvasható korpuszok felé. Mint említettük, a forgalomban lévő korpuszok sajnos nem tartalmaznak fordított szövegeket, mire lehetne mégis felhasználni őket? Egyáltalán, milyen korpuszokra lenne szüksége a fordításkutatásnak?

A fordításkutatás számára nyilván a két- és többnyelvű korpuszok érdekeseek. Ezek háromfélék lehetnek.

1. Párhuzamos korpuszok
2. Többnyelvű korpuszok
3. Összehasonlítható korpuszok

A **párhuzamos** korpuszok ("parallel corpora") tartalmazzák az eredeti A nyelvű szöveget és B nyelvű fordítását. Ezek legnagyobb haszna, hogy a preskripciótól a deskripció felé terelik a fordítástudományt, azzal, hogy megmutatják, a rutinos fordítók hogyan küzdik le a fordítói problémákat.

A legismertebb párhuzamos korpusz a "*Hansard Corpus*", mely a Canadai Parlament angol és francia anyagát tartalmazza, melyből Church és Gale készített szó- és mondatkonkordanciát (1991). A eredeti és a fordított mondatokat szóról szóra párhuzamba állítva mutatták ki azokat az angol és francia mondatokat, ahol az egybeesés a legnagyobb.

A **többnyelvű** korpuszok ("multilingual corpora") azonos kritériumok szerint kiválasztott szövegeket tartalmaznak, melyek egymásnak nem fordításai. Ezek előnye, hogy a célnyelv elemeit természetesebb környezetben lehet vizsgálni mint a fordításokban, s így ki lehet mutatni a célnyelv valóban jellemző (és nem a fordításokra jellemző) lexikai kapcsolódásait és szerkezeti mintáit.

A legjobb példája ennek a "*Council of Europe Multilingual Lexicography Project*", mely hét nyelven tartalmaz szövegeket: angol, német, svéd, olasz, spanyol, magyar és szerb-horvát. Ezekből a korpuszokból konkordanciák készülnek, az ún. "ekvivalens" nyelvi egységek tipikus szöveggörnyezetének feltárására. Ez a kutatás bármily banálisnak látszanak is eredményei, azt a

feltevést mindenesetre megcáfolja, hogy minden szónak minden nyelvben megvannak a maga természetes előfordulási feltételei, mivel sokszor a forrásnyelven legbanálisabb dolgot sem lehet "természetes módon" megfeleltetni célnyelvvel.

Az "**összehasonlítható** korpuszok" ("comparable corpora") terminust Mona Baker alkotta meg, hiszen ilyen korpuszok még nem léteznek, elkészítésük még csak most kezdődik. Két különböző szövegcsoporthoz fognak állni **azonos** nyelven. Az "A" korpusz bármely akár már létező gépi ill. gépileg olvasható és elemezhető eredeti forrásnyelvi szövegekből álló korpusz lehet, a "B" pedig fordítás eredményeképpen keletkezett lehetőleg azonos műfajú és stílusú és természetesen azonos elvek szerint összeválogatott forrásnyelvi szövegeket fog tartalmazni. Tehát nem angol eredeteket fognak egybevetni francia fordításukkal, hanem mondjuk nagymennyiségű **autentikus azaz eredeti** angol szöveget és nagymennyiségű **fordított** angol szöveggel.

Mi várható ezektől az egybevetésektől? Már a legegyszerűbb vizsgálat, a szavak előfordulási gyakoriságának egybevetése is hozhat érdekes eredményeket:

1. Bizonyos szavak gyakrabban fordulnak elő a fordított CNY szövegekben mint az eredeti CNY szövegekben.
2. Bizonyos szavaknak más a jellegzetes környezete a fordított CNY szövegekben mint az eredeti CNY szövegekben.
3. A cél nyelv bizonyos szavai egyáltalán nem fordulnak elő a fordított CNY szövegekben.
4. Idegen szavak előfordulása tekintetében eltérés van a fordított CNY szövegek és az eredeti CNY szövegek között.

Ennél "ravaszabb" dolgok is kiderülhetnek azonban a fordított szövegekről ill. a fordítók által alkalmazott stratégiákról. Lehet, hogy a fordított CNY szövegek explicitebbek, több szót tartalmaznak mint az eredeti CNY szövegek. Lehet, hogy a fordított CNY szövegekben kevesebb a kétértelműség és a bizonytalanság mint az eredeti CNY szövegekben, mert a fordítók feloldják a kétértelműségeket. Lehet, hogy a fordított CNY szövegek grammatikailag korrektebbek, mert az eredeti CNY szövegek írói úgy érzik megengedhetik maguknak a kevésbé helyes formákat. Így be lehetne bizonyítani, hogy létezik "fordításnyelvi norma", amelynek létét intuitíve érezzük, de eddig még tudományosan bizonyítani nem sikerült.

Irodalom

- Aijmer, K. - Altenberg, B. ed. 1991. *English Corpus Linguistics. Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman.
- Baker, M. 1993. *Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications*. in: *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. ed. by Baker, M - Francis, G. - Tognini-Bonelli, E. 233-250. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, M. 1993a. *Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research*. (Kézirat)
- Church, K.- Gale, W. 1991. *Concordances for Parallel Text. Using Corpora: Proceedings of the Seventh Annual Conference of the UW Centre for the New OED and Text Research*. Oxford: St. Catherine's College.
- Pajzs, J. 1994. *A számítógépes nagyszótári korpusz felhasználásának lehetőségei*. (Kézirat)
- Toury, G. 1978. *The Nature and Role of Norms in Literary Translation*. in: *Literature and Translation*. ed. by Holmes, J.S.- Lambert, J. et al. Leuven: ACCO.
- Váradi, T. 1991. *A számítógépes lexikográfia új eszközeiről*. in: *Könyv Papp Ferencnek. Tanulmánygyűjtemény Papp Ferenc 60-ik születésnapjára*. szerk.: Hunyadi, L. - Klaúdy, K. et al. 367-377. Debrecen: KLTE.

SZEMANTIKAI EGYEZTETÉS ÉS FORDÍTÁS

Simigné Fenyő Sarolta

I. SZEMANTIKAI EGYEZTETÉS

A szótár a fordítás nélkülözhetetlen segédeszköze. Absztrakt lexikai egységeket, lexémákat tartalmaz, amelyek jelentése szövegkörnyezetükben konkretizálódik.

Feltételezésünk szerint a szavaknak nemcsak külső formája, hanem belső szerkezete is van. A belső szerkezetet szemantikai jegyek alakítják ki, amelyeket a szakirodalom szemáknak nevez. Egy-egy ige vagy névszó jelentésszerkezetét úgy kell elképzelnünk, mint szemantikai jegyek összességét, amelyek közül mindig egy, az adott kontextus által meghatározott jelentés érvényesül.

A mondatrészek között az igék a leggazdagabbak szemantikai jegyekben. Egyrészt a mondat szerkezet kialakításához szükséges szintagmatikus, másrészt a szemantikai jelentést meghatározó paradigmatisz szemákat tartalmaznak. Az utóbbiak lehetnek dinamikusak és statikusak, élő személyek cselekvésére és állapotára, tárgyak létezésére, folyamatra, viszonyra utalhatnak. A főnevek jelentésszerkezetébe pl. az élő, élettelen, ember, férfi, nő, megszámlálható, megszámlálhatatlan, konkrét, absztrakt stb. jegyek épülhetnek be.

Fordításkor nagyon gyakran tapasztalhatjuk, hogy egy adott szintagmán belül egy azonos jelentésem kétszer, vagy akár többször is megismétlődik. Ezt a jelenséget nevezte el V. G. Gak orosz nyelvész "szemantikai egyeztetésnek". Kutatási eredményeit 1965 és 1972 között számos terjedelmes tanulmányban tette közzé. Az iteratív szemák előfordulása azonban már korábban is foglalkoztatta a nyelvészeket. Nézeteiket J. D. Apreszjan foglalta össze a lexikai jelentés kialakításának egyik szabályáról szóló tanulmányában. / Апресян, 1972:439-443/

Kronológiai sorrendben L. V. Scserba volt az első, aki a szókapcsolatok szabályait kutatta. A szintaktikai egységek "értelmének", azaz jelentésének vizsgálata során azt figyelte meg, hogy az új jelentés kialakításának olyan szabályai vannak, amelyek nem csupán a meglévő jelentéseket összegezik; hanem bizonyos jelentéstöbbleteket is teremtenek. Ennek következménye az, hogy egy szintaktikai egység jelentése soha nem a komponensek összegével egyenlő, hanem ennél sokkal több.

Ugyanezt a jelenséget S. Bally svájci nyelvész 1955-ben megjelent általános nyelvészeti tanulmányában a francia nyelvre vonatkozóan elemezte. Az azonos fogalom szintagmán belüli ismétlődését kötelező grammatikai pleonazmusnak, azaz szószaporításnak nevezte. A szemantikai ismétlődés elvét a vonzatos igékkel szemléltette, mivel ezekben egy adott jelentést először az ige fejez ki, majd másodszor az igének alárendelt vonzat.

A jelentés kötelező megismétlésének koncepciója jut kifejezésre Ch. Osgood és M. Mastermann munkáiban is, noha a jelenségből mindkét nyelvész csak egy-egy részterületet emelt ki. (Osgood csak melléknévből és főnévből álló jelzős szerkezetekre terjesztette ki a vizsgálatot, Mastermann pedig a grammatikai szószaporítás és a lexika viszonyát vizsgálta).

1965-ben Pottier, majd egy évvel később Greimas francia nyelvészek tanulmányainak megjelenésével kezdetét vette az "ismétlődő, absztrakt szemák" tanulmányozása. Arra vonatkozóan azonban, hogy a mondatelemek kölcsönhatása hogyan érvényesül egy adott szintagmán belül, ők sem fogalmaztak meg semmilyen szabályt. Ez a feladat N. N. Leontyeva, Sz. E. Nyikityina valamint V. G. Gak orosz nyelvészekre várt.

Leontyeva arra mutatott rá, hogy a nyelvben két egymással ellentétes tendencia érvényesül. Az egyik a gondolatok megismétlése, ami információfőlösleget teremt. A másik az ismétlődő gondolati elemek sűrítése, azaz a főlösleges szemákat tartalmazó nyelvi elemek kihagyása, aminek Leontyeva a szemantikai kompresszió elnevezést adta. Ez a jelenség gyakran megfigyelhető, amikor pl. egy-egy szintagmából olyan szavakat hagyunk ki, amelyek egy másik szó szemáit ismétlik meg: pl. а таблетки, избавляющие от головной боли helyett azt mondjuk, hogy таблетки от головной боли vagy а в состав комиссии вошли helyett а в комиссию вошли szerkezetet használjuk. Leontyeva értékes megfigyelése az is, hogy a szemantikai sűrítéskor mindig az absztraktabb, elvontabb szemantikai komponens esik ki.

Amikor V. G. Gak azt hangsúlyozta, hogy bizonyos jelentések egy szókapcsolaton belül megismétlődnek, elődeitől eltérően azt is kiemelte, hogy "ilyen iteratív funkciója bármely számának lehet." Pl. a *прехитуженный человек* szókapcsolatban kétszer van jelen az "élő"-re utaló széma.

A *Птица прилетела к гнезду* mondatban a repülés számáját szintén két mondatelem tartalmazza, tehát a dinamikus széma nemcsak a *прилететь* igében, hanem a *птица* főnévben is jelen van.

Tényleg szószaporítás-e az azonos szemantikai jegyek megismétlése egy szintagmán belül? Gondolatébresztőként vizsgáljuk meg a valóságra vonatkozás alapján a két alábbi orosz mondatot:

a/ На улице дождь.

b/ На улице снег.

Mindkét mondatra a szemantikai kompresszió jellemző, egyik felszíni struktúra sem tartalmaz a szubjektum ismertetőjegyeit megismétlő igét. A *дождь* és a *снег* főnevek az élettelen és az anyag számait egyaránt magukban foglalják, ugyanakkor statikus és dinamikus jegyeik alapján különböznek. A *дождь* jelentésszerkezetébe csak dinamikus, míg a *снег* jelentésébe dinamikus és statikus számák egyaránt beépülnek. Az a) mondat egyértelmű akkor is, ha kihagyjuk a szubjektum ismertetőjegyét megerősítő igét. A b) mondat azonban félreérthető és kétféleképpen értelmezhető; két mély struktúra felszíni megfelelője is lehet. Az igének feltétlenül konkretizálni kell vagy a dinamikus, vagy a statikus jegyet. (На улице *идёт/лежит* снег.) Ilyen esetekben a pontosságra, egyértelműségekre való törekvés indokolja a meglévő számák ismétlését.

A valóságtagolás és a nyelvi szerkezetek eltérő volta alapján azt is feltételezhetjük, hogy a szemantikai egyeztetés sem azonos a különböző nyelvekben. Ezért a továbbiakban a szemantikai egyeztetés és a fordítás viszonyát fogjuk megvizsgálni egy részterületre, predikatív szó szerkezetek ismétlődő számaira leszűkítve.

II. A SZEMANTIKAI EGYEZTETÉS SZEREPE A FORDÍTÁSBAN

II./1. V. G. Gak azt is megfigyelte, hogy az orosz nyelvben sokkal gyakoribb a szemantikai egyeztetés, mint a franciában. Ezért azt javasolta, hogy amikor orosz

forrásnyelvi szöveget franciára fordítunk, feltétlenül hagyjuk ki a mondatból az iteraív számákat tartalmazó elemeket. Sok esetben jártunk el így mi is, amikor lektori órán műszaki szövegeket fordítottunk oroszról magyarra. Példát a pozicionális igék köréből említenék.

Azt tapasztaltuk, hogy a horizontális és a vertikális pozíciót kifejező szemantikai komponensek szakszövegekben kétféleképpen viselkednek: vagy megerősítik, azaz megismétlik a létező tárgy pozícióját kidomborító számákat, vagy pedig delexikalizálódnak és pusztán létviszonyt jelölnek. Ugyanezt figyeltem meg, amikor Borisz Paszternák Zsivágó Doktor című regényéből gyűjtött példamondatok predikatív szerekezeit vizsgáltam meg, amelyek közül ebben a dolgozatban csak néhányat tudok bemutatni.

II./2. Ismeretes, hogy az orosz nyelv a lakberendezést a ставить igét tartalmazó igepárokra építi, s az oroszban ebből az is következik, hogy a cselekvés eredményeképpen létrejött állapotot a стоять ige fejezi ki. Ezenkívül a В одном конце комнаты стоял конторский стол и несколько стульев, ... (Пастернак 157) szintaktikai szerkezetben az ige számája a szubjektum állandó ismertetőjegyét, a vertikális pozíciót is megismétli. Ezenkívül az ige egy, a tárgy létezésének helyére utaló lokalizátort is bevon a szituáció megnevezésébe. A lokalizátor nemcsak a predikációt zárja le, hanem a térbeli helyzet számáját is megismétli. Annak ellenére, hogy a forrásnyelvi valóságsszituáció megnevezésére a magyarban és az angolban is inkább a **van** ige alakjait tartalmazó helyhatározós szókapcsolatot használnánk, a fordítók mindkét esetben úgy adták át az invariáns értelmet, hogy az orosz стоять igének pozicionális igét feleltettek meg.

A szoba egyik végében hivatali íróasztal állt, meg néhány szék,
(Pór 224)

An office desk and several chairs stood at one end of it.
(Hayward-Harari: 169)

II./3. A következő orosz nyelvi példákban a стоять ige olyan szubjektumokhoz kapcsolódik, amelyekre nem jellemző a vertikális helyzet. A szemantikai egyeztetés itt abban nyilvánul meg, hogy az ige elveszíti a pozícióra utaló számát és tipikus létigeként viselkedik, delexikalizálódik. Célnyelvi ekvivalense a magyarban és az angolban is létige.

В мастерской стояла необыкновенная тишина. (Пастернак 30)

Szokatlan csend volt a műhelyben. (Pór 31)

The workshop **was** quiet. (Hayward-Harari 169)

Перед мастерскими стояла кучка народу. (Пастернак 33)

Csődület volt a műhelyek előtt. (Pór 35)

There **was** a little crowd outside the workshops. (Hayward-Harari 28)

A főnév statikus jelentéseleme az ige delexikalizálódását idézi elő.

II./4. Az **идти** igébe személyek és járművek helyzetváltoztatására vonatkozó dinamikus, valamint tárgyak, dolgok létezésére utaló statikus szémák egyaránt beépülnek. Amikor ez az ige a **трап** statikus jegyet tartalmazó főnévvel alakít ki szintaktikai viszonyt, a szemantikai egyeztetés szabályainak megfelelően statikus jegyét érvényesíti, delexikalizálódik.

Тоне очень шёл трап. (Пастернак 77)

Magyar megfelelője szintén statikus ige, amely ebben az állandosult szókapcsolatban sem a térbeli helyzetnek, sem élő személy statikus cselekvésének jegyeit nem érvényesíti.

Tonyának nagyon jól állt a gyászruha. (Pór 102)

Black **was** very **becoming** to Tonia. (Hayward-Harari 77)

Az angol fordító számos főige közül választhatott volna. A lenni ige ragozott alakjából és melléknévből álló szó szerkezet szintén a létezés statikus jegyeit emeli ki. Arra vonatkozóan, hogy az angol szöveg fordítója milyen szempontok alapján választotta ki a **to be becoming** szerkezetet, milyen stratégia szerint járt be a forrásnyelvi formától a gondolatig és a gondolattól a célnyelvi formáig vezető utat, csak feltevéseink lehetnek. Talán a **lenni** ige statikus jegyei miatt. Vagy pedig azért, mert a gyászruhára nem általában, hanem csak egy konkrét esetben jellemző, hogy jól áll valakinek.

II./5. Igei szémák természetesen nemcsak pozíciót vagy létezést erősíthetnek meg.

Приходили и уходили поезда. (Пастернак 32)

Jöttek-mentek a vonatok. (Pór 33)

Trains **came** and **went**. (Hayward-Harari 28)

Ezekben a szintaktikai szerkezetekben az ige dinamikus szemái a vonatoknak egy konkrét szituációban megvalósuló ismertetőjegyeit domborítják ki.

Пока играет музыка, проходит целая вечность, как жизнь в романах.
(Пастернак 31)

A zene az örökkévalóság idejében jár, mint az élet a regényekben, míg szól. (Pór 32)

While the music played, a whole eternity went by like life in a novel.
(Hayward-Harari 25)

A zene ismertetőjegye az, hogy szól, az idő az, hogy telik. Ez mindkét célnyelvi fordításban kifejezésre jut.

Столбы дыма бесконечными лестницами подымались к небу.
(Пастернак 32)

A füstoszlopok végtelen felhő gyanánt emelkedtek az ég felé. (Pór 33)
Smoke rose in the endless ladders to the sky. (Hayward-Harari 28)

Az orosz forrásnyelvi szövegben és a magyar fordításban a füstre jellemző jegyek szinte minden mondatelembe beépülnek: a *лестницы*/felhő főnevekbe, a *бесконечный*/végtelen melléknemekbe, a cselekvés irányát megnevező határozós szerkezetbe (к небу/az ég felé) és természetesen a *подымались*/emelkedtek igékbe. Mindezek együttes hatásának köszönhető, hogy a szemünk láttára szinte megelevenedik a mondat által jelölt szituáció. Ennél lényegesen kevesebbet nyújt az angol fordítás, amelyben a mondat alanya, a *smoke* főnév a füst alakzatára vonatkozóan semmilyen jegyet nem tartalmaz, bár a füst ismertetőjegyét a *rose* ige és a *ladders* főnév is megerősíti.

II./6.

Окно на улицу было открыто. (Пастернак 30)

Az utcára néző ablak nyitva. (Pór 31)

The window looking out on the street was open. (Hayward-Harari 25)

Az orosz forrásnyelvi szerkezet *окно на улицу* szintagmájára a szemantikai kompresszió jellemző. Az orosz főnév + elöljáró + főnévből álló szerkezet egy rejtett predikációt is tartalmaz, amelyet magyarra és angolra fordításkor ki kell bontani. Az igenév betoldása a magyarban egyrészt szintaktikai kényszer. Szövegépítési szokásaink, a főnevek bővítési lehetőségei

inkább csak címekben vagy mondat végén teszik lehetővé a jobbra bővítést, mivel utánuk nehéz folytatni a mondatot. Az orosz posztpozitív, az alapszótól jobbra álló jelzőt a magyarban balra kell helyezni, ami számos esetben csak igenév betoldásával lehetséges. Ugyanakkor a szintaktikai kényszer egy szemantikai is maga után von: az igenév belső szerkezeti jegyei megerősítik az alapszó ismertetőjegyeit. (Minden ablakra jellemző, hogy valahová néz, ez a széma az **ablak** főnévbe és a **néző** igenévbe egyaránt beépül). Bár az angolban is gyakori a főnév + előjáró + főnévből álló jelzős szerkezet és mondaton belül is lehetséges a posztpozitív bővítés, a fordítót szemantikai kényszer, egy meglévő szemantikai jegy megismétlése készítette az igenév betoldására.

II./7. Az igék szintagmatikus és paradigmikus szemái arra is lehetőséget teremtenek, hogy egy adott szituációt a különböző aktánsok szemszögéből közelítsünk meg; egy valóságsszituációt kétféle mondat szerkezettel írjunk le. Ezt a lehetőséget aknázták ki az angol fordítás készítői. A forrásnyelvi szerkezettel párhuzamosan a magyar változatban az **emberek** a cselekvés tényleges végrehajtói, míg Tyiverzin cselekvésük pusztá szemlélője. Az angol fordítás egy antoním átváltási művelettel viszont ugyanezt a szituációt Tyiverzin cselekvését hangsúlyozva nevezi meg.

Тиверзин шел по путям в направлении к городу. Навстречу ему попадались люди, идущие с получкою из конторы. (Пастернак 30)

Tyiverzin a város felé vezető utakon járt. **Jöttek szemben vele az emberek** a bérrel. (Pór 35)

Tyiverzin walked across the tracks towards the town. **He ran into people** coming from the office with their pay. (Hayward-Harari 28)

III. KONKLÚZIÓ

Amikor a szókapcsolatok törvényszerűségeit vizsgáljuk, nemcsak a szintaxis szabályait kell szem előtt tartanunk, hanem egy ennél sokkal fontosabb dolgot, az értelem kialakításának szabályait is. Egy-egy szintagma jelentése mindig több, mint az alkotóelemek pusztá összegzése. Ennek a többletnek a

kialakításában játszik fontos szerepet a szemantikai egyeztetés. Irodalmi művek fordításakor a célnyelvi változatban feltétlenül újjá kell teremteni az eredeti szöveg ismétlődő szemáit. Amennyiben ezt nem teszi meg a fordító, nem tudja az eredeti mű dinamikus ekvivalensét létrehozni.

1. Апресян, Ю. Д. (1972) Об одном правиле сложения лексических значений (In: Проблемы структурной лингвистики, 1972. Москва)
2. Пастернак Б. (1989) Доктор Живаго. Изд. Книжная палата, Москва.
3. Paszternák, B. (1988) Zsivágó doktor. Budapest: Európa Könyvkiadó. Ford: Pór Judit
4. Pasternak, B (1958) Doctor Zhivago. New York: Signet Books, Translated by Max Hayward and Manya Harari

A REÁLIÁK SZEREPE A FORDÍTÓK ÉS TOLMÁCSOK KÉPZÉSÉBEN

Dusan Tellingier

A fordító és tolmács nívós munkája sok tekintetben a széles általános műveltségtől függ. Ennek az általános műveltségnek a szerves része önmaga országának ismerete épp úgy, mint az elsajátított nyelv országának, kultúrájának, történelmi fejlődésének és társadalmi életének ismerete.

Ezt a rendkívül széles, az elsajátítandó nyelvre vonatkozó ismeretkört kisebb egységekre lehet tagolni, ahol a reáliák mint önálló csoport fognak szerepelni:

1. földrajzi és gazdasági áttekintés; 2. történelmi fejlődés és a jelenlegi társadalmi élet; 3. szépirodalom és az általános kultúra; 4. reáliák.

Ebben a referátumban az utolsó csoportra – a reáliákra – fogunk összpontosítani, és nem fogjuk túlságosan szélesen értelmezni őket, olyan értelemben mint akármilyen információt arról az országról, amelynek a nyelvét tanuljuk. Ha kizárjuk tehát az extralingvális reáliákat, egy széles rétegű ún. **szavak-reáliák** maradnak, melyeket a teoretikusok egy része mint ekvivalens nélküli lexikát tart számon. Itt meg kell ismételni, hogy az ekvivalens nélküli lexika megjelölés lényegében helytelen, mert az összes szavak-reáliák valamilyen módon lefordíthatók, és amellet az ekvivalens nélküli lexika szélesebb fogalom mint a reáliák.

Az ekvivalens nélküli lexikát L. Sz. Barhudarov (1975) három csoportra osztja:

1. személy- és helységnevek, hivatalok, szervezetek, újságok, hajók, stb. elnevezései, amelyeknek nincs ekvivalensük más nyelvekben; 2. ún. reáliák; 3. szavak, melyek különböző szociális vagy történelmi okokból nem rendelkeznek ekvivalensekkel más nyelvekben (1975, 95-96).

L. Sz. Barhudarov tehát a reáliákat mint különálló csoportot az ekvivalens nélküli lexika keretein belül tartja számon és következőképpen határozza meg őket: "szavak, melyek tárgyakat, fogalmakat és helyzeteket jelölnek meg,

olyanokat, amelyek nem léteznek más nyelven beszélő emberek gyakorlati tapasztalatában" (1975, 95).

Másféleképpen klasszifikálja ezeket az erősen nemzeti színezetű szavakat M. Jonisziani (1976):

1. ekvivalens nélküli szavak, melyek nem rendelkeznek fogalmi ekvivalensekkel más nyelvekben; 2. háttérrel rendelkező szavak, melyek lexikális háttérükkel különböznek az ekvivalenseiktől más nyelvekben (pl. a szovjetizmusok); 3. konnotatív szavak, azaz emocionális vagy esztétikai asszociációkkal rendelkező szavak (1976, 409).

A reáliákkal közvetlenül összefügg az információs háttér fogalma, éspedig olyan értelemben, hogy az információs háttér meghatározza a reáliák érthetőségét egy idegen nyelvi közösségben.

Az információs háttér fogalmát következőképpen magyarázza J. Vilikovský (1984): "egy bizonyos idegen kultúra ismerete, amely aktuális az adott hazai történelmi fejlődésben" (1984, 140).

Az információs háttérrel a hovatartozás szempontjából J. M. Verescsagin és V. G. Kosztomarov (1975) három rétegre osztja: 1. összembari ismeretek; 2. regionális ismeretek, melyek mások a szubtrópusok lakosainál és mások az eszkimóknál; 3. ismeretek, melyekkel egy bizonyos etnikai vagy nyelvi közösség minden tagja rendelkezik, azaz a nemzeti kultúrával összefüggő ismeretek (1975, 210).

Sz. Florin (1983) a háttéri információkról (melyek más szerzőknél mint "az általános kultúra" is szerepelnek) megállapítja, hogy a terjedelmük nagyon nehezen meghatározható, mert úgyszólván mikrokorszakról mikrokorszakra változnak.

A tapasztalatból okulva, hogy megelőzhetőek legyenek a reáliák fordításában keletkező hibák, Sz. Florin véleménye szerint ennek a lexikának helye van a fordítók és tolmácsok oktatásában az Országismeret c. tantárgy kereteiben, már csak azért is, mert a szótárak nem elég pontosak, és hézagok a reáliák értelmezésében.

Kérdéses, mi mindent kellene a reáliák alatt érteni az oktatásban. Ennek a széles fogalomnak a behatárolásával több szerző művében találkozhatunk.

L. Belosevszkaja (1986) hét reália-típust ismertet:

1. jelenkori reáliák; 2. történelmi reáliák; 3. mitológiai reáliák; 4. katonai reáliák; 5. mérték- és pénzegység reáliák; 6. regionális reáliák; 7. helyi reáliák (1986, 591).

Talán a legaprólékosabban Sz. Vlahov és Sz. Florin (1980) klasszifikálják a reáliákat. A szerzők a tárgyi osztályozást részesítik előnyben, három főcsoportot ismertetnek, és ezeket még alcsoportokra osztják:

1. földrajzi reáliák: melyeknél nehezen állapítható meg a határ a reáliák és a szakkifejezések között;
2. etnográfiai reáliák: ide sorolhatók egy bizonyos közösségben honos munkaeszközök, különböző mindennapi tárgyak, továbbá házak, azok jellegzetes díszítése és berendezése, öltözetek, lábbelik, ételek, italok, stb. Továbbá ehhez a csoporthoz tartoznak a művészettel, folklórral, népi táncokkal és népmesékkel összefüggő reáliák. Ide lehet még sorolni egy további reália-alcsoportot: mérték- és pénzegységeket, melyek egy bizonyos történelmi korszakra vagy országra jellemzőek.
3. társadalompolitikai reáliák a maguk négy alcsoportjával:
 - a) közigazgatási-területi rendezés;
 - b) államigazgatási szervek és képviselők;
 - c) társadalmi-politikai élet;
 - d) katonai reáliák

(1980, 50-56).

A szerzők által felsorolt csoportokhoz és alcsoportokhoz kívánczik még egy fontos reália-csoport, éspedig a személy- és földrajzi nevek, melyek nem sorolhatók teljes mértékben a földrajzi reáliákhoz, és mert sok sajátossággal rendelkeznek, a fordítás minőségét könnyen befolyásolhatják.

Ezt a tömördek ismeretanyagot, amelyet továbbítanunk kell a diákoknak, nem szűkíthetjük le csak a fordítói szeminárium órákra vagy az országismeret és fordításelmélet előadásaira, mert ez az ismeretanyag több oktatási tárgy szerves része. A jövőbeli fordítókat és tolmácsokat minduntalan figyelmeztetni kell az oktatásban a reáliák fordításában jelentkező hibák lehetséges okaira (például a nagyon gyakori homonímiára), és ismertetni kell velük a reáliák fordításának lehetséges módjait (összhangban bizonyos fordítói koncepciókkal). Ha a fordító nem rendelkezik bizonyos módszerrel, koncepcióval, akkor a reáliák ún.

naturalizációja vagy exotizációja helyett az idegen és hazai reáliák csak véletlenszerűen vegyülnek össze a fordításban.

A homonímiával, azaz a fordítói hibák gyakori forrásával, részletesen foglalkozik Sz. Vlahov és Sz. Florin (1980). A reáliáknál a homonímia legerősebben a mérték- és pénzegységeknél nyilvánul meg. Illusztrációképpen elég néhány példát idézni a műből: a *verszta* Oroszországban a XVII. és XVIII. században egyenlő volt 500, 700 vagy 1000 öllel, miközben az *öl* 1,95 - 2,13 m között ingadozhatott (1980, 156).

A pénzegységek homonímiájára is bőven van példa, ilyenek a *font sterling* (33 országban), *dollár* (31 országban), *frank* (30 országban), *cent*, *peso*, *dinár*, *dirham*, stb. (1980, 165-166). Hogy mennyire különböző pénzegységek rejtőzhetnek egy megnevezés alatt, arra legyen példa az *altyn*: orosz viszonylatban réz- vagy ezüstpénzről volt szó, amely a XV. századtól egészen 1916-ig létezett (egy altyn egyenlő volt hat moszkvai vagy három novgorodi *gyengával*), török-oszmán viszonylatban pedig altyn nevezetű aranypénz létezett.

Nem maradhat figyelmen kívül a gyakran alábecsült helység- vagy személynevek kérdése sem. Erre a jelentős reália-csoportra külön kell felhívni a jövőbeli fordítók és tolmácsok, figyelmét. Arról a szükségszerűségről van szó, hogy pl. az oroszról történő fordításnál gyakran utána kell nézni bizonyos nevek írásmódjainak. Példaként szolgálhat A. Tolsztoj Első Péter című regénye, ahol különböző eredetű (német, svéd, lengyel, angol, francia, észt, stb.) nevek szerepelnek, gyakran nemesi nevek, melyeket az eredeti írásmódban kellene használni a fordításban. Ebben kitűnő szolgálatot nyújtanak a különféle források, enciklopédiák, a történelmi helységneveknél pl. történelmi atlaszok.

A reáliák nagy súlya az oktatásban abból a jelentőségükből ered, amellyel az eredeti műben rendelkeznek. Az eredeti mű történelmi és helyi színezetét éppen a reáliák adják, és ezt a szerepüket biztosítani kell a fordításban is. A reáliák nélkül gyakran lehetetlen megérteni és visszaadni a fordításban az eredeti műben olykor elbújó történelmi, irodalmi vagy más célzásokat, rejtett jelentéseket.

Az orosz nyelv esetében a reáliákat történelmi szempontból nagyobb egységekre csoportosíthatjuk: a kijevei és moszkvai fejedelemségek reáliáira, az orosz birodalom és a szovjet korszak reáliáira, és végül a legújabb orosz reáliákra.

A reáliáknak a diákokkal való megismertetésében nagy szerephez jutnak a szemináriumi órákon használt szkriptumok, tankönyvek és a fordításra szánt szövegek.

Végezetül meg lehet ismételni azt a tényt, hogy a reáliák ismerete nélkül elképzelhetetlen a tolmácsolás és méginkább a fordítás – legyen az műalkotás, publicisztika vagy szakirodalom.

I r o d a l o m

Vilikovský, J.: Preklad ako tvorba. Bratislava, Slovenský spisovateľ 1984.

Бархударов, Л. С. : Язык и перевод. Москва, Международные отношения 1975.

Белюцкая, Л.: Некоторые аспекты перевода реалий в поэтическом тексте /На материале поэзии Вл. Высоцкого/. In: Translatologica Pragensia II. 1. rész. Praha, Univerzita Karlova 1986, 589-598.

Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.: Язык и культура. Москва, Русский язык 1976.

Влахов, С., Флорин, С.: Непереводимое в переводе. Москва, Международные отношения 1980.

Ионисиани, М.: О различных элементах плана содержания фоновых слов и способах их описания в учебном лингвострановедческом словаре. In: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Тезисы докладов и сообщений. Warszawa, Państwowe wydawnictwo naukowe 1976, 409-410.

Флорин, С.: Муки переводческие. Москва, Высшая школа 1983.

A NYELVISMERET, ILLETVE TÁRGYISMERET SZEREPE A FORDÍTÁSBAN

Szentgyörgyi Klára

Ugyanazon idegennyelvű szöveg különböző fordításairól egész irodalom áll rendelkezésünkre, a tudományosan elemzőtől a komikus példák gyűjteményéig számtalan írást olvashatunk. Ezek a munkák rendszerint az eredeti szövegeket vetik össze a fordításokkal, elemezik a fordító nyelvismeretét és tárgyismeretét, azonban kevés az olyan adatunk, amely arra utalna, hogy a nyelvismeret, illetve a tárgyismeret milyen mértékben befolyásolja a szakszöveg fordításának értékelését.

A Belgrádi Műszaki Egyetem Lektorátusa egy kutatási programot szervezett, amelynek témája az anyanyelven szerzett tárgyismeret reflexiója az idegennyelvből való fordításban. Az újvidéki Bölcsészettudományi Egyetem közreműködésével a kutatásokat a múlt évben befejeztük, ezen alkalommal pedig egyes részeredményeit adjuk közre.

Felmérésünkben 39 technológus hallgató vett részt a Belgrádi Műszaki Egyetemről, akik idegen szaknyelvből záróvizsgát tesznek a nyolcadik félév végén. A vizsga írásbeli része egy kb. 20 sorból álló eredeti idegen nyelvű, jelen esetben angol nyelvű szakszöveg szerbhorvára való fordításából áll.

Az újvidéki Bölcsészettudományi Egyetem Angol Tanszékről a felmérésben 27 harmadéves angol szakos hallgató vett részt és a technológusokéval azonos 20 sornyi szakszöveget fordította le nyelvgyakorlat órán.

Feltevésünk szerint az általános angol nyelvben "járatos" technológus hallgatók a szöveget gyengébb eredménnyel fordítják, mint azok az angol szakos bölcsészhallgatók, akik az angol nyelvet jól ismerik. Azt vártuk, hogy a technológus hallgatók ugyan a tárgyi tudást megszerezték anyanyelvükön, de a hézagos angol nyelvtudás az elfogadható szerbhorvát fordításhoz nem elegendő. A másik csoportnál viszont azt feltételeztük, hogy az angol szakos hallgatók jó nyelvtudása helyettesíti, pótolja a hiányos tárgyi (itt technológiai) tudást és így a fordítás eredményes lesz. Az elvégzett értékelések után feltevéseink csak részben igazolódtak. A két csoport eredményiben nem volt olyan nagy különbség, mint amilyent hipotézisünkben előreláttunk, és a technológus hallgatók a vártnál sokkal jobb eredményt valósítottak meg.

Mindkét csoportnak 90 perc állt rendelkezésére a feladat megoldásához. Mivel nem tudtunk elegendő szótárt biztosítani, minden hallgató a szöveg szószedetét kapta meg, amit a felmérés vezetői az Angol-Szerbhorvát Nagyszótár alapján szerkesztettek.

A hallgatók eredményeivel kapcsolatban külön tanulmány fog megjelenni, itt azonban a hallgatók fordításai mellett egy másik szembetűnő tényezőről kell szólnunk, amely a hipotézisben nem vetődött fel, azonban ki kell rá térnünk a levonható tanulságok miatt. Tudniillik, a technológus- és bölcsészhallgatók feladatmegoldásaiban felmerülő különbségek reflektálódnak az értékelő szakemberek által képviselt értékrendben is.

A fordításokat két szakember értékelte, az egyik angol szaknyelvet tanít (a továbbiakban Tanár), a másik pedig angolul jól tudó szerbhorvát szakos nyelvtanár, aki lektorként dolgozik egy kiadónál (a továbbiakban Lektor).

A feladatokat mondatonként (összesen 6 mondat) előre megvitattott és egyeztetett kritériumok alapján értékelték: 1. a lefordított mondat grammatikai helyessége, és 2. a lefordított mondat szakmai értelmének elfogadhatósága. A két értékelő egymástól függetlenül dolgozott és a végeredményeket hasonlítottuk össze.

A fordításokat értékelő szakemberek a grammatikailag helyesen lefordított mondatot G+, a helytelent G- jellel jelölték, a szakmailag elfogadható fordítást S+, az el nem fogadhatót S- jellel.

Az elemzés során a fordításokat mondatról mondatra hasonlítottuk össze, ezután a Tanár és a Lektor értékeléseit a következő táblázatban ábrázoltuk:

Viszonyulás	Tanár	Lektor	Tanár	Lektor
	Bölcsészek	Bölcsészek	Technológusok	Technológusok
G+ G-	1,89	0,56	1,54	0,17
S+ S-	0,88	0,50	2,60	0,36
G+ S+	1,39	1,07	0,84	0,55
G- S-	0,65	0,96	1,41	1,16
G- S+	0,73	1,92	0,54	3,17
G+ S-	1,23	0,53	2,18	0,20

A táblázat a helyes és helytelen fordítások viszonyulását mutatja be abszolút számokban kifejezve. Természetesen, számunkra azok az értékek voltak különösen érdekesek, ahol ugyanazt a megoldást a Lektor és a Tanár különbözően értékelte. Jelentősen eltért az ítélet a **G-S+** és a **G+S-** kategóriákban, ahol a technológusoknál a Tanár szerint az első esetben az arány 92:169 (0,54), a Lektor szerint pedig 184:58 (3,17), a második esetben pedig a Tanár szerint 142:65 (2,18), míg a Lektor szerint 32:158 (0,20).

Miből adódik a nagy különbség az értékelésben, hiszen a kritériumokat a két szakember együtt dolgozta ki és fogadta el? Példákon szemléltetjük az általuk megfogalmazott indoklásokat.

Vegyük az angol nyelvű szöveg 5. mondatát:

"The model remains, however, as the best general picture of many silicate glasses and it may readily be generalized as a random-array model in which the structural elements are randomly arranged and in which no unit of the structure is repeated at regular intervals in three dimensions."

Amikor a szerbhorvát fordításban megjelent az interval kifejezés (magyar szakszövegben is gyakran használatos

intervallum), a Lektor S- jelet írt mellé a következő megjegyzést fűzve hozzá: "Az interval kifejezésnek a szerb nyelvben csak időbeni konnotációja van. Mivel modellről van szó, az S+ csak távolság lehet." Ugyanezt a mondatot a Tanár S+ jellel látta el nem véve figyelembe az idegen nyelvből átvett szó szigorú, szótárszerinti jelentését.

Eltérések voltak pl. a 6. mondat értékelésében is:

"In this form, the model may be used to describe a variety of liquid and glass structures, both oxide and nonoxide, in which three-dimensional networks are not possible."

A "both oxide and nonoxide" fordítására különböző megoldásokat találtunk (szerbhorvátból magyarra fordítva):

- a) úgy oxid, mint nemoxid... (sz-h: ..., kako oksida, tako i neoksida...)
- b) mind oxid, mind nemoxid... (sz-h: ..., i oksida i neoksida, ...)
- c) ..., oxid és nemoxid, ... (sz-h: ..., oksidnih, kao i neoksidnih,..)
- d) mindkettő, oxid és nemoxid, ... (sz-h: oba, oksida i neoksida,...)

Amint látjuk, a négy feltüntetett fordítási lehetőség mindegyikében a helyesírás szerint vesszőt kell írunk. Ha az első három lehetőségben a vesszők kimaradnának, a mondatokat mégis meg lehet érteni. Ha azonban a negyedik esetben marad ki a vessző, a mondat értelmetlenné válik. A bölcsészhallgatók nemigen hibáztak itt, azonban a műszakiak közül alig volt hibátlan megoldás. A Lektor ezeket mind a G- kategóriába helyezte, míg a Tanár az esetek többségében a G+ kategóriába sorolta őket, és a következő magyarázatot adta: "Ha szigorúan formai mércével mérjük, a vesszők hiánya valóban értelmetlen mondatot ad. De azt jelenti-e a vesszők hiánya, hogy a hallgató nem érti grammatikai szinten a mondatot, vagy egyszerűen nem tudja a helyesírást? Valószínű az utóbbról van szó, mert a hallgató az egész szöveget nyilvánvalóan érti, és a szakmai tudása sem engedi meg, hogy az utolsó

mondatban írjon le értelmetlenséget." Tehát a Tanár eltekint az ortográfiai hibától és a fordítást helyesként értékeli.

Visszatérve a táblázatra és a nyilvánvaló értékelési különbségekre, a magyarázatunk röviden úgy foglalható össze, hogy a két szakember értékelésének különbsége a szakszövegről alkotott felfogásuk különbözőségéből ered. A felmérésünk eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy mindkét szakember a szerbhorvátra fordított szöveg értékelésébe a saját tárgyi és nyelvi tudását szőtte bele - ezek a szakszöveg szakmai részének ismeretében különböznek.

A Tanár elnéző minden olyan esetben, amikor egy-egy kifejezés a szaknyelv része lehet, míg a Lektor szempontjai a nyelvi szépség és helyesség, a szavak logikai kombinálhatóságának lehetősége. A Lektor nem toleráns az olyan kifejezésekkel szemben, amelyek a szaknyelvben élnek, elfogadottak, habár idegenül, furcsán hangzanak, vagy logikátlanak tűnnek.

A Tanár és a Lektor értékeléseinek különbségei az anyanyelvi tárgyi tudás (technológia) és az anyanyelvi grammatikai tudás eltéréséből erednek. Tehát, az anyanyelvre való fordítás vizsgálatában a szakemberek a saját anyanyelvi tudásukban levő különbségekre mutattak rá, azaz az értékelés a szakszöveg tárgyi ismeretének fokától függött. Amikor a két szakember által különbözően értékelt mondatokat elemeztük, nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvtudásba (grammatika és szakmai nyelv tudása) bele volt szőve az anyanyelvhez való viszonyulás is - a nyelvi tisztaság szemben a nyelvi toleranciával. Itt rámutathattunk arra, hogy a nyelvtudás nem csupán a grammatikai kategóriák tudását, a helyesírási szabályok tudását jelenti, hanem ennél többet - tartalmazza az anyanyelvhez való viszonyt az anyanyelv különböző megnyilvánulási formáiban, jelen esetben az idegennyelvű szakszöveg fordításában. Példáink bizonyítják, hogy az idegen (angol) szaknyelvet tanító Tanár a fordításban a tárgyi tudást, szakmai helyességet értékelte inkább, szemben a Lektorral, aki az anyanyelv normatív helyességét tartotta elsődleges szempontnak a fordítások értékelésekor.

**A FORDÍTÁS TANTÁRGY HELYE
A BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
SZAKFORDÍTÓ- ÉS TOLMÁCSKÉPZŐ
PROGRAMJÁBAN**

Szöllősy-Sebestyén András

Ennek a beszámolóknak a címe voltaképpen egy kérdés - amelyre nyugodtan azt lehetne mondani, hogy nem is kérdés. Első pillantásra álkérdésnek látszik, mert annyira kézenfekvőnek tűnik rá a válasz: a szakfordító és tolmácsképzésben a fordítás a tolmácsolás mellett a legfontosabb tantárgy - olyannyira, hogy ezeken kívül más tárgyak oktatására talán nem is volna szükség. Szögezzük le, hogy ilyen tanfolyamjellegű képzés minden további nélkül meg is valósítható - egy nyelvi-filológiai képzés keretében, vagy arra alapozva, hogyha a hallgatók az ezeken kívül szükséges ismeretekkel és készségekkel más forrásból már rendelkeznek, és ezeken belül már valóban csak a fordítás illetőleg a tolmácsolás technikai fogásait kell elsajátítaniuk. Nekünk azonban már a szakfordító és tolmácsképzés programjának kialakításakor figyelembe kellett vennünk, hogy ez mint kiegészítő szak, műegyetemi környezetben fog megvalósulni. Az ebből adódó úgynevezett peremfeltételek szabják meg az egész képzés tartalmát egyfelől, időkereteit és ütemezését másfelől.

Legalábbis a program kialakításakor - ami a 80-as évek közepén történt - a képzés időtartamát az korlátozta 6 félévre, hogy az elképzelés szerint az egyetemen folyó haladó szintű idegennyelv -oktatásra támaszkodott, és csak ilyen időkiméretben lehetett úgy megtervezni, hogy a szakmai képzéssel párhuzamosan ez is befejeződhesse. Miután azonban ma már egyre több hallgató kerül az egyetemre középfokú nyelvvizsgával vagy annak megfelelő nyelvtudással, és időközben a felsőoktatási rendszer is rugalmasabbá vált - legalábbis a törvény szavai szerint, ma már szóba jöhet, és rövidesen szóba is fog jönni a képzés időtartamának megnyújtása mind előre mind hátrafelé, illetőleg a kétfokozatú képzésnek a bevezetése.

Jelenleg azonban az eredeti program érvényes, amelynek körvonalait az alábbi táblázat és a függelékben közölt rövid tantárgy-leírások szemléltetik.

Tantárgy	Óraszám/félév					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Nyelv- és stílusgyakorlat	4 gy	4 gy	3 v	3 gy	2 gy	2 v
Fordítás		2 gy	2 v	2 gy	1 gy	1 v
Tolmácsolás			2 gy	2 gy	2 gy	2 v
Magyar nyelv	2 gy	1 v				
Kontrasztív és funkcionális nyelvtan			1 gy	1 v		
Műszaki stílus és terminológia					1 v	1 gy
Szakmai dokumentáció					1 gy	1 gy
Tárgyalási gyakorlat					1 gy	1 v
Kulturális és gazdasági háttérismeretek	2 gy	1 v				
Szakszeminárium						1 (képesítő ford.)
Összes heti óraszám:	8	8	8	8	8	9

Megjegyzés: gy = gyakorlati jegy v = vizsga

A táblázatból is látható, hogy a másik időkorlátot a heti 8-10 órás órakeret jelenti. Ez az időkorlát addig nem hágható át, amíg a fordító- és tolmácsképzés nem fő szakon folyik. Ami a kiinduló bemeneti és háttérfeltételeket illeti, a kiegészítő vagy mellékszakként való működés előnye és hátránya egyszersmind az, hogy a szakmai ismereteket a hallgatók részéről a hazai idegennyelvű képzési formák beindulása és a külföldi részképzés terjedése következtében egyre inkább idegen nyelven is adottnak vehetjük, illetve mindenképpen annak kell vennünk - bár a szak továbbfejlesztésének egyik követendő iránya éppen az lehet, hogy a programi készítésekor még számba nem vett olyan lehetőségekre, mint a külföldi részképzés és a helyben folyó idegennyelvű szakmai képzés, rendszeresebben és szabályozottabban támaszkodjunk a szakfordító és tolmácsképzésben, tervszerűen beépítve őket a képzés keretei közé.

A képzés jelenlegi formájában a bemeneti feltételek meglétét tehát csakis az egynyelvű nyelvhasználat, a középiskolai nyelvtan és a hétköznapi tájékozottság vonatkozásában ellenőrizzük, mind anyanyelven, mind idegen nyelven. Egy versenyvizsga jellegű írásbeli felvételin a legmagasabb

összpontszámot elérő hallgatókkal töltjük fel a felvételi keretszámot, amit egyszerűen a kapacitásunk szab meg, illetőleg az, hogy elvileg hány emberrel lehet eredményesen foglalkozni egy tanulócsoporthoz.

A képzést fokozatosan, felmenő rendszerben vezettük be: angolból 1990-ben, németből 1991-ben, franciából és oroszból 1993-ban indítottuk az első évfolyamot; ennek megfelelően az első évfolyam angolból 1993-ban, németből 1994-ben szerzett szakfordító és tolmács képesítést (persze közel sem teljes létszámban).

A felvételi vizsga feladatai és értékelési arányai talán némi fogalmat adhatnak az indulási feltételekről. A jelentkezés egyetlen feltétele a választott nyelv legalább középfokú ismerete, de nyelvvizsga bizonyítványt nem kérünk, hiszen úgymint versenyvizsga jellegű felvételi van, ahol a jelentkezőket pontozással rangsoroljuk. A felvételi feladatokat úgy állítjuk össze, hogy azok erős középfokú tudást követeljenek. A tapasztalat az, hogy a felvett hallgatók, tehát a legjobbak tudásszintje ennek megfelel, de az az igazság, hogy még a felsőfokú vizsgával rendelkezők is csak ritkán éri el a valóban felsőfokú szintet. Ha százalékban próbálnám jellemezni az eredményeket, a következő számokat tudom mondani: a felvételi feladatok középfokú teljesítéséhez kb. 60 pontot, 60 %-ot kell elérni. Természetesen a mezőnytől is függ, hogy mi a minimális felvételi pontszám idegen nyelvből, de 70 alá soha nem megy; angolból, ahova általában nagyobb a túljelentkezés, 80 alá sem szokott menni. A felsőfok kb. 90 % fölött kezdődne, de ezt a mértéket a felvetteknek is csak 20-30 %-a üti meg.

Ezek a számok inkább csak némi orientációul szolgálhatnak, az abszolút szinteket a felvételi vizsgákon nagyon megbízhatóan nem lehet mérni, a pontozásnak itt nem is ez a célja, hanem inkább a felvételizők tudásának egymáshoz való viszonyítása. A felvételi vizsgán idegennyelvből nyelvi-nyelvtani tudásfelmérő teszt van, amely tartalmaz egy hallás utáni szövegértési feladatot is. Ennek a jelentőségét, gondolom, nem kell ecsetelnem, különösen azért, mert a szóbeli vizsgáztatástól idő és kapacitás hiányában kénytelenek vagyunk eltekinteni. Ezt a kockázatot azért lehet vállalni, mert a képzés terve úgy készült - bár ezt a hallgatóknak nem hirdetjük nyíltan, de amikor szükséges, akkor alkalmazzuk, - hogy a szakfordító képesítést a tolmácsolás nélkül is meg lehet szerezni. Tehát hogyha valaki tolmácsolásból nem tud helyállni, akkor azért - a többi tárgyakkal együtt - elvégezheti eredményesen a szakot.

Idegen nyelvből az elérhető összpontszám másik felét, 50 pontot egy többé vagy kevésbé irányított önálló fogalmazással lehet megszerezni, amelyet természetesen szótár nélkül kell elkészíteni. A vizsga idegen nyelvi részén tehát összesen 100 pontot lehet szerezni, de a felvétel szempontjából pontosan ugyanekkora súllyal esnek latba a magyar nyelvtani ismeretek és a magyar fogalmazási készség. Ezeknek a felmérését szolgálja a magyar nyelvi felvételi hasonló megosztásban. A nyelvtani feladat itt egy többszörösen összetett mondat elemzése "tetőtől talpig", tehát mondattani és szófajtani szempontból egyaránt. Ezzel 50 pontot lehet szerezni, és a magyar fogalmazással, amely szabadon választott műfajban, de megadott témáról szól, úgyszintén.

A felvételi vizsgán elérhető maximális eredmény tehát 200 pont, a felvételi minimum együttevve 150 pont alá nem szokott menni. Ezen belül tehát nem sok esély van arra, hogy az idegennyelvi és a magyar eredmények között végzetes eltérés mutatkozzék, de ha netán mégis, akkor is nyugodt lehet a lelkiismeretünk. Ha valaki 3 feladattípusban közel maximális eredményt tud elérni, ezzel a képzés során is vagy kompenzálni tudja, vagy viszonylag gyorsan pótolni tudja annak a készségnek a hiányát, amely miatt az adott feladattípusban sikertelen volt. Amennyiben viszont tévednénk - ez a bizonytalan határesetekkel szerzett tapasztalataink alapján állítható - akkor, hogy ilyen durván fejezzem ki magam, nem kár a hallgatóért, ha úgy döntünk, hogy nem vesszük fel - úgysem tudná a szakot eredményesen elvégezni.

A képzés keretében, mint említettem, magukon a nyelvi közvetítés különféle formáin és módszerein kívül az elsajátításukhoz ill. végrehajtásukhoz szükséges előfeltételek közül kizárólag ezekkel, tehát a nyelvhez, nyelvekhez kötődő ismeretekkel és készségekkel foglalkozunk, a tárgyi, azaz szakmai ismeretekkel nem. Ha közelebbről megnézzük a fenti táblázatban bemutatott tantervet, akkor bizonyára rögtön feltűnik, különösen ahhoz képest, amit a fordítás tárgy szerepéről a bevezetőben mondtam, hogy a fordítás mint tantárgy a szakfordító és tolmácsképzésnek a második, a tolmácsolás pedig csak a harmadik félévében jelenik meg; és ettől kezdve is az óraszámnak együttevve mindössze kb. az 50%-át teszik ki. Ennek nem csak az összóraszám korlátozottsága az oka, hanem "koncepció" van benne: az, a képzés egyetemi jellegéből fakadó tudatos törekvés, hogy a szakmai készségek kialakításában - s innen kezdve hadd tekintsem a szakmának a fordítást és a tolmácsolást - minden egyes tárgynak meglegyenek a maga speciális feladatai, amelyekben külön-külön is van alkalom elmélyülni, és az így szerzett alapos ismeretek magasszintű

inetgrálására csak a képzés legutolsó szakaszában, sőt részben azt követően, a képesítés megszerzése után a tényleges szakmai gyakorlatban kerüljön sor.

A fordítás vonatkozásában ez azt jelenti, hogy a képzés utolsó évében az órákon kívül szakmai konzulens és a fordítás tanár segítségével készített és általuk, tehát a szakmai konzulens és a fordítás tanár által is értékelt diplomafordítás készül. Ez tulajdonképpen afféle mestermunkának számít, amelynek elkészítéséhez a jelöltnek sokkal több idő áll rendelkezésére és sokkal több segítséget kaphat, mint amennyire a szakfordítási gyakorlat valóságos körülményei között számíthat. A vizsgafeladat illetően kitűzésével a jelöltek bevallottan a lehető legnagyobb igényességre és alaposágra akarjuk szoktatni. Az életben majd úgyis leszoknak róla, de mi addig is megteszünk minden tőlünk telhetőt.

Önálló időbeli teljesítményüket a képesítő vizsga zárthelyi részében igyekszünk felmérni, amelynek időtartama kb. 200 perc, és a jelöltnek ezalatt 3-4 gépelt oldal magyar nyelvű, 1-2 oldallal hosszabb, 4-5 oldal terjedelmű idegennyelvű általános műszaki szöveggel kell megbirkóznia. A diplomafordításnak ezzel szemben a hallgató szakterületére tartozó legkeményebb szakszövegnek kell lennie, azért is van szükség szakmai konzulensre mind az elkészítéséhez, mind az értékeléséhez. A zárthelyi írásbeli vizsgán, ahol közös a feladat különböző szakterületen működők számára, mind a két irányban általános műszaki szöveggel kell foglalkozniuk a jelölteknek; mivel azonban úgy véljük, hogy a magyarra való fordítás készségeit a diplomafordítással megfelelő mélységben és terjedelemben ellenőrizni tudjuk, a zárthelyi vizsgán a nagyobb terjedelmű idegennyelvű szövegről nem fordítást, hanem kb. 15 soros magyar nyelvű összefoglalót kell készíteni, amivel az idegennyelvű szöveg vonatkozásában a gyors áttekintőképességet, lényeglátást, a magyar eredmény vonatkozásában pedig az informativitást, szerkesztési, tömörítési, fogalmazási készséget ellenőrizzük.

Ebből a feladatból is sejthető, hogy a hallgatók a képesítő vizsga komplex fordítási, sőt nemcsak fordítási feladataira, egyáltalában a szakfordítói munkára nemcsak a fordítás órák keretében készülnek fel. Természetesen ugyanez vonatkozik a tolmácsolásra is, melyhez képest adott esetben még a fordítástan anyagának bizonyos részei is kiegészítő szerepet játszhatnak. Hogyha ennek tükrében most egy újabb pillantást vetünk a képzés tantervére, akkor azt látjuk, hogy a rendelkezésre álló órakeretet az első félévben teljesen, a második félévtől kezdve fokozatosan csökkenő arányban olyan tárgyak töltik ki, amelyek

tulajdonképpen a fordítás és a tolmácsolás oktatásának egyébként a felvételi vizsgán is mért előfeltételeinek a kialakítását, megteremtését és megszilárdítását szolgálják: a *nyelv és stílusgyakorlatok* az idegennyelv tudás fejlesztését, az óraszám felében, majd harmadában, végül már csak negyedében; a fordítás szempontjából röviden *reáliáknak* nevezhető tárgyakkal foglalkozó *kulturális és gazdasági háttérismeretek* című tárgy; és végül de nem utolsó sorban az anyanyelvi készségeket fejlesztő, a magyar nyelvtani ismereteket megszilárdító és bővítő *magyar nyelv*.

A magyar nyelv című tárgy célkitűzése azonban ennél, és a függelékben olvasható tárgyleírásnál is ambíciózusabb: a gyakorlatban kulcsszerep hárul rá mind a fordítás, mind a tolmácsolás tanításának előkészítésében és bevezetésében - lényegében függetlenül attól, hogy a későbbiekben ezek oktatása ilyen, vagy más elnevezésű tárgyak keretében folyik-e. Ennek a tárgynak a célja, vagy szerényebben szólva törekvése, egy olyan nyelvszemlélet sokoldalú megalapozása, amelynek révén a jövőendő tolmács-fordító a forrásnyelvi beszédet illetve szöveget mindig funkcionálisan, mint természetes anyanyelvi megnyilatkozást tudja értelmezni akkor is, ha az számára idegen nyelven van, és megfordítva, a célnyelvi szöveget még az anyanyelvén is olyanszerű tudatossággal formálja meg, mintha egy kiválóan megtanult idegen nyelven beszélne illetve fogalmazna. Ennek a tárgynak a feladata tehát nem csupán a hagyományos nyelvtani ismeretek felelevenítése, kiegészítése és alkalmazása az anyanyelvi kifejezőkészség fejlesztésében, hanem nagymértékben elméleti tudatosítása annak, hogy mit csinál az ember, minden ember, amikor az anyanyelvét különféle célokra használja. (Mert hogy tudvalévőleg nem egészen azt és nem egészen úgy csinálja, mint amikor egy idegen nyelven beszél.) Továbbá, hogy milyen módszerekkel, milyen információkra támaszkodva értelmezi az ember a beszédet - jószerivel függetlenül attól, hogy milyen nyelven szólnak hozzá, legalábbis attól, hogy az értelmezésre váró szövegdarab nyelvét tudja-e, szavait, kifejezéseit történetesen ismeri-e.

Ezzel talán sikerült érzékeltetnem, hogy ez a tárgy azért nem felel meg egészen az eredeti tárgyleírásnak, mert a tanterv gyakorlati megvalósítása során egy intenzív alkalmazott nyelvészeti bevezetővé vált mind a fordítás, mind a tolmácsolás tanulásához. Azt azonban szeretném hangsúlyozni, hogy ez a bevezetés nem elméleti jellegű abban az értelemben, hogy a nyelvész számára esetleg érdekes, de egymással is vitázó elméletekkel foglalkozna. Hanem mivel a képzés minden szempontból korlátozott időtartama alatt semmiképpen sem jut

elég idő a fordítási műveletek alapos begyakorlására, ráadásul a tolmácsolással ellentétben a fordítás minőségének problémája rendszerint nem az, hogy a fordító nem ismeri vagy nem tudja végrehajtani ezeket a műveleteket, hanem hogy nem tudja kiválasztani a megfelelőket - a fordítás vonatkozásában ez a tárgy leginkább ehhez ad általános, és a későbbiek során konkretizálható szempontokat.

A gyakorlati tárgyak, így a fordítás oktatásában is módszertani vezérelvünk, hogy a tulajdonképpeni begyakorlást a tevékenység tudatosítása előzze meg, mert csak így véljük biztosíthatónak, hogy a begyakorlott készségek minőségileg megfelelők legyenek. Ehhez azonban mindennek előtt egy olyan kölcsönösen érthető és adekvát fogalmi nyelvre, keretre van szükség, amelyben tanár is, tanuló is meg tudja magyarázni, hogy mit csinál, hogyan csinálja, miért azt, és miért úgy csinálja, vagy legalábbis kellene csinálnia; és ehhez képest az egyes megoldásokat többféle szempontból is értékelni, bírálni vagy védelmezni tudja.

Ebből már sejthető, hogy különösen előrehaladott szinten, a fordítás-oktatást elég nagy részben a hallgatók által készített feladatok elemzése tölti ki. A fordítások megvitatására alkalmas fogalmi keretet mi a nyelvészeti pragmatikában véljük megtalálni. Magam az utóbbi években azért értekeztem több ízben is a fordító pragmatikai helyzetének sajátosságairól, mert a megfelelő gyakorlati és elméleti előkészítést követően, a második félévtől kezdve, a tulajdonképpeni fordítás oktatás során, de nemcsak az ilyen nevű tárgy keretében, ebből kiindulva igyekszünk feltárni a fordító feladatait, s e feladatok célszerű megoldási módszereit és eszközeit is.

A tanmenetben kétféle tendencia érvényesül. Egyrészt a fordításnak nevezett tantárgy keretében fokozatosan szűkítjük e feladatok körét a tulajdonképpeni szakfordításra, és ez a tendencia csúcsonyosodik ki a harmadik évben készített diploma fordításban. Másfelől viszont a feladatok körét tudatosan kiterjesztjük a szakmai képzettséggel rendelkező fordító egyéb várható, nem kimondottan fordítási tevékenységeire is.

Ezt az utóbbi funkciót: a fordításon inneni vagy túli (ahogy tetszik) írásbeli nyelvi közvetítési feladatokra való felkészítést a harmadéven, tehát az utolsó 2 félévben oktatott *szakmai dokumentációnak* nevezett tantárgy látja el. (A tolmácsolástól eltérő szóbeli közvetítés vonatkozásában hasonló szerepet tölt be az ugyancsak a harmadéven sorra kerülő *tárgyalási gyakorlat*.)

Magának a fordítás tantárgy anyagának ismertetéséhez néhány szó erejéig eredményben is ki- ill. vissza kell térnem a fordító pragmatikai helyzetének meghatározására, miután a tárgy oktatása - mint említettem - ebből indul ki. Anélkül hogy részletekbe bocsátkozhatnék, erre vonatkozólag azt tartom kiemelendőnek, hogy a fordító a forrásnyelvi szöveg vonatkozásában olyan sajátos befogadó, aki a beszédsszituációban az általa készített fordításnak a beszédsszituáción kívülálló címzettjeit is képviseli; a célnyelvi szöveg vonatkozásában viszont mégsem szuverén szövegalkotó, de nem is csupán a szerző "nyelve" - más nyelven beszélő alteregója, mert a célnyelvi szituációban viszont a szerzőn kívül az eredeti szöveg címzettjeit is képviseli, amennyiben a célnyelvi közegben azokat a funkciókat is reprodukálnia vagy legalább érzékeltetnie kell, amelyeket a forrásnyelvi szöveg eredeti szerzője és címzettjei, sőt befogadói viszonyában tölt be. Azaz a fordító szerepét úgy kell felfognunk, hogy nem csupán nyelvek és kultúrák, nem csupán az eredeti szöveg szerzője és a fordítás címzettjei, hanem két komplett, a maga nemében teljes beszédsszituáció között közvetít.

Írott szöveg esetében, mellyel a fordítónak dolga van, ráadásul mindkét szituáció megkettőződik, miután két komponensre szakad: egy szövegalkotó és egy szövegfeldolgozó rendszerre, melyben a másik komponens csak virtuálisan, magának a szövegnek a közvetítése révén van jelen. De azért jelen van, a befogadónak a szövegalkotás, illetőleg a szerzőnek a szövegfeldolgozás körülményeiről és kontextusáról, helyéről, idejéről, módjáról, okáról és céljáról alkotott elképzelése révén. A fordító azonban nem érheti be ennyivel, mert neki mint szöveghasználónak és szövegalkotónak egyaránt autentikusnak kell lennie. Ahogy a tanítványaimnak mondani szoktam: a fordító az eredeti szöveg véletlen befogadója, aki azt olyan célra használja, amelyre a szerző aligha szánta, de csak akkor tud hiteles fordítást készíteni belőle, ha az ideális címzettnél is sokkal többet tud róla, és ezt a tudását a célnyelvi megvalósítás során csak a szerzőhöz hasonló módon, de az övéénél is nagyobb előrelátással: a maga alkotta szöveg címzettjeinek ismeretében használja fel.

A fordítás tanulása során ebből a koncepcióból vezetjük le és gyakoroljuk a fordítás előkészítésének, a szövegen kívüli információk beszerzésének, a forrásnyelvi szöveg áttekintésének, tagolásának és értelmezésének, célnyelvi megvalósításának, a fordítás ellenőrzésének, korrigálásának és megszerkesztésének eljárásait. A képzés második, a tárgy oktatásának első félévében lényegében a fordítás előkészítésével, a forrásnyelvi szöveg

feltárásának fázisaival, értelmezésének szintjeivel foglalkozunk - különös tekintettel az ehhez szükséges információk beszerzésének módszereire és forrására: eloszlásukra és lokalizációjukra a pragmatikai helyzet tényezői között különféle szövegtípusok esetében, illetve a szöveg szegmentumai között rövidebb hétköznapi (pl. levél-) és publicisztikai szövegekben.

Ezzel párhuzamosan befejeződik és szóbeli vizsgával lezárul a pragmatikaelméleti és nyelvészeti bevezetést is tartalmazó *Magyar nyelv* című tárgy tanulása. Folytatása a II. évben (3-4. félév) a *Kontrasztív és funkcionális nyelvtan* című tárgy, amelynek feladata az addig különböző utakon-módokon szerzett magyar és idegen nyelvi grammatikai ismeretek összefoglalása, rendszerezése és szembesítése - de elsősorban a nyelvek között univerzálisnak tekinthető, mert a szövegekben valamilyen módon mindenképpen kifejezésre jutó szemantikai funkciók alapján. Ezért is szerepel a tárgy nevében a *kontrasztív* mellett a *funkcionális* jelző is.

Itt és ekkor, a II. év legelején vezetjük be a fordítási ekvivalencia fogalmát, szintjeivel és fajtáival is - elméletben - a nyelvtan órákon foglalkozunk. Ezáltal világosan érzékeltetni tudjuk a hallgatókkal, hogy a nyelvek grammatikai összevetéséből származó kontrasztok ismeretének voltaképpen csak segédszerepük van a forrásnyelvi szövegben és környezetéhez való viszonyában felismert szemantikai és pragmatikai funkciók célnyelvi megvalósításában - a fordításban. A tárgyak közötti munkamegosztás és az egyes tárgyak belső logikája azt diktálja, hogy a többnyire mondaton belül illetőleg a mondat szintjén vagy az alatt elvégzendő és elvégezhető átváltási műveleteket is a grammatikai kontrasztok feltárásával együtt e tárgy keretében vegyük számba és rendszerezzük - de nem mint megoldási recepteket, hanem csak mint lehetőségeket, amelyek közül az aktuális kontextusnak megfelelőt mindig a fordítónak kell kiválasztania a célnyelven megvalósítandó domináns funkció függvényében. Ezzel viszont érdemben természetesen már a fordítás órákon foglalkozunk - konkrét fordítási feladatokon, indokolva és értékelve a lehetséges megoldásokat.

A fordítás oktatás második, az egész képzés harmadik félévében a hangsúly a fordítandó szöveg célnyelvi megvalósítására tolódik át. A hallgatók ettől kezdve a tanulmányi "célfeladatokon" kívül komplex fordítási feladatokat is végeznek, melyeknek szerves részét képezi a lektorálás: a fordítás-ellenőrzés és értékelés. Az értékelésnél mindig a célnyelvi szövegből indulunk ki: azt vizsgáljuk - a tanult módszerekkel - hogy az milyen funkciókat valósít meg a

célnyelvi környezetben, s az ellenőrzéskor ezt próbáljuk meg összevetni (minél tágabb kontextust figyelembe véve) a forrásnyelvi szöveg funkcióival a forrásnyelvi környezetben.

Természetesen azt tapasztaljuk - hiszen azért igyekszünk ebből a szempontból célzatos feladatokat adni, amire leginkább talán bizonyos magyar kulturális referenciákat tartalmazó szövegek idegen nyelvre fordítása alkalmas - hogy a leggondosabban kiválasztott és korrektül végrehajtott átváltási műveletek ellenére a forrásnyelvi szöveg bizonyos szegmentumaihoz köthető funkciók a célnyelvi szövegben elvesznek vagy eltorzulnak, a célnyelvi közegben (a befogadás során) nem, vagy nem úgy realizálódnak, ahogyan kellene. Itt tulajdonképpen arról van szó, hogy a fordító hogyan gazdálkodik a rendelkezésére álló információval, mit és milyen módon kell explicitté tennie az általa fogalmazott szövegben, ami az eredeti szövegben illetve környezetében implicite van jelen.- és viszont. De már fölmerül a szövegadaptáció fordításban megkövetelt illetve megengedett mértékének és módszereinek problémaköre is.

A fordításoktatás idáig vezető szakaszát házi használatra "a szövegtől való rugalmas elszakadás művészetének elsajátítása" címmel szoktuk illetni - amit természetesen a szöveghez új módon és többféle irányból való visszatérés szakasza követ. Az első szakasz a képzés félidejében, a 3. félév végén egy zárthelyi fordítás vizsgával zárul, amelyen a hallgatók a 180-200 perces időtartamnak megfelelő terjedelmű újságszövegeket fordítanak oda és vissza (magyarra kétszer annyit, mint idegen nyelvre). A vizsgán elsősorban a tanult eljárások szakszerű alkalmazását értékeljük - a nyelvtudás felmérésére ugyanakkor külön írás- és szóbeli vizsga is van.

A képzés második szakaszában magasabb szinten és specializáltabb formákban térünk vissza a szöveghez. A negyedik félévben a fordítás mint tantárgy harmadik féléve fő feladatának azt tekintjük, hogy megtanítsuk az előző szakasz végén fölmerült, de nyitva maradt problémák gyakorlati megoldásának módszereit: a fordító megtanuljon gazdálkodni a fordítandó szövegből és szövegről más forrásból szerzett információkkal a célnyelvi szöveg megformálása során - amikor annak meghatározott célja, ti. a fordításnak ismert megrendelője ill. saját címzettje van. Ezzel már a tulajdonképpeni szakfordítást, és ettől határozottan megkülönböztetve a nyelvíleg képzett szakembertől elvárható más típusú nyelvi közvetítői tevékenységeket készítjük elő, amelyeket a hallgatók a képzés utolsó évében gyakorolnak.

Ehhez a nyelvészeti háttérismereteket az előző évek alkalmazott nyelvészeti tárgyaiiban szerzett ismeretekre támaszkodó, azokat alkalmazó *Műszaki stílus és terminológia* című tárgy nyújtja, amely némi általános stilisztikai bevezető után a tudományos és egyéb szaknyelvekkel, kitüntetetten a műszaki életben használt szövegek típusaival, funkcióival, és ezek - nem csak nyelvi - realizálásával foglalkozik, különös tekintettel a szakkifejezésekre és a terminológiára - általában, valamint magyar és idegen nyelven. Mondanom sem kell - de azért talán mégis kell - hogy az idegen nyelvű terminológiát, vagy inkább annak célszerű megközelítési módját általában nem nyelvtanárok, hanem vállalkozó szellemű, egy-egy szakterületet értő és az adott idegen nyelven beszélő szakemberek tanítják. Az idegen nyelvű terminológia elsajátítása kinek-kinek a maga szakterületén persze még így is a hallgatókra marad, ebben legfeljebb azok a szakmai konzulensek lehetnek segítségükre, akik az utolsó félévben az elvileg már az előző félévben megkezdett - bár a tapasztalat szerint inkább még csak kiszemelt - diplomafordításokat gondozzák.

Itt azonban nemcsak az idegen nyelvű terminológiáról, hanem egyáltalán a terminológiáról is szót kellene ejtenünk, még hozzá sokkal több szót, mint amennyire alkalmunk van. Ugyanis tudomásom szerint ma Magyarországon a szakegyetemeken folyó fordító és tolmácsképzés az egyetlen olyan oktatási forma, ahol kénytelenek vagyunk többé-kevésbé rendszeresen terminológiával foglalkozni - vagy egy másik perspektívából nézve ez az egyetlen olyan oktatási forma, ahol erre lehetőség van. Az már egy másik, de a jövő szempontjából lényeges kérdés, hogy milyen mértékig vagyunk képesek ennek a kényszernek eleget tenni, illetve a lehetőséget kihasználni.

Említettem már, s ezért nem akarok külön visszatérni a III. éven oktatott *Szakmai dokumentáció* szerepére, amely a fordítástól immár határozottan elkülönítve tárgyalja azokat a céltól vagy megrendelőtől függő célnyelvi adaptációs feladatokat, amelyeknek forrása írott vagy mondott szöveg egy másik nyelven.

Hogy mi marad ezek után a *Fordítás* nevű tárgyra a képzés utolsó évében? Talán nem lesz túl meglepő a válasz: a szakfordítás maga. Igaz, hogy az órarendi órákon különböző szakterületeken működő vagy azokra készülő mérnökök, sőt nem kizárólag mérnökök dolgoznak a tanárral, ezért igazán speciális szakszövegekkel csak a diplomafordításokban találkoznak. Az órákon inkább a műszaki életben előforduló, de nem kimondottan műszaki, például laikusoknak szóló, vagy ún. általános műszaki szövegekkel foglalkoznak, amelyekhez a

nyelvi képzettségű tanár és a különféle szintű és fajtájú műszaki képzettséggel rendelkező fordítójelöltek egyaránt hozzá tudnak szólni. Reméljük, hogy így megfelelően használjuk ki a rendelkezésre álló kevés időt arra, hogy az elérhető szinten jó minőségű szakfordítói képzést nyújtsunk a számukra.

Mi ugyanis úgy látjuk - és tantervi koncepciónkat ebben foglalhatnánk össze - hogy a más irányú szakképzést *kiegészítő*, graduális vagy posztgraduális szakfordító képzés feladata nem lehet a megfelelő mennyiségű fordítói gyakorlat, hanem csak e gyakorlat megszerzéséhez, a tapasztalatok hatékony hasznosításához szükséges ismeretek és más előfeltételek biztosítása: mindennek előtt a megfelelő szemlélet és magatartás kialakítása, egy szóval a szakfordítói (illetőleg a tolmács-) szerepre, - sőt perspektivikusan a napjainkban egyre gyakrabban emlegetett, a nagyvilágban már ismert és sok helyütt elismert szakmai kommunikátori, interkulturális nyelvi közvetítői *szeretre* való felkészítés. A szakfordító és tolmácsképző szak remélt (és titkon már tervezett) továbbfejlesztését illetően ez a cél lebeg előttünk.

Függelék:

Tárgyleírások

A Nyelv- és stílusgyakorlat c. tárgy az általános nyelvtudás és nyelvismeret, az általános társalgási készségek középfokról felsőfokra történő fejlesztését tűzi ki célul. A 4 nyelvi alapkészség (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni megértés) teljes kidolgozásán kívül részben e tárgykörbe tartozik a hallgató szakirányának megfelelő szakmai jellegű nyelvi ismeretek és a szaknak megfelelő terminológia megközelítése.

A Fordítás c. tárgy az írásbeli oda-visszafordítás elméletének, gyakorlatának és technikájának elsajátítását célozza meg. A teljes fordítási folyamat oktatása, így a szövegismeret, a fordítás előkészítése, az átváltási műveletek, illetve a fordított szöveg nyomdakész szerkesztése tartozik e tantárgy körébe.

A Tolmácsolás c. tárgy a szóbeli fordítás különböző műfajainak és technikájának elsajátítását tekinti céljának. A felkészítés leglényegesebb eleme, hogy a hallgatók eljussanak az idegennyelvű beszédképesség, illetve beszédértés aktív, tartós és zökkenőmentes alkalmazásának szintjére, illetve hogy kialakítsák ezzel kapcsolatos nyelvi és pszichológiai készségeiket. A tárgy az általános beszélhelyzetekben, illetve az elemi szakirányú helyzetekben történő tolmácsolásra készít fel.

A Magyar nyelv c. tárgy feladata a szakfordító- illetve tolmácsolóhallgatók általános nyelvészeti és magyar nyelvtani ismereteinek felfrissítése és célszerű kiegészítése, magyar beszéd- és nyelvhelyességi, valamint fogalmazási ismeretek oktatása és gyakoroltatása, különös tekintettel a különböző célú és műfajú szövegek adekvát nyelvi megformálására.

A Kontrasztív és funkcionális nyelvtan c. tárgy feladata a fordítástechnika oktatásának elméleti, összehasonlító nyelvészeti és módszertani megalapozása. A tárgy keretében a nyelvelírásban alkalmazott fogalmakból kiindulva az adott tartalom adott kontextusokban való kifejezésére alkalmas magyar és idegennyelvi eszközökre vonatkozó konkrét grammatikai ismereteket kell a szakfordító- és tolmácsolóhallgatóknak megszerezniük, ill. rendszerezniük.

A Műszaki stílus és terminológia c. tárgy keretében a szakfordító- és tolmácsolóhallgatók a stilisztika, az idegennyelvű szóbeli és írásbeli szakmai kommunikáció sajátosságaival és a magyar terminológia alapfogalmaival és rendszerével ismerkednek meg.

A Szakmai dokumentáció c. tárgy a hallgatókat azokra az elsősorban írásbeli feladatokra készíti fel, amelyeket egy nyelvi képzettségű műszaki szakembernek a fordításon, illetve a tolmácsoláson kívül el kell látnia. Pl.: jegyzetelés, beszámoló, referálás, összefoglalás, annotálás, stb. magyar és idegennyelvű konferenciákról, tárgyalásokról, szakirodalomról, stb. a másik nyelven; levelezés, adatgyűjtés, -tárolás és -felhasználás, könyvtári és irattári ismeretek, informatika, stb.

A Tárgyalási gyakorlat c. tárgy feladata, hogy az adott idegen nyelven a hallgatókat a fordításon és tolmácsoláson túl szakterületükön önállóan is tárgyalóképesse tegye. Ennek érdekében a nyelvtanítás keretében oktatott szakmai társalgási ismeretekre építve e tantárggyal a tárgyalásra való felkészülés és a tárgyalásvezetés módszereinek, a társalgási stratégiáknak és taktikai viselkedésnek idegen nyelven történő gyakorlati megvalósítására készítünk fel.

A Kulturális és gazdasági háttérismeretek c. tárgy anyagát a tárgy értelmezett nyelvterület országainak kultúrájára és állami, jogi, gazdasági, kereskedelmi, stb. berendezkedésére, intézményeire, szervezeteire, valamint az általános viselkedéskultúrára vonatkozó ismeretek alkotják, amelyek közvetlen hatással vannak a nyelvhasználatra és a nyelvet beszélők magatartásának normáira, és ezáltal a velük való eredményes kommunikáció célszerű módszereire.

A Szakszeminárium c. tárgy feladata az, hogy a hallgatókat segítse a képesítő bizonyítvány megszerzéséhez szükséges vizsgamunkák tematikájában, technikájában, illetve megoldásában.

TOLMÁCSOLÁS TANÍTÁS A BME N

Bassa Lia

A tolmácsolás meghatározása.

A tolmácsolás szóbeli fordítás. Ez így igaz is, nem is. Feltételei és igényei egyáltalában nem azonosak a fordításéval, csak az az azonos bennük, hogy egy forrásnyelven közölt üzenetet át kell tenni egy másik, egy célnyelvre. A továbbítás módja és célja merőben különböző. Ami egy nyelv esetében is igaz, hogy az írott és szóbeli közlés között jelentős különbség van, az felnagyítva érezhető két nyelv összekapcsolásánál. Kezdjük a meghatározást a célnál, az igényeknél. A cél, hogy két, különböző nyelven beszélő - értő ember - embercsoport egymással zavartalanul kommunikáljon. Ez azt jelenti, hogy a tolmács révén teljesen azonos módon érintkezzenek egymással, mintha egy nyelvet beszélnének. Ennek két nagyon fontos következménye van:

1. A tolmács közvetítő, nem létező egyéniség, melyen áthaladnak az üzenetek, mint egy gépen, mely átalakítja őket, de nem változtathatja meg.
2. Nemcsak szavakat, hanem az egyéb metakommunikációs jeleket is át kell tennie a másik nyelven értők részére nem elhanyagolva a továbbítás sebességét (tehát azonnal) és időtartamát (magyarázkodás esetén se lehet sokkal hosszabb vagy rövidebb az eredetinel).

Az igény a tolmácsolás esetében elsősorban a két, előbb említett pont betartása, ugyanakkor ennek nyelvi következményei vannak. Vagyis az üzenet továbbításának nyelvi részével kapcsolatban merül fel a legtöbb különbség a fordítás és a tolmácsolás között. Az utóbbi esetben törekedni kell az egyszerű szerkezetekre - hogy az üzenet minél áttekinthetőbb legyen, valamint a legkézenfekvőbb szavak használatára - hogy időt takarítsunk meg, akár a választékosság kárára is.

Mint minden kommunikációs aktus esetében, itt is felmerül a mit kell közvetíteni kérdése. Miután a szavak összességének lefordítása semmiképpen nem alkalmas az üzenet továbbítására, ezenkívül gyakorlatban lehetetlen is, más területet kell a tolmácsnak megcélozni: A beszélő gondolatvilágát. Meg kell értenie, mire gondol az illető, miért mondja azt, amit mond. A második lépcső ennek a "csomagolása", a hogyan. Ez az a pont, ahol kiderül, hogy a tolmácsoláshoz igen magas szintű nyelvtudás igényeltetik, mert mind a forrásnyelv, mind a cél nyelv esetében tisztában kell lenni a nyelvi rétegek, különböző stílusok, kulturális adottságok létével. Itt jelentkezik egy másik alapvető eltérés a fordítástól: egyszerűbb a helyzet, ha a forrásnyelv a tolmács anyanyelve, mert akkor a fentieket százszázalékos biztonsággal tudja kiindulásként felhasználni, és az általa tudatosan elsajátított cél nyelvben ezek megfelelőit lényegében megtalálni. Sokkal nagyobb hibát okozhat, ha a kiindulás hibás.

A "hogyan" kérdésnek van egy elég speciális, de cseppet sem elhanyagolható területe: A tolmács modora, viselkedése, alapvetően alárendelt szereplőként való hozzáállása a munkához. Ezt nem könnyű elfogadni, de aki tolmácsolni akar, annak ezt tudomásul kell vennie, vagy megfordítom: ha valaki ezt nem tudja elfogadni, ne legyen tolmács.

Végül, a nyelvtudásnak egy igen kicsi, de elkülönült részével is tisztában kell lennie egy tolmácsnak mindkét nyelvben: ezek a hivatalos formulák, patentek (üdvözlő, záró szavak, egyes alkalmakkor használatos valamint ügyrendi kifejezések, stb.) egymásnak megfelelő párjai, melyek a legtöbb esetben nem szótár szerinti párok.

Fejlesztendő illetve igényelt készségek

Ha már olyan nyelvi feladatról beszélünk, mint a tolmácsolás, akkor ez egy bizonyos szintű nyelvtudást (1) mindenképpen feltételez. Mindenkielőfordult már, hogy a sors viszonylag korán - nyelvtanulási szintjéhez képest - rákényszerítette bizonyos közvetítési feladat ellátására. De állapodjunk meg abban, hogy most a professzionális tolmácsolás megtanulásáról, megtanításáról fogunk beszélni. Hogy ez egyáltalán szóba kerüljön, ez igen magas szinten feltételezi az idegen nyelv tudását, használatát, és - ez esetben a fordításhoz hasonlóan - az anyanyelvét is. Tehát a nyelvtudás szükséges feltétel, ám nem elegendő. A nyelvtanulás folyamán rendszerint arra nevelik a tanulót, hogy az illető nyelven gondolkozzék, ne anyanyelvén megalkotott mondatokat fordítson idegen nyelvre. Ezt szolgálják a mostanában szinte kizárólagosan létező kommunikáció centrikus nyelvkönyvek, ahol szituációkat, reakciókat tanulnak meg a hallgatók. Ezzel szemben már a nyelvvizsgák is igényelnek tudatos nyelvtani ismereteket (2). A fordítás - akár írásbeli, akár szóbeli - már a megfelelések (3) ismeretét teszi szükségessé. Ez az a készség, melyre rögtön szüksége van a tolmácsnak, és a nyelvtanulás során - joggal - kevésbé kerül előtérbe. Ennek fejlesztése önállóan is történhet, ennyi nyelvtanulás után erre képes a tanuló, de természetesen tananyagként is szerepel. Módja a következő:

Első megközelítés: bármilyen szituációt, eseményt, történetet, mely egy adott nyelvi környezetben szerepel, át kell tenni (elmondani, leírni) a másik nyelven.

Második lépés: könyv, film, színdarab történetének, párbeszédnek szóbeli fordítása mindkét irányba. A szint a pontosság, részletesség igényének növelésével emelhető.

A következő készség, bár része az átlagos nyelvtanulásnak, ott nem kap kiemelt szerepet: a tökéletes hangképzés, jó intonáció (4) és az átlagosnál gyorsabb beszédtempó. Mindezek célirányos gyakorlatokkal jól fejleszthetők. (Stannard Allen: Living English Speech; Siptár Péter - Kovács János: Angolra hangolva és bármilyen, akár ismeretlen szövegen gyors, hangos olvasás, nyelvtörők). Ezt a készséget mindkét (forrás- és cél-) nyelv esetében fejleszteni kell, hiszen a

tolmácsolás rendkívüli élethelyzet, ahol nem az átlagos beszéd szintjén kell sok információt a lehető leghamarabb továbbítani.

A nyelvi készségek közül fokozottan szükség van a hallott szöveg megértésére (5) és a fogalmazásra. Az előbbi kizárólag gyakorlással sajátítható el, itt a fokozatosság elve jó segítség lehet: ismerős velem szemben beszél; ismerős nekem háttal beszél; kissé zajos (utca, rádió, egyéb beszéd) környezetben ugyanez; idegennel megismételve az előbbi négy lépést; géphang (rádió, magnó, telefon) csendben-zajban ; film. Az igazat megvallva gyakorlásnak szinte csak a rádióhallgatást, filmnézést szoktam javasolni önálló használatra kivitelezhetősége miatt.

A fogalmazás (6) az érthető beszéd szempontjából kulcsfontosságú. Létkérdés, és ezért elengedhetetlen feltétel a tolmács szempontjából is, hogy kerek, egész mondatokat alkosson, aminek eleje és vége van. Foszlányok, elkezdett mondatok halmaza nem megengedhetőek.

Itt merül fel egy, a nyelvtanulás során nem tanított technika, hiszen a tanulás pontosan ennek megszüntetésére törekszik: a tolmácsolás során viszont annyira gyakran szembesülünk vele, hogy gyakorlatot kell szereznünk a kezelésére: ez a kiegészítés (7). Abban az esetben, ha minden elővigyázatosság, figyelem ellenére, akár technikai okból (mikrofon hiánya, belebeszélnek, stb.) akár érthetetlen, ismeretlen szó elhangzása miatt a fordítandó - tolmácsolandó, de ez egy kimondhatatlan szó - szöveg egy része hiányzik a tolmácsnak, fel kell találnia magát, ki kell következtetnie, hogy mi hiányzik. Ha az elemzés elején említettek szerint gondolatot fordít a tolmács, akkor az esetek igen magas (80-90%) százalékában a kiegészítés sikeres. Ebben segítségére lehet műveltsége (nevek, dátumok, művek, stb. esetében), de logikai készsége is. Ezek már nem nyelvi igények, de a tolmácsolás határozottan megköveteli őket.

Szintén nem nyelvi készség, de erősen fejleszthető a koncentráció (8) és a memória (9) és nemcsak a tolmácsolás során lehet belőlük profitálni. A mindennapi életben túl sokat és túl feleslegesen beszélünk, így kialakult, hogy egyre felületesebben figyeljük a másik beszédét. Ezt a rossz beidegződést kell

legyőzni, mikor a tolmácsolás során rendkívüli, mindenre kiterjedő figyelemmel kell kísérni a beszélő minden szavát.

Végül, de nem utolsó sorban a tolmácsolás az emberi kapcsolatteremtés egyik eszköze, így a tolmácsnak ismeretekkel (10) kell rendelkeznie az emberekről. Persze, ez az egy szó jelent érzelmeket, pszichológiát, viselkedést, történelmet, földrajzot, politikát, stílust és minden egyebet, amit felhasználunk egy kommunikációs aktus létrehozásakor.

Ezeket az alapelveket kell alkalmazni gyakorlatok révén a tolmács oktatásban. És a legtöbb, amit kaphatnak hallgatóink, az az a gyakorlat, amellyel a különböző tolmács helyzeteket felismerik, és képesek reagálni nyelvi és nyelven túli eszközökkel a váratlan kihívásokra.

A KOMMUNIKATÍV EKVIVALENCIA KÉRDÉSÉHEZ

(W. Wordsworth-versek és műfordításaik egybevető elemzése kapcsán)

N. Lőrincz Julianna

I. A fordítás szerepéről, a célnyelvi és forrásnyelvi szövegek ekvivalenciájáról sok szó esik napjainkban. Mind a kutatást, mind pedig az oktatást lényegesen érintő kérdés a fordítás elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Napjainkban, amikor a nyelvtanulás iránti érdeklődés nagymértékben megnőtt az elmúlt évtizedekhez képest, különösen fontos a fordítás kérdéseivel foglalkozni. Jelen dolgozat a fordítás egy sajátos területének, a műfordításnak néhány kérdésével foglalkozik.

II. Az ekvivalencia kérdése elsősorban fordításelméleti kérdés. Sokan, sokféleképpen értelmezik az ekvivalencia fogalmát. Még az azonos vagy hasonló szempontok alapján összeállított, azonos elnevezésű osztályozások között is vannak lényeges tartalmi eltérések. A közös bennük az, hogy valamiféle norma felállítására törekednek a fordításelméleti ekvivalencia meghatározásában. (Vö. Klaudy, 1989, 84-93.) Klaudy Kinga háromféle *egyenértékűségi viszonyt* különböztet meg a fordításelméletben.

1. *Referenciális* – a célnyelvi szöveg a valóság ugyanazon elemeire vonatkozik, mint a forrásnyelvi szöveg.
2. *Funkcionális* – a célnyelvi szöveg ugyanazt a kommunikatív szerepet tölti be a célnyelvi befogadók körében, mint a forrásnyelvi. Idetartozik az érzelemkeltés, a felhívás, az információátadás stb.
3. *Kontextuális* – a célnyelvi mondatok ugyanazt a szerepet töltik be a célnyelvi szöveg egészében, mint a forrásnyelvi mondatok a forrásnyelvi szöveg egészében.

"Azt a célnyelvi szöveget tekintjük valamely forrásnyelvi szöveg *kommunikatív ekvivalensének*, mely a referenciális, a kontextuális és a funkcionális ekvivalencia követelményeinek egyaránt megfelel." (Klaudy, 1989, 91.)

A három egyenértékűségi funkció szorosan összefügg egymással. A szépirodalmi szövegek esetében a szöveg *stílusa*, mint a forma többlettartalma is része a *referenciális* viszonyoknak. Így a nyelvi elemek kiválasztása és elrendezése a kifejtendő témának megfelelően, a szöveg képi szintjének visszaadása is, a kontextuális és funkcionális szempontok ugyanolyan fontossága mellett. A műfordítások esetében nehezebb dolgunk van, ha a kommunikatív ekvivalenciát akarjuk tetten érni. Nem azonos súllyal esnek a latba a különböző egyenértékűségi viszonyok. Melyiknek tehetünk engedményeket úgy, hogy még kommunikatív ekvivalensnek tekinthessük a műfordítást az eredeti szöveggel? Különösen egy olyan tartalmi és formai szempontból egyaránt zárt szöveg esetében nehéz a megítélés, mint a vers. Hol a szövegűség, hol a formahűség szenved csorbát.

III. A referenciális funkció lényeges eleme a mű stílusa, amelyben versek esetében a képi szint s a vele szoros kapcsolatban lévő jelentésszerkezet játssza a legfontosabb szerepet. Emellett azonban nem elhanyagolható a grammatikai struktúra és az egész kontextus összefüggése sem. Ezek szoros kapcsolatát s a műfordításokban megvalósuló újraalkotásának lehetőségeit vizsgálom Wordsworth két panteisztikus versének s egy-egy műfordításuknak egybevető elemzésével.

Wordsworth *My heart leaps up* c. verse a panteizmus, a romantikus *természetáhitat* (natural piety) egyik legszebb darabja. Kálnoky László *A szívárvány* címet adta a versnek. Wordsworth a természeti csoda által keltett érzelmet emeli ki a címben, s ezáltal nyomatékosá teszi, míg Kálnoky a természeti jelenség elsődlegességét sugallja. Ok és okozat felcserélődik a műfordításban az eredetihez képest, megváltozik a logikai hangsúly. A címhez hasonlóan a verskezdő sorban is követi Kálnoky ezt a logikai sorrendet, s így az első mondat tagmondatainak sorrendje is felcserélődik: a feltételes időhatározói mellékmondat válik nyomatékosá, mintegy kiemelve a szívárvány ragyogását.

Kálnoky elhagyja a fordításban az *I behold* predikatív szerkezetet, és átalakítja a mondat grammatikai struktúráját: a tárgyból alanyt transzformál, s a *ragyog* igei állítmányt rendeli hozzá, amely nem szerepel az eredeti szövegben. "Ha fenn a szívárvány ragyog, / megdobbán a szívem:" A *funkcionális ekvivalencia* szenved csorbát ezáltal e szövegrészletben.

A vers további mondatait vizsgálva már szinte teljes funkcionális ekvivalenciáról beszélhetünk. A versben a mondatok kapcsolódási rendje, az első mondatot kivéve, követi az eredetét. *Anaforikus ismétléssel, kötőszó nélkül* kapcsolódnak egymáshoz a mellérendelő mondatok, amelyek így önálló mondatokként is megállják a helyüket. Mindkét szövegben versszervező stílus a mondatalkzat: a *fokozásos ismétlés*. Ez azonos grammatikai szerkezettel fejeződik ki mindkét szövegben.

A *harmadik kapcsolatos mellérendelő mondat* fordításakor az előző folyamatnak éppen az ellenkezője figyelhető meg: az öregedés érzékeltetése helyett a mindig időhatározó lexikai betoldásával végtelenné tágitja az emberben a természet által kiváltott tiszta érzést. Ebben a mondatban kisebb grammatikai változtatással él a műfordító: a Wordsworth-szövegben felszólító módú igealak segítségével kifejezett óhajtó mondat a kapcsolatos mondathoz szerveződött választó mondat, míg Kálnoky szövegében a kijelentő módú igealak újabb kapcsolatos mondatban nyomatékos kívánságot fejez ki, amelyet az *inkább* módosítószó erősít. "So be it when I shall grow old / Or let me die!" Kálnokynál: "Így legyen mindig, s meghalok / inkább, ha nem!"

A vers utolsó három sorában a már jól ismert költői életszemlélet tükröződik: "The Child is father of the Man;" "A férfi apja a gyerek." Kálnoky szó szerint fordítja ezt az oximoront, csupán a nagybetűs váltás marad el, ami által a *férfi* és a *gyerek* szó szimbolikus értelme csökken. A *kommunikatív ekvivalencia* azonban így is létrejön, hiszen mindhárom, a bevezetőben említett megfeleltetés megvalósul. S végül a verszáró két sor is minden szempontból megfelel az eredetinek. "And I Could wish my days to be / Bound each to each by natural piety." Kálnoky: "hadd fűzze hát napjaimat / egybe a természetáhitat."

IV. Wordsworth másik panteisztikus versének, a *Daffodils* címűnek *szövegkohézióját* a *képi* és az *akusztikai* szint biztosítja. Szabó Lőrinc *Táncoló tűzliliomok* címmel fordította a verset. Az angol *daffodil* és a magyar *tűzliliom* szó közös szemantikai jegye, amely alapján Szabó Lőrinc az ekvivalenst választhatta: a virágok színe. Az ÉrtSz. szerint a *tűzliliom* 'A liliomfélék családjába tartozó, nedves réteken, erdőkben elvadulva is tenyésző kerti dísznövény, élénksárga v. tűzpiros, nagy tölcser alakú virága van.' (875. o.) Szabó Lőrinc az egész vers üzenetét sűríti a címbe: a megszemélyesített tűzliliom látványát. A *Tűzliliom* szó

látványfelidézõ ereje, hangulati hatása erõsebb a magyar nyelvben, mint a sárga nárciszé.

A versindító kép azonos a két szövegben: a hasonlat, amelynek központi eleme a virág. Wordsworth is, Szabó Lőrinc is a látvány intenzitását növelõ jelzõvel bővíti a főnevet: "golden daffodils", "arany lilium".

A lángszírom metaforikus metonímia a fényhatás intenzitását fejezi ki a Szabó Lőrinc-szövegben. A vizuális és akusztikai hatás együttes érzékeltetésére szolgálnak a megszemélyesítések mellett a *szinesztézikus metaforák* is: "táncoltak álmatag" (1. vsz.), "merengõ éjeken" (4. vsz.), a *metonímiák*: "lángszírom", "búszke fej". Bár a szöveg egészének hangulati hatását, zeneiségét tekintve Szabó Lőrinc fordításában megvalósul az ekvivalencia, a képi szintje erõsebb, expresszívabb. Szobotka Tibor a következõképpen fogalmazza ezt meg Az angol irodalom történetében: "...a táncoló Tűzliliomok, a virágok szépsége... a "belső szem" számára ragyog, a ritmikus mozgalmassággal telítõdött világ Van Gogh-i látomása..." (370)

Érdemes külön kiemelni a két versbõl azokat az igealakokat, amelyek a virágok mozgását érzékeltetik. Az 1. versszakban az angol *határozói* igeneveket: "fluttering and dancing in the breeze" (lebegve és táncolva) ugyanolyan hangulati hatású igékkel fordítja Szabó Lőrinc: "ringtak, táncoltak álmatag". Az álmatag szó betoldásával a mûfordítás képi szintje erõsödik: az igei megszemélyesítések szinesztéziává egészülnek ki.

A 3. versszak igéi: danced, they out-did "The waves beside them danced, but they / Out-did the sparkling waves in glee:" Szabó Lőrincnél: "Tűztánc volt a tó is, de õk / túltündökölték a vizet.". Az elsõ sor *komplex kép*, amelyben a tűztánc két egymástól távol esõ terület összevonásával keletkezett szinesztézia, a kép elsõ eleme, s ezzel azonosítja a tavat. A tó vizében tükrözõdõ liliumok látványát teszi érzékelhetõvé a mûfordító a képpel. A Wordsworth-versben csupán az igei megszemélyesítések szerepelnek: táncoltak, túlszárnyalták. Ez utóbbi fordításakor ismét a látvány erõsségét fokozza Szabó Lőrinc a túltündökölték szó megalkotásával.

A referenciális ekvivalencia igen lényeges eleme a stílus. Zeneiségében, képszerűségében közel azonos hatása van a két versnek. Míg azonban a My heart leaps up c. vers és a Kálnoky-féle fordítás kommunikatív ekvivalenciáját egyértelmûen megállapíthattuk, Szabó Lőrinc esetében ez már nem ilyen

egyszerű. Szinte önálló életre kel a műfordítás, és nem minden szintje felel meg az eredetinek, bár az egész szöveg üzenete s hangulati hatása azonos.

Felhasznált irodalom

1. Klaudy Kinga: Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben (Nyr. 1989/1. 84-93)
2. Stephen Spender: The making of a poem (The Norton Library, New York, 1962, 97-110)
3. The new Oxford books of English verse (Chosen and edited by Helen Gardner) (Oxford-New York, Oxford University Press, 1972; 1983)
4. Az angol irodalom története (Szerk.: Szenczi Miklós - Szobotka Tibor - Katona Anna) (Gondolat, Bp., 1972., 366-373)
5. Wordsworth és Coleridge versei. (Európa Kiadó, Bp., 1982. 86; 88)

**A MŰFORDÍTÁS ELEMZÉS MINT A
VERSÉRTELMEZÉS ESZKÖZE ANGOL SZAKOS
FŐISKOLAI HALLGATÓK IRODALMI
SZEMINÁRIUMÁN**

**(Wordsworth: A Slumber Did My Spirit Seal című verse és magyar
fordítása)**

Újszászi Zsuzsanna

Wordsworthnek ez a költeménye a Lucy-versek közül való. Lucyről csak annyi ismert, amennyi a versekből kiderül: egy fiatal lány volt, akit a költő valószínűleg szeretett, és aki fiatalon meghalt. A tárgyalt vers 1. versszakában a lírai alany a múltra emlékezik, amikor Lucy még élt, a 2. versszak pedig minden átmenet nélkül a jelen látomását rajzolja meg. Az élet és a halál, az önfeledt szerelem és a kozmikus tudatosság kontrasztját Kálnoky László magyar fordítása¹ nem tudja sikeresen újrat teremteni.

Az összehasonlító stilisztika olyan eszköz a nyelvoktatásban, amelynek segítségével megfigyelhető a két nyelvi rendszer fonetikát, lexikai szemantikát, morfológiát, szintaxist egybeötvöző működése. Irodalmi szövegek esetében azonban az ilyen elemzés célja elsősorban irodalmi és nem nyelvészeti - azt szeretném bemutatni, hogyan próbáltam a Wordsworth-vers magyar fordítását arra használni, hogy a fordítói módosítások felismerésén és elemzésén keresztül feltáruljon a hallgatók számára az eredeti vers referenciális jelentése. Az említett fordítás ugyanis nem fejezi ki világosan a vers alapszituációját, és mivel a különbségek referenciális szinten is könnyen felismerhetők, elemzésük elvezet a helyes interpretációhoz. Az összehasonlító elemzést megkönnyíti a vers rövide és nyelvi, formai egyszerűsége is.

Az elemzés írásbeli és szóbeli részből állt, amelyet két különböző óra keretében végeztünk el. A mellékelt A jelű kérdőív segítségével tájékozódni akartam a hallgatók spontán versértelmezéséről, a B jelzésű feladatlap pedig a szóbeli részt, a voltaképpeni verselemző összehasonlítást volt hivatott előkészíteni.

Horváth László
II. évfolyam

A Slumber Did My Spirit Seal

A

I. Read this poem carefully, slowly. Read it twice.

William Wordsworth (1770-1850)

A Slumber Did My Spirit Seal

1800

A slumber did my spirit seal;
I had no human fears -
She seemed a thing that could not feel
the touch of earthly years.

No motion has she now, no force;
She neither hears nor sees;
Rolled round in earth's diurnal course,
With rocks, and stones, and trees.

glossary:

slumber = szendergés

to seal = pecsétel lezár

diurnal = mindennapi

II. Answer these questions:

1) What does the poet mean by 'slumber'?

Probably, it was a woman who made him
slumber. He fell in love with her.

2) What is the referent of 'she'?

That is his lover, his admissible lady.

3) What is the narrator's situation? (e.g. Is he in slumber?)

He is not in slumber now, he might realize that
the woman didn't love him.

4) Why does 'she' have no motion?

She was, have died, but as she has no
force - the poet is not influenced by her any more.

A Slumber Did My Spirit Seal

B

I. Compare Wordsworth's poem with its Hungarian translation. Spot the differences and list 5 of them (e.g. examples of word choice, tense form or other grammatical and syntactical alterations)

A slumber did my spirit seal;
I had no human fears -
She seemed a thing that could not feel
the touch of earthly years.

Lelkem álom béklyózta le;
nem féltettem, hisz ő
átváltozott, s nem bírt vele
a romboló idő.

No motion has she now, no force;
She neither hears no sees;
Rolled round in earth's diurnal course,
With rocks, and stones, and trees.

Testében nincs erő, se vágy;
vak, néma és süket;
forog a földdel, mint a fák,
a sziklák és kövek.

- Wordsworth / i.e. I wasn't afraid of anything
Kálnoky László
- 1) I had no human fears - Nem féltettem (őt)
 - 2) she seemed - átváltozott
 - 3) motion - vágy
 - 4) now - hiányzik, nem érzem mozgását
 - 5) diurnal course - hiányzik - a mindentelenséget körülvevő, és nélkülözhetetlen körülmények

II. Now answer the questions again:

- 1) What does the poet mean by 'slumber'?
Love
- 2) What is the referent of 'she'?
The woman he loves
- 3) What is the narrator's (not the poet's) situation? (e.g. is he in slumber?)
He only remembers her
- 4) Why does 'she' have no motion?
She died

III. What is lost in the translation? Point out one thing which you consider most important.

The difference between the past and present.
It doesn't follow from the Hungarian version what happened earlier and what the situation is now.

Az A kérdőíven az összesen 55 hallgató véleménye a következőképpen oszlott meg a slumber jelentéséről: death (26), dream of death (1), dream (4), imagination (1), love (3), youth (2), growing older (2), egyéb (16). A she referense a spirit (21) vagy death (6), life (2), slumber (12), lover (11), egyéb (3). A 3. kérdésre adott válaszok: getting older (7), passing of time (9), things connected with everyday life (9), life (13), egyéb (17). A 4. kérdés válaszai a legváltozatosabbak, sok közöttük értelmezhetetlen: she is a planet, the poet is disappointed, fears are weak near death, the poet died. Csak 11 hallgató ismerte fel, hogy a 2. versszakban leírt mozdulatlanság oka a szeretett lány halála.

Figyelmet érdemel, hogy legtöbbször a lélek halálaként értelmezték a versben utalásszerűen emondott történetet. Az előző félévi irodalom-szeminárium anyaga a Hamlet volt, ahol a 2. felvonásbeli monológban - amelyet a dráma egyik kiemelt szövegeként kezeltünk - előfordul a lélekre utaló nőnemű névmás: "Is it not monstrous that this player here (...) could force his soul to his own conceit that, from her working ..." A Wordsworth-versben kézenfekvőbb lett volna a she - 'lány' asszociáció ... A lírai vers értelmezésétől való szorongás is megnyilvánul itt, amely szerint a költészet valami nehezen érthető, a normális kommunikációtól eltérő, bonyolult gondolatot vagy élményt fejez ki.

A B feladatlapon a magyar fordítás hatására, eredeti véleményüket (death) megváltoztatva 21 hallgató jelölte meg a slumber jelentéseként a fordítás álom szavát, voltaképpen megkerülve a kérdést, hiszen ez nem kevésbé metaforikus, mint az eredeti kifejezés. A magyar fordítás hatására azok közül, akik a versben ábrázolt szituációt a lélek halálaként értelmezték, csak 3 hallgató ismerte fel, hogy egy nőnemű lény haláláról van szó.

Az írásbeli előkészítést követő héten a hallgatók visszakapták a két feladatlapot, és listát készítettünk a két szöveg eltéréséről:

- | | | |
|--|---|---------------|
| a) did seal | - | béklyózta le |
| b) I had no human fears | - | nem féltettem |
| c) She seemed a thing
that could not feel ... | - | átváltozott |
| d) the touch of earthly years | - | romboló idő |

- | | | |
|------------|---|----------|
| e) ø | - | testében |
| f) motion | - | vágy |
| g) ø | - | néma |
| h) diurnal | - | ø |

Egyformák-e ezek az eltérések? Melyek azok, amelyek referenciális jelentésben is számottevően különböznek (1) és melyek azok, amelyek csak más asszociációkat hívnak elő (2)? Erről vita alakul ki, végül az eltérések két csoportja a következő:

1 - b, c, e, f

2 - a, d, g, h

A következő kérdést közösen kell eldönteni (lehet párokban dolgozva, egymás között megbeszélve): hogyan változik az eredeti vers jelentése a módosítások következtében?

b) "I had no human fears"

- a lírai alany nem érzett félelmet, nem gondolt félelmet keltő dolgokra, pl. halálra

"nem féltettem"

- az ő halálára nem gondolt (konkretizáció)

c) "She seemed a thing..."

- olyannak tűnt, mint akin nem fog az idő, azaz fiatal marad

"átváltozott"

- más lett és azóta is más

Annak a felismerése, hogy az átváltozott ige nem illik ide, mert a jelen állapotra is utal, elvezet ahhoz a megfigyeléshez, milyen fontos, hogy az 1. versszak tisztán múlt idejű, a 2. versszak viszont csak jelen idejű, és a különbség oka, hogy mi is történt voltaképpen e két időszak között, nincs nyíltan kifejezve.

e) ø - "testében"

Azok, akik a versben leírt szituációt a lélek halálaként értelmezték, itt felülbírálnak álláspontjukat, vagy ha nem, akkor fel kell tenni a kérdést: milyen értelemben lehet a lélek testéről beszélni? Ha a lírai alany testéről lenne itt szó, akié a lélek is, akkor a lélek halála után hogyan tudna emlékezni és látomást kifejezni?

f) "motion"

- mozgás

"vágy"

- testi vágy, amely szerelmi vágy is lehet

A 2. csoportba tartozó, eltérő konnotatív jelentésű szavak közül különösen fontos a diurnal elemzése. Latin eredetű, asztronómiai szakkifejezés lévén felidézi az asztronómia tárgykörét, és így a verssor két másik elemével együtt (rolled round, course) a kozmikus látomást segíti felidézni. A konnotáció elemzése meglehetősen bonyolult és idegen nyelven nehézkes, bár rendkívül izgalmas feladat. Nagyon fontos azonban, hogy csak helyesen értelmezett referenciális jelentés lehet a kiinduló pontja.

Jelen vers elemzésének is ez a tanulsága: a lírai alkotás minél gazdagabb befogadásához az első lépés a referencia feltárása. Ehhez a műfordítás is segítséget nyújthat, akár helyes, akár téves értelmezései révén. Igaz, jóval egyszerűbb alkalmazni a beszédaktus-elméletre épülő megközelítést. Ez a lírai verset olyan nyelvi megnyilatkozásnak tekinti, amelynek megértéséhez a fiktív beszédhelyzet részleteinek (beszélő, címzett, hely, idő, alkalom, cél és a cél megvalósításának módja) feltárásával lehet eljutni.² Emellett azonban a fordításstiliztikai megközelítésnek is helye van az irodalmi szemináriumon, mert változatosságot biztosító, kiegészítő módszer, és a kétnyelvű tudatosság fejlesztését is szolgálja.

Jegyzetek

¹ Klasszikus angol költők, Bp, 1986, 2. köt

² Levenston, F. and A.: The contextualization of lyric poetry, JLS, 1976, 5, 62-77

KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

NYELVI HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBBSÉGEK

H. Stephanides Éva

Nehéz egy rövid előadásban mégcsak felvázolni is azokat a kontrasztív nyelvészeti problémákat, amelyek két vagy több nyelv egybevetése esetén, illetve a nyelvoktatás folyamán felmerülhetnek.

Jelen előadásomban az angolra, mint célnyelvre és a magyarra, mint bázisnyelvre fogok koncentrálni, de a különböző nyelvi szinteken más nyelvekre is kitekintek. Legyenek bár indoeurópai vagy ázsiai nyelvek.

A kontrasztív nyelvészet kétirányban használható. Egyrészt az általános nyelvészetben, a tipológia területén, másrészt az alkalmazott nyelvészetben, a pedagógiai nyelvtanban, azaz a nyelvoktatásban.

A leggyakoribb és legnépszerűbb kontrasztív elemzés a fonológia szintjén található, tekintettel arra, hogy minden nyelvben meghatározott számú fonéma van. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az idegen nyelvet tanulók itt követik el a legtöbb hibát. Ilyen esetben beszélünk akcentusról, amely gyermekkorban ritka, de felnőtteknél rendkívül gyakori, bár nem mindenkre érvényes. Ezt az anyanyelvi interferencia, illetve más idegen nyelvek ismerete is okozhatja. Ezt illusztrálom számos példa mellett a fonológiai chart segítségével a magánhangzók esetében.

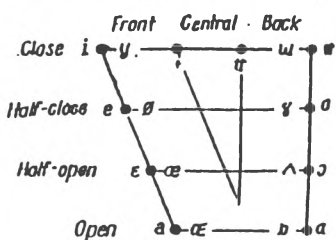


Fig. 7

The eight primary and the ten secondary Cardinal Vowels

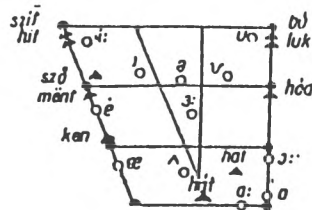


Fig. 8

English and Hungarian vowel positions compared

Cardinal vowels: ●; English vowels: ○; Hungarian vowels: ▲. [i:] *seat*—*szét*; [ɪ] *hit*—*hit*; [ɜ:] *sir*—*szó*; [ə] *meant*—*mént*; [æ] *can*—*ken*; [ʌ] *hut*—*hát*; [ɑ:] *heart*—*hát*; [ɒ] *hot*—*hat*; [ɔ:] *hoard*—*hód/had*; [ʊ] *look*—*lók*; [u:] *boo*—*bú*; [ə] *ago*—*ø*.

Ezen megtalálhatók a kardinális magángangzók, valamint az ettől való eltérések az angol és magyar magánhangzók között.

A magánhangzók közti különbséget jól illusztrálja a ship / $\int \text{ɪ} \text{p}$ /: sheep / $\int \text{i}$ / 'hajó' - 'birka' jelentést változtató ejtése, vagy a bad / $\text{b} \text{æ} \text{d}$ / - bed / $\text{b} \text{e} \text{d}$ / 'rossz'-'ágy' szópár.

I'm sleeping in a bad bed.

/Rossz ágyban alszom./

Az ismeretlen fonémát a tanuló - mint azt számos kísérlet bizonyítja (ahogy azt J. Lotz és W. Nemser is tették tanulmányaikban) - másként ejti és hallja. Pl. az angol th / θ / a think szóban *tink-nek, *sink-nek ejti, de sokszor *fink-nek hallja.

Hasonló problémát okoz a magyar regresszív asszimiláció, szemben az angol progresszív asszimilációval. A magyar a ház toldalékolt esetében /hásztól/ /házban/-t ejtünk, bár az írásban ez nem jelentkezik. Ennek következtében a dog 'kutya' többes számban gyakran ejtődik (dΛ ks/-nak a helyes /d ɔ gz/ helyett. Ez a hangzócsere mosolyogtató eredményhez vezethet.

I have two dogs /dΛ ks/ in my flat.

/Két kacsám és nem két kutyám van a lakásban/

A hangsúlyos szótagkezdő /p^h/ fonémát sem ejtik a magyarok helyesen. Így a put /p^hut/ helyett simán /put/-ot az appear / $\text{ə} \text{p} \text{h} \text{ɪ} \text{ə}$ / helyett / $\text{ə} \text{p} \text{ɪ} \text{ə}$ /-t. De ez nem okoz félreértést. Hasonló ehhez az angol hátrább képzett, alveoláris t hangzó, amelyet magyar dentális t -vel ejtünk: table helyett table-t. Sok hazánktól távol élő magyar az angol kiejtéshez hozzászokva a magyarban is ezt használja: töltőtolltinta.

Szót kell ejtenünk arról is, hogy a magyarban mindig az első szótagra, a lengyelben pl. az utolsó előtti szótagra esik a hangsúly, míg az angolban a hangsúly változó és ezzel a magánhangzók kiejtése is komoly átalakuláson megy keresztül:

pl. nation / $\text{n} \text{e} \text{ɪ} \text{ʃ} \text{n}$ / / national / $\text{n} \text{æ} \text{ʃ} \text{n} \text{l}$ /
nature / $\text{n} \text{e} \text{ɪ} \text{ʃ} \text{ə}$ / / natural / $\text{n} \text{æ} \text{t} \text{ʃ} \text{l}$ /

Ebből adódó jellemző magyar hibák:

a development esetében a*/developm nt/ kiejtés

vagy: table alapján comfortable */k ɔ mf ə teɪbl/.

A japánban például az ɾ és l hangzók között nincs különbség, ezért egy japán gyakran felcseréli az ɾ és l hangot és ezért rice /rɪz/ helyett lice /teti/-t eszik.

Hasonló félreértéseket okozhatnak a következő példák is:

Thai-ban: paj (to go /menni)-t jelent míg phaj (to paddle /evezni)-t. A hehezés fonéma értékű.

Malajban: raipol 'rifle' (puska) helyett a p-f hangzó közti különbség ismeretlen. Spanyolban: vino helyett bino 'wine' /bor/

Az előadás következő részében néhány példával a frázis és mondat szintakszis területén felmerülő nehézségekre hívom fel a figyelmet.

Számos nehézséget okoz az a tény, hogy a megszámlálhatóság (countability) nyelvspecifikus. A leggyakoribb anyanyelvi interferencia a gyakran előforduló information és advice szavak esetében érezhető. Amíg ezek a szavak megszámlálhatatlanok az angolban és nem tehetők többes számba, a magyar nyelv ezeket megszámlálhatónak tekinti.

Hasznos információkat kaptam.

I've got useful pieces of information.

Jó tanácsokat adott.

He gave me good bits of advice.

A helytelen, de gyakori forma: *informations, *advices.

A megszámlálhatóság kérdése befolyásolja a determinánsok használatát is. Pl. Some/any többesszámmal áll a megszámlálhatók és egyes számban a megszámlálhatatlan főnevek esetében. A magyarban is különböző determinánsokat használunk. Ezért nem jelent különösebb nehézséget.

I have some English books.

Van néhány angol könyvem.

We have some bread left.

Maradt egy kis kenyérünk.

Ezzel szemben a magyar sok határozatlan számnévnek /quantifier/ különböző megfelelői léteznek az angolban. A many és much megfelelő használatához ismerni kell az angol főnév megszámlálhatósági hovatartozását.

I don't have many French books at home (C)

Nincs sok francia könyvem otthon.

We don't have much wine left. (U)

Nem maradt sok borunk.

Hasonló tévedéseket okozhat, hogy a magyarban a határozott vagy határozatlan számnév után sem a főnév, sem az ige nem áll többes számban. Szemben az angollal, ahol ez kötelező.

Boys are running in the street.

Fiúk szaladgálnak az utcán.

De: Three/Some boys are running in the street.

Három/Néhány fiú szaladgál az utcán.

Mindkét nyelv rendelkezik határozott és határozatlan névelővel, mégis használatuk komoly problémát okoz a már angolul jól beszélő magyar anyanyelvűek számára. Ezt legjobban a generikus mondatok illusztrálják.

Life is beatiful. Time is money. Children are naughty.

Az élet szép. Az idő pénz. A gyerekek haszontalanok.

Az egyes számú megszámálható angol köznevek nem állhatnak determináns nélkül. Ez magyarban lehetséges:

Virág nő a kertben.

Ezt csak többesszámú főnévi alak vagy névelős szerkezet fejezi ki helyesen az angolban.

There are flowers in the garden.

Ezzel rá is térhetek az igei szerkezetekben található számos eltérésre.

A létezés kifejező there is / there are szerkezet ismeretlen a magyarban és számos hiba forrása. Szemben a franciával, illetve a némettel, ahol hasonló szerkezet létezik.

Könyv van az asztalon.

Könyvek vannak az asztalon.

There is a book on the table.

There are books on the table.

Il y a un livre sur la table.

Il y a des livres sur la table.

Es ist ein Buch auf dem Tisch.

Es sind Bücher auf dem Tisch.

Hasonló az eltérés a Present Perfect használatában. A magyarban ennek az igealaknak vagy a múlt vagy a jelen idő felel meg. A franciában és a németben létezik, de használata eltérő lehet.

Négy éve tanulok angolul.

I have studied English for four years.

Ich habe vier Jahre Englisch gelernt.

J'étudiais l'anglais pendant quatre ans. /imparfait/

J'ai étudié l'anglais quand j'étais jeune. / passé indéfini/

/Tanultam angolul, amikor fiatal voltam./ Eltérő a használat.

A magyar igeragozásban megkülönböztetünk alanyi és tárgyas ragozást és az igevégződések eltérése elegendő. Az angolban a tárgyias /transitive/ igénél a tárgy kitétele kötelező.

Tudom.Ø I know it.

A nyelvtanról áttérhetünk egy még veszélyesebb területre, a lexikológiára és itt nem is merészkedek a stílus és regiszter adta különbségekre mint: man, person, fellow, chap(Br), any, bloke(US). Csak azt próbálok illusztrálni, hogy ugyanazt a fogalomkört az egyes nyelvek más és más módon tagolják.

Vegyük a legismertebbet, a rokonsági fogalomkört. A magyarban a testvér szó nem tesz nembeli különbséget, az angol sibling szó archaikus, nem használjuk a beszélt nyelvben. Az angolban a brother és sister megkülönbözteti a nemeket a rokonsági fok jelölésével együtt. A magyarnak erre csak összetett szókapcsolata van: fiútestvér, leánytestvér. A következő fokozatban a helyzet fordított. A magyarban a beszélő külön szóval megkülönbözteti meg az idősebb és fiatalabb fiú- és leánytestvért, míg az angol ezt csak jelzős szerkezettel tudja kifejezni.

báty, öccs, nővér, húg

elder brother, younger brother

elder sister, younger sister

A nagybácsi megfelelője az angolban uncle, de a perzsában például külön névvel jelzik a családi kapcsolatok révén a férfirokont.

'amu /æ'mu:/ az apa fivére

da'i /da:'i:/ az anya fivére

souhar 'amme /ʃouhæɐ æm'mə/ az apa nővérének férje

souhar khale /ʃouhæɐ xa:'le/ az anya nővérének férje

A magyar tudni ige kétféle az angolban: know, can, míg a német és a francia megegyezik az angollal.

Tudok németül.

I can speak German.

Ich kan Deutsch sprechen.

Je peux parler allemand.

Tudom a választ.

I know the answer.

Ich weiss die Antwort.

Je sais la réponse.

A magyar nagy melléknévnek három lehetséges megfelelője van az angolban: big, large, great.

Ez nagy üzlet. Ez egy nagy szoba.

This is a big business. This is a large room.

Churchill nagy politikus volt.

Churchill was a great politician.

Ha kitekintünk más nyelvekre számos új problémával találkozunk. A magyar hó, illetve az angol snow fogalomra az eszkimóknak számos külön szava van aszerint, hogy a hó olvad, vagy jeges, nyári vagy téli. Hasonló eltéréseket tapasztalhatunk a szárazföldi és tengerjáró népek vízzel, tengerparttal és hajózással kapcsolatos szókincsében.

Befejezésül kissé elkalandoznék a szűken vett nyelvészeti problémáktól és néhány kulturális példával zárom előadásomat. Ezek az emberi kapcsolatokban néha nagyobb szerepet játszanak mint egy-egy nyelvtani vagy kiejtési hiba. Ilyenek a köszönési, ünnepi és evési szokások. Amíg teljesen eltérőek, meg lehet és kell őket ismerni, mint pl. az angolok pulykát, a magyarok halat esznek karácsonykor. Az angoloknál és az amerikaiaknál Santa Claus hozza az ajándékokat karácsonykor, nálunk a Mikulás külön ünnep. Ha azonban a szokások hasonlóak, de mást jelentenek, problémát, félreértést okozhatnak.

Az udvarias lengyel férfi kézcsókkal köszön egy nőnek. Magyarországon ez már csak az idősebb generációra jellemző. Egy amerikai nő ezt tolakodásnak tekintheti és előfordulhat, hogy pofonnal viszonzozza.

Amerikában egy férfi nem nyújthat kezét egy nőnek, ha azt nem a nő kezdeményezi. A németeknél az érkező vagy a távozó nyújtja a kezét nemtől és kortól függetlenül.

Angliában a villa fokára kell tenni az ételt. Egy amerikai vág egy darab húst, leteszi a kést, átveszi a villát a jobb kezébe és úgy eszik. A magyarok a kést és a villát egyszerre használják.

Magyarországon a nő általában a férfi jobbján megy. Az amerikai férfi a járda külső oldalán halad és így váltogatja a helyét.

A fenti példák többsége valószínűleg nem ismeretlen a tisztelt hallgatóság előtt, de e rövid előadás nem adott lehetőséget elmélyült elemzésre.

A KONTRASZTÍV ÉS FUNKCIONÁLIS NYELVTAN C. TANTÁRGY OKTATÁSÁNAK TAPASZTALATAI

Lukács Gillike

I. Célkitűzés

A tantárgy feladata a fordítástechnika oktatásának elméleti és módszertani megalapozása. Ennek keretében a nyelvelírásban alkalmazott fogalmakból kiindulva az adott tartalom adott kontextusokban való kifejezésére alkalmas magyar és idegennyelvi eszközöket vizsgáljuk, az ezekre vonatkozó konkrét grammatikai ismereteket kell a hallgatóknak elsajátítaniuk.

II. Előzmények

Minden nyelvтанár használ kontrasztív módszereket, talán a direktmódszer fanatikusait kivéve, az anyanyelvi szerkezetekre való hivatkozás lehetősége – konvergencia és divergencia esetén egyaránt – a világ legtermészetesebb dolga. Rendszeres német–magyar kontrasztív nyelvten azonban (még) nincs. A tárgy oktatásában a feladatunk kettős: a német leíró nyelvten tanítása és a magyarral való egybevetés, így legalább a feladat első részéhez támaszkodhattam saját oktatási és tananyagírási tapasztalataimra; orosz majd német szakfordító hallgatóknak tanítottam korábban fordítástechnikát, az Idegennyelvi Továbbképző Központban, majd saját hallgatóinknak is speciális kollégium keretében német nyelvten. Kontrasztív elemzésekre az igevalenciával foglalkozó doktori értekezésemben tettem szerény kísérletet. Tananyag nem lévén, elolvastam és újraolvastam több tucat közleményt és könyvfejezetet, német és magyar nyelvtenokat, kongresszusok anyagát, az Általános Nyelvészeti Tanulmányok számos kötetét és főként a nem túl sok, de nagyon jelentős német–magyar kontrasztív tanulmányokat, elsősorban JUHÁSZ János, HESSKY Regina és LÁSZLÓ Sarolta munkáit, arról kellett tehát dönteni, hogy milyen legyen a tárgy tartalma, felépítése.

III. A tárgy tartalma

1. A terminológia kérdése

- a/ *Nyelvtenon* szűkebb értelemben a nyelvtudománynak azt a részét értjük, amely egy nyelv morfológiai és szintaktikai szabályaival foglalkozik, tágabb értelemben azonban a fonetikát és fonológiát, lexikát és szemantikát is magában foglalhatja. Mivel nemcsak a lexikának, hanem a grammatikának is van jelentése, nem lehet

a szemantikát a szójelentésre korlátozni és a grammatikától mereven elválasztani. A *szemantika* tehát nem elválasztja, hanem összeköti a *grammatikát* és a *lexikát*. Emellett szól az a körülmény is, hogy ugyanazokat a jelentéseket egyszer lexikai, máskor morfoszintaktikai elemek fejezik ki. Ez különösen szembetűnő lehet két nyelv egybevetésekor: Meglátogat~~sz~~? / Besuchst du mich? A tárgy anyagát a nyelvtannak ilyen tágabb értelmében állítottuk össze (vö. HELBIG 1991.).

- b/ A *kontrasztív* nyelvtudomány is összehasonlító (*komparatív*), de nem genetikai célú. A hallgatók az első foglalkozáson megismerkednek a *funkció*, az *ekvivalencia*, az *univerzálé*, a *kontraszt* fogalmával, a grammatikai ekvivalencia szintjeivel, a magyar és a német nyelv tipológiai besorolásával. Mindkét nyelv példáin megfigyeljük, hogy egyes elemek funkcionálisan mennyire komplexek lehetnek: a magyar hogy kötőszó 6 német ekvivalense, a német als 6 funkciója és 6 magyar ekvivalense; példát hozunk a minimális és maximális *tagoltságra*: Láttam. / Ich habe es gesehen. – ahol 1 lexémával 4 lexéma áll szemben. Felhívjuk a figyelmet az *objektív* és *szubjektív* kontrasztok problémájára (BANÓ 1980.): objektív különbség a magyar és a német vonatkozásában pl. a *nemek* vagy a *tárgyas* ragozás megléte ill. hiánya, viszont az *igenevek* esetében csak terminológiai hiányosság, hogy az iskolai magyar nyelvtanok nem tettek említést arról, hogy a melléknévi igenév cselekvő, szenvedő és visszaható is lehet: építő, épülő, építendő, vagy: sokat látott ember ill. szeretett fiam.

A *kontrasztív módszer* gyakorlati célja a nyelv működését érthetőbbé tenni, tanulhatóságát megkönnyíteni. Az *interferencia* fogalmával és a *hibaelemzés* módszerével is dolgozunk (vö. JUHÁSZ 1970.).

2. A tárgy felépítése

Az első foglalkozás bevezető részét, ahogyan már szó esett róla, a nyelvről való gondolkodás történetének szenteljük. Mivel egész műveltségünk alapja a nyelv, és a nyelvtörténet maga a gondolkodástörténet, ezért izgalmas és – ahogy reméltük – más tudományozások képviselőinek érdeklődésére is számot tarthat ez a téma. Mindkét nyelv példáin megfigyeljük a *monéma* (nyelvi jel), *fonéma* (jelrész), *szó* (jelkombináció) ill. a MARTINET nyomán megkülönböztetett *lexéma* és *morféma* fogalmát. Elgondolkodunk a *nyelv* és *nyelvhasználat* viszonyáról, *langue* és *parole* egymást föltételező, egymáson keresztül funkcionáló tartományáról.

Már az első foglalkozásra bevisszük HELBIG, ENGEL és HERINGER német nyelvtanait, valamint DEME László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata c. könyvét és a Strukturális magyar nyelvtan 1992. Mondattan c. 1. kötetét. A tantárgy célkitűzésének megbeszélése, a terminológia tisztázása (grammatika, kontrasztív, funkcionális) és az előzőekben tárgyalt elméleti alapvetés után, ezekkel a könyvekkel ismerkednek meg a hallgatók.

Hogy milyen legyen az összevetés sorrendje, első és további témái? Néhány évvel ezelőtt megjelent nálunk egy szép sorozat: A magyar szókincs regénye, A magyar szó költészete és A magyar mondat regénye. SZILÁGYI Ferenc a mondat

regényének bevezetőjében elmélkedik a kutatás, a bemutatás „logikus” sorrendjéről. A sok színt és hangulatot árasztó *hang* a legillékonyabb, a legnehezebben megragadható; a *szavak*, bár a nyelvi tudat elsősorban hozzájuk tapad, a beszédnek csak építőkövei. S a cél az építésnél sem a téglá, hanem az épület, a ház, mondja SZILÁGYI, esetünkben a *mondat*, a „mondandó”, amelyben „gondolataink kinyújtózkodhatnak, elrendeződhetnek”. Ez oly meggyőző kép volt, hogy az egész tárgyat az *igevalencia* alapú *mondattan* keretében adjuk elő, ehhez rendelődnek hozzá a különféle szintű elemzések. A kiemelt fejezetek a JUHÁSZ János tanár úr által a kontrasztív kutatás előterébe helyezett témák: az igevonzatrendszer összehasonlítása, a prepozíciók összehasonlítása, az ige és a prepozíció közötti dependencia, a kötőszók polifunkcionalitása és interlingvális különbségei, a mód- és időrendszer összevetése, a főnévi igeves szerkezetek, a határozójelzős szerkezetek, a szórend, a szóképzés és a frazeológia.

3. Mondat és mondatforma

Ezen az órán használjuk HELBIG valenciaszótárát, ENGEL valencialexikonját és LÁSZLÓ Sarolta Magyar–német igevonzatok c. könyvét, valamint a bemutatott ábrákat. Az igeközpontú valenciamodell kialakulásához alapvető indítástát BÜHLER felismerése adta: a *szóosztályok* közötti szerveződés alapja, hogy jelentéstartományuk egy vagy több helyen nyitott, oly módon, hogy ezeket az ún. üres helyeket (Leerstelle) más szóosztályok egyedei kell, hogy kitöltsék. Az első összefoglaló teoretikus, TESNIÈRE az ige bővíthetőségét, kapcsolódási potenciálját az atomok vegyértékéhez hasonlította. HELBIG szótára egy háromlépcsős modellben ábrázolja az igék szemantikailag és szintaktikailag is szükséges környezetét, és megkülönböztet kötelező és fakultatív *valenciákat* valamint szabad bővítményeket. A valenciaelmélet már TESNIÈRE által kifejtett formájában is többet ragad meg a mondatforma elemei közti összefüggésből, mint a közvetlen összetevők grammatikája. A magyar mondattanfrásban az állítmánycentrikus szemlélet már százötven évvel ezelőtt a zseniális erdélyi polihisztornál, BRASSAI Sámuelnél megjelent, aki a napnak és bolygóinak viszonyával szemlélteti a mondat szerkezetét, felismerve, hogy a mondat *aktuális tagolása* és *grammatikai felépítettségének* vizsgálata az elemzés különböző aspektusai. A költői képtől a predikátum-függvény szimbólumon át vezet az út: ELEKFI László a függvény állandójáról és változóiról beszél. DEME László mondatana, ZSILKA János nagyszabású nyelvelmélete, LÁSZLÓ Sarolta legújabb kutatásai (Mikro- és Makroebene) több ponton érintkeznek a valenciaelmélettel. A mondat történeti fejlődés során vált *többsíkúvá*, s elemeinek mai mozgása azt mutatja, hogy a mondatrészek lesüllyedhetnek a *mondat szint* alá, s ekkor már nem mondatrészek, hanem *szerkezettagok*, maga a mondat pedig a *szöveg részegysége*.

4. Az összevetés szintjei

Az összevetés alapproblémája, hogy a nyelvi jelenségek és eszközök nem mindig esnek azonos nyelvi síkra (pl. magyar határozóragok és német prepozíciók) és az is gyakran előfordul, hogy az egyik nyelv grammatikai eszközeit

csak a másik nyelv lexikai eszközeivel lehet összevetni (pl. a magyar birtokos személyrag és a német birtokos névmás). Három tipikus példa LÁSZLÓ Sarolta Mikroebene c. tanulmányából:

- a/ *Modális infinitivkonstrukciók*, többnyire a módbeli segédigés szerkezetek ekvivalensei, olyan szószerkezetek, amelyekben az infinitív személyragokat kaphat és ezáltal a konstrukció ágensére tud utalni:

Mennem kell. / Ich muß gehen.

- b/ *Birtokos mondat szerkezet*, a német haben - mondat ekvivalense, olyan mondat típus, amelyben nem a birtokos, hanem a birtok jelenik meg nyelvtani alanyként, és pedig egy, a birtokost jelölő toldalékkal:

Van pénzed? / Hast du Geld?

- c/ *Birtokos szószerkezet*, a német Genitiv-konstrukció ekvivalense; a szószerkezet magja itt is birtokos személyragot kap, ezáltal morfológiai utalás történhet a birtokosjelzőre:

Hol áll az autód? / Wo steht dein Auto?

Az összevetés egyik módja lehet pl. a célnyelv és a bázisnyelv rendszerének szembeállítása, vagy mindkettő szem előtt tartásával egy harmadik, a két nyelvben külön-külön nem létező *közelítő rendszer*, amely a két nyelv látószögének leginkább megfelel.

5. További példaanyag

Több száz elemzést végeztünk:

- a/ Az *igei bővítmények* szoros, laza ill. szabad kötéséről: verzichten auf die Reise, warten auf den Zug, essen auf dem Bahnhof; a valenciák nyelvek közötti minőségi és mennyiségi eltéréséről.

- b/ A *prepozíciók* jelentésköréről: lokál, temporal, kausál, modal stb. és a magyartól való eltéréseiről: tányérből eszem / levesből eszem; bársonyból készült / vásárol a bársonyból; hazamegy az iskolából / hiányzik az iskolából; németül: aus / von, aus / in.

- c/ A *kötőszavak* polifunkcionalitásáról:

doch: 1. Hast du ihn nicht gefunden? Doch. – *Satzäquivalent*.

2. Er wollte telefonieren. Doch niemand meldete sich. – *Konjunktion*.

3. Das kann er also doch nicht machen. – *Adverb*.

4. Das kann er also doch nicht machen. – *Modalpartikel*.

5. Wie war doch Ihr Name bitte? – *subjektive Stellungnahme*.

magyarul: 1. De igen.

2. Azonban senki sem jelentkezett.

3. De hát nem tehet ilyet.

4. Ennek ellenére nem teheti ezt.

5. Hogy is volt a neve, kérem?

d/ Az *igekötők* fejezethez: feláll, felolvas, felhív, felír (gyógyszert) v. leég a ház, a gyertya, a háta, az étel.

e/ A *funkcionális segédigék*hez: Antrag, Bedingung, Auspruch stellen / kérvényt benyújt, feltételt szab, igényt támaszt; ill. törvényt, határozatot, intézkedést, ítéletet hoz / kávét hoz: Gesetz verabschieden, Beschluß fassen, Maßnahme treffen, Urteil fällen / Kaffee bringen.

f/ Az *igeidők* és az *igeszemlélet* összefüggéséről. Erzählung és Besprechung (elbeszélés és megbeszélés) viszonyáról. A németben a Präsens, Präteritum, Futur 1. akcionálisan semleges, a Perfekt, Plusquamperfekt, Futur 2. befejezett szemléletű: „er las” – duratív, a „hat gelesen” viszont befejezett értelmet nyer: bis zum Ende lesen.

g/ A magyar *felszólítómód* és vélhető *kötőmód* különbségéről:

Azt mondtam, hogy menj el. – felszólítómód

Nem engedem, hogy elmenj. – kötőmód? (vö. PATAKI Pál)

h/ A *szórendről*: mi kerülhet Vorfeld-be ill. Nachfeld-be; Brot hatten sie alle. Alle hatten sie Brot. Kenyere mindenkinek volt. Mindenkinek volt kenyere. A fókuszképződésről: a reumatikus főhangsúlyú névszói csoport az ige elé, az elváló igekötő az ige mögé kerül. Anya elment a gyerekekkel az óvodába.

Anya ment el a gyerekekkel az óvodába.

i/ A *poliszémia* szemantikai ill. grammatikai motiváltságáról:

Ünnepi asztal, Ünnepi hangulat, Ünnepi hangverseny

festlicher Tisch, feierliche Stimmung, Fest (-konzert)

baráti gesztus, baráti országok, baráti látogatás

freundliche Geste, befreundete Länder, Freundschaft (-sbesuch)

j/ A *frazeológiáról*:

egybeesés:

wie die Katze um den heißen Brei – mint macska a forró kását

részleges:

aus einer Mücke einen Elefanten machen – bolhából elefántot csinálni

eltérés:

jm. einen Bären aufbinden – vkit lóvá tenni

stb.

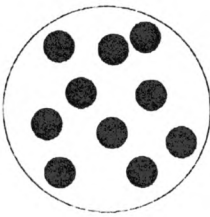
IV. Kitekintés

Másfél éve kezdtük el a tárgy oktatását. A látogatottság azt mutatja, hogy az óra nem volt népszerűtlen. A munkának mindenesetre még csak az elején vagyunk.

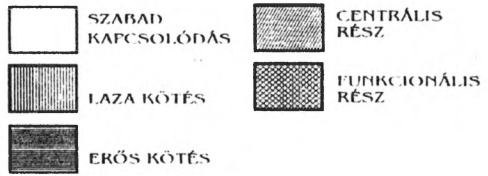
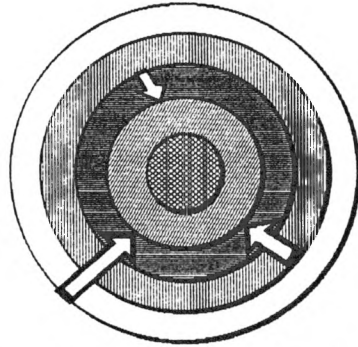
LINEÁRIS MEGJELENÉS



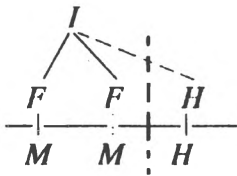
SZÓKIVÁLASZTÁS



STRUKTURÁLÓDÁS



SÍKOK SZERVEZŐDÉSE



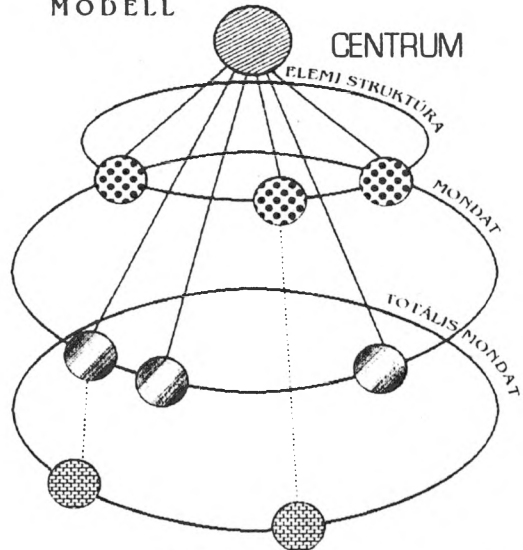
I= ige

F= főnév

M= melléknév

H= határozószó

VALENCIA
MODELL



KÖTELEZŐ BŐVÍTMÉNYEK:



FAKULTATÍV BŐVÍTMÉNYEK:



SZABAD BŐVÍTMÉNYEK:



Irodalom

(válogatás)

1. JUHÁSZ János: Kontrastive Studien Ungarisch - Deutsch.
Akadémia, Budapest, 1980.
2. JUHÁSZ János: Probleme der Interferenz.
Akadémia, Budapest, 1970.
Tankönyvkiadó, Bp., 1968.
3. HELBIG - SCHENKEL: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben.
Leipzig, 1973.
4. ENGEL - SCHUMACHER: Kleines Valenzlexikon deutscher Verben.
Narr, Tübingen, 1978.
5. Gerhard HELBIG: Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß.
Indicium, München, 1991.
6. DEME László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.
Akadémia, Budapest, 1971.
7. Általános nyelvészeti tanulmányok XVII. Tanulmányok a magyar
mondattan köréből.
Akadémia, Budapest, 1989.
8. Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan.
Akadémia, Budapest, 1992.
9. HESSKY Regina: Zur kontrastiven Untersuchung idiomatischer Wendungen.
Akadémia, Budapest, 1980.
10. HESSKY Regina: Phraseologie.
Niemayer, Tübingen, 1987.
11. LÁSZLÓ Sarolta: A német igeidőrendszer és összehasonlítása a magyar
igeidőrendszerrel.
Disszertáció, ELTE, 1970.
12. LÁSZLÓ Sarolta: Mikroebene. In: Valenz im Kontrast. Ulrich Engel zum 60.
Geburtstag.
Groos, Geidelberg, 1991.
13. LÁSZLÓ Sarolta: Der partizipiale Anschluß von Substantivergänzungen im
Ungarischen.
Budapest, 1994.
14. PATAKI Pál: A francia subjonctif és a magyar kötőmód. ÁNYT XV.
Akadémia, Budapest, 1984.
15. BANÓ István: A szubjektív kontrasztivitás problémái az iskolai nyelvtanításban.
A magyar nyelvészek III. nemzetközi kongresszusának előadásai.
Akadémia, Budapest, 1980.
16. SZILÁGYI Ferenc: A magyar mondat regénye.
Tankönyvkiadó, Bp., 1983.
17. LUKÁCS Gillike: A valencia fogalma a német, orosz és magyar leíró
nyelvészetben.
Doktori értekezés, ELTE, 1980.
18. LUKÁCS Gillike: Vorbereitung auf die staatliche Mittelstufenprüfung.
BME, 1992.

A KONTRASZTIVITÁS KÖVETELMÉNYE A NYELVTANÍTÁSBAN

A magyar és a francia vonatkozó névmások rendszerének példája

Csűry Andrea

Az idegen nyelvek tanításának, a szigorú értelemben vett nyelvtani alapok elsajátíttatásának gyakorta éppen azok a jelenségek gyenge pontjai, melyek szintaktikai kulcsszerepet játszanak, a szövegkohézió meghatározó tényezői, és - mint ilyeneknek - a jelentésre, a nyelvi aktus eredményességére döntő hatással vannak. E pontokon a nyelvtanítás/nyelvtanulás az L1-L2 viszonylatában jelentkező komparatív nehézségekbe ütközik. Ilyen probléma a magyar ajkú franciául tanulók számára például a francia igeidők vagy a névmások rendszere. Ez utóbbiak köréből a vonatkozó névmások használatának problematikus területeit vesszük számba, s a magyar nyelv tükrében próbáljuk meg feltárni a helytelen használat okait.

A francia vonatkozó névmások helyes használata a vártnál több problémát okoz még főiskolai francia szakos hallgatóknak is, annak ellenére, hogy ez - alapjaiban - a középiskolai tananyag része. A magyarban az élő:élettelen oppozíció állítja elsődleges választás elé a beszélőt, s ehhez képest másodlagos a szintaktikai viszony: *aki:ami; akit:amit*. A francia nyelv szemlélete e tekintetben eltérő; vonatkozó névmásainak disztribúciója a szintaktikai funkciótól függ: *qui* = alany (élő, élettelen) : *que* = tárgy (élő, élettelen). Amennyiben korábbi más L2-ismerettel is számolnunk kell, ez a franciával szembeni további negatív interferenciát jelenthet (vö. orosz *кто:что*). Ezt a szintaktikai oppozíciót a hallgatók általában már gimnáziumi tanulmányaik során elsajátítják, s a későbbiekben éppen a *que* és a *qui* névmásokat használják nagyobb természetességgel és kevesebb hibával. Ennek az első látásra paradox helyzetnek az lehet a magyarázata, hogy a *qui* és a *que* vonatkozó névmásoknak a magyarban pontos megfelelője van, pusztán a disztribúciójuk más.

Abban az esetben azonban, amikor nincs megfelelés az anyanyelvben, vagy az nem teljes, a franciául tanulónak tudatosan el kell vonatkoztatnia a magyar nyelvtani rendszertől, hiszen az ebben az esetben csak negatív interferenciát okoz.

1. A francia *qui* példájánál maradva: az alanyi funkciót egy másik vonatkozó névmás, a *lequel* (és a paradigmájába tartozó *laquelle* és *lesquelles*) is betöltheti a francia nyelvben, bár használatának nagyrészt stiláris, kisebb részt grammatikai korlátai is vannak. A *lequel* használata a *qui* helyén a jogi szakszövegek sajátossága; a köznyelvben ez a helyettesítés a kétértelműség elkerülésére szolgál, más esetben nem lehetséges:

"Elle était avec son mari, madame Homais et le pharmacien, lequel se tourmentait beaucoup sur le danger des fusées perdues." (Flaubert: *Madame Bovary*)

E példánkban a mellékmondat alanya a *pharmacien*, s ezt a *lequel* használata teszi egyértelművé. Tehát a *qui* és a *lequel* névmások alanyi funkciót töltenek be, s vonatkoznak előre, élettelenre egyaránt. Ezzel a két névmással szemben a magyarban négy van: (a)ki - személyre, (a)mely - már megnevezett dologra, (a)mi - még meg nem nevezett dologra vonatkozik, (a)melyik - kiemelő, megkülönböztető értékű, személyre és dologra egyaránt vonatkozhat.

2. Másik, hasonló nehézségeket rejtő francia vonatkozó névmás a *dont*. Vonatkozik előre és élettelenre, és több funkciót is betölthet a mondatban. Minden esetben *de* prepozíciós vonatkozó névmásnak lehet tekinteni.

- Lehet igei kiegészítő (*complément du verbe*):

C'est un film/acteur dont on parle beaucoup. (*dont* = *amelyről, akiről*)

- Lehet névszói kiegészítő (*complément du nom*):

C'est un film/acteur dont je ne me rappelle pas le titre/le nom. (*dont* = *amelynek, akinek*)

- Lehet partitívusi értéke is:

Il avait deux filles dont l'une s'appelait Marie, l'autre Catherine./Il avait deux voitures dont l'une était une Porsche et l'autre une Trabant. (*dont* = *akik/amelyek közül*)

Tehát a francia *dont* névmásnak a magyarban a főnévi

vonatkozó névmások alanyi és tárgyragos formáját kivéve ezek ragozott alakjai felelnek meg: *akinek/aminek/amelynek, akiről/amiről/amelyről, akire/amire/amelyre, akivel/amivel/amellyel* stb.

3. Viszont a francia *lequel* vonatkozó névmás - *amelynek*, mint láttuk, bizonyos esetekben alanyi szerepe is van - nagyon gyakran szintén *de* prepozíciós vonatkozó névmásként használatos, s magyar megfelelője ugyanaz, mint a *dont* esetében:

La rivière au bord de laquelle notre ville est située s'appelle Garonne. (de laquelle = amelynek)

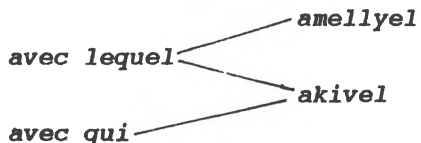
Ebben az esetben is célszerű erre az eltérésre felhívni a hallgató figyelmét, és tudatosítani benne a prepozícióval (vagy prepozíciós kifejezéssel) ellátott *lequel* és a *dont* pontosan elkülöníthető, komplementer disztribúciót mutató használatát, annak ellenére, hogy e két névmás magyar megfelelése gyakorlatilag egybeesik.

4. Mint előadásunk elején mondtuk, a franciául beszélő számára az elsődleges választás a szintaktikai funkció. Az élő:élettelen oppozíció mégis fel-felbukkan e rendszerben.

Voilà le stylo avec lequel il a écrit.

Voilà le jeune homme avec lequel/qui elle est sortie.

A magyar megfelelést a következőképpen lehet ábrázolni:



A második mondatban a vonatkozó névmást magyarra úgy fordítjuk: akivel. A franciában viszont használjuk az *avec lequel* is, ugyanazt a névmást, mint amit az első mondatban amellyel jelentésben használtunk.

Noha a nyelvi normák nem írják elő, a mai francia nyelvhasználat hajlik a *PREP+lequel* : *PREP+qui* megkülönböztetésére, aszerint, hogy élettelenről vagy élőről van-e szó.

5. A francia névmási rendszer mindezen kívül is tartogat nehézségeket. Tapasztalatunk szerint a francia vonatkozó névmások antecedens nélküli használatától idegenkednek leginkább a magyar anyanyelvűek.

5.1 A *qui* alanyi funkciójú vonatkozó névmás antecedens nélkül

tárgyi, a *que* tárgyi vonatkozó névmás pedig alanyi funkciót is betölthet, s ezáltal a magyar rendszerhez közelít, tehát itt is az élő : élettelen opposíció bukkan fel: *qui* = aki, akit; *que* = ami, amit. Bár hangsúlyozni kell az *antecedens* nélküli használat irodalmi és néhol archaikus jellegét.

"Qui j'ose aimer" (H. Bazin, regénycím) (*qui* = akit)

Advienne que pourra (szólás) (*que* = ami)

5.2 Abban az esetben, amikor élettelen dologra vonatkozik a névmás, ám az nincs explicit módon a mondatban, tehát gyakorlatilag nincs a vonatkozó névmásnak *antecedense*, a francia nyelv a *ce* mutató névmást teszi meg *antecedens*nek, s így az alábbi vonatkozó névmási formákat kapjuk: *ce qui*, *ce que*, *ce dont*, *ce à quoi*.

Tapasztalatunk szerint a magyar hallgatók konzekvensen a *qui*, *que*, *dont*, *à quoi* formákat használják, ebben az esetben is, a *ce* *antecedens* nélkül. Tipikus hibák:

**Son estomac digérait qu'il avait mangé.*

**L'avare se refuse même dont il aurait besoin.*

**Certains supportent mal les odeurs fortes, que tout le monde pourrait comprendre.*

A nagyszámú hibás használat oka itt is az anyanyelv negatív interferenciájára vezethető vissza. A magyarban a mutató névmás (...*azt*, *amit*...) használata nem minden esetben kötelező. A tendencia az, hogy inkább elhagyjuk a mutató névmási utalószót, hacsak nincs rajta külön hangsúly. A magyarban ezt megtehetjük, nem úgy a franciában. Az első példában a *ce* hiánya a mondatot zavarossá, érthetetlenné tette. Hasonló a helyzet a második példamondattal. A harmadik hibás mondat némiképp eltér az első kettőtől. Itt ugyanis van *antecedens*, bár nem névszói, hanem egy egész mondat. Ennek ellenére a *ce* mutató névmást a vonatkozó névmás elé kell tenni, mert az utal vissza a mondatra, és köti össze azt a vonatkozó mellékmondatral. A *ce*-nek fontos szövegkohéziós szerepe van.

A *ce dont* és a *ce à quoi* helytelen használatának okai ugyanerre vezethetők vissza.

J'ai trouvé ce dont j'avais besoin.

= Megtaláltam, amire szükségem volt.

(*ce dont* = *azt*, *amire*)

Hallgatói munkák tipikus hibáinak vizsgálatából jutottunk

arra a következtetésre, hogy a francia vonatkozó névmási rendszer meglepően sok problémát okoz. A jelenség okainak kiderítésére, a probléma nagyságának felmérésére átfogó vizsgálatot végeztünk az elsőtől a harmadik évfolyamig. Tesztünket úgy építettük fel, hogy a vonatkozó névmások használatának különböző bonyolultsági foka szerint következnek egymásra a feladatok. A felmérés több tanulsággal is szolgált.

A leggyakrabban és a legkevesebb hibával használt vonatkozó névmás a *qui*. Ez az eredmény természetesen megfelel előfeltevéseünknek. Hasonló eredményt vártunk a *que* vonatkozó névmás esetében is, ám ez nem igazolódott. A *que* mindhárom évfolyamon a harmadik helyre szorult a gyakoriság és a helyes használat szempontjából, s mindhárom évfolyamon a *dont* névmás az, amelyik megelőzi. E meglepő eredmény oka három ténnyel is magyarázható. Az egyik az oktatásban a *dont* névmásnak szentelt viszonylag több idő lehet. A *dont* értéke és használata valóban annyira eltér a magyartól, hogy a vonatkozó névmásokra szánt időből ennek a névmásnak az elsajátíttatására fordítjuk a legtöbbet. A jelenség másik oka abban a tényben keresendő, hogy a *dont* a legváltozatosabb szintaktikai funkciókat töltheti be; láttuk, a magyarban ennek az egy elemnek milyen sok külön elem felel meg: *akivel, amivel, akire, amire, akiről, amiről, akinek, aminek* stb. A harmadik ok viszont a *que* helytelen használata. Sok esetben a hallgatók *que*-t használtak, amikor *ce que*-t kellett volna.

**Le programme a été modifié que nous n'avons pas prévu.*
Tehát az 5. pontban említett antecedens nélküli vonatkozó névmások használata élő probléma, amelyre nagyobb figyelmet kell szentelnünk, és amelynek megszüntetéséhez kontrasztív szemléletű oktatás szükséges.

A másik meglepő eredmény - mondhatnánk inkább: eredménytelenség - a *lequel* esetében tapasztalható. Mindhárom évfolyamon több a helytelenül használt *lequel*, mint a helyesen. A hibák többsége abból ered, hogy a *lequel*t alanyi funkcióban használják, minden indok nélkül, ott, ahol egyszerűen *quit* kellene használni. Ebben az esetben az első pontban elmondott probléma látszik beigazolódni.

**Le contrôleur lequel n'aimait pas la musique moderne*

est arrivé.

A hibák másik része a *lequel* esetében abból ered, hogy a *dont* és a *duquel* komplementer disztribúciója nem világos a hallgatók előtt, s ezen felül még anyanyelvi negatív interferencia is fellép, hiszen a magyarban mindkét névmásnak az amelynek névmás felel meg. Tipikus hiba például:

**Peu à peu, la gerbe de feu s'agrandit et s'ouvrit en un cercle de flammes dont au centre apparut un homme...*
(helyesen: *au centre duquel*)

Ha a három évfolyam százalékos eredményeit vetjük össze, azt tapasztaljuk, hogy látványos eltérés az első és a második évfolyam között van. Az első évfolyam 67 %-os teljesítményt nyújtott, míg a másodév 77 %-ot, tehát a különbség szignifikáns. Míg az első éven a leíró nyelvtani órák tisztán gyakorlat-orientált órák, addig a másodéven a nyelvtani tudás elméleti és gyakorlati elmélyítése folyik, többek közt kontrasztív aspektusból is. Ennek eredményeként tudatossá válik és stabilizálódik az elért magasabb szintű nyelvhasználat. Stabilizálódik, hiszen a harmadév hasonló százalékos teljesítményt nyújtott, mint a másodév, annak ellenére, hogy a szó szoros értelmében vett nyelvtanórák harmadéven már nincsenek.

Ha évfolyamonként megvizsgáljuk, hány helyesen használt vonatkozó névmásra jut egy helytelenül használt, akkor is az előző, szignifikánsan javuló tendenciát tapasztaljuk: az első évfolyamon ez az arány 5:1, a másodéven 8:1, s a harmadéven 16:1.

Mindezek az adatok is megerősítik azt a nézetünket, hogy az anyanyelvünket nem kell, sőt nem szabad számúznunk a nyelv-oktatásból. Ellenkezőleg, abba be kell építenünk, hiszen ez az a nyelvi struktúra, amelyre akarva-akaratlanul vonatkoztatunk egy idegen nyelvet annak tanulásakor. A kontrasztív szemlélet kialakítását segíti az is, hogy főiskolánkon idegennyelv-szakos hallgatóink "A mai magyar nyelv alapjai" című stúdiumon is részt vesznek. A mai francia és magyar leíró nyelvtan bizonyos részeinek összehasonlító elemzésével a hallgató tudatosabb és magasabb szintű nyelvtani tudás birtokosa lesz, s nyelvtanárként hatékonyabb munkát végezhet, tudni fogja előre: mi az, ami diákjainak problémát okozhat, tudja majd annak okát, s így azt is: mi rá a megoldás.

A KONTRASZTIVITÁS ÉS A FORDÍTÁS ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK NÉHÁNY ASPEKTUSA

Kiss István

Bizonyára többen elgondolkoztunk már azon, hogy az atomfizika és az űrrepülés korában, az atomkorban, vagy ha úgy tetszik, a gyorsuló idő korában a bábeli toronyról és a bábeli nyelvzavarról szóló mítosz időszerűbb lett, mint valaha. A mítosz keletkezésének idején ugyan mit sem tudtak még arról, hogy a földön majdan mintegy 3000 különböző nyelvet fognak számon tartani, de az, hogy ma ezt így tudjuk, még égetőbbé teszi a problémát: bár egyetlen emberiség vagyunk, de a szó legszorosabb értelmében nem értjük egymást. Ráirányítja figyelmünket erre a kérdésre az is, hogy az ország szuverenitásának visszaszerzésével – a térség más országaival együtt – nyitottabbá váltunk nemcsak Európa felé, hanem elvileg, de részben gyakorlatilag is, a világ valamennyi országa, népe, nyelve felé.

Mindez a nyelvtanulás és a nyelvoktatás jelentőségét nagymértékben megemeli. Csakhogy milyen modelleket kövessenek ezek a nemcsak számunkra, nyelvészek, nyelvtanárok számára olyan fontos tevékenységek, milyen tanítási, tanulási módszerek, eszközök állnak rendelkezésünkre, mi a mondanivalója minderről a nyelvészettnek, ill. a különböző nyelvészeti iskolák különböző megközelítéseiből milyen tanulságokat vonhatunk le, mindez nemcsak általános elméleti vagy tudománytörténeti, hanem a hétköznapi életben állandóan létező módszertani-gyakorlati kérdés is. Hiszen minden arra az alapkérdésre vezethető vissza, hogy minek is tekintjük lényegében a nyelvet!

Mint már ezt oly sok mindenben megszokhattuk, itt is alapvetően kétféle megközelítést regisztrálhatunk: egy hagyományosat és egy kevésbé hagyományosat. /Hozzátevé, hogy a "hagyományos" szót itt is relatívan kell értelmezni./ A század második felében mindenesetre kialakult, ill. megszilárdult az a nyelvészeti hagyomány, amely a nyelvet mint önmagában zárt, koherens, következetes szabályrendszert értelmezte. A tanítandó nyelvre vonatkozólag pedig szinte kétségbeesett erőfeszítést figyelhetünk meg, legalábbis a normatív grammatikák részéről, hogy a nyelvet formák, funkciók, struktúrák matematikailag egzaktul leírható uniformizált rendszerére szűkítsék le, amelyeket mintegy valamiféle belső folyamatszabályozók működtetnek.

Ennek az iskolának a csúcspontját jelentheti a Chomsky-féle generatív grammatika, amely egyenesen arra ösztönöz, hogy ideális beszélő-hallgatót, homogén nyelvi közeget és közösséget tételezzünk fel, amelyek nyelvi kifejezőeszközeinek a beszélő és hallgató teljes birtokában van. Ez az iskola tehát egy hibátlan ideáltípus absztrakcióját alkotja meg. Természettudományos analógiával élve – ahogyan ezt a fizikában mindnyájan tanultuk – "az ideális vagy matematikai inga súlytalan fonálra függesztett tömegpont".

Ezzel némiképp szemben áll az a szemlélet, amely a "tökéletes egynyelvűség" vagy "egynyelvű tökéletesség" helyett az ember tökéletlen többnyelvűségére vagy többnyelvű tökéletlenségére helyezi a hangsúlyt. Az emberben ugyanis megvan a képesség a többnyelvűségre: arra, hogy anyanyelve mellé más nyelveket is megtanuljon./ Ugyanakkor többen állítják, hogy nemcsak tökéletes egynyelvűség, tökéletes többnyelvűség sincs, még azok esetében sem, akik látszólag nem tudják eldönteni, hogy melyik az anyanyelvük, mert valamelyiket végső soron minden többnyelvű anyanyelvének érzi, és a többi nyelv tudása, az ezeket működtető mechanizmusok csak az anyanyelvi rendszerre támaszkodva funkcionálnak./

Ebben a második – kevésbé hagyományos – megközelítésben is fölmerül azonban egy absztrakció képe. Hogy ti. a mögött a képesség mögött, hogy az ember könnyedén vagy többé-kevésbé könnyedén elsajátíthat más nyelveket, ill. az egyes nyelvek /nyelvi eszközök, formák, struktúrák/ mögött az emberiségnek valamiféle feltételezett közös nyelve áll. E feltételezés igazolásának tekinthető az is, hogy a fordítás és tolmácsolás olyan ősrégi tevékenységek az emberiség életében. Elképzelhető, hogy valami ilyen őselmény lehet a magja annak is, amit Pál apostol a "nyelveken szólásról" mond.

Ebben a feltételezett közös nyelvben vagy ősnyelvben természetesen kevesebb kell, hogy legyen a verbális, ill. fogalmi elem. Viszont nem véletlen, hogy ez utóbbiak közül a különböző nyelvek összevetésekor éppen az ún. "nyelvi univerzáliák" játsszák az elsődleges szerepet, amelyek az emberiség közös élményvilágában gyökereznek. Főleg az ilyen ellentétpárokban, mint jó-rossz, szeretet-gyűlölet, ég-föld, de idetartozik az apa, anya, testvér, nap, hold, csillagok stb. megnevezése is.

Ami talán kevésbé él a köztudatban, az az, hogy a két- vagy többnyelvűség és ezzel együtt a fordítás mint állandóan végzett tevékenység, ill. művelet már anyanyelvünkön belül is jelen van.

Amikor pl. a németben "Erdäpfel" helyett "Kartoffel"-t mondunk, vagy a magyarban burgonya helyett krumplit vagy megfordítva, akkor is fordítunk. Fordítunk nem egyszer tájnyelvről tájnyelvre, hiszen az egyik vidéken gyakran nem is értik azt a szót, amit a másikon használnak. /Vagy félreértik, mint nálunk néha a burgonya erdélyi nevét, a "pityókát"/. De ugyanúgy sűrített és rendszerezett fordítás bármiféle kétnyelvű nyelvtankönyv, kontrasztív grammatika, sőt minden kétnyelvű szótár is.

Fennáll azonban az anyanyelven belüli többnyelvűség olyan értelemben is, hogy más nyelvet beszélünk az iskolában, mint otthon, mást a munkahelyen és mást a közéletben, a nyilvánosság előtt, mások az egyes rétegnyelvek, más a hétköznapi és az ünnepélyes, más a diáknyelv, ill. az egyes szubkulturák nyelve, a funkcionális stílusnak, stílusrétegnek megfelelően. Tehát többnyelvűek vagyunk a szociokulturális spektrum teljességének értelmében is, amelynek szírványánszíneit, különböző árnyalatait a legtöbb nyelv, így a mienk is magában foglalja.

Mindebből következik, hogy ez a megközelítés vagy nyelvszemlélet a fordításnak és a kontrasztivitásnak egy tágabb, kiterjesztett értelmezését nyújtja. Ez a megközelítés, nyelvszemlélet vagy nyelvtudomány – az egyik kiváló német művelője, Mario Wandruschka szerint – még az igazi nevét keresi: nevezi magát komparatív-deszkriptívnek, konfrontatívnak, kontrasztívnak, differenciálisnak, miközben arra törekszik, hogy a fordítások minél nagyobb számát vesse össze egymással, a nyelvek élő valóságának minél jobb megismerése érdekében. Legjobb összefoglaló megnevezése, ugyancsak Wandruschka szerint, az új összehasonlító nyelvtudomány vagy interlingvisztika. Tárnya: az ember többnyelvűsége, szemléletesebb megfogalmazásban: a nyelvek bennünk folyó beszélgetése, egymással és velünk magunkkal.

Egyik fontos megállapítása tehát épen az, hogy ahol nyelv van, ott fordítás is van. Ez a fordítás azonban ugyanúgy csak tökéletlen lehet, mint maga a világ. A fordítás tökéletlenségének oka pedig – közvetlenül – három további tökéletlenség: tökéletlenek 1. a fordító kétnyelvűsége, 2. a nyelvek közötti megfelelések és végül 3. maguk az egyes nyelvek is.

Mit is jelent ez a tökéletlenség?

Az interlingvisztika kritikus nyelvszemléletnek tekinti magát. Ennek egyik fő megnyilvánulása, hogy az egyes nyelvi eszközök, struktúrák és formák vizsgálatában pontosan igyekszik elkülöníteni /már amennyire ez lehetséges/ a

történelmi véletlent a szellemi szükségszerűségtől, a konvenciót a motivációtól /ill. megfordítva/. Vagyis szemben áll azzal a hagyománnyal, amely a szellemi szükségszerűséget és a motivációt apologetikusan védelmezte, vagyis hogy ott is látni vélte, ahol nem volt. Ennek a hagyománynak a gyökerei feltehetőleg még arra az időre nyúlnak vissza, amely a nyelvben mindenáron a néplélek megnyilvánulását kereste, és a nemzeti nyelvből nemzeti vallást próbált csinálni. Ez a maga idején, pl. a XIX. században igen pozitív törekvés lehetett, de mint minden irányzat, amelynek apologetikus vadhajtatásai vannak, szükségszerűen vezetett tévedésekhez, torzításokhoz, helyt nem álló megállapításokhoz.

Az alábbiakban néhány, főleg német nyelvű példán szeretném bemutatni a történelmi szükségszerűség és a véletlen, a motiváció és a konvenció érvényesülésének különböző eseteit, amelyek végül egy következő kulcsfogalom, az identifikáció által találkoznak össze, és ebben oldódnak fel.

A kontrasztivitásnak természetesen számos részterülete van, de e jelenségek vizsgálatára talán a kontrasztív lexika nyújtja a leglátványosabb és legtanulságosabb példákat. Ennek ui. a szószármaztatás, az etimológiák érdekes, szövevényes útját, összefonódásait és elágazásait, bűvópatakat jellegét vagy bújócskázását is nyomon kell követnie. Egyúttal előtűnnek azok a fordítási problémák, amelyek már a nyelvek építőanyagát szolgáltatató szókinszben is a tökéletlen megfeleltetések miatt olykor szinte áthághatatlan nehézségeket jelentenek a fordítási tevékenység, a fordító számára.

A motiváció egyik leggyakoribb formája a hangtani motiváció, a hangutánzás-hangfestés, amelynek primér és szekundér formája is létezik. Maga a hangfestés is bizonyos értelemben már szekundér hangtani motiváció, amennyiben nem imitációról, hanem evokációról van szó. Tehát nem a hangot utánzom, hanem pl. megidézem a mozgást.

Semmi kétség afelől, hogy a kakukk/madár/ neve számos /vagy a legtöbb/ nyelvben hangutánzó, amit nem minden madárnévről lehet elmondani. Mert pl. miért gólya a gólya, ill. miért Storch a Storch? Vagy a galamb, a Taube? A gólya feltételezett ugor eredetijében vagy a galamb valószínű szláv eredetijében a hangutánzást nem lehet egyértelműen kimutatni. Jellemző viszont, hogy itt is megmutatkozik a törekvés a fonetikailag nem motivált szavak hangalakjának motiváltabbá tételére, hiszen ismeretes a németben a "Klapperstorch" és a "Turteltaube" is. De a legtöbb szavunk hangalakja nem motivált, hanem önkényes, ill. ma már annak tekinthető, még a madár- vagy állatneveknél is.

Ugyanúgy a nyelvek alapszókincsének döntő többsége is az, kialakulása a jelentés felől nézve csupán történelmi véletlen eredménye.

Hozzátehetjük: régen rossz volna, ha nem így volna. Siralmas dolog lenne az emberi nyelv, ha csak azt tudná kifejezni, ill. megjelölni, ami a hangképzés anyagi bázisában rejlő belső megfelelés által közvetlenül adott. Így viszont a gyermek előbb-utóbb megtanulja, hogy ugyanaz az állat, a "vauvau" kinek-kinek a maga nyelvén Hund, dog, chien vagy kutya, és már semmi köze a jelentésének a hangalakjához, még ha egy eredeti primér hangtani motiváció lehetőségét nem zárhatjuk is ki.

Csak hogy itt jön a csapda, amelybe olyan könnyen beleesünk: az identifikáció csapdája. A hangalakot a konvenció, a megszokás következtében oly mértékben azonosítjuk a tartalommal, a jelentéssel / a magunk naiv módján/, hogy szavainkat a legtöbb esetben rendkívül találónak, hangtanilag motiválnak, legalábbis hangfestőnek érezzük. Végső soron tehát lefordíthatatlannak.

Másfelől kétségtelen, hogy míg a hangalak valóban képes bizonyos másodlagos jelentéseket hordozni -hangulatban, kifejezőerőben –; maga a fonetikai motiváció még hangutánzó formájában is csak a szó jelentésének tudata által válik feltételezhetővé. Pl. a "Ticktack" mind a magyarban, mind a németben hangutánzó, de már a német "Taktik" /"taktika"/ szóban nyilván senkinek nem jutna eszébe hangtani motivációt keresni.

A francia "le tic" szintén nem hangutánzó, hanem inkább mozgást szemléltető ige. Kezdetben a lónak a rángógörccsét jelentette, majd átvitték az emberi arc rángására, és ilyen jelentéssel több nyelvben is elterjedt. Hasonló a helyzet a német "Zickzack" szóval, amely a hirtelen irányváltozást jelzi. Az ilyen erőteljes kifejező szavak, amelyekben az azonosítástól függetlenül vagy azon felül a jelentést a hangalak is megerősíti, támogatja, /hiszen ezért is kerülhetnek át olyan könnyen más nyelvekbe/, egészen egyenlőtlenül, szabálytalanul, "szeszélyesen" oszlanak el a különböző nyelvekben. Az egyikben az egyik szó mutat ilyen meggyőző hangalakot, a másikban a másik. /A németben ilyen expresszívek pl. a "kn"-nel kezdődő szavak./

Az identifikációs jelenség segítségével érthetjük meg Jimet is, az öreg négert Mark Twain Huckleberry Finnjében, aki képtelen megérteni, hogy "a francia másképp beszél, mint mink". Pedig ugyanakkor éppen ez a nyelvi jelenség teheti az embert képessé arra, hogy a másságban a megfelelést, tehát végső soron a hasonlóságot keresse és találja meg. Fontos szerepe van ennek pl. abban is,

hogy a műfordítás egyáltalán lehetséges. Gondoljunk csak Hugo von Hofmannstahl *Ballade des äußeren Lebens* /A külső élet balladája/ c. versének a végére! Mind a német "Abend", mind a magyar "este" szó fonetikailag motiválatlan, és mégis mindkettő ugyanúgy felidézi az estéhez asszociált békét, csöndet, nyugalmat, szelídséget, meghittséget stb. "mélységet és gyászt" /"Tiefsinn und Trauer"/ – Kardos László fordítását idéztem –, ill. mindazt, amiről az utolsó versszak szól. Ennek a nyelvvel kapcsolatos tapasztalatnak az alapján mondhatta Sütő András is egyik könyvének címében: "Engedjétek hozzám jönni a szavakat!"

Annál nagyobb problémákat okozhat viszont a valóságnak a szókincs által történő, nyelvenként különböző tagolása, amelyre talán a rokonsági megnevezések a legjellemzőbbek. De számos példa igazolja, hogy a nyelvnek minden olyan megközelítése, amely a nyelv tökéletes meghatározottságát feltételezi, éppen azáltal érhető el, hogy nem vesszük figyelembe a tökéletlenséget, az esetlegességet és a véletlent: a nyelv legfontosabb tulajdonságait.

Irodalom

1. Mario Wandruschka: *Sprachen vergleichbar und unvergleichbar*
R. Piper Verlag. München 1969.
2. Mario Wandruschka: *Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*.
R. Piper Verlag. München 1971.
3. Charles F. Hockett: *Language, Mathematics and Linguistics*
The Hague. Párizs 1967.
4. János Juhász: *Probleme der Interferenz*
Akadémiai Kiadó. Budapest 1970.
5. Ferdinand de Saussure: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*
Gondolat. Budapest 1967.
6. Szerb Antal: *Száz vers*
Magvető. Budapest 1983. 98-99.
7. Sütő András: *Engedjétek hozzám jönni a szavakat!*
Kriterion Könyvkiadó. Bukarest 1977.

A MAGYAR ÉS AZ UKRÁN MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA KÁRPÁTALJÁN

Lizanec Péter

Vidékünk sajátossága, hogy soknemzetiségű terület, s ez különösen nemzeti-politikai és kultúrtörténeti szempontból fontos tényező. Területünkön alapjában véve megértésben és barátságban élnek és dolgoznak ukránok (ruszinok), magyarok, románok, oroszok, szlovákok és más nemzetiségek.

Kárpátalján az ukránok (ruszinok) után a magyarok vannak számbeli többségben. Az 1959-es népszámlálás szerint számuk 154 700, az 1979-es szerint 158 000, az 1989-es szerint pedig 165 000 volt. Két területi és négy járási lap jelenik meg. Beregszászban hivatásos népszínház tevékenykedik. Három könyvkiadó foglalkozik magyar nyelvű kiadással: a Kárpáti, az Oszvita és a Patent. /1./ A terület alkotóinak publikációs lehetőségei kielégítőek: évente jelent meg 1992-ig az Évgyűűnk c. irodalmi gyűjtemény, a Kalendárium is rendszeresen közli írásaikat; nemrég indult meg számukra a Hatodik Síp, Pánsíp c. folyóirat, a Kárpátalja, a Kárpátaljai Szemle újságok. Az utóbbi években az Intermix és Galéria Kiadó által újabb lehetőségek nyíltak a publikálásra.

A kultúra alapja természetesen az oktatás. Kárpátalján jelenleg 578 ukrán tannyelvű iskola van, 91 magyar, ebből 60 (16 középiskola, 28 nyolc-, illetve kilencosztályos és 16 alapiskola) tisztán magyar tannyelvű, a többi vegyes: 6 magyar-orosz, 21 magyar-ukrán, 3 magyar-ukrán-orosz), 11 román, 5 orosz, 18 ukrán-orosz, 2 orosz-román és egy szlovák iskola. Ezek a számadatok az idők során változtak, mert jelenleg 91 magyar tannyelvű iskola van Kárpátalján, a 60-as években 101 volt, a számcsökkenést az iskolaösszevonások eredményezték. Itt jegyzem meg, hogy az első magyar középiskola Kárpátalján 1949-ben nyílt meg Nagydobronyban. Az 1990-1991-es tanévben például a Szolyvai és Rahói járásban indultak magyar tannyelvű első osztályok.

1988-tól önálló tantárgyként tanulják az iskolákban Magyarország történetét, nőtt az anyanyelvi órák száma. A magyar tannyelvű iskolákban a nyugat-európai nyelvek tanítása mellett bevezették 1992-től az ukrán nyelvet, s ezzel párhuzamosan a magyar nyelv oktatását a vegyes tannyelvű iskolákban. Az ukrán nyelvű bölcsődékben és óvodákban is indulnak magyar nyelvű csoportok.

31 ukrán és orosz tannyelvű iskolában oktatják fakultatív alapon a magyar nyelvet.

Előadásomban a magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséről szólok, de érintem az ukrán nyelv tanításának kérdését is.

Az ukrán és az orosz ajkúak számára igen fontos a fonetikai ismeretek elsajátítása, elsősorban az *ö, ő, ü, ű, ó, é* magánhangzók ejtése, hiszen ezek hiányoznak e nyelvek hangrendszeréből. A kiejtési gyakorlatnál először elszigetelten figyelik a jellemző hangsajátosságokat, hasonlítási alapul az orosz és ukrán nyelv szolgál, például: az *ö* ejtése hasonlít az orosz *о* hang ejtéséhez, ugyanolyan a hangüreg zártsági foka, a nyelv vízszintes állása, csak az ajkak állása kerek. Az *ő* ejtése kétszer hosszabb időtartamú. A megfigyelés után szópárokkal gyakorolunk: *öt - őt, tör - tőr*, stb. A magyar nyelv magánhangzói közül az *ü* és *ű* okoz nehézséget a helyes kiejtés elsajátításában. Itt megemlítjük összehasonlításképpen az ukrán nyelvjárási *ÿ*-t, amely a zárt szótagú *o* helyett keletkezett: *кÿнь, вÿл, нÿч* (<*кoнь, вoл, нoч*). Akik nem ismerik az ukrán nyelvjárási *ÿ*-t, azok részére összehasonlítjuk ezt a hangot az ukrán *i* magánhangzó hangsúlyozottan ajakkerekítéses kiejtésével. A hosszú *á, é, ó, í, ú* magánhangzóknak könnyebb az elsajátítása, mert a rövid *a, e, o, i, y* megtalálható az ukrán nyelvben is. A hosszú és rövid magánhangzók könnyebb megértése céljából a *hat-hát, kar-kár, part-párt; kerek-kerék, ver-vér, fel-fél; utat-út, szúr-szurony* és hasonló szópárokkal szolgálunk, vagy pedig olyan szavakkal, amelyekben megtalálhatók ugyanazok a rövid és hosszú magánhangzók: *koporsó, olcsó, mogyoró*, stb. A hosszú magánhangzók azért okoznak nehézséget, mert az említett nyelvekben az időtartam nem fonémaértékű hangsajátosság.

A mássalhangzók ejtésének elsajátítása kevesebb energiát igényel a magyart mint idegen nyelvként tanulóktól. A *gy, s, sz, j* [*ly*], valamint a hosszú mássalhangzók ejtésének gyakorlása kíván többletmunkát, valamint a mássalhangzó-változások közül az alaktani kötöttségű összeolvadás (*menjen, látja, szabadság*) és a *cs*-zó alaktani kötöttségű összeolvadás (*rontsa, hűtse*, stb.).

Az illeszkedés szabályainak elsajátítása sem tartozik a könnyű feladatok közé, ez a nyelvek különböző tipológiai rendszeréből következik.

Az igeragozásban az alanyi és a tárgyas igeragozás pontos használata is sok problémát okoz, természetesen ennek is az az oka, hogy az orosz és az ukrán nyelv csak egyféle – alanyi – igeragozást ismer. Tapasztalataink szerint a kiejtési

gyakorlatokra kell a legnagyobb hangsúlyt fektetni, el kell juttatni a magyar idegen nyelvként tanulókat az artikulációs bázis rugalmasságának kialakításához, hogy folyamatos szövegalkotásban már ne a magyar hangok képzésének nehézségére, az illeszkedés szabályosságaira koncentrálnak. Tanár és tanuló számára ez az időszak a legnehezebb, az egyén akaratát, kitartását, önerejébe vetett hitét teszi próbára. A kezdeti lelkesedés a nehézségekkel csökken, a csoportokból sokan lemorzsolódnak, feladják a küzdelmet. Ekkor van szükség arra, hogy a tanulók sikerélményhez jussanak, ilyenkor tanácsolják nekik, hogy utazzanak el Magyarországra, illetőleg a felnőtt hallgatók családjukkal együtt vándoroljanak át Záhonyba. A siker, hogy az üzletekben meg tudják magukat értetni, kávé, ebédet tudnak rendelni az étteremben, s a család is meggyőződik nyelvtudásukról, újabb lendülettel tölti el őket, és sikerrel veszik a további akadályokat. Tehát az elméleti ismereteket feltétlenül a gyakorlatban, természeti közegben kell elmélyíteni, megszilárdítani.

A magyar anyanyelvűek számára az ukrán hangrendszer elsajátítása kevesebb nehézséget okoz. Ez a magyar nyelv hangrendszerének gazdagságával magyarázható, a magyarban 14, az ukránban 6 magánhangzó van. Viszont az *и* hang ejtését gyakorolni kell, mert középen képzett, s a magyarban ilyen magánhangzók nincsenek: *зима, сила, нива. молодий. тихий*, stb. Nehézséget okoz a hangsúlyos és a hangsúlytalan magánhangzók ejtése.

A mássalhangzók lehetnek kemények és lágyak. A lágy mássalhangzók a *ю, я, є* jésített magánhangzókkal vagy a *ь* lágyítójellel jönnek létre: *ходять, тянуть, люлька, нюхати, синє, нижнє*. Az *і* szintén lágyítja az előtte álló *л, т, л, н* mássalhangzót: *літо* (lyito), *ніхто* (nyichto), *тіло* (tyilo), *ля* (gyid).

Az *-їо* és *-ьо* egyformán *jo*-nak hangzik. A *їо*-t a szó elején vagy magánhangzó után írjuk: *їого, район*, a *ьо*-t lágy mássalhangzó után írjuk a szó közepén: *сьогодні, до нього*.

Hangsúlyozzuk, hogy a magyar nyelvtől eltérően az ukrán nyelvben szabad hangsúly van, azaz a hangsúly a szó bármely szótagjára eshet: *поїзд, говорити, голюв́а, замо́к, замо́к*. Az ukrán nyelvben a hangsúlytalan szótagokban lévő magánhangzókat nem tiszta artikulációval ejtjük: *сє́ло, та́му, нє́му*. Az ukránban mindegyik magánhangzó rövid, de tudnunk kell, hogy a hangsúlyos magánhangzót kissé tovább hangoztatjuk, mint a hangsúlytalan.

A magyartól eltérően az ukránban megkülönböztetjük a **nem** kategóriáját, ez azt jelenti, hogy minden főnév a három nem (hímnem, nőnem, semleges) egyikébe tartozik. A főneveknek az ukránban 4 ragozása van, mindegyiknek saját paradigmája van, a ragozás függ a szóvégi magánhangzó vagy mássalhangzó jellegétől.

Az ukrán nyelvben elterjedt az ún. aposztróf, amely az előtte álló *б, в, м, п, ф* a mássalhangzótól való külön ejtést jelöli a jésített *я, ю, є, і* hangok szomszédságában: *б'є, в'ї, м'яко, п'ять, перф'ю*.

Örvendetes, hogy Kárpátalján igen megnőtt az érdeklődés a magyar nyelv iránt. Sok munkahelyen szerveztek magyar nyelvi tanfolyamot, az igények kielégítése céljából három kezdőknek való tankönyvet állítottunk össze: Magyar nyelv az orosz anyanyelvűeknek, Magyar nyelv az ukrán anyanyelvűeknek és Ukrán nyelv a magyar anyanyelvűeknek. /2/

A tankönyvekben a nyelvleckék anyaga megfelel a tanulási folyamat követelményeinek. A hagyományos idegen nyelvű témákon kívül szépirodalmi írások is szerepelnek benne. A tananyagot röviden taglalják, beszédközpontúak, a szókincs legaktívabb részét mozgósítják. A témákat 25 leckében dolgoztuk fel.

Minden egyes lecke tananyaga szituatív jellegű, ami lehetővé teszi a gyakorlati nyelvhasználat kialakítását. A leckék szerkezetileg hat részből állnak: 1. Szöveget adunk ukrán, ill. magyar nyelven, amelyet szótár segítségével le kell fordítani magyarra, ill. ukránra és lehetőleg szabadon elmondani a tartalmát; 2. A szöveg ismeretlen szavainak és szókapcsolatainak szótári részét közli; 3. Megadjuk a legfontosabb fonetikai és grammatikai ismereteket a szövegben előforduló nyelvtani alakokkal kapcsolatban; 4. Ezeket a fonetikai és grammatikai tudnivalókat részletezzük; 5. Megadjuk a nyelvhasználati gyakorlatokat és 6. Kívülről megtanulásra szánt szépirodalmi szöveget, anekdotát, esetleg szituatív gyakorlatokat közlünk. A felsorolt pontok feladatai egymással szoros kapcsolatban vannak, mintegy kiegészítik, kibővítik egymást.

A nyelvleckéket a legszélesebb rétegeknek szántuk: iskolásoknak, tanítóknak, munkásoknak, értelmiségieknek, mindenkinek, aki úgy érzi, hogy fontos számára az ukrán, ill. a magyar nyelv.

A tanulás rendszeres, aprólékos, sok energiát és kitartást igénylő tevékenység, de minden fáradtságot megér, a cél – egy másik nyelv elsajátítása.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Petro Lizanec: Magyarok a Kárpátalján. Honismeret. Budapest, 1991. XIX. évf. 5.sz., 75-77. old.
U.ő.: Magyarok és magyar tudományos intézmények Kárpátalján. Régi és új peregrinációk. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. Szeged, 1991. augusztus 12-16-án elhangzott előadások. Budapest-Szeged, 1993. 1561-1566. old.
2. Горват Е.І. – Лизанец П.П.: Венгерский язык для начинающих. Учебное пособие. Ужгород, 1991. 268 с.,
Горват К.І. – Лизанец П.М. Угорська мова для початківців- Ужгород, 1992. 291 с.
Petro Lizanec – Horváth Katalin: Ukrán nyelv kezdőknek. Ungvár, 1992. 367. old.

OROSZ NYELV OKTATÁSA OLASZ ANYANYELVŰEKNEK - II.

Laczik Mária

A címben szereplő II. jelzés arra utal, hogy ebben a kérdéskörben a III. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián már egy előadás elhangzott. Most a kurzus befejezése után az abban jelzett nehézségek megoldásáról szeretnék számot adni a teljesség igénye nélkül.

Bármely új idegen nyelv tanulását megkönnyítheti az adott nyelvben való gondolkodás elfogadása, az egyes, olykor idegenül építkező szerkezeteinek, mint a valóság nyelvi leképezési formáinak elsajátítása. Figyelmet érdemel, hogy két nyelv (esetünkben az orosz és az olasz) egyes nyelvtani kategóriáinak hasonlósága mennyiben segíti elő a célnyelv elsajátítását, míg más kategóriák hiánya milyen nehézségeket vált ki az oktatás során. Ezt megelőzően csak magyar anyanyelvűeknek tanítottam az orosz idegen nyelvként, ahol a több éves gyakorlat során egyértelműen kirajzolódott, milyen nyelvi eltérésekre kell különösebb hangsúlyt fektetni, hogyan kell azokat módszertanilag megoldani, hogy eredménnyel sajátíthassák el a hallgatók a nyelvet. Így óhatatlanul a magyar auditórium volt több esetben is a kiindulási és összehasonlítási alapom.

Ha megnézzük a két nyelv közös vonásait, azon morfológiai kategóriákat, amelyek mindkét nyelvben megvannak, s így nem kell azokat újként elfogadtatni, a teljesség igénye nélkül az alábbi felsorolást kapjuk:

- A nemek szerinti megkülönböztetés él mindkét nyelvben, bár nem azonos tartalmat hordoz a kategória. Az olasz nyelvben csak két grammatikai nem létezik - az oroszban használatos hárommal szemben - jól megfogható formai kritériumokkal, ami következetesen érvényesül mindkét számban a maga egyeztetési

szabályaival. A nemek szerinti megkülönböztetés jellemzi az igei paradigma múlt idejű melléknévi igeneves alakjait is az oroszhoz hasonlóan.

- Mindkét nyelv kifejezheti birtokos névmásokkal is a vkihez/vmihez való tartozást, mindkettőben működik az egyeztetési szabály is, ám az orosz nyelvben az olasztól eltérően a birtokos névmások is ragozó típusúak.

- Amennyiben a birtoklást birtokos szerkezettel fejezi ki a nyelv, a szerkezet szórendje mindkét nyelvben azonos. A szerkezet illetően megszerkesztése már az anyanyelvben is a gondolkodás szerves részét képezi.

- A melléknévi igenév és annak mondatrövidítő szerepben való használata mindkét nyelvet nagyban jellemzi. Ugyancsak gyakori az olasz nyelvben is a szenvedő szerkezetek használata.

A különbségek közül kettőt szeretnék kiemelni:

- a névszóragozást, az eset morfológiai kategóriáját, s ennek kapcsán érinteni az élő-élettelen kategóriát;

- az igei aspektus kérdését, a folyamatos és befejezett igeik meglétét az oroszban, és azok használatát.

Mindkét kategóriában kettős feladat várt ránk:

- morfológiai szintű, magának az alaknak a képzése;

- szintaktikai szintű, a képzett szóalak használata.

Ha egy nyelvből hiányzik valamely morfológiai kategória, bizonyára nincs is rá szüksége, ki tudja azt másképpen is fejezni. Ha nem morfológiailag, úgy szintaktikai szinten formálja meg.

Az eset kategóriájának a hiánya az olasz nyelvben azt eredményezi, hogy a flektáló nyelvekkel ellentétben itt minden a szó előtt realizálódik a névelők és az elöljárósók összeolvadásával. Tehát olyan kategória megszerkesztése a feladat, amely helyét tekintve is máshol keresendő az orosz nyelvű mondatban.

моя книга	- il mio libro	- a könyvem
в моей книге	- <u>nel</u> mio libro	- a könyvemben
моя подруга	- la mia amica	- a barátnőm
от моей подруги	- <u>dalla</u> mia amica	- a barátnőmtől

Az esetek, az esetragok képzésében alapvetően a fonetikára támaszkodtam. A kemény és lágy magánhangzók fonetikai jelentőségén túl a morfológiában vállalt szerepük is hangot kapott. A kemény és lágy mássalhangzók egyértelmű megkülönböztetése később egyértelművé tette a szótő meghatározását keménység szempontjából.

Az élő-élettelen morfológiai kategória, amely csak az orosz nyelvet jellemzi és amely a névszóragozásban aktívan jelentkezik, egy újabb szempont a ragok megválasztásához. Ezen kategória következetes érvényesítése nagyban megkönnyítheti később a *кто-что-который* (aki-ami-amely) vonatkozó névmások helyes megválasztását az olasz és a magyar anyanyelvűek számára egyaránt.

Az egyes esetek használatához is fogódzókat kellett találni. Bár valamennyi eset rendelkezik alapvető jelentéssel, ám nevükből eredően függő esetek, s azt kellett mind egyértelműbbé tenni, minek a függvényei. Az esetek feldolgozási sorrendjét is ez magyarázza.

- A tranzitív igéket követő tárgyeset, mint a beszéd tárgyának kifejezési formája nem azonos igék függvénye a két nyelvben, ezért a célnyelvi eltérésekre nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mint az alábbi igéknél is:

любить кого-н. (acc.) - amare qd/qc (acc.) - szeret vkit
- volere bene a qd (dat.)

aiutare qd/qc (acc.) - помогать кому-н. (dat.) - segít vkinek

- Ezt követte az irányhármasság megjelenítési formájaként ugyancsak a tárgyeset, az előljárós majd a birtokos eset és velük az előljárók, mint a nem változó kategóriák használata. Megjelentek egyszerű formában a mozgást jelentő igék is.

- A birtokos eset mint a birtokos szerkezet alkotó eleme nem váltott ki különösebb nehézséget, a már ismert okok miatt.

- A részes- és eszközhatározós esetet mint igevonzatot tárgyaltuk, amely megvalósulhat előljáróval vagy anélkül is. Ebben a kezdeti szakaszban még nem lehet a nyelvi gondolkodásra hagyatkozni, ezért is tartottam fontosnak minden igénél a vonzatot tisztázni. A fokozatosság elvét követve a kettős vagy a kötelező vonzatú igék csak később következhetnek, mint

учиться чему-н.	-	studiare qc
помогать кому-н.	-	aiutare qc
готовиться к чему-н.	-	prepararsi a qc
извинять кого-н. за что-н.	-	scusare qd per/di qc
поздравлять кого-н. с чем-н.	-	congratularsi con qd per qc
радоваться чему-н.	-	ralleggrarsi per qc

Az igeszemplélet kategóriájáról számos szakirodalmi, módszertani kiadvány látott napvilágot, amelyek mindegyike fogódzót akar adni egy olyan kategória megértéséhez, tanításához, amely nincs egy sor nyelvben, többek között a magyarban és az olaszban sem. Az olasz nyelvben az igeidők és módok megválasztásában az időviszonyulásoké a főszerep, az hogy egy cselekvés egyidejű, előidejű vagy éppen utóidejű. Az igeszemplélet tanításánál a kijelentő mód három idősikjának az összehasonlításából indultam ki. Sarkalatos pontként fogtam fel a jelen - egyszerű jövő megragadását.

A folyamatos igéknek azt a tulajdonságát figyelembe véve, hogy az a cselekvést folyamatában ragadja meg, hozzá viszonyítva a befejezett ige mindenképpen egy a jövőben végbemenő cselekvést jelöl. Ez a jövőbeni cselekvés járhat együtt eredményességgel is, de elsődleges megközelítésben a cselekvések egymáshoz viszonyításában annak utóidejűsége a fontos (идти-пойти, ехать-поехать). Ha elfogadjuk a befejezett ígét mint a jövő idő kifejezésére szolgáló alakot - az olasz nyelv jövő idővel adja vissza - később már egyszerűbben bővíthető annak árnyalati gazdagsága.

Nagyfokú tudatosság volt abban, hogy az összetett jövő időt csak később vezettem be a rendszerbe, olyan alakként, amely a folyamatos ige alapvető jelentését, tehát a folyamatot, az ismétlődést vetíti ki a jövőbe. Tettem ezt abból az okból, hogy fordított sorrend esetén kiírthatatlanul azonosult volna a jövő idő az összetett szintaktikai jövővel, ezzel megakadályozva a befejezett szemléletű ige valódi szerepkörben való használatát. Ennek kapcsán idekiváncozik a быть - (essere) létige kezelése. Kezdetben csupán mint egyes szerkezetek alkotó elemeit ismerték meg (у меня хоты/был/будет). Személyes tapasztalat motiválta ezt a lépést is, mert szerettem volna elkerülni, hogy főigeként való

kezelése, főleg múlt időben, lehetetlenné tegye egy sor igazán kifejező ige használatát. Főigeként való kezelése megnehezíti a mozgást jelentő igék sokoldalú árnyaltságának a kihasználását. (Он сидит в Москву. Летом приезжали к нам гости.)

Eltereli a gondolatot az olyan igazán oroszos igék használatáról, [amikor a magyar nyelv névszói állítmányt használ] mint a *являться чем-н., считаться чем-н., относиться к чему-н.* És ugyancsak háttérbe szorulnak az *организовать(ся), устраивать(ся), происходить, состояться* igék egy-egy esemény helyének, idejének megjelölésekor, s helyettük meg kell elégednünk a **быть** ige valamelyik múlt idejű alakjával. Olasz anyanyelvűeknél ezt annál is inkább fontosnak tartottam, mert a létige, az essere egyetlen lexémája rendkívül gazdag szóhasználatban jelenik meg, fő- és segédigeként egyaránt.

Más szempontjai voltak az összehasonlításnak múlt időben, mivel mindkét szemléletű igével valamilyen múltbeli cselekvést jelölünk. Amíg a folyamatos igével (lett legyen a cselekvés ismétlődő vagy hosszantartó folyamat) tényt közlünk, addig a befejezett ige egy lezárt , befejezett , sokszor egyszeri cselekvésről, s a lezártaságból fakadó eredményességről vall.

La mia amica me lo ha detto che ieri aveva comprato un libro interessante.

Моя подруга сказала мне, что вчера купила интересную книгу.

Ugyanígy megvannak a múlt folyamatos cselekvéseinek kifejező formái is.

Első hallásra úgy tűnik, hogy a fenti két összehasonlítási szemponttal nagyban leegyszerűsítettem a folyamatos és befejezett igék tanítását. Meggyőződésem ugyanakkor, hogy ezen az úton érhető el, hogy az igeszemléletben rejlő jelentésgazdagság később elsajátítható legyen.

A BOLGÁR RÖVID ALAKÚ NÉVMÁSOK ÉS A MAGYAR TÁRGYAS IGERAGOZÁS HASZNÁLATA KÖZÖTTI PÁRHUZAM

Katus Elvira

A magyarul tanuló bolgárok találkoznak mindazokkal a nyelvi problémákkal, amelyekkel bármelyik más, szintén indoeurópai anyanyelvű külföldi, aki magyarul tanul.

Nehézségeket jelent számukra a magyar hangállomány elsajátítása. Igaz ugyan, hogy a magyar és a bolgár hangképzés eltérései jól körülhatárolhatóak, de ismeretes, hogy senki sem tudja azokat a fonémákat igazán "jól hallani" és azonosítani, amelyek anyanyelvében nem fordulnak elő. (Ezzel a kérdéssel egy korábbi cikkemben foglalkoztam.)

Morfológiai és szintaktikai szinten a magyar nyelv agglutináló volta okozza a nehézségeket. Az itt felvetődő számtalan probléma közül ezúttal a magyar tárgyas igeragozás tanítása során szerzett tapasztalataimat kívánom kifejtteni, mivel bizonyos párhuzamot fedeztem fel a tárgyas igeragozás és a bolgár rövid alakú névmások (enklitikák) használata között.

A magyar nyelvben a 3. személyű határozott tárgyra a tárgyasnak nevezett igeragozáson keresztül a személyrag utal. Nyelvtörténészeink többségének véleménye szerint lehetséges, hogy a tárgyas ragozás csírája már a rokonnyelvek szétválása előtt megvolt. Van olyan vélemény is, hogy a *-lak, -lek* ragos igealak, amely a 2. személyű tárgyra utal, szintén a tárgyas igeragozás része. Mások ezt nem fogadják el. A nyelvtanítás szempontjából az elméleti vita természetesen kevésbé érdekes. Feltétlenül választ kell azonban adni a pl. Szófiában heti 2 vagy 4 órában magyarul tanuló bolgárnak a " Miért így kell mondani ? " kérdésre. Ebben az esetben nyugodtan mondhatjuk, hogy a *várlak, szeretlek, kereslek* stb. igék a tárgyas igeragozáshoz tartoznak. A tárgyas igeragozás terminust nem célszerű szó

szerint обектно спрежение-ként fordítani, így ugyanis a bolgár nyelvi tudat nem tudja feldolgozni. Tudom, hogy a határozott (tárgyas) és a határozatlan (alanyi) ragozás terminusok joggal kifogásolhatók elméleti szempontból, de a gyakorlati nyelvtanításban az определено спрежение (határozott igeragozás) és a неопределено спрежение (határozatlan igeragozás) elnevezés megkönnyíti a tárgyas ragozás megértetését.

A mai bolgár nyelv analitikus. Az óbolgár kortól kezdve, a középbolgár koron át, az újbolgár nyelvtörténeti korszakot átívelve fokozatosan megszűnt a névszóragozása. A főneveknél a mai bolgár nyelvben egyedül a vocativus nyomai fedezhetők fel, pl. майка (anyám !), brate (testvérem !), Иване, Еленке.

A személyes névmások (némely más névmások is) azonban megőrizték ragozásukból az accusativust és a dativust. A bolgár névmásoknak tárgyesetben is, részeshatározói esetben is, egyes- és többes számban is van teljes és rövid alakjuk, pl. accusativusi мене (engem)- teljes alak és ме (jelentése ugyanez) rövid alak.

A névmási rövid alakok a bolgár nyelvben későbbi fejlemények (a középbolgár nyelvtörténeti kortól). Enklitikaként viselkednek. Szórendi elhelyezkedésük az ige mondatban elfoglalt helyétől függ, ugyanis mindig az igéhez simulnak, pl. Познавам го. (Ismerem őt) és Не го познавам. (Nem ismerem őt.).

A 3. személyű személyes névmás a bolgár nyelvben nyelvtörténetileg a mutató névmásból alakult ki. Így érthetőbbé válik, hogy a 3. személyű személyes névmással a bolgár nemcsak személyeket, hanem tárgyakat, fogalmakat is helyettesíthet, vagyis gyakrabban használatos, mint a magyar nyelvben, ahol csak személyekre vonatkozik.

A 3. személyű névmásnak a bolgárban véleményem szerint pontosan a nyelv analitikus volta miatt van fontos, nélkülözhetetlen szerepe a mondatban. Az alábbi bolgár mondatból pl. ha kihagyjuk a rövid alakú névmást, mondanivalónk kétértelművé válik:

Две клисурски заплата ги изяха вълците тая заран. (Ив. Вазов)
(Ma reggel két klisurait /helynév/ zaptiet /török rendőr/ megették a farkasok.)

Amennyiben a bolgár mondatból kifelejtjük a rövid alakú névmást (*ри*), a főnévragozás hiánya miatt rögtön nem lesz világos a mondatban az alanyi- tárgyi viszony, azaz nem tudjuk, hogy ki, kit evett meg ,

а Две клисурски заптиета изяха вълците тая заран.
mondat szó szerinti fordításban ugyanis :

Ma reggel két kliszurai zaptie megettek a farkasok.

Rövid alakú személyes névmásokat más déli szláv nyelvek is használnak, azonban nem ilyen " kötelező " jelleggel, pl. a

Момчето го ухапало куче.

(A fiút megharapta a kutya.) bolgár mondatból szintén nem hagyható el a ro rövid alakú névmás az előbb kifejtett okok miatt. Nem így van azonban pl. a horvátban és a szerbben, ahol az accusativusi esetrag elegendő tájékoztatást ad az alanyi-tárgyi viszonyról a mondatban, l.

Dečaka (acc.) je ugrizao pas.

Mint a fentiekből is látható, a bolgár nyelvben a 3. sze - mélyű személyes névmás accusativusi alakja mindig a 3. személyű határozott tárgyra utal.

Azokban az esetekben, amikor a magyar nyelvben a határozott tárgyra csak a tárgyas ragozás utal, a bolgárban mindig megtaláljuk az ige mellett a névmási rövid alakot, pl.

Éва tegnap látott egy szép ruhát а Corvinban.

Ма megvette.

bolgárul: Вчера Ева видя една хубава рокля в универмаг "Корвин"

Днес я купи. (а я а 3. személyű nőnemű névmási accusativusi rövid alak) , vagy pl.

Ott van а könyв. Nem látod ?

Там е книгата. Не ли я виждаш ?

Harmadik személyű határozott tárgyra utalhat a bolgár nyelvben a postartikulus is. Ez a bolgárban csupán funkcióját tekintve határozott névelő, hiszen a névszó után áll és vele egybe írjuk. Amennyiben a tranzitív bolgár igének határozott tárgya van, mindig használni kell a postartikulust, pl.

Чета книга. (Könyvet olvasok.)

Чета книгата. / а та а postartikulus /

(A könyvet olvasom.)

A bolgár nyelvben a nemben és számban egyeztetett mutató névmás is utalhat a 3. személyű határozott tárgyra, pl.

Не обичам този човек. Nem szeretem ezt az embert.

Познавам тази жена. Ismerem ezt az asszonyt.

Уча това дете. Tanítom ezt a gyereket.

A kereslek, várlak, szeretlek 2. személyű tárgyra utaló igealakokat a bolgár nem is tudja másként értelmezni, más indoeurópai nyelvekhez hasonlóan, mint olyan igét, melyeknek kötelezően van 2. személyű tárgyra utaló rövid alakú névmási kiegészítésük nyelvében: Търся те, чакам те, обичам те. Gondot a nyelvtanulásban az okozhat, hogy a magyarban bár nem hiba, de nem is kötelező, stilisztikailag pedig nem mindig szükséges a névmási kiegészítés : kereslek téged, v. titeket stb.

Összegzés képpen megállapíthatjuk, hogy a 3. személyű határozott tárgyra a bolgárban utalhat az egyeztetett mutató névmás, a határozott névelő, vagyis a postartikulus, valamint igen gyakran a 3. személyű személyes névmás rövid alakja. Itt látom én a rövid alakú névmások és a magyar tárgyas igeragozás használata közötti párhuzamot.

Véleményem szerint a bolgár nyelvben a rövid alakú névmások nagymértékű használata a nyelv analitikus voltából következik. Természetesen ennek az állításnak a bizonyítása elmélyültebb vizsgálatokat követel. Tudomásom szerint bulgáriai hungarológus kollégánál készül kandidátusi értekezését Magyarországon megvédeni a bolgár és magyar névmások összevető vizsgálatából.

Irodalom

Mokuterné Katus Elvira: Magyar nyelvtanítás Bulgáriában, különös tekintettel a bolgár és a magyar hangrendszer különbözőségeire. Hungarológiai oktatás régen és ma. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 113-116.

Ginter Károly: Magyar-indoeurópai kontrasztok és a magyartanulás. u. o. 218-221.

ÜBERLEGUNGEN ZU EINER MÖGLICHEN KONTRASTIVEN SATZSEMANTISCHEN ANALYSE VON DEUTSCHEN UND UNGARISCHEN WAHLPROGRAMMEN 1994

Sáfür Éva

Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen, Mittel des Denkens, übt eine bewußtseinsbildende und verhaltenssteuernde Funktion aus. Diese Eigenschaften der Sprache führen zu der Versuchung, durch sie und durch ihre Veränderung Menschen beeinflussen, d.h. das Recht auf Herrschaft erheben zu wollen.

Die zielgerichtete Einflußnahme auf gesellschaftliche Kommunikationssysteme wurde lange Zeit als Charakteristikum nur totalitärer Staaten betrachtet, wie NS-Zeit, Sozialismus, daß Sprachlenkung Mittel der Politik ist, ist heutzutage allgemein bekannt. Sie wird natürlich erst dann wirksam, wenn sie nicht auf der Ebene der Formula (Institutionssprache, Fachsprache) (Lasswell/Dieckman) haften bleibt, sondern wenn sie in alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens hineinwirkt.

Die politisch motivierte Sprachlenkung versucht bestimmte der jeweiligen Ideologie entsprechende Interpretationen nahezulegen, bzw. durch gewisse sprachliche Formulierungen Emotionen, Wertungen hervorzurufen, so entstehen gesellschaftliche Orientierungen und affektive Einstellungen, durch die die Handlungen der Menschen gewissermaßen gesteuert werden können, d.h. sie wären manipulierbar. Intendiert ist also eine Einflußnahme auf die Situationseinschätzung und das Wahlverhalten der Wähler.

Dabei spielen die Massenmedien eine große Rolle, die durch das häufige Verwenden von Wörtern in bestimmten Kontexten und Argumentationsgängen ihre semantischen Strukturen verändern, zu Präsuppositionen führen können.

Es soll darauf hingedeutet werden, daß durch diese Methode in ganz Ost-Mittel-Europa den veränderten Verhältnissen im

ökonomischen und politischen Bereich entsprechend eine "Re-semantisierung" einiger Begriffe erreicht wurde:

Tab. 1.

Die annähernde Angleichung der ökonomischen und politischen Verhältnisse setzt (durch) eine Annäherung des Wortschatzes voraus, obwohl H.D. Schlosser nachgewiesen hat, "wie der Erwerb des neuen »marktwirtschaftlichen Denkens« schon durch das unterschwellige Fortleben alter Inhalte erschwert wird". Zwar vorsichtig, aber wir können bei der Analyse der Wahlprogramme von einem ähnlichen Stand der öffentlichen politischen Sprache in Deutschland und Ungarn, der zwischen 1989 und 1994 entstand, ausgehen.

Es bleibt natürlich die "ideologische Polysemie" (W. Dieckmann, 1969) - auch bei diesen Wörtern - in pluralistisch-parlamentarischen Demokratien, die das Andersdenken, unterschiedliche Interpretationen innerhalb eines politischen Systems nicht verbieten, vorhanden.

Für mögliche Polysemie stehen hier einige Beispiele aus den Programmen der SPD und MSZP, wo der Kontext und unser Hintergrundwissen bei der Disambiguierung helfen:

a szabadság intézményei	Entsolidarisierung
társadalmi szolidaritás	Gleichstellung von Frau und Mann
gazdasági fordulat	fairer Welthandel
a nemzet	gerechte Verteilung

Es gibt auch Syntagmen in den Texten, die sich scheinbar ähnlich verhalten, aber "deren Aussage empirisch nicht nachprüfbar oder nicht klar interpretierbar ist, und [...] heute daneben in z.T. polemischer Absicht auch allgemein-sprachlich verwendet wird" (Großer Brockhaus), das sind die Leerformel:

gazdasági ésszerűség	soziale Schieflage
a nemzet bajjós megosztása	Wachstums-offensive
elpazarolt javak	Wohlstand
a nemzet boldogulása	intelligentere Verteilung der Arbeit
a társadalom támogatása	

Sowohl diese Syntagmen als auch die meisten Sätze enthalten Präsuppositionen und Implikationen, die von den lexikalischen oder grammatischen Eigenschaften der verwendeten Ausdrucksformen her mitgegeben sind.

Zwei Beispiele werden gebracht, auf dieses Problem wird aber jetzt nicht näher eingegangen.

"Mindezért a választóknak tartozik felelősséggel."

Obwohl die Sozialisten die Fehler aufgereiht haben, sie sind aber nicht diejenigen, die die Regierung verurteilen, sondern die Wähler. Der Schein der völlig klaren und ausgeglichenen Machtverhältnisse und das Mitspracherecht der Wähler wird impliziert.

"Die ständig nach unten korrigierten Konjunkturprognosen signalisieren, daß eine konjunkturelle Wende nicht in Sicht ist."

Eine Täuschungsabsicht bei der Verfertigung von Prognosen wird unterschoben.(?)

Auch Handlungsgehalte werden in den Texten verschleiert, was "einem allgemeinen Stilprinzip der modernen liberalen Sprachkultur des öffentlichen Lebens entspricht, daß man persönliche Beziehungen möglichst indirekt, uneigentlich, unverbindlich oder gar nicht ausdrückt" (von Polenz, 1988, 37). Die impliziten Sprecherhandlungen weisen in den beiden Programmen eine ähnliche Struktur auf. Im ersten Teil der Einleitung wechseln sich: behaupten, vorwerfen, warnen, kritisieren, erinnern, voraussagen, zum Bedenken geben, im deutschen Text auch vorschlagen und empfehlen. Den Wendepunkt bildet eine Rechtfertigung, die durch beweisen oder behaupten zum Tragen kommt. Erst hier wird die Alternative (die Partei) erwähnt. In der zweiten Hälfte überwiegen die volitiven, eigenhandlungsbezogenen, zukünftigen Handlungen, wie: sich bereiterklären, anbieten, behaupten, versprechen, etw. befürworten, sich bekennen.

Ein auffallender Unterschied ist, daß das ungarische Programm im Gegensatz zum deutschen die Sprecherhandlungen öfters explizit ausdrückt. (sich bekennen, versprechen, empfehlen, ankündigen), was m.E. weniger argumentativ wirkt. Diesen Eindruck unterstützen auch die syntaktischen und grammatischen Strukturen bei Benennung von Aufgaben und Zielen,

die im Deutschen homogener sind:

SPD: von 72 Hauptsätzen: 15 sollen + Passiv
 12 wir wollen
 9 wir brauchen
 6 etw. muß + Passiv
 { Aufgabe
 { Voraussetzung }
 6 { Schlüssel für } ist
 { Weg dazu }

+ 24 andere

MSZP: von 65 Hauptsätzen: 11 Konjunktiv II
 -na/ne; -ná/-né
 6 akar valamit (csinálni)
 4 kíván valamit (csinálni)
 4 -hat, -het, lehet

+ 40 andere

Im SPD-Programm sind die Fehler, die Lage, die Probleme auch in dem Teil der Zielsetzungen in Sätzen erörtert. Auf diese Erörterungen beziehen sich die Sätze, die die Aufgabenstellungen beinhalten. Sie werden durch Konjunktionen, Partikeln oder Nominalgruppen verknüpft, was eine argumentative Kausalbeziehung herstellt. Dagegen fehlen im MSZP-Programm diese Verknüpfungen von komplexen Satzinhalten. Die Ursache-Grund Beziehungen sind daher weniger klar. Diesen Eindruck verstärkt auch der relativ häufige Gebrauch von Konjunktiv II, der den hypothetischen Charakter hervorhebt und damit für die Textabsicht weniger wirkungsvoll ist.

Hintergründige Satzinhalte und Bedingungen für das Gelingen von Perlokutionen, wodurch Manipulationsversuche enthüllt werden können, sind weiter zu untersuchen, zu erschließen. (z.B.: Die satzsemantischen Rollen der Redefiguren, verschiedenster syntaktischer Strukturen, Gricescher Kommunikationsprinzipien, etc.). Eine durchgängige, genaue kontrastive Analyse wäre imstande die kulturspezifischen Erscheinungen von den allgemeinen Prinzipien zu trennen. Es wurde hier auch

nicht versucht, über sprachspezifische Verschiedenheiten zu urteilen, wie z.B. das häufige Vorkommen der Ausdrücke: MSZP, Programm der MSZP, die Sozialisten - als Subjekte der Sätze, wofür wahrscheinlich das Fehlen des Passivs Verantwortung trägt. Wobei neben dem Passiv im deutschen Text nur die "wir" Form benutzt wird.

Tabelle 1:

- a) Umwertung: Markt, Privateigentum, magántulajdon, tőkerészesedés
- b) Erweiterung des Referenzbereiches: Totalitarismus, Monopol, Faschismus
- c) Umwertung + Erweiterung des Referenzbereiches: Liberalismus, Rechtsstaat, Pluralismus
- c) Umwertung der ontologischen Einschätzung: Wortfeld: Demokratie
- e) Umwertung ohne Veränderung im Referenzbereich (von - auf +): Bereich: Kirche, Religiosität, Emigration
- f) Umwertung ohne Veränderung im Referenzbereich (von + auf -): proletarische Internationale, Diktatur des Proletariats, Parteidisziplin
- g) Leerformel - bis jetzt nicht wiederbelebt: Genosse, elvtárs

Eine andere Gruppe stellen die Neubildungen dar:

- 1. Übernahme von Anglizismen, Amerikanismen: know-how, business (früher teilweise vorhanden)
- 2. deutsche bzw. ungarische Ableitung/Neubildungen: Entkollektivisierung, Entstaatlichung, magánosítás
- 3. neue Abkürzungen: OVB, ÁVÜ
- 4. Übernahme von westlichen Begriffen und wertender Prädikationen: Verfassungsgericht, alkotmánybíróság

(nach Renata Rathmayr)

Literatur:

- W. Dieckmann: Sprache in der Politik, Heidelberg, 1969
Renata Rathmayr: Čto u nas normal'no? - Was ist bei uns normal? Wandlungen in der Perestrojkalexik
In: Sprache, Kultur, Identität/Strid
Ertelt-Vieth (Hg), Frankfurt/Main, 1993.
- W. Dickmann: Sprachlenkung/Sprachkritik
In: LGL, Tübingen, 1980. S. 508-513.
- P. von Polenz: Deutsche Satzsemantik.
Berlin/New York, 1988
- H.D. Schlosser: Die ins Leere befreite Sprache
In: Muttersprache H. 3. Band 103 (1993)
Wiesbaden, 1993

A HOGY, ILLETVE DA KÖTŐSZÓ FÜGGŐ IDÉZET MAGYAR-SZERB KONTRASZTÍV VIZSGÁLATA

Katona Edit

Egy-egy nyelvtani kérdés kontrasztív nyelvészeti vizsgálata sok esetben igen körülményes megközelítést igényel. Ennek legfőbb oka az, hogy egyes nyelvészeti problémák bizonyos aspektusai természetszerűleg csak az egyik nyelvben vannak kidolgozva. Ilyenkor az összevetés során nem lehet a két nyelv nyelvtanaiban és más tudományos munkákban lefektetett törvényszerűségekre hivatkozni, hiszen az egyik nyelvben esetleg nem is foglalkoznak azzal, ami a másikban termékeny vitákra alkalmat adó kérdéskör. A kutató ilyenkor nem tehet mást, mint fordítások alapján kísérel meg következtetéseket levonni. A függő beszéd magyar-szerb kontrasztív vizsgálatakor magyar függő idézetek szerb fordításából indulok ki, mert – tapasztalatom szerint – itt kerülnek leginkább felszínre a különbségek.

Ha a két nyelv leíró nyelvtanaiban álló szabályokat vetjük össze, láthatjuk, hogy a magyar nyelvtanok a mondatrészközpontú osztályozás hívei, a szerb szakirodalomban viszont ezt a szempontot nem tekintik lényegesnek. Ha meg is említik, hogy a függő idézet általában alanyt vagy tárgyat fejez ki, a csoportosítás alapelveinek a tartalmi mozzanatokat tartják. Az idegeneknek szánt nyelvtan (Srpskohrvatska gramatika za strance) az esetek szerint osztályozza a mondatokat, de abban mindkét nyelvtani leírás megegyezik, hogy a mellékmondatokat alapvetően két csoportra: szoros kötődésű kiegészítői (dopunska recenica) és szabadabb kapcsolódású meghatározói (odredbena recenica) vagy más néven dodatna recenica, járulékos mondatokra kell osztani. A függő idézet a kiegészítői típushoz tartozik, s ez mindjárt utal szerepének kötöttségére, az idéző mondat igéjével (a továbbiakban vezérige) való szoros kapcsolatára.

A függő idézetben vannak azonos vonások a két nyelvben, pl. szükség esetén a személyeltolódás, a megszólítások és indulatszók elmaradása, a hely- és időhatározói viszonyok módosulása. Azonban eltérésekre is felfigyelhetünk. A

különbségeket három pontban lehetne megragadni: a mellékmondat önállóságának a kérdése, a vezérige szemantikája és az utalószók szerepe.

A leíró nyelvten tanúsága szerint a magyar tárgyi mellékmondat amellett, hogy kiegészíti a főmondat tartalmát, bizonyos értelemben önálló, független is a főmondattól, állítmányának igemódját a főmondat igéje nem módosítja (Vö. II. k. 345.o.). Ez a fajta önállóság a függő idézet minden típusára vonatkozik. A szerb nyelvben azonban nincs mód ilyen függetlenségre, mert pl. valódi felszólító módú ige alárendelt mondatban nem is állhat (Stevanovic, II. k. 706.o.). Felszólító módú ige csak egyenes idézetben állhat, függő idézetben felváltja a *da+praesens* (Milka Ivic, 47.o.), ami itt a leíró felszólító mód szerepét veszi fel. A továbbiakban lefordítottam néhány Milka Ivictól származó példamondatot a két nyelvben fennálló különbségek illusztrálására.

Egyenes idézet

Függő idézet

1. Molim te: ne vici.
Kérlek: ne kiabálj.

Molim te da ne vices.
Kérlek, (hogy) ne kiabálj.

2. Porucuju ti: ne idi.
Azt üzenik: ne menj.

Poucuju ti da nes ides.
Azt üzenik, (hogy) ne menj.

A példamondatokból láthatjuk, hogy a szerb egyenes idézet felszólító módú igealakjai megváltoznak a függő idézetben, a magyar mondatokban felszólító módban maradnak. Ha a Stevanovic-féle nyelvtenban a felszólító mondatokat tanulmányozzuk, felfigyelhetünk arra, hogy az idéző mondat-egységben feltűnően gyakran előfordul felszólító módú vagy parancsolást jelentő ige. Tehát a felszólító jelleget a vezérige szemantikája vagy igemódja sugározza a mellékmondatokra. Erősebb felszólító színezetet a mellékmondatoknak a neka kötőszó adhat.

A magyar nyelvben az élő beszéd sajátosságait az egyenes idézet mellett a legjobban az ún. Dicsekszik, hogy... típusú, más szóval a főmondattal mondatrészi kapcsolatban nem levő mondatok adják vissza. Az ilyen mondatok létrejöttét épp a mellékmondat fentebb említett függetlensége, a laza szerkesztési lehetőségek fennállása biztosítja. Az a tény, hogy pl. ugyanazon mondást jelentő ige mellékmondathoz való viszonyában tranzitív és intranszítív alakjához is kapcsolódhat függő idézet, igen árnyalt kifejezésmódot tesz lehetővé. A szerb nyelvben azonban nincs mód ennek a kétféle jellegnek az ábrázolására. Ezért a tranzitív és intranszítív igéhez kapcsolódó függő beszédet egyformán fordítják szerbre. A vezérige nem lehet egyszer tranzitív, máskor intranszítív viszonyban a

mellékmondat. Ez természetes is, mivel a szerbben nincs alanyi és tárgyas ragozás. A kiabált, hogy és az (Azt) kiabálta, hogy típusú mondatok fordítása egyaránt: Vikala je da...

A magyar kettős funkciójú igék és a hozzájuk kapcsolódó mellékmondatok fordítását tanulmányozva pedig azt állapíthatjuk meg, hogy a kettős funkciójú magyar igéknek a megfelelői természetesen megvannak a szerb nyelvben is, de a mellékmondat tényközlő vagy függő beszéd funkciójának azok az elhatároló elemei, amelyek alapján eldönthetnénk egy mellékmondatról, hogy függő idézet vagy határozói mellékmondat, a szerb nyelvben nem úgy működnek, mint a magyarban. Az ún. da-mondatok azon típusaiban ugyanis, amelyekhez a függő beszéd is tartozik, az utalószókat (bár meghatározhatók), nem teszik ki. Választási lehetőség nincsen. Hogy a típusnak nevet adó példánál maradjunk, a Dicsekszik, hogy, illetve az Azzal dicsekszik, hogy... példamondatot is így fordítjuk: Hvalio se da... . Tudjuk, hogy a hvaliti se igéhez a s tim (azzal) utalószó járulna, az érthető hozzá, de a kitétele nem jellemző. Ez a helyzet pl. az upozoriti (figyelmeztet) ige esetében is, amely mellé az utalószót nem teszik ki akkor sem, ha utalószós (határozói) mondatot, s akkor sem ha utalószó nélküli függő idézetet fordítanak szerbre. (Az utalószó – na to – a szerb eredeti szövegekből is kimarad.)

Az egyik **arra figyelmeztette**, hogy siessen, a másik, hogy a viláért se hamarkodja el, még ráér (Édes. 833.o.) – Jedna ju **je upozoravala** da mora pozuriti, da ni za zivu glavu ne prenađuje, još ima vremena. (Ana. 143.o.)

...aztán **figyelmeztette**, hogy most már elég legyen, vége a tréfának... (Édes. 786.o.) – ...a zatim ga **je upozorio** da je sada vec dosta igre, šala mora da se završi... (Ana. 98.o.)

A fordításokban gyakran az okhatározói funkció domborodik ki, a függő jelleg elsikkad, s a mondatokat az egyértelműen okhatározói színezetű što kötőszó fűzi a főmondatához (jelentése: mert).

...káromkodott, **hogy** valaki megint nyitva hagyta a padlásajtót... (Édes. 813-814.o.) – ...i psao je **što** je neko opet ostavio otvorena vrata od tavana (Ana. 124.o.).

Ha a magyar idéző mondat igéje testmozgást jelent, vagy a beszélést kísérő mozdulatot jelzi (kihagyva a mondatst jelentő igét), a szerb fordításban ezt be kell iktatni. A szerb nyelvtanokban nem is lehet olyan utalást találni, hogy mozgást jelentő igéhez kapcsolódhatna függő beszéd.

...arcát egy fehér viola felé hajtotta, **rámutatott**, hogy azt küldjék fel Tatárékhoz a névjegyével együtt (Édes. 789.o.). – ...nadnosio lice nad neki beli struk šeboja, **pokazivao na njega i zamolio** da ga sa njegovom vizit-kartom pošalju kod Tatarevih (Ana. 102.o.).

Szerb szöveg magyarra fordításakor is előfordul, hogy a fordító él azzal a lehetőséggel (a függő beszéd élőbbé tétele érdekében) hogy a jelentéssűrítő kétfunkciós igéhez kapcsolja az idézetet.

Partizani su u šali govorili da ce posle rata Nikola biti komesar za ishranu (Daleko je. 47.o.) – A partizánok sokszor tréfálkoztak, hogy a háború után Nikola élelmezési megbízott lesz (Majd megvir. 47.o.).

Függő kérdés esetén is jellemző a szoros szerkezeti viszony a vezérige és a mellékmondat között. A mellékmondatot mindig a kérdőszó vezeti be, da kötőszó csak akkor fűzi a függő kérdést a főmondathoz, ha maga a kötőszó is a kérdőszó része (da li, jelentése: -e kérdőszó).

Ha a hangmegnyilvánulással (de nem beszéddel), fej- és testmozgással vagy tárgyak segítségével való jeladás igéi vannak a főmondatban, az ige nem feltétlenül szóbeli közlés kíséreltségét jelöli, hanem maga (nem szóbeli) közlést jelent, amit nem a mondat alanyával megjelölt cselekvő, hanem a beszélő fogalmaz meg (Molnár Ilona, 404.o.). Ilyen esetben a szerb fordításban sem kell beszélést jelentő igét beiktatni, pl. az int vezérige mellé. De pl. a csengetett, nevetett igékhez kötődhet olyan mellékmondat, amelyet a cselekvő fogalmaz meg (különösen akkor, ha a mellékmondat nem kijelentő módú). A ki nem tett beszélést jelentő igét a szerb fordítás megfogalmazásakor már nem lehet elhagyni.

Elismerte, hogy szép dolog lenne, de **nevetett**, hogy minek egy cselédnek férjhez menni, addig boldog, amíg lány (Édes. 833.o.) – Priznala je da je udaja lepa stvar, ali **se smejala i pitala** (nevetett és megkérdezte, vagy: azt kérdezte) zbog cega bi se udavala jedna sluškinja koja treba da je srećna sve dotle dok je devojka (Ana. 142.o.).

A rendőr, a kövér rendőr már hajnalban **csöngetett** a házmesteréknek, hogy söpörjék a járdát, különben fölírja őket. (Édes. 825.o.). – Debeli policajac se svakog dana pojavljivao u zoru, pozvonio bi nastojnicima i naredio da ociste stazu za pešake, jer ce ih u protivnom prijaviti (Ana. 133.o.).

Az alábbi példamondatban sűrítve láthatjuk a magyar idéző hogy kötőszó sokoldalú alkalmazását. Egyrészt a testmozgást jelentő igehez való kötődését (a szerbben a mondást jelentő ige beiktatásával), másrészt a kapcsolt egyenes beszédben való alkalmazását (a szerbben a da kötőszó nélküli egyenes idézés megjelenését).

Ó, láttam én már ezt... sok cselédem férjhez ment... aztán jöttek, hogy az uruk veri, hogy nincs munkája, hogy jaj, méltóságos asszonyom, kezét csókolom, ha még egyszer visszakerülhetnék ide... (Édes. 843.o.) – O, videla sam ja to vec... mnoge moje sluškinje su se poudavale... zatim su došle da se zale da ih muz tuce da je pijanica da je nezaposlen, joj, milostiva gospodjo, ljubim ruke, ako bih se ja mogla još jednom vratiti kod vas... (Ana. 149.o.).

Dolgozatomban a hogy, illetve a da kötőszós függő idézeteket vetettem össze. Megállapítottam, hogy a szerb nyelvben a da kötőszós függő idézet mindig nyelvtani és tartalmi kiegészítője is a főmondatnak. A főmondat és mellékmondata között nem képzelhető el olyan laza szerkezeti viszony, mint a magyarban. A da kötőszóval bevezetett függő mondat kevésbé önálló, mint magyar megfelelője.

Irodalom:

1. A mai magyar nyelv rendszere I-II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1961.
2. Bencédy-Fábián-Rácz-Velcsovne: A mai magyar nyelv. Tankönyvkiadó. Bp. 1974.
3. Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. Bp. 1969.
4. Problematika srpskohrvatskog infinitiva. Zbornik za filologiju i lingvistiku, knj. XV/2, Novi Sad, 1972. 115-136.
5. Molnár Ilona: A Dicsekszik, hogy mondattípusról. Magyar Nyelvőr, 1974. 4. szám, 394-405.o.
6. Pavica Mrazovic-Zorka Vukadinovic: Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance. Dobra vest. Novi Sad, 1990.
7. Stevanovic, Mihajlo: Savremeni srpskohrvatskog jezik. II. Naucna knjiga, Beograd, 1986.

Források

1. Ana – Deze Kostolanji: Ana. Bratsvo-jedinstvo, Novi Sad, 1980.
2. Daleko – Dobrica Cosic: Daleko je sunce. Prosveta, Bg. 1955.
3. Édes – Kosztolányi Dezső: Édes Anna. Szépirodalmi, 1974.
4. Majd megvir. – Dobrica Csozics: Majd megvirrad már...
Testvériség-egység, Újvidék, 1953.

AZ ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI CÉLÚ KONTRASZTÍV NYELVÉSZETI VIZSGÁLATOK

Andric Edit

Közismert az alkalmazott nyelvészetnek az a kissé ellentmondásos törekvése, hogy mint tudományos diszciplína minden szakterületén elméleti megalapozottságra törekszik. Célja, hogy olyan elméleteket hozzon létre, amelyek alapján meg lehet magyarázni a különféle nyelvi megnyilvánulásokat. Ezért nem tekinthetünk az alkalmazott nyelvészetre csak úgy, mint az általános nyelvészetnek az emberi tevékenység meghatározott területén való alkalmazására. Ellenkezőleg, az alkalmazott nyelvészet keretébe tartozó minden olyan szakterület, amely önállóságra törekszik, azt a saját elméletének megalapozásával kívánja elérni. Így van ez a kontrasztív nyelvészettel is.

Az első kontrasztív nyelvészeti vizsgálódásoknak nevezhető elemzések, tudjuk, kimondottan pedagógiai motiváltságúak voltak, tehát a nyelvtanulás szükségessége, a nyelvtanulás gyakorlata váltotta ki őket. Amióta ugyanis az ember két vagy több nyelven kénytelen érintkezni, előbb ösztönösen, majd később tudatosan is összehasonlította őket. Mivel azonban a nyelvtanítás kötelékéből viszonylag későn szabadult, ezért mint fiatal tudományra tekintünk rá. Idővel önállósult, tárgyköre tisztázódott, kiderült, hogy a kontrasztív vizsgálatoknak kezdetben észrevétlen, de később mindinkább hangoztatott elméleti aspektusai is vannak. Kialakított magának egy rá jellemző elméletet. Nem olyan elméletre kell azonban gondolnunk, amilyenek az egzakt tudományoknál léteznek, hanem nyílt, új szempontok befogadására kész, ezekkel állandóan bővülő, gazdagodó elméletre.

A kontrasztív elemzés célja, hogy a két vagy több összevetett nyelv között feltárja az egyezéseket, hasonlóságokat és különbségeket. A vizsgálódás eredményei felhasználhatók:

- valamely idegen nyelv elsajátítására, az idegen nyelvet tanító tanárok és fordítók képzésére és továbbképzésére, valamint, különösen a kisebbségi

- nemzetek esetében, az anyanyelvápolásra – nevezzük ezt gyakorlati vagy pedagógiai funkciónak;
- a nyelvészeti elméletek megfogalmazására és ellenőrzésére, a nyelvi tipológia és a nyelvi univerzálék tanulmányozására – ez a kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok elméleti funkciója;
 - az összevetett nyelvek leírásának kiegészítésére, teljessé tételére és kiigazítására. A másik, idegen nyelv szemszögéből, viszonylatából ugyanis több olyan jelenségre is felfigyelhetünk, ami különben elkerülné figyelmünket, vagy természetesnek, magyarázatra nem szorulónak tekintjük – ezt is az összevető nyelvészet elméleti, ezen belül pedig deskriptív funkciójának nevezhetjük.

Magát a két nyelv kontrasztálásának a módját az eredmények felhasználási területe, a vizsgálódás funkciója határozza meg. Így megkülönböztethetünk elméleti és gyakorlati céllal készülő kontrasztív elemzéseket. Hadd lássuk, miben különbözik a kétfajta összevetés!

Először is az elemzés tárgyát említjük, pontosabban a nyelvtani egységek nagyságának megválasztását. Ugyanis, míg a gyakorlati célú kontrasztálás csak egy-egy, a nyelvoktatásban és a fordításban felmerülő aktuális részproblémát vet fel és azt vizsgálja meg, hogyan realizálódik az idegen nyelvben, addig az elméleti összevetés rendszerben elemzi a kategóriákat. Vegyük példának az esetrendszert, illetve a viszonyragozást. A pedagógiai szükségletre készülő összevetésben olyan dolgozatok készültek, mint pl. "A -val, -vel (instrumentalis-commitativusi alak) mint módszeres egység a magyar nyelv környezetnyelvkénti tanításában". Egy elméleti célú elemzés azonban nem érheti be ezzel. Az említett viszonyragot csak rendszerben tárgyalhatja, s csak így adhat teljes képet az esetrendszer nyelvek közötti eltéréséről és hasonlóságáról, beleértve egy olyan bevezetőt is, amely tisztázná, hogy mit is tekintünk egyáltalán esetnek.

Különbőség van az összevetés irányában is. A gyakorlati célú kontrasztív elemzés arra a kérdésre keres választ, hogy az egyik nyelv valamely kategóriája hogyan realizálódik a másik nyelvben. Azokat a helyeket tárja fel és magyarázza meg a célnyelvben, ahol az anyanyelv vagy a kiinduló nyelv interreferenciája feltételezhető. Ezzel szemben az elméleti vizsgálódás nem az egyik nyelv felől közelít a másik felé, hanem mindkét irányban halad egy meghatározott kategóriából indulva ki, tehát egy univerzális kategória realizációját vizsgálja két vagy több nyelvben.

Az összevetés kiinduló pontja is más-más a két elemzési mód esetében. A gyakorlati többnyire magából a nyelvhasználatból, míg az elméleti a nyelvleírásból indul ki. Ezért a sikeres elméleti kontrasztálás egyik alapfeltétele, hogy a vizsgált nyelvekben egyforma részletességgel, egyazon nyelvészeti modell alapján, egyforma módszerrel kidolgozott leíró nyelvtan létezzen. Tehát, olyan leírása legyen mindkét nyelvnek, amely lehetővé teszi az összevetést, lehetőleg egyforma fogalmakkal és terminusokkal éljen. Ez teljes mértékben csak ott érvényesülhet, ahol a két nyelv rendszere megegyezik, tehát a rokon nyelveknél. A nyelvek nagy részének van leíró nyelvtana, de sokszor nem egyforma módszerekkel készültek, s ez nagy nehézséget okozhat az összevető nyelvésznek. Ugyanis, az ilyen nyelvtanok leginkább hagyományos modelleket követnek, vannak azonban olyan nyelvtani kategóriák, amelyek sikeres összevetéséhez a modern nyelvtudományon alapuló módszerek szükségesek. Már régóta világos, hogy minden nyelvben ki lehet fejezni egy meghatározott viszonyt, kategóriát (közvetlenül vagy közvetetten). Addig kell tehát kutatni, míg meg nem találjuk az azonos elemeket, s ezek leginkább a nyelv mélyszerkezetében találhatók meg, akkor azt vizsgáljuk meg, hogy a különböző nyelvek felszíni szerkezetének szintjén hogyan valósulnak meg. Ezzel szemben a gyakorlati célú elemzéseknél csak a mondat felszínén jelentkező kategóriákból indulunk ki, azt kutatva hogy hogyan fejezzük ki az összehasonlítás tárgyát képező másik nyelv mondatában.

Magát az elméleti elemzést is egy szűkebb értelemben vett vagy általános elméleti kontrasztív vizsgálódásnak és egy konkrét elméleti kontrasztív vizsgálódásnak nevezhető elemzésre oszthatjuk. Az előbbi célja két vagy több nyelv összehasonlítására szolgáló megfelelő modellek létrehozása. Feladatai közé soroljuk tehát a nyelvészeti modellek kiválasztását vagy kidolgozását, az alapvető fogalmak definiálását és a módszerek leírását. A konkrét elméleti kontrasztív vizsgálatok célja azonban, hogy kimerítő leírást nyújtson a nyelvek közötti hasonlóságoknak és különbségeknek, az összevetések tárgyát itt elsősorban a nyelvtani szabályok képezik.

Meg kell említenünk a terminológia problémáját is. A fogalmak megnevezései sokszor sajnos még egy nyelven belül is eltérőek, vagy az is gyakran megtörténik, hogy nyelvenként mást-mást jelölnek. A kutatónak tehát jól kell ismernie a vizsgálat tárgyát képező nyelvek leíró nyelvtanaiban szereplő terminusok értelmezését, ugyanis, a leíró nyelvtanok kategóriái közvetlenül kihatnak az összevetés sikerességére, mert a látszólag rokon kategóriák a két

nyelvben különböző módon magyarázhatók. A kontrasztív nyelvészet elméletének arra kell törekednie, hogy egységesítse azokat, és (amennyiben módja van rá) hatnia kell az egyes nyelvek leíró nyelvészetére, hogy ilyen, egységesen elfogadott értelemben használja őket. Így válik teljessé a leíró és az összevető nyelvészet kölcsönhatása. Gondoljunk csak a kontrasztív nyelvészet már említett deskriptív funkciójára.

A felsorolt különbségeken kívül egy külső körülményt is meg kell említenünk. Az elméleti vizsgálódásokhoz, mivel átfogó, teljes nyelveket felölelő elemzésekről van szó, egy egész nyelvészcsoporthoz kellene szükség, akik szervezetten, kisebb szekciókban (egy-egy nyelvi szintet vizsgálva), állandóan együttműködnek egymással. A felmerülő problémákat együtt, helyben oldanák meg. Csak ilyen csoportmunkával lehetne teljes mértékben, minden egyes részletét összehasonlítani a két nyelvnek. A gyakorlati kontrasztív elemzést individuálisan is lehet végezni, egy-egy nyelvi szinten belül, egy-egy kategóriát dolgozva fel, mint ahogy azt eddig az összehasonlító nyelvészek tették is.

A konkrét elméleti kontrasztív vizsgálatok eredményeit a kontrasztív grammatikák írására használjuk fel. Eddig azonban még tudtommal nem készült egy átfogó, minden nyelvi szintet magába foglaló összevető nyelvtan, csak részdolgozatok jelentek meg, mint pl. Pete orosz-magyar összevető szótana és szintaxisa, vagy pedig az újvidéki Hungarológiai Intézet kiadásában megjelent Szerbhorvát-magyar kontrasztív nyelvtan hat füzet.

Az elméleti célú vizsgálatok eredményeit ugyanazon jelenségeknek egy harmadik nyelvvel való összevetésében is fel lehet használni, mert az egyes nyelvekre jellemző, közös jellegzetességeket elemzi. Az elméleti elemzés célja, hogy lehetővé tegye minél több nyelv összevetését. A következőket vizsgálattal eljutunk a nyelvi univerzálékig, azokig az egységekig, amelyek minden nyelvben megegyeznek, valamint elvégezhetjük segítségével az összes nyelvek kategóriákba való sorolását.

Láttuk, hogy lényeges különbség van az elméleti és a gyakorlati célú összevető elemzések között, azonban sokszor mégsem lehet őket teljesen elhatárolni egymástól. Kölcsönösen hatnak egymásra. Az elméleti vizsgálódásnak a gyakorlaton kell alapulnia, a példákat a beszélt nyelvből kell vennie a felmerülő problémák alapján. Nem egy elvont nyelv leírását, összevetését kell tehát tartalmaznia, hanem a beszélt nyelv, az eredeti irodalmi mű és fordításának példái kell hogy alátámasszák az elméleti föltevéseket. A

gyakorlati összevetés pedig az elméleti vizsgálatok alapján létrejött következtetéseket, törvényszerűségeket, rendszert, terminológiát használja fel. Sokszor az egyes tételek gyakorlati célú összevetése elméleti rendszerességgé teljesül ki, néha azonban valamely kategória elméleti elemzése konkrét; gyakorlati összevetést követel meg.

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

A PLURILINGVIZMUS PSZICHOLINGVISZTIKAI ÉS ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI ASPEKTUSAI

Rot Sándor

Az évezred fordulójához gyors, de bizonytalan léptekkel és félelemmel közeledő emberiség egyre jobban látja, hogy a szupermodernség bűvölete a kultúra dezanthropomorfizációjához és dehumanizációjához is vezethet.

Vizsgálataim azt mutatják, hogy a tudományos-technikai forradalom közepette a kultúra makrorendszere dinamikus rangsort alkot. E hierarchiában pezsgő élet folyik: állandóan változnak a rendszerek struktúrái, belső és külső tényezői, ezek viszonyai. A kultúra rendszerei és struktúrái nem fejlődhetnének, ha nem állna rendelkezésükre a nyelv. Ezenkívül a nyelvi jelek a kultúra más-más rendszeréhez tartozó ideális vagy absztrahált entitásoknak a hordozói is.

Napjainkban, amikor a világ népei egyre erőteljesebben kapcsolódtak be a nemzetközi munkamegosztásba, és a "gyorsuló idő" parancsoló módra követeli, hogy gazdagítsuk tudásunkat a nemzetközi tudomány és technika, a kultúra vívmányaival, amelyeket az idegen nyelvek kódjai elzártak, amikor a nemzetközi turizmus egyre több embert vándorútra indít és két- vagy többnyelvűséget (plurilingvizmust - N. Denison) szorgalmaz - a nyelvtudás szemantikája kibővült, és jelentése magában foglalja a nem anyanyelv, vagy az "A"-nyelv, de a "B", a "C", a "D"..... az "N", azaz a "második" valamint az "idegen" nyelv(ek) tudását is.

A Duna-Kárpáti nyelvi areában, az USA-ban, Ausztráliában, a volt Szovjetunióban, Indiában és másutt funkcionáló "alárendelt" és "mellérendelt" (Ch. Osgood) típusú és altípusú két- és többnyelvűség (plurilingvizmus) konkrét megnyilvánulásainak sokéves kutatásaim (Rot 1972; 1973; 1979; 1983; 1991) lehetőséget adnak, hogy a "második"- illetve "idegen" nyelv(ek) tanításának-tanulásának több pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti problémáját új megvilágításba helyezzem.

Ezek a kutatások arról tanúskodnak, hogy a két- és többnyelvűség (plurilingvizmus) jellege mindenekelőtt a nyelvi kontaktusok típusától függ. Kauzális nyelvi kapcsolatnál két- és többnyelvű személy nagyon kevés akad, az ilyen plurilingvizmus leggyakrabban csak az egy nyelvű környezetben szétszórt egyénekre jellemző és "individuálisnak" nevezik.

A nyelvtudományi irodalomban van egy irányzat, amely a plurilingvizmus összes folyamatait a két- és többnyelvű személy pszichológiájához vezeti vissza. U. Weinreich hangsúlyozza, hogy a nyelvi kontaktusok "létrejöttének a helye a kétnyelvű személy" (Weinreich 1953, 1). Ez a törekvés, hogy a két- és többnyelvűség vizsgálatát csupán azokra a folyamatokra korlátozzák, amelyek az egyénre jellemzőek, igen leszűkíti a plurilingvizmussal kapcsolatos problémakört. Valójában az individuális két- és többnyelvűség csupán külsőleg tartozik az egyes személy szférájába, megjelenése válasz a társadalom bizonyos szükségleteire és kezdettől fogva társadalmi jellegű. Ezért a plurilingvizmus tanulmányozása nem teljes és nem részletes, ha a kutató nem fordít figyelmet a két- és többnyelvűség "keletkezésének és létrehozásának társadalmi feltételeire az adott közösségben" (Jarceva 1956, 14).

Permanens külső kapcsolatoknál - az intenzívebb jellegű nyelvközi kapcsolatok esetében - jelentősen megnő a különböző nyelvű közösségek érintkezésének szükségessége, ennek folytán növekszik a két- és többnyelvűek száma.

Permanens belső kapcsolat esetén feltételek alakulnak ki a tömeges plurilingvizmusra. Egész nyelvi közösségek vagy ezeknek jelentős része kénytelen megtanulni és az "A"-nyelvük, azaz anyanyelvük mellett állandóan használni egy "B", "C", "D"... "N" nyelvet.

A tömeges plurilingvizmus megjelenése még jobban megszilárdítja a kapcsolatokat az érintkező nyelvek között, elősegíti nyelvi interferenciájuk dinamikájának növekedését és jelentős befolyással van a kölcsönhatásban lévő nyelvek változásaira és fejlődésére.

A szakirodalomban a két- és többnyelvűség meghatározásánál sok ellentmondásos, sőt polárisan szembenálló nézet született. Mikortól kell az egyént "kétnyelvűnek" és "többnyelvűnek" tekinteni, vagyis a "B", a "C", a "D",... az "N" nyelv ismeretének milyen fokát kell elérni valakinek ahhoz, hogy "plurilingvisnek" tarthassuk? U. Weinreich nyitva hagyja ezt

a kérdést. V. M. Zsirmunszkij azt állítja, hogy csak olyan állapotot lehet kétnyelvűségnek tekinteni, amikor az egyén egyformán jól beszél mindkét nyelvet. L. Bloomfield szerint "a kétnyelvűség az a képesség, amikor úgy beszéljük a két nyelvet, mint az anyanyelvünket" (Bloomfield 1933, 56). Mindamellet sok szerző hajlamos kétnyelvűségnek tekinteni azt az állapotot is, amikor a másik nyelv ismerete nem eléggé tökéletes. Például B. Gornung azt ajánlja, hogy különböztessük meg a "teljes" kétnyelvűséget és a "nem teljes" kétnyelvűséget (Gornung 1952, 57). R. S. Graham szintén azt érti a kétnyelvűségen, hogy ki tudjuk magunkat fejezni két nyelven, nem okvetlenül mindkettő azonos fokú ismerete mellett (Graham 1956). E. Haugen azt állítja, hogy kétnyelvűségnek több stádiuma lehet, de kezdete az a momentum, amikor a beszélő más nyelv eszközei segítségével kerek, értelmes kijelentéseket fogalmaz. Azt javasolja, hogy ezt a momentumot nevezzük kétnyelvűség előtti stádiumnak. Ettől kezdődően létrejöhetnek az összes lehetséges fokozatai egészen olyan tökéletesség eléréséig a másik, vagyis a "B"-nyelvben, amelynek alapján úgy tekinthető, hogy ez az egyén egynél több nyelvi közösség tagja (Haugen 1953,6). E. Haugen egyik későbbi munkájában lehetségesnek tartja a "passzív" kétnyelvűség létezését is, amikor az emeber érti a másik, azaz a "B"- nyelvet, de még nem beszél (Haugen 1956, 9). A. Martinet, a "nyelvi kontaktusok" szakkifejezésnek a megalkotója szintén hangsúlyozza, hogy a tökéletesség kritériumának a kétnyelvűség másik, vagyis a "B" nyelv tekintetben nincs alapja, mert akármilyen nyelvi közösségben akadnak csak egy nyelvet beszélők, akik olyan nyelvi formákat használnak, amelyeket a kodifikált norma (a sztenderd) helytelennek tart (Martinet 1963, 523).

A bilingvizmus elméletének egyik vitás pszicholingvisztikai problémája az a kérdés: vajon a kétnyelvűek "A" és "B" nyelve továbbra is önálló rendszerként áll-e fenn, vagy egy rendszerbe olvad össze. Egyes tudósok, olyan orvosok megfigyeléseire hivatkozva, akik a kétnyelvűek beszédképességének elvesztésével kapcsolatos jelenségeket (afázia) vizsgálták, arra a következtetésre jutottak, hogy az "A" nyelv és a "B" nyelv ismerete más-más helyeken lokalizálódik az agykéregben, tehát a nyelvi magatartás két különböző fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének (K_1 és K_2) rendszereként nyilvánul meg. Más kutatók rámutatnak arra, hogy a kétnyelvű ember legtöbbszörre nem teljesen sajátítja el a másik,

vagyis "B" nyelvet, ezért ilyen kétnyelvűeknél nem beszélhetünk két különböző fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezet megleteről. "Kétségbe vonható - írja E. Haugen - , hogy minden kétnyelvűnek két egymás mellett lévő nyelvi rendszere van. Sőt az interferencia fellépése feltételezhetővé teszi, hogy valamivel kevesebb mint két, de már egynél több rendszere van" (Haugen 1958, 772).

Pszicholingvisztikai kutatásaim azt bizonyítják, hogy a "B" nyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének kiépítésénél sokkal bonyolultabb jelenségekkel állunk szemben.

Ezt tükrözik vissza a kétnyelvűség megnyilvánulásainak különféle típusai és altípusai (összesen tizenöt). Ezeket a típusokat és altípusokat célszerű ebből a szempontból négy csoportra osztani:

a) a kezdetleges bilingvizmus, amikor az "A" és "B" nyelvek fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének rendszerei egy 1:0.4 korrelációt hoznak létre; pl., a magyar - szlovák (keleti nyj.) alárendelt kétnyelvűség : Vout etyszer a falunkban ety cigány bárzo sumni (< szlk. barzo šumný) vout. 'Volt egyszer a falunkban egy cigány nagyon szép (ember - S.R.) volt';

b) az előrehaladt kétnyelvűség, amikor az "A" és "B" nyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének rendszerei egy 1:0.6 korrelációt alkotnak; pl., a német (banáti nyj.) - román alárendelt kétnyelvűség : Er ourwod kuit tur . vou mosch Gitso to lakotusch (< rom. moș Ghița lacătuș) houd georwot ' Jól dolgozik ott, ahol az öreg Ghița a lakatos dolgozott';

c) a nem teljes bilingvizmus, amikor az "A" és "B" nyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének rendszerei egy 1:0.8 korrelációt képeznek , pl. a bolgár (banáti nyj.) - magyar mellérendelt bilingvizmus: Дукат и нук ченек | mindik kell tanulni 'Amíg él az ember mindig kell tanulnia';

d) a teljes kétnyelvűség, amikor az "A" és "B" nyelv fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének rendszerei egy 1:1 korrelációt alkotnak, pl. az ukrán (nyugati nyj.) - lengyel (kárpáti lgórali nyj.) mellérendelt kétnyelvűség : Пизно у вечори вин назау | prosze mi podac' butelke wódky 'Késő este ő azt mondta, kérem, hozzon nekem még egy üveg vodkát'.

A kétnyelvűségnél valamivel kisebb mértékben terjedt el a többnyelvűség vagy multilingvizmus (polilingvizmus). Többnyelvűek vagy több nyelven beszélők (néha poliglottoknak is nevezik őket) azok, akik több mint két nyelvet ismernek és használnak. A tudományos irodalomban gyakran találkozhatunk azzal a nézettel, hogy a kétnyelvűség és a többnyelvűség között csak mennyiségi jellegű eltérés van. E. Haugen véleménye szerint a többnyelvűség nem más, mint a kétnyelvűség egyik faja. Valóban, sok azonos jelenség figyelhető meg a kétnyelvűségben és a többnyelvűségben, (ezért a "plurilingvizmus" generikus terminus). Mindkettőt egész sor közös törvényszerűség jellemzi. Viszont megfigyeléseim szerint nagy köztük a különbség is. A többnyelvűségnél bonyolultabbá válik a viszony az érintkező nyelvek között, számos közbülső folyamat jön létre, a nyelvi hasonlóságok és azonosságok néha többfokozatú átmenet formáját öltik. Egyrészt a kétnyelvűség előző tapasztalata megkönnyíti minden következő nyelv elsajátítását, másrészt viszont, amikor a harmadik, "C", a negyedik, "D", stb. nyelvet tanuljuk, akkor közben nemcsak az "A" nyelv interferenciáját érezzük, hanem a korábban tanult "B" , a "C" nyelvekét is, tehát a nyelvek kölcsönhatása összetettebbé válik. A többnyelvűség bonyolult jelenségeire itt csak egy példát hozhatok:

A román - magyar - német - szlovák quadrilingvizmusból:

'M'a intrebat| itt a sarkon | wü er kën soll |žeby dobre moh|keresni
'Megkérdezte tőlem itt a sarkon, hogy hová menjen, hogy jól tudjon keresni'.

A "természetes" (vagy szociális vagy csoportos) plurilingvizmus pszicholingvisztikai megvilágításának fontos alkalmazott nyelvészeti "üzene" van , elsősorban az iskolai és a felnőtt nyelvpedagógia számára.

Hatalmas feladatok állnak ma az iskolai és a felnőtt "második"- illetve "idegen" nyelv(ek) tanítása-tanulása előtt, amelynek eredményessége bizonyos szempontból termelőerőnek is tekinthető, és a társadalom fejlődésének egyik döntő tényezője.

A "második"- illetve "idegen" nyelv(ek) tanítása-tanulásának feladata egy "mesterséges" plurilingvizmus fiziológiai-lélektani kommunikatív szerkezetének kiépítése (Pavlov; Szentágothai; Ádám; Lurija; Leontyev; Rot). E "mesterséges" plurilingvizmus csakis a "természetes" (vagy

szociális vagy csoportos) két- és többnyelvűség (plurilingvizmus) törvényszerűségeinek, lingvisztikai interferenciájának, pszicholingvisztikai jelenségeinek messzemenő figyelembe vétele után lehetséges.

Jegyzetek:

Bloomfield, L., 1933: Language, New York.

Haugen, E., 1953: The Norwegian Language in the Americas, vol. 1- 2, Philadelphia

Haugen, E., 1956: Bilingualism in the Americas, New York.

Haugen, E., 1958: Language Contact; in: "Proceedings of the 5th Congress of Linguists", Oslo.

Gornung 1952 = Горнунг, Б.В., К вопросу о типах и формах взаимодействия языков, "Доклады и сообщения Института языкознания АН СССР", 2, Москва.

Graham, R.S., 1956: Widespread Bilingualism and the Creative Writer, "Word" 12, No. 3.

Jarceva 1956= Ярцева, В.Н., Теория субстрата в истории языкознания, "Доклады и сообщения Института языкознания АН СССР", Москва, 9

Martinet 1963= Мартине, Я., Основы общей лингвистики, "Новое в лингвистике", вып. 3, Москва.

Rot, S., 1972: Вопросы билингвизма, "Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae 22/1-2: 47 - 94.

Rot 1973 = Рот, Я., Особенности взаимодействия языков и диалектов Карпатского ареала, Ужгород

Rot, S., 1979: Multilateral Contacts of Languages and Dialects in the Carpathian Linguistic Area and Problems of Sociolinguistics, "Grazer Linguistische Studien" 9:133 - 151.

Rot, S., 1983: A kárpáti nyelvi area két- és többnyelvűségének nyelvészeti kérdései; in: Balázs, J. (szerk.): "Areális nyelvészeti tanulmányok", Budapest, 181 -205.

Rot, S., 1991: Language Contact, Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris.

Weinreich, U., 1953: Languages in Contact. Findings and Problems, New York.

von Weis, A., 1963: Hauptprobleme der Zweisprachigkeit, Heidelberg.

A JELENTÉSEK ÜTKÖZÉSÉNEK SZEREPE AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓBAN

Bárkán György

I. Adalékok a pszichoterápia területéről

A kultúrák közti érintkezés modellezése maga is olyan bonyolult fogalmi világ megalkotását tételezi fel, mint amilyen bonyolultak azok a – többnyire zártan, s egymástól függetlenül is elképzelhető – világok, amelyek érintkezését modellezni kívánjuk.

Ebben a rövid előadásban leszűkített, bár alapvető kérdésfeltevésre keressük a választ: hogyan épül fel az interkulturális kommunikáció központi mozzanata a **megértés**, s milyen szerepet játszik bonyolult felépítésű, rétegezett folyamatában a jelentések kölcsönös felismerése, azonosítása és közös-kölcsönös méltánylása. Így mindjárt első heurisztikus megközelítésünkben a megértés 4 olyan mozzanatát emelhetjük ki, amelyeknek végső soron nyelvudományi-szemantikai (gondoljunk pl. a bécsi kör nyelvfilozófusaira) relevanciája van. A megértés alapfeltétele a **közmegegyezés**, amely a nyelvi jelentés konvencióján alapszik, hiszen azt elsajátítói egy-egy kultúrkörön belül egyezményes módon használják. Erre épül rá a társadalom tagjai (egyének és csoportok) közti **egyetértés**, amelynek a további megértést gátló zavara pedig a **félreértés**, amelyet a jelentések metakommunikatív-**metanyelvi kibontásával**, ill. **értelmezésével**, majd **értelmező kibővítésével** szüntethetünk meg. A kommunikáció során ily módon létrejött **jelentésgazdagodás** azután az interkulturális kommunikáció nyelvi szinten megragadható célja és végeredménye egyaránt.

Az így modellezett megértési folyamat egyes tényezőihez a pszichológia különböző ágai szolgáltathatnak adalékokat:

1. az egyéni jelentés szintjéhez a pszicholingvisztika s az általa feltárt belső közvetítési folyamatok;
2. a konszenzus, az egyetértés és a jelentés determinátoraihoz a szociálpszichológia, s vele karöltve a szociolingvisztika és pszichoszociológia;
3. végül a jelentés különböző szintjeihez egyaránt információkat nyújt a pszichoterápia fokozatos kibontakozó s gazdagodó elmélete.

Ez utóbbi természetes is, hiszen a pszichoterápia az az alkalmazott lélektani ágazat, amelynek par excellence feladata és területe a megértés, mégpedig egymástól, s az egyezményes társadalmi normarendtől egyaránt távoleső aberrációk esetében is. Így a pszichoterápiát csak a megértés művészetét igen magas színvonalon kifejlesztve lehet művelni, viszont a tevékenység gyógyító értékén túl ugyancsak igen magas színvonalra kifejleszhető kommunikáció-elméleti és hermeneutikai általánosítások lehetőségét hordozza magában.

Pszichoterápia és megértés kapcsolatát először a pszichoanalízis vette bonckése alá. A beteg normálistól – s így nyilvánvalóan a konvencionálistól, közmegegyezés szerint érző és viselkedő embertől – való eltérésének **feltétel nélküli megértése**, mint minden további változás-változtatás előfeltétele, a pszichoanalitikus jellegű beteg-terapeuta kapcsolatban bukkant fel először. Később, a fokozatosan kibontakozó többi pszichoterápiás irányzat kapcsolat-elvének sine qua non-jává vált, s bevonult a terapeuta-képzésbe, mint a jelöltek saját empátiás képességei kifejlesztésének igénye-követeménye.

Carl Rogers volt az az amerikai pszichoterapeuta, aki saját gyakorlatából kiindulva megfogalmazta a terápia néhány olyan általános alapelvét, amelyet először minden gyógykezelés közös alapjaként, a terapeuta beteghez fűződő viszonyát átható megértést biztosító tényezőként, majd a terápia zárt világából kilépve, tapasztalatait annak határain túlra kivetítve az emberi kapcsolatok szervezésének-szerveződésének általános előfeltételeként fogalmazott meg.

Három alapelvet állított fel: 1. a **kongruencia**, ill. **hitelesség** követelményét, amely a kísérleti szociálpszichológia tapasztalatai szerint mindenfajta közlés dekódolhatóságának előfeltétele. Az ebből fakadó következetesség, s az ítéletek egymásból való levezethetősége pedig az őszinteség és a hitelesség nyomatékát biztosítja a közleménynek, ill. viselkedésnek. 2. Az **empátia** követelménye, amely a beleérzést tehát a megértés érzelmi előfeltételét jelenti. 3. A **megértés feltétel nélküliségét**, vagyis azt, hogy saját érzelmi befogadóképességem fejlesztése révén el kell jutnom ellentét, tőlem idegen, esetleg visszaszató, vagy érthetetlennek tűnő megnyilatkozások értelmező-átélő jellegű befogadásáig, fel kell függesztenem érzelmi elfogultságomat, előítéleteimet stb. (Ez az utóbbi képesség a személyiség egyik alapvonása, amelyet sokszor csak hosszan tartó önfejlesztés segítségével tudunk elérni.) A három alapvető feltételre épül rá azután a másik: 4. Az **intuíción**, amely szűkebb értelemben a beteg számára legmegfelelőbb terápiás eljárás kiválasztását jelenti; tágabb értelemben pedig azt a képességet, hogy beleérzésemre támaszkodva ki

tudjam választani saját viselkedési repertoáromból a partnernek és a helyzetnek leginkább megfelelőt. 5. Mindezek teljesülése megveti az alapját az egyéni személyiségfejlődésnek, a beteg lelki világú ember gyógyulásának, az egészséges ember kapcsolatainak területén az ötödik teljesítendő feltétel, a kölcsönösség elérésének.

Rogers tevékenysége igen érdekes: terápiás gyakorlatból levont alapelveit azután kiterjesztette az emberi kapcsolatok megszervezésének egész világára, a munka, a szervezetek, az oktatás, nevelés, diplomácia stb. területére, ahol a humánus tartalom kibontakozásának általános előfeltételeként tette le őket. Így az ő munkássága az egyetlen olyan átfogó jellegű alkalmazott lélektani elmélet, amely az élet minden területére kiterjedő közös fogalomkincset és metodikát dolgozott ki, tanítványai és követői pedig egyre szélesebb skálán, egyre több területen próbálják alkalmazni nézeteit, módszereit.

A rogersi alapelveket felhasználták a Camp David-i békefolyamat során, más arab-izraeli béketárgyalások lefolytatásánál, olyannyira, hogy Carl Rogerst jelölték is a Nobel békedíjra, de halála megakadályozta a jelölési folyamat további folytatását. Eszméit azonban a helsinki tárgyalások során újra alkalmazták a diplomáciában, s a jelek szerint nem is eredménytelenül, míg végül a választások után az amerikai elnöki adminisztráció változásával kiszorultak a nemzetközi kapcsolatszervezésből. (Egyesek pl. ennek tulajdonítják a reykjavíki csúcstalálkozó kudarcát!)

Saját vizsgálataink során a belülről rétegezett megértési modell egyes szintjein kutattuk a jelentés szerepét, közvetítését, félreértését, ill. bővülését az interkulturális kommunikáció néhány alapvető típusában.

Így két szembenálló, belülről rétegezett, hierarchikus "tengelyt" állíthatunk fel egymással szemben: egyik oldalon a megértés–közmegegyezés struktúrája, másik oldalon a félreértés–konfliktus meghatározott típusai.

(1.sz. diagram)

E sorok szerzőjének saját pszichoszociológiai munkássága során bőven volt alkalma olyan, egy adott társadalmon belül – természetesen itt a magyar társadalomról van szó – különböző kultúrkörökből származó személyekkel való foglalkozásra (kötetlen beszélgetés, résztvevő megfigyelés, vizsgálat, terápia), amelynek során tanulmányozhatta az egyezményes normarend alapján élő-

egzisztáló emberekhez, csoportokhoz való viszonyulás (csatlakozás, beépülés, szocializáció, stb.) folyamatait.

A megelőző konferenciákon és más helyütt már részletesebben ismertetett tanulmányok legfontosabb tapasztalata az volt, hogy az interkulturális kommunikáció különböző típusaiban (társadalmak, nemzetek, társadalmi nagy- és kiscsoportok közti érintkezés) egyaránt kulcsszerepet játszik a jelentés, ill. annak különböző szintjei által megvalósított közvetítés, a **kölcsönös megértés közvetítése**, amely a jelentések és a közlemények értelmének kölcsönösségén alapszik, s amelyet sokszor igen nehéz s küzdelmes folyamatok sorozatában lehet csak elérni.

A kommunikációt közvetítő csatornáknak nyelvészeti szempontból három síkon összesen öt rétegét különböztetjük meg.

/1/ Nem-kommunikatív célzatú viselkedés- és magatartásszemantika, amelynek kommunikatív jelentése látns, másodlagos szférába szorult..

/2/ Nyelvi elemek szemantikája, amely **Hjelmslev** felosztását követve

a) a kifejezés síkján

b) a **tartalom** síkjának dekódolásában egyaránt előidézhetnek szemantikai ütközéseket

/3/ Nem-nyelvi, de kommunikatív jellegű közlemények, amelyek ugyancsak

a) a kifejezés..

b) a **tartalom**

síkján eredményezhetnek olyan szemantikai-jelölési folyamatokat és ütközéseket, mint a nyelvi közlemények, sőt sokszor azokkal összefonódva vesznek részt a kommunikációs folyamatban.

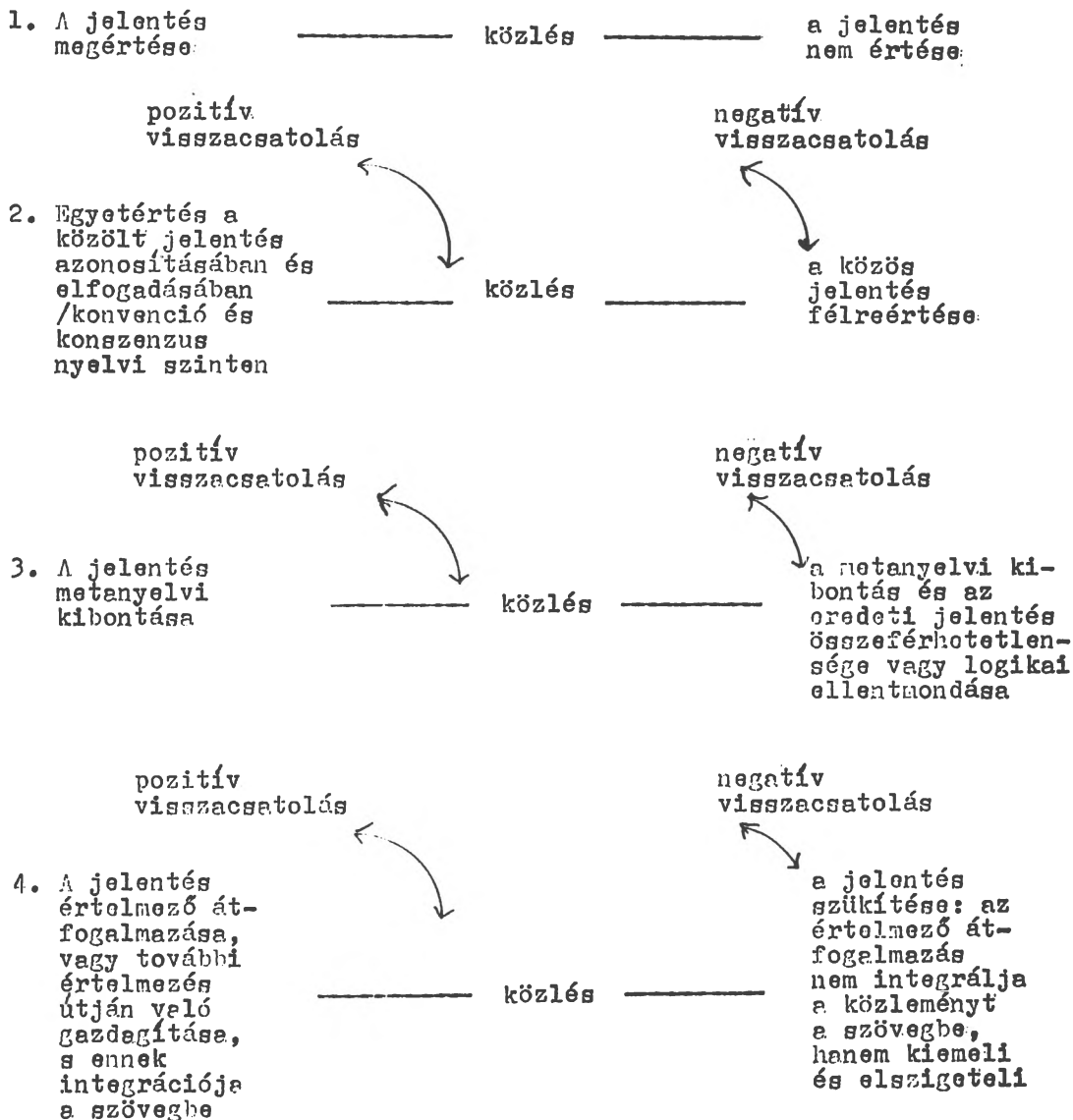
A fenti, zárójeles számokkal megjelölt szinteken lezajló közvetítés a csoportstruktúrába való beépülés pozitív, ill. negatív visszacsatolásai alapján épül fel. Ennek központi mozzanata a jelentések elsajátítása, amely a szabályozó s az etalon szerepét tölti be az egyes szintek visszacsatolási köreiben. Így a pozitív visszacsatolás mentén épül fel a kölcsönös megértés pozitív mozzanata, s nyomában a csoportstruktúra gazdagodása, míg a negatív visszacsatolás a jelentés-közvetítés meghíúsulása révén a kölcsönösség kudarcaént a csoporttagok szelekcióját eredményezi. Ez utóbbi azonban szociálpszichológiai síkon a csoport stabilizációs folyamatát erősíti, s azon személyek közti kapcsolatok-kommunikációk biztosítását, ahol a pozitív visszacsatolás alapján a jelentések kölcsönössége kialakult.

Mindezek alapján kiinduló kérdésünkre azt a választ adhatjuk, hogy az interkulturális kommunikáció s a megértés középpontjában a jelentés közvetítő szerepe áll, annak magatartási, non-verbális és nyelvi elemeivel együtt. A közvetítés folyamatában azonban megkülönböztetett szerepet játszik a nyelvi jelentés, még akkor is, ha szociálpszichológiai felméréseink tanúsága szerint a non-verbális, főként a magatartás-szemiotikai elemeknek az érintkezés kezdetekor nagyobb jelentősége van, s ez a későbbiek során csak fokozatosan adja át helyét a nyelvi jelentésnek.

E sorok szerzőjének véleménye szerint az interkulturális kommunikáció szempontjából további kutatandó feladat: 1. a nyelvi és nem nyelvi elemek egymáshoz való viszonyának további tisztázása, s 2. a jelentés különböző strukturális szintjeinek (vagy ha úgy tetszik, a különböző strukturális szintek szemantikájának) a nyelvi közvetítésben játszott szerepét feltáró modell leírása.

1.sz. diagram

A jelentés közvetítésén alapuló megértés-modell
a visszacsatolási körökkel



AZ ELTÉRŐ KULTURÁLIS HÁTTÉR – MINT AZ IDEGEN NYELVEN FOLYTATANDÓ TANULMÁNYOKRA FELKÉSZÍTÉS BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐJE – KÜLFÖLDI HALLGATÓK NYELVI KURZUSAINAK MEGTERVEZÉSEKOR

Sziklainé Gombos Zsuzsanna

A BME oktatási gyakorlatában a hangsúly az alapoktatásról egyre inkább a speciális készségek kialakítását célzó tanfolyamokra tevődik át.

Mind több hallgató érkezik nyelvvizsgával az egyetemre, és így nyelvtudása szakmai gondolkodásmódjával azonos szintre hozását várja a nyelvoktatásról. Ezt a számára is döntő igényt ismerte fel az Egyetem, amikor az egyes Kari tantervekbe teljes elismertséggel (credit-szerző tárgyként) iktatta be a különböző, szakmai tevékenységhez kapcsolódó, idegennyelvi jártasságok elsajátítását célzó kurzusokat. Ilyen kurzusok pl: műszaki nyelv, menedzser-kommunikáció stb. ...

A legnehezebb kiindulópont a szakmaspecifikus nyelvoktatás tárgyprogramjainak kialakításához az igények felmérése: azon szituációk feltérképezésére, amelybe a jövő szakembere várhatóan kerül. (Az utóbbi évek idegennyelvi tankönyvkiadásában állandó tendencia a kommunikatív helyzetekből kiindulás: az egyes kommunikatív helyzetek leggyakoribb szóincse a kapcsolódó nyelvtani szerkezetek gyakoroltatásával.)

Egyetemi környezetben a leggyakoribb igény: idegennyelven tanulás, idegennyelven előadás készségeinek kialakítása.

Az idegennyelven tanulás készségének elsajátítása legfőképpen két réteget érint:

- Általában magasabb évfolyamok tanulóit, akiknek külföldi ösztöndíjak elnyeréséhez, tudományos közéletben részvételhez szükséges mindez;
- Külföldi hallgatókat, akik számára e készségek elsajátítása alapvető a számukra is idegen nyelven történő felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez.

Különböző motivációjú hallgatók oktatása különböző módszereket igényelhet, de az alaptevékenység, amelyet a tanár végez lényegében azonos.

A "study-skills", azaz a tanulási jártasságok kialakítását célzó nyelvtanfolyamok megtervezése, a BME sajátos képzési feladataihoz társítása igen fontos feladat. E tárgy nálunk, tulajdonképpen, a szaknyelvi tanulmányok szerves része.

A tárgyprogramok megtervezésekor a számtalan komponens között feltétlenül figyelmet kell fordítani az ún. kulturális összetevőkre is. Hiszen a külföldre utazó magyar hallgató számára új kultúrkörben fog tevékenykedni, másrészt a Magyarországon tanuló külföldi hallgató tanulási nehézségei közül számosak kulturális eltérésekből származnak. A nehézségek leküzdését szolgálják a célnyelvi ország kultúrájába bevezető kurzusok magyar hallgatóknak, ill. a magyar kultúrába bevezető kurzusok külföldi hallgatóknak.

A kulturális ismeretek azonban ez esetben nemcsak külön tanfolyam anyagát kell hogy képezzék, hanem külföldi hallgatók képzésében résztvevő valamennyi nyelvtanár gyakorlatból tudja, mennyire fontos a nyelvtanár számára is annak a kultúrkörnek az ismerete ahonnan hallgatói érkeznek. Ha mélyebb ismeretekkel nem is rendelkezhet valamennyi országról, igen fontos azon pontok érzékelése, ahol a hallgatónak kulturális különbségekből eredően nehézségei lehetnek.

A kultúra szó itt nem annyira kulturális tárgyú ismeretek tárházát jelenti, hanem betekintést egy másik civilizációba, hiszen a nehézségeket döntően egyéni és társadalmi viselkedésbeli, életmódbeli különbségek, a társadalom működési szabályainak, eljárásainak eltérései okozzák.

A BME különböző idegennyelvű képzési formáin kb. 600 külföldi hallgató tanul. Nyelvi és szaktárgyi előképzettségük miatt gyakran előkészítő tanfolyamokat kell beindítani számukra. Kommunikatív készségük általában jobb, mint a magyar hallgatóké, de ez nem jelenti, hogy nyelvi kompetenciájuk azonnal felsőfokú tanulmányokra tenné alkalmassá őket. Fogalmazás a mondat szintjén általában nem okoz nehézséget, ennek ellenére a szövegalkotás már igen.

Nem véletlenül vizsgálnak komplex szövegértést az amerikai egyetemi tanulmányokra való alkalmasságot vizsgáló TOEFL tesztek olvasás-ellenőrző gyakorlatai is. A gyakorlatok mindig az értés pontosságának fokára koncentrálnak, így döntő szerepet kapnak a jelzők, a határozók, a kijelentés valóságértékét tükröző segédigék, módosítószók. Az értés ellenőrzésére szöveg

és vizsgakérdés ugyanazon relációt más oldalról közelíti meg, vagy a feladat logikai reláció felismerését, elvégzését követeli meg.

A mellékelt ábra az 1993/94-es tanév elején, egyetemi előkészítő tanfolyamon résztvevő külföldi hallgatók között végzett, tanulmányi nehézségeik jellegére vonatkozó kérdőíves felmérés eredményeiből ragad ki néhány példát. (A hallgatók vagy nyelvi nehézségeik vagy szaktárgybeli hiányosságok miatt kerültek az ún. 0-ik évfolyamra.)

A felmérésben 65 különböző nemzetiségű diák vett részt. A hallgatók 1-5 skálán értékelték különböző tanuláshoz szükséges jártasságbeli (írott szöveg értése, előadás értése, jegyzetelési készség stb.) szintjeiket. A kiértékelés azt mutatja, hogy a jártasságok 64%-a tekintetében a hallgatók 1-3 között értékelték saját készségi szintjüket, elismerve a tanulási jártasságok fejlesztésének elengedhetetlen voltát. A különböző tanulási készségekhez kapcsolt jegyek a legalacsonyabbak a fordításhoz szokott tanulóknál voltak, akik szinte egyetlen tanulási jártassággal kapcsolatban sem mutattak teljes önbizalmat, míg az egynyelvű kommunikációhoz szokott diákok úgy érezték, hogy a tanulási képességet nem nehezítik nyelvi problémák. (1. sz. melléklet)

Az illusztrációból látható, hogy a legtöbb nehézséggel azon hallgatók küszködtek, akiknek hazai nyelvoktatása hagyományosan tanárcentrikus volt, a tanórák menete fordításon - grammatizáláson alapult. Az idegen nyelven való tanuláshoz szükséges jártasságok (pl. jegyzetelés) elsajátítása viszonylag kevesebb gondot jelentett mindazoknak, akiknek hazai oktatása szinte egynyelvű, valamint kommunikatív orientációjú volt. (A felmérés az oktatás nyelvén, angolul készült.)

A hallgatók érzékeltették az ún. "kulturális sokk" jelentette nehézségeket, sőt a magyar nyelvű háttér és az elérő oktatási nyelv miatt kettős "sokk" éri a hallgatót.

Az idegennyelvű képzés tananyagát szabványosított nemzetközi normák határozzák meg. Az egyes órák gyakorlatában azonban döntően jelen vannak az oktatás színhelyeül szolgáló ország szokásai, valamint a soknyelvű hallgatóság viselkedési formái is.

Az elmúlt évek gyakorlata bizonyította, hogy a soknyelvű háttér pozitívan hat a hallgatókra, ezt a hallgatók 90%-a is említi a kérdőívek válaszaiban. Mivel a képzési cél, a későbbi tevékenység azonos, semmi sem indokolja a különbségek túlzott kiemelését a tanórákon.

A különbségek feltárása döntően a tanár számára fontos, hogy ezek ismeretében a különböző tevékenységek során tanulási szükségleteiknek megfelelően foglalkoztassa a hallgatókat. Ezek a tanár számára ajánlott módszertani elemek azonban nem kell, hogy tudatosuljanak a hallgatók számára.

Befejezésül szolgáljon egy 15 hetes Study-Skills jártasságok fejlesztésére szolgáló tanmenet tervezet, melynek célja különböző előképzettségű diákok azonos szintre hozása. Az óraszám heti 2-4-6 óra a hallgató nyelvi szintjének függvényében, a tanterv tematikai - lexikai megvalósulása pedig szakterületfüggő. (2. sz. melléklet)

5. Did you study any subjects in English earlier ? (yes, no)

6. Evaluate your skills on a scale (5 - very good, 1 - bad) while studying in College:

- understanding lectures Előadás megértése
- note taking during lectures Előadás jegyzetelése
- reading comprehension Olvasott szöveg értése
- memorizing long passages Hosszú szöveg memorizálása
- expressing own ideas Önálló gondolat megfogalmazása
- reproduction of studied material Tananyag reprodukálása

7. Which is your most problematic field? (sign only one)

- spelling
- pronunciation
- grammar
- building up longer phrases
- vocabulary

Evaluation of Study Skills

Járatlассágok értékelése

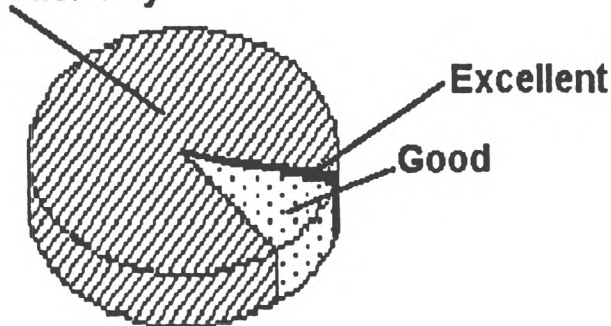
RATE	PERCENTAGE	64 % of Skills to be improved
1 - 2	24 %	
3	40 %	
4 - 5	36 %	

- 1-2 Serious deficiency Na gyfokti
hiányosság
 3 Problem
 4 Good
 5 Excellent

Need for Study Skills Development (1)

I tanulási készség fejlesztésének igénye

Study Skills Deficiency



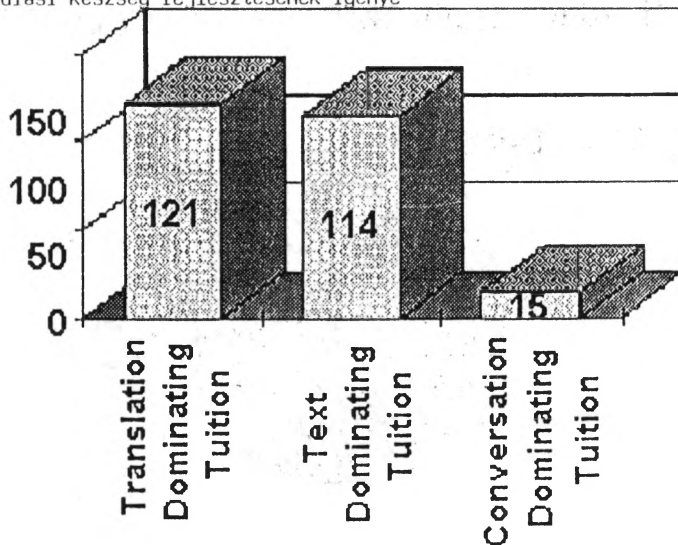
Distribution of Grades

Osztályzatok megoszlása

Meghatározó tevékenység Dominating Activity of Lan- guage Class	Diákok száma Number of Students	Osztályzat Grading		
		1-2	3	4-5
Translation Dominating Tuition Fordítás	23	66	55	17
Text Dominating Tuition Szövegköz- pontú	27	23	91	48
Conversation Dominat- ing Tuition Kommuniká- tív	15	5	10	75

Need for Study Skills Development (2)

tanulási készség fejlesztésének igénye



	KÉSZSÉGFEJLESZTÉS	GYAKORLATOK, FELADATOK
1.	Szótárhasználat (Lexikai, grammatikai információk)	Szóképzési feladatok
2.	Általános szóképzési szabályok, műszaki terminológia képzési sajátosságai	Szóképzési feladatok (Műszaki terminológia)
3.	Szövegértési technikák (Könyvtárhasználati alapok)	Szöveg lehetséges tartalma cím alapján
4.	Gyorsolvasási alapkészségek (Információ keresése a szövegben: "Scanning and skimming")	TOEFL szövegértési gyakorlatok
5.	Folyamat leírása	Igeidők használata. Folyamatábrák szöveges megfogalmazása
6.	Érvelés, következtetés megfogalmazása, nyelvtani jellemzői	Grafikonok interpretálása (Ok - okozat - következmény)
7.	Objektív ⇔ szubjektív megnyilatkozás a szakszövegben. Lehetőség és törvényszerűség	Modalitás felismerése és kifejezése szakszövegben
8.	Jegyzetelési technikák (Olvasott szöveg alapján)	Referencia-szavak szövegbeli funkciójának megállapítása. Grafikus interpretáció
9.	Jegyzetelés hallás után	Szöveg - vázlat készítése a szemantikai jelölők felismerésével
10.	Szóbeli és írásbeli megnyilatkozások fajtái	Szövegtípusok összevetése, stílusrétegek közötti transzponálás
11.	Szövegtípusok és szerkezetük	Irányított fogalmazás, írásbeli beszámoló
12.	Szóbeli érvelési technikák	Vélemény kifejtése, vita megadott témáról
13.	Szóbeli kommunikáció különböző helyzetekben	Előadás meghatározott témáról, érvelés, vita, következtetés szóbeli megfogalmazása

A NEMZETI ANYANYELVI KULTÚRA HATÁSA AZ IDEGEN NYELVI SZÖVEGÉRTÉLMELÉZÉS FOLYAMATÁBAN

Cs. Jónás Erzsébet

Az idegennyelvi olvasástanítás célja a szövegértés. Minden idegennyelv-szakos tanárnak az a szándéka, hogy tanítványát a nyelvvizsgán külön értékelendő szövegértési feladatokra, a gyakorlati életben használatos írott szövegek - kérdések, reklámok, kérdőívek, hírszövegek - kommunikatív üzenetének befogadására felkészítse. Jelen vizsgálati körben arra keressük a választ, hogy az értő olvasásig elvezető folyamatnak milyen sajátosan kultúraismereti összetevői vannak. Melyek azok a csomópontok az anyanyelvi és célnyelvi kultúrában, amelyek leküzdendő kultúraismereti akadályt jelentenek az idegen nyelvet tanuló számára ugyanúgy, mint a megoldáshoz vezető szak módszertani fogásokat kereső nyelvtanár feladatai között.

A nyelvi kultúra

Az anyanyelv betűkészletének és formarendszerének fogsgágában

"Az ember oly módon érzékeli az őt körülvevő világot, ahogyan azt anyanyelve már eleve beprogramozta számára ... Két nyelv különbözőképpen programozza ugyanazt az eseményt, egyetlen hitvallást vagy filozófiai rendszert sem értékelhetünk a nyelvtől függetlenül ... Anyanyelvünk foglyai vagyunk" (Hall 1980). Egy és ugyanazon tárgyi benyomást, életmódbeli tapasztalatot is másként "programozza be" agyába egy német, orosz vagy magyar anyanyelvű ember.

Az olvasás vizuális és fonetikai oldalát nézve ez a megállapítás azt jelenti, hogy az idegen nyelven olvasni tanuló anyanyelve betűit és hangjait véli felismerni az idegennyelvi szövegben is. Csak példaként a már említett német és orosz nyelvben vegyük sorra, mit lát (és ejt) "magyarul" a kezdő nyelvtanuló.

A mellékelt német szöveg nyomdai szedése követi a kiejtésben eltűnő szóvégi "r"-t, a hosszú mássalhangzó "nn" rövid ejtését, a "ch" magyar "h" olvasatát (1.sz. melléklet).

Az oroszban a cirill betűk között a gyerek magyarul értelmez néhány olyan betűt, amely formailag azonos valamely magyar betűalakokkal, jóllehet a némethez hasonlóan más fonémát jelöl az oroszban is: "b"-nek látja az orosz "ve"-betűt /b/, "c"-nek látja az orosz "esz"-betűt /c/,

"p"-nek látja az orosz "er"-betűt /p/, "g"-nek látja az orosz "de"-betűt/л/, "n"-nek látja az orosz "pe"-betűt /u/. Gyakorló nyelvtanárok a megmondható, hogy ez mennyire így igaz. Ám a nem idegennyelv-szakos nyomdai szedők felnőttkori "félreolvasásai" azt is bizonyítják, hogy ez a hiba nem csupán életkorral hozható összefüggésbe, ti. hogy az idegennyelv-tanulás kezdetei általában a 8-10 éves korra vagy még korábbra tehetők, hanem azt mutatják, hogy bizonyos szinten valóban anyanyelvünk foglyai vagyunk. A mellékelt - Magyarországon szedett - orosz nyelvű szakszöveg bekarikázott hibáinak korrektúrája a felnőtt magyar szedő "anyanyelvi" betűlátását bizonyítja. A helyes orosz szövegben a magyarul is értelmezhető betűket a nyomdász a magyar fonémának megfelelő orosz betűvel helyettesítette.

Ugyanezt látjuk a **fonémáknál**; a magyarban hiányzó lágyított mássalhangzók jelölésére szolgáló jelek elhagyásánál, vagy a magyar fül számára egyetlen fonémaként értelmezhető "т:" hangkapcsolat orosz "ce"-vel "u" történő szedése esetén (2.sz. melléklet).

Az ilyen jellegű olvasástechnikai hibák az anyanyelvi kulturális háttérre vezethetők vissza. A német és az orosz mellett bármely más nyelvben is találhatnánk hasonló példákat.

A tárgyi kultúra

Amikor a pincében a hordóból sör folyik bor helyett, s a tornác sem oszlopos.

A szöveg vizuálisan és a belső hallás szintjén történő értelmezésétől lépünk tovább az olvasott szöveg által ábrázolt tárgyi világhoz az olvasástechnika szintjétől a nyelvben rögzült tárgyi kultúra értelmezéséhez.

Magyar gyerekeink első ajánlott olvasmányai közé tartoznak Móra Ferenc szívhez szóló történetei, mint amilyen a Kincskereső kisködmön. A gond csak akkor jön elő, amikor a szövegben ábrázolt tárgyi kultúra szinte teljesen ismeretlen a mai magyar falu, s még inkább a város kis szülőtte számára. Az olvasás gyönyörűségét elveszi a "nem értem" küszködése. Mi az, hogy "*ködmön*", milyen a "*nagykendő*", a "*körtemuzsika*" stb. Valami elképzelése van a kisgyereknek, de a tárgyi "tudásából" mindez ma már hiányzik. Ám idővel kialakul egy sajátosan magyaros, tárgyakhoz is kötődő életmódkép, amely csak akkor tudatosul igazán, amikor más kultúrával "ütközik" egy-két év múlva az idegennyelvi olvasás során.

A németül olvasgató gyerek a Grimm mesékkel átdolgozott, könnyített vagy eredeti szöveggel egészen biztos, hogy találkozik. Ám mit olvas pl. a *Der Frieder und das Katerlieschen* c. mesében? Katerlieschen, a lusta fiatalasszony *vajban* süti a kolbászt, és a pincében *sört* csapol a hordóból. A német háztartásban ez ugyanolyan természetes, életmódkultúrához kötődő dolog, mint a magyarban a *zsír* és a *bor*. Ehhez azonban az olvasónak már a kezdetekkor minimális országismereti tudással kell rendelkeznie, hogy ne különlegesnek, hanem természetesnek értelmezze olvasás közben a tárgyi világot.

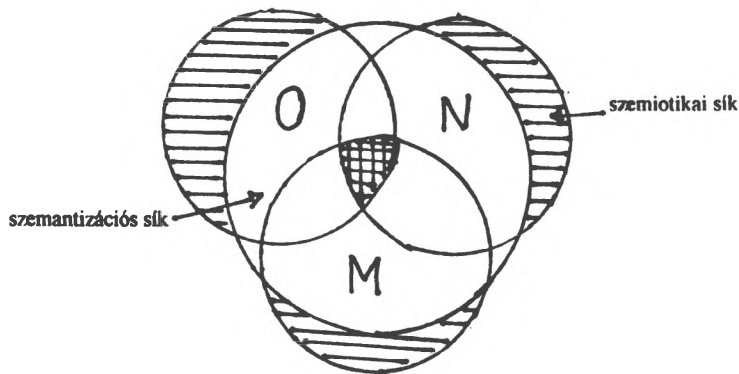
Ugyanez a helyzet pl. az orosz történetekben szereplő régi **parasztház** ("izba") kultúrafüggő szövegbeli értelmezésével. A magyar anyanyelvi kultúrán felnőtt gyerek a régi parasztházat vályogfalú, oszlopos tornácú, szalmatetőt épületként ismeri. Az orosz parasztház viszont gerendákból ácsolt, zsindelyes, a tornác pedig nem más, mint egy zárt lépcsőfeljáró a ház mellett, néhány lépcsőfoknyi magasságban. Így lehet csak értelmezni azt, hogy a mesebeli cipőcska "legurul a tornácról" az udvarra:

Érintkezési szocializációs szokások

A kultúrafüggő értő olvasás kontrasztív vizsgálatát tovább lehet folytatni a tárgyi világ leírása után az **érintkezési, szocializációs szokások** értelmezésével. Hogyan köszönnek a különböző nyelveken, hogyan búcsúznak. Nemcsak a lexikális ismeretekre gondolunk itt, hanem a szavakat kísérő rituáléra: pl. a német kezét fog, az orosz háromszor csókot vált, elindulás előtt egy-két pillanatra mindenki csendben leül stb. Mindezek leírása zavarhatja az értő olvasást, ha nem illeszkedik be abba a kultúraismereti háttérbe, amelyet a pedagógusnak kell fokozatosan kialakítania az idegennyelvi olvasás tanítás hosszú folyamatában.

A környező világ tárgyaival jellemezhető, a szociális viszonyok viszont mindenekelőtt a megszólításokkal és az üdvözlés nyelvi formáival mutathatók be (vö: Hidasi 1975). Ezeknek a szövegrészeknek a szemantizációja elválaszthatatlan az adott kultúrától. A megszólítás, az üdvözlés és más kommunikációra felhívó verbális és nem-verbális eszköz szoros összefüggésben áll az adott kultúra szociális viszonyrendszerével. A mai, sok tekintetben változó érintkezési normák vizsgálatakor ez rendkívül lényeges vizsgálati szempont, de nem kevésbé fontos a régebbi kulturális normákat őrző folklór-szövegek értelmezése során sem.

Az orosz mesékben a cár megszólítása *"atyuska"*, *"cár-atyácska"*, *"cári felség"* vagy a keresztnév felhasználásával, pl.: *"Iván-cárevics"*. A magyar népmesékben *"király uram"*, *"felséges királyom"*, *"királyom"* a megszólítás. A németben *"Herr König"* megszólítással találkozunk (vö: Kámán 1990). Az orosz kicsinyítő képzős, familiárisnak tűnő megszólítás csak a magyar kultúrán felnőtt befogadó számára jel-értékű. Az orosz szemantizáció szerint ez nem több, mint a "norma" megjelenése. A magyar kultúrába mindez nem illeszkedik bele, így lép át a megszólítás a szemiozisz tartományába - a különösség jelértékét veszi fel.



Diagrammon ábrázolva a magyar (M), orosz (O), német (N) szövegértelmező folyamatot azt látjuk, hogy a tárgyi világ és a szociális viszonyok értelmezésének van egy-egy több kultúrában viszonylag azonosan szemantizálható szelete, ezen túl egy nagyobb rész, amely szemantizálható ugyan, de más a használati, előfordulási köre a különböző kultúrákban (vö: a pincében a németeknél sör, a magyaroknál bor áll a hordókban), s végül a már egyik csoportba sem sorolható, szemiotikai elemként értelmezhető terület, ahol csakis a célnyelvi kultúra ismerete segíthet. E területeken külön feladata az idegennyelv szakos tanárnak a kulturális interferencia leküzdésének szakszerű segítése - akár a nyelvtanulás kezdeti, akár a magasabb szintű szakaszában.

A szemiotikai szövegtan szemszögéből a kérdéskör vizsgálata általános, interkulturális kommunikációt érintő gondolatokat vet fel. "Valamennyien anyanyelvünk fogságában vagyunk" - idéztük **Hallt**. Megállapítása nemcsak egy adott nyelvi kultúrához tartozó közösség világlátását, valóságértelmezését világítja meg, hanem az idegennyelvi szöveg befogadásának folyamatában fellelhető interferencia-szinteket is előrevetíti. Különösen fontos az interkulturális összevetés a másodlagos jelrendszerként működő szövegek esetében, ahol az utalás mint szemiózis a közös háttérismereten alapul. E kulturális háttérismeret hiánya vagy félreértése a szövegfajták interpretációját alapvetően befolyásolja. A változás folyamatának megfigyelőjeként ezt követhetjük nyomon az orosz nyelvi szövegek magyar kulturális háttérre támaszkodó befogadás- és hatásvizsgálatakor. A változás folyamata értékrendek újrendeződése dolgában mindkét nyelv kultúrájában egyszerre, de különböző összetevőkkel megy végbe. Épp ezért a jelértékű utalás szövegtani vizsgálata a szövegértés és - fordítás kérdései között fokozott szerephez jut.

Összefoglaló gondolatként megállapíthatjuk, hogy az idegennyelvi olvasástanítás az olvasás technikai szakaszán túl kontrasztív kultúraismereti, országismereti, metanyelvi felvérteztséget követel meg a nyelvtanártól, ha azt akarja, hogy tanítványai örömmel, s "értőn" olvassanak az újabb kultúrák felé ablakot nyitó idegen nyelven (vö: Voigt, Szépe, Szerdahelyi 1975).

Irodalom

- | | |
|--------------------------------|---|
| Hall 1980 | - Edward T. Hall, Rejtett dimenziók. Bp. |
| Hidasi 1975 | - R. Hidasi Judit, A köszönsz szemiotikájáról. in. Voigt - Szépe - Szerdahelyi 1975. 181-186. |
| Kámán 1990 | - Orosz folklór (szerk.: Kámán E. - Tétényi M.) Bp. |
| Propp 1969 | - Пропп В. Я., Морфология сказки. Москва. |
| Voigt, Szépe, Szerdahelyi 1975 | - Jel és közösség (Szerk.: Voigt V., Szépe Gy., Szerdahelyi L.). Akadémiai Kiadó, Bp. |

Über Wörterbücher

Die Wörterbucharbeit ist zielorientiert, daß heißt, die lexiko/graphische Konzeption ist immer durch den Benutzer des Wörterbuches bestimmt. Zuerst ergab sich die Frage, ob eine einsprachige oder eine zweisprachige Wörtersammlung angelegt werden sollte. Bei der Frage mußte man die Bedürfnisse und die Sprachkompetenz des Benutzers des Wörterbuches berücksichtigen. Und weil dieses Wörterbuch für Gymnasiasten bestimmt ist, schien eine zweisprachige Wörtersammlung günstiger zu sein, weil sie beim Spracherwerb besser brauchbar wäre. Ein einsprachiges Wörterbuch verlangt vom Benutzer einen sehr hohen Grad der Sprachbeherrschung, was von Gymnasiasten nicht zu erwarten ist. „Die zweisprachige Lexikographie ist ein in der Germanistik bisher kaum beachteter Forschungsbereich der angewandten Sprachwissenschaft, ein Stiefkind der Germanisten!“. Es herrscht Übereinstimmung darüber, daß ein Wörterbuch nie vollkommen sein kann. So lassen sich die meisten zweisprachigen Wörterbücher eben durch den Nachteil charakterisieren, daß darin überflüssige Informationen dargeboten werden, daß in den Wörterbüchern grammatische, semantische und stilistische Erläuterungen fehlen, und daß darin die Lernauswahl nicht immer genau erkennbare Kriterien aufweist. Ein Wörterbuchverfasser darf keineswegs davon ausgehen, daß er in demselben von ihm angelegten zweisprachigen Wörterbuch sowohl dem muttersprachlichen Übersetzer als auch dem Benutzer aus dem Land der anderen Sprache dienen kann. Die Struktur und der Inhalt eines Wörterbuches soll aus der Sicht des Fremdsprachlers anders sein als aus der des Muttersprachlers. Man unterscheidet zwei Richtungen des Übersetzens. Das „Hinübersetzen“ (das ist das Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache) und das „Herübersetzen“ (das ist das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache). Dementsprechend gibt es Hinübersetzungswörterbücher und Herübersetzungswörterbücher. Die ersten nennt man aktive zweisprachige Wörterbücher, die letzteren passive zweisprachige Wörterbücher. Die Wörterbuchtypen werden in Abbildung 1 veranschaulicht. Da meine Wörtersammlung, wie bereits erwähnt wurde, ausschließlich für ungarische Gymnasiasten bestimmt ist, soll sie eine passive, deutsch - ungarische Wörtersammlung, ein sog. Herübersetzungswörterbuch sein. Diese Typologie gibt dann schon die Richtlinien für meine Arbeit an. Der ungarische Gymnasiast, der aus dem Deutschen ins Ungarische übersetzt, braucht aufgrund der Transparenz der internationalen Wörter und aufgrund der Monosemierung im Kontext wahrscheinlich nicht nachzuschlagen, was „Axiom“, „Hinom“, „Parallele“ ... im Ungarischen heißen. Für Zusammensetzungen wie „Polygammie“, „Diagonalschnittpunkt“ ... gilt die Transparenzregel ebenfalls. Die Elemente behalten ihre Bedeutung, weshalb sollte Zusammensetzungen im passiven

HANS PEDER KROMANN: Die zweisprachige Lexikographie: Ein Stiefkind der Germanisten

упо-
треб-
...-
в со-
чета-
ниях

ИИДХ



[re]

NYELVI ÉS KULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ AZ IDEGEN NYELVEN

Koutny Ilona

A nyelvtanulás célja a nyelvtudás, melynek egyik vetülete a kommunikációra való képesség. A kommunikáció összetett folyamat, melynek van verbális és nemverbális oldala. Mindkettőt meghatározza a nyelv mögött rejlő kulturális háttér. A továbbiakban körvonalazzuk a többnyelvűséget, tisztázzuk a nyelvtudás alkotóelemeit, majd több nyelv példáin keresztül bemutatjuk a kultúra nyelvi megnyilvánulásait. Kultúrán itt elsősorban társadalmi szokásokat, erkölcsöket, viselkedési normákat értünk.

Ki két- vagy többnyelvű?

Sommásan azt mondhatnánk, hogy az, aki két vagy több nyelvet tud és használ. Ha közelebbről vizsgáljuk a kérdést, akkor többfajta kritérium alapján lehet válaszolni, s többfajta csoportosítás lehetséges (Göncz 85), például:

* A nyelvelsajátítás időpontja alapján van gyerekkori kétnyelvűség és felnőttkori. Az első esetben a két, esetleg több nyelv elsajátítása a világ megismerésével párhuzamosan történik, természetes körülmények között. Ilyenkor a kiejtés tökéletes.

* A nyelvtudás szintje alapján van anyanyelvi szintű és különböző szintű kétnyelvűség. Az első eset nagyon ritka, hisz rendszerint funkcionális megoszlás van a két nyelv között (pl. az otthon használt nyelv és a hivatalok nyelve), és ez eltérő nyelvtudást von maga után, rendszerint az egyik nyelv dominál.

* A nyelvhasználat gyakorisága és területei alapján beszélhetünk egyéni és társadalmi kétnyelvűségről.

A két- vagy többnyelvűséget nem lehet a gyerekkorban történő nyelvelsajátításra és az anyanyelvi szintű tudásra korlátozni, mert

ez a ritkább, mondhatnánk az ideális eset. A kommunikálni tudás a leglényegesebb elem a többnyelvűségben, azaz képes-e a beszélő folyamatosan és közvetlenül kifejezni a gondolatait több nyelven.

Minden embert, nyelvtudása alapján el lehet helyezni egy skálán, melynek két végpontja a teljesen egynyelvű, a másik pedig az ideális kétnyelvű.

egynyelvű	kommunikálni	ideális
	tudó	kétnyelvű

Aki elkezdett nyelvet tanulni, az már elmozdult a skála elejéről. Azonban nehéz pontosan megvonni a határt, hogy ki már kétnyelvű, de mindenképpen a skála másik felében kell keresni. Óvatos becslések szerint is a világ legalább fele kétnyelvű, egyesek szerint ez a 70%-ot is eléri.

Európában gondoljunk Svájcra vagy Belgiumra, Ázsiában és Afrikában pedig sok olyan ország van, ahol különböző nyelvű nemzetek élnek együtt, s a köztük levő érintkezés miatt, sokakat érint a többnyelvűség. A világ közel 5000 nyelve mintegy 200 ország között oszlik meg. A legtöbb országban csak egy hivatalos nyelv van, s ez azt jelenti, hogy a nyelvi kisebbségek nagy része szükségszerűen kétnyelvű.

A nemzetközi kapcsolatok növekvő intenzitása miatt a nyelvtanulás tömeges méreteket vett. És nyelvtanulással is el lehet jutni a többnyelvűek táborába! De milyen tudást kell ehhez megszerezni?

A nyelvtudás alkotórészei

A nyelvtudás több részrendszerből tevődik össze, melyeknek elsajátítása és alkalmazása összefonódik. Ezek:

- fonetikai (helyes kiejtés és intonáció),
- grammatikai (helyes mondatok létrehozása),
- szemantikai (szókincs nagysága és mélysége) és
- pragmatikai (nyelvi elemek szituációnak megfelelő alkalmazása) tudást jelentenek.

Bár egyes tanítási módszerek bizonyos részekre nagyobb hangsúlyt fektetnek, valamelyik rész teljes elhanyagolása érezhető hiányt okoz a nyelvtudásban. A kiejtés és az intonáció helyes használata rendkívül fontos az anyanyelvi beszélő megítélése szempontjából. A kísérletek azt mutatják, hogy az anyanyelvi beszélők annak a beszédét fogadják el természetesebbnek és értik meg jobban, aki helyes kiejtéssel, bár nyelvtani hibákkal beszél, míg a helyes nyelvtannal, de rossz kiejtéssel beszélő egyént idegennek tartják, és információvesztés is felléphet (Hirschfeld 89).

A napjainkban elterjedt kommunikatív nyelvoktatás célja a kommunikatív képességek kialakítása, azaz, hogy a tanult nyelvet valódi helyzetekben megfelelően tudjuk alkalmazni. A fő cél bizonyos fokú pragmatikai tudás elérése, s ez néha a grammatikai tudás elhanyagolásához vezet.

Oksaar még a kommunikatív kompetencián is túllép, amikor interakcionális kompetenciáról beszél. Itt verbális és nemverbális cselekvések végrehajtásáról és megértéséről van szó, melyek a közösség társadalmi-kulturális és társadalmi-pszichológiai szabályain alapulnak (Oksaar 83). A fonéma, morféma, lexéma mintájára bevezeti a kulturéma terminust, értvén rajta a nyelvi kommunikáció mint interakció keretében előforduló kulturálisan meghatározott nyelvi és ezeket kísérő nemnyelvi alapelemeket (Oksaar 88). Az anyanyelvi szintű nyelvtudásnak természetesen ezek mind részei. Így a nyelvtanításban is bizonyos mértékig szerepelniük kell.

A nyelvi kommunikáció kulturálisan meghatározott elemei

Egy adott nyelv használatában megnyilvánulnak a nemzeti sajátságok, a kommunikáló személyek társadalmi pozíciója és a közöttük lévő viszony, a nem és kor – hogy csak a fontosabbakat említsük. Ezek a viszonyok tükröződhetnek a szóhasználatban, a nyelvtani formákban, valamint a nyelvi kommunikációt kísérő nemverbális jelenségekben mint fejbólintás vagy kézfogás. Itt ismétül csak néhány példát szeretnénk bemutatni különböző nyelvekből (A: angol, F: francia, J: japán, L: lengyel, N: német)

beleértve az eszperantót (E) is, ami egy érdekes kérdést vet fel, mégpedig azt, hogy van-e egy tervezett nyelvnek saját szokás-rendszere, vagy pedig valamiféle "nemzetközi kultúrát" tükröz.

*** Köszönés**

Már a köszönés jelzi, hogy mennyire hivatalos (semleges) / baráti a viszony a beszélgető partnerek között.

F: Bonjour / Salut; L: Dzień dobry / Cześć; M: Jó napot / Szia; N: Guten Tag / Hallo; A: Hallo / Hi; E: Bonan tagon / Saluton

A magyarban még egy harmadik forma is felveendő: "(Kézét) csókolom", melynek használata korhoz és nemhez kötött. A semleges elem használati köre szélesebb, bizonyos fokig baráti kapcsolatban is alkalmazható, kivéve a magyarban. Az eszperantó köszönések használatában nincs éles határ.

A köszönést kísérheti kézfogás, főhajtás vagy családi kapcsolat, illetve jóbarátság esetén puszi. Ázsiai kultúrákban ez utóbbi nem fordul elő. A kézcsók férfi-nő viszonylatban Lengyelországban még dívik.

*** Megszólítás**

A Családi név + úr (ill. asszony vagy kisasszony) / Személynév pár hasonlóan hivatalos/baráti kettősséget jelez és szoros viszonyban van a köszönési formával, illetve a magázással/tegezéssel, bár a kapcsolat nem egyforma a példaként felhozott nyelvekben.

Közismert, hogy az amerikaiak inkább a partner keresztnévét használják, míg az ázsiai országokban ez csak nagyon meghitt kapcsolat esetén lehetséges. A japán pl. rendszerint hozzáteszi a vezetéknevhez az udvarias 'szan' elemet.

A német következetesen használja a 'Frau/Herr' megszólítást a családi név előtt és ha a megszólított tudományos fokozattal rendelkezik, akkor kényszerűen ügyel ennek a kitéételére is. Az angol és a francia ezt nem igényli.

A lengyelben lehetséges az úr/hölgy + Személynév használata (Pan Zbigniew vagy Pani Danuta), még ennek becézó formájával is (valamikor ez a magyarban is megvolt, pl. Pista úr vagy Marika kisasszony), mely kifejezi egyúttal a közelebbi viszonyt és a tiszteletet is - ez utalhat rang- vagy korkülönbségre.

Egy másik jelenség a megszólításokban található aszimmetria, mely kiváltotta a feministák tiltakozását: a férfiaknak családi állapottól függetlenül az úr (Herr/Mister/Monsieur...) megszólítás jár, míg nők esetében a férjezeteknek "asszony" (Frau/Mrs/Madame ...), a hajadonoknak pedig kisasszony (Fräulein/Miss/Mademoiselle ...). Ennek hatásaként jelenleg egy bizonyos kor után az "asszony" megszólítást használják a franciában és a németben függetlenül a családi állapottól. Az angol pedig bevezetett egy új közös alakot: Ms [miz].

Az eszperantóban a rendszer szimmetrikus, hisz nemcsak a 'sinjorino' és 'fraulino' páros létezik, hanem a 'sinjoro' és 'fraulo' is férfiak esetén, bár ez utóbbit gyakorlatilag nem nagyon használják megszólításként. Gyakrabban a személynevek szerepelnek a megszólításokban (még ázsiai - európai/amerikai viszonylatban is) mintegy tükrözve a nemzetközi találkozók oldottabb légkörét.

A magyarban az 'úr' már visszanyerte a helyét, de a női alak betöltetlen. Néha bizony problémát okoz a megszólítás: "Kovács úr felszólalásával egyetértek, de Mészáros ... Mária véleményét nem osztom" - folytatjuk kikerülve a problémát. De mi van akkor, ha történetesen nem jut eszünkbe az illető hölgy keresztnéve? A név nélküli 'asszonyom/hölgyem' viszont létezik megszólításként.

*** Tegezés/magázás**

A hivatalos (semleges) és a baráti viszonyt igeragozással különböztethetjük meg a magyarban, a németben, a franciában és a lengyelben. A japánban a viszonyok széles skáláját lehet kifejezni a ragozással és szóhasználattal. A franciában és a konzervatívabb németben a tegezés inkább a viszony közvetlenségétől függ, míg a magyarban inkább a kortól, a társadalmi helyzettől, stb.

Az angol és az eszperantó nyelvten erre a megkülönböztetésre nem ad módot. Valamikor létezett az angolban a "thou" egyes szám 2. személyű névmás is, mely jelenleg az Isten megszólítása, és eredetileg az eszperantóban is volt, de ma már nem használatos a "ci" névmás, kivéve a SAT (Sennacieca Asocio Tutmonda munkásszövetség) köreiben. Az egységes megszólítás megkönnyíti a nemzetközi kommunikációt mind a két nyelvben.

Rendszerint a tegezés és a keresztnév használata együttjár. Am a magyarban a keresztnéven való szólítás nem vonja maga után a tegezést. (Talán csak azért használjuk gyakrabban a keresztnévet, mert sokáig hiányzott, és részben ma is hiányzik a megfelelő megszólítás?)

*** Udvarias felszólítás (például vendéglátásnál)**

M: Tessék, üljön le! Vegyen süteményt!

N: Nehmen Sie Platz! Nehmen Sie ein Stück Kuchen!

A: Will you sit down? Would you like to take a piece of cake?

E: Bonvolu sidigi! Prenu kukojn!

Az angol eltérése tűnik ki a fenti példákból, az udvarias felszólítást formailag sokszor kérdés formájában teszi fel. Wierzbicka (91) részletesen elemzi az angol és a lengyel különbségét: az angol a másik félt helyezi előtérbe, szabad teret ad a döntésének, míg a lengyel (vagy akár a magyar!) a beszélő kívánságát. A jó magyar vagy lengyel házigazda akkor is meg akarja etetni a vendégét, ha az nem éhes.

Igenlés - tagadás

Az igenlést rendszerint fejbólintás kíséri, a tagadást pedig fejrázás, de közsímert, hogy a bolgároknál éppen fordítva van.

Az "igen" és "nem" válasz lehet a valóságnak megfelelő mint a magyarban (- Nem jön a vonat? - Nem.) vagy pedig a logikának, mint a japánban (ahol erre a kérdésre "igen" a válasz, ha vonat tényleg nem jön).

A visszautasítás kifejezése eltérő: míg az európaiak általában nyíltan kimondják a nemet, addig az angolok sokkal tartózkodóbbak (I am afraid that ... kezdik), a japánok pedig kerülnek a visszautasítást, s így csak más jelzésekből lehet erre következtetni.

A sort még sokáig lehetne folytatni példákkal, illetve az egyes nyelvekre vonatkozó konkrét szabályokkal. Mi csak arra szerettük volna felhívni a figyelmet, hogy a kulturémák elsajátítása hozzátartozik egy magas szintű nyelvtudáshoz, hisz egy jó kiejtéssel és helyes nyelvtannal beszélő ember kulturálisan hibás viselkedése sértő lehet az anyanyelvi környezetben.

Olyan beidegződéseket, mint a visszautasítás kerülése nehéz átprogramozni, az eszperantó használatában sokszor a beszélő anyanyelvének normái és stratégiái tükröződnek. Ám hasonló jelenséget lehet megfigyelni, ha az angolt alkalmazzuk interkulturális kommunikációra, például egy japán és egy magyar beszélget angolul. Ilyenkor nagyobb a nyitottság és a tolerancia a másik fél kultúrája iránt.

Az interakciós stratégiák kialakulása történelmi fejlődés eredménye a nemzeti nyelvekben, és állandó a változás is (pl. a tegezés szélesebb körű használata). Az eszperantó több mint 100 éves történelme már bizonyos fokig kialakította a saját kultúráját. A kialakult formák inkább a nemzeti nyelvek kevésbé hivatalos interakciós sémáival vethetők egybe. A szigorú normák hiánya avval magyarázható, hogy az eszperantó kultúra befogadó és nem kirekesztő (Auld 86), ez alapvetően az előbb említett interkulturális használatból ered. Ha pedig a kultúrát mint a közös szellemi értékeket tekintjük, akkor egyértelműen beszélhetünk eszperantó kultúráról (ld Melnikov tanulmányát).

Irodalomjegyzék

- Auld, W. (1986): Kulturo kaj internacia lingvo. Chapecó: Fonto
Göncz L. (1985): A kétnyelvűség pszichológiája. Újvidék: Fórum
Hirschfeld, U. (1989): Zur Perzeption phonetisch abweichender Sprache von Ausländern. In: Proceedings of Speech Research '89. Budapest: MTA Nyelvtud. Int.
Melnikov, A. (1985): Specifeco de fonaj scioj de la personoj uzantaj Esperanton. In: Acta Interlinguistica. 12-a interlingvistika simpozio. Varsovio: ACI
Oksaar, E. (1983): Language Acquisition in the Early Years. Ford. London: Batsford
Oksaar, E. (1988): Kulturemtheorie.
Wierzbicka, A. (1991): Cross-Cultural Pragmatics. The Semantic of Human Interaction. Berlin: Mouton de Gruyter

A KOMMUNIKÁCIÓ – ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI – OKTATÁSA AZ ANGOL SZAKOSOK SZÁMÁRA

Molnár Katalin

1. Bevezetés

1991-től gombamódra szaporodtak az országban a különböző idegennyelvi tanszékek, így az angol tanszékek is. Az angol nyelvtanárképzést szándékozott forradalmasítani a három éves egyszakos képzés bevezetése. Nem vitatva eme képzési forma ott és akkori szükségességét, s nem térve ki az elmúlt 3 év negatív tapasztalataira arról szeretnék beszélni, ami - szerintünk - az új képzési formában pozitív.

2. Új képzési szerkezet, új programok

A három éves nyelvtanárképző program első évében már nyilvánvalóvá vált, hogy hallgatóink számára biztosítanunk kell a kurzusokon belüli nagyobb választási lehetőséget. Ennek az első lépése a moduláris programok bevezetése volt, azaz heti hat órában négy féléven keresztül választhattak és választhatnak a diákok egy-egy modult. Az első, kísérleti évben az üzleti angol és a fordító-tolmács kurzust indítottuk. Ezeknek az ún. nem tanári moduloknak a körét a második évtől bővítettük, s jelenleg hat program közül választhatnak hallgatóink. Ezek a következők: fordító-tolmács, üzleti angol, szociológia-szociolingvisztika, információelmélet, környezetvédelmi szaknyelv és ausztrál tanulmányok. Ezen programok bevezetése szükségessé tette részletes tantervek kidolgozását, s magukkal hozták a nyelvtanári program "finomítását" is. Hiszen a főiskola jelenleg és a jövőben is a tanárképzést tekinti fő feladatának, de két év tapasztalata megerősített bennünk abban, hogy az új struktúrán belül nagyobb fokú rugalmasságra van szükség, mivel egy flexibilisebb, kiterjeszthetőbb programmal el tudjuk azt kerülni, hogy tömegesen képezzünk olyan tanárokat, akik a diplomájuk megszerzése után képzettségüktől eltérő területen kénytelenek munkát vállalni, mert az iskolaigazgatók - tapasztalataink szerint - előnyben részesítik a kétszakos diplomával rendelkezőket. A társadalmilag, s az oktatás terén is fontos modulok bevezetésével elkerülhető az emberi erőforrások pazarlása is.

3. Új curriculum, új tárgyak

A modulprogramok tapasztalatai alapján szükségesnek láttuk a hagyományos, egydimenziós - a nyelvtanárképzésben használt - kultúra koncepció - brit és amerikai történelem, civilizáció, stb. - felülvizsgálatát, s egy másik kidolgozását. Nem felejtve, s nem kihagyva a hagyományos "civilizációs" tárgyakat, minden angol szakos részére bevezettük 1992-től a "cross-cultural communication" / kultúrák közti kommunikáció/, s a "non-verbal communication" / nem- verbális kommunikáció/ oktatását. E két terület egymástól el nem választható - ezt nemcsak a mindkettőben meglévő kommunikáció szó bizonyítja -, hisz egyik a másik nélkül nem oktatható, szoros összefüggésüket a mindennapi életben, így a tanításban, tanulásban is tapasztaljuk.

4. A kommunikáció oktatásának szerepe az idegennyelv szakos tanárképzésben

A nyelvszakos tanárképzés központi helyet foglal el a legtöbb ország oktatási rendszerében, de normái országonként különböznek. Ezen előadás keretei nem adnak lehetőséget a nemzetközi és hazai tapasztalatok összegzésére, de a saját intézményünkben, a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán immár harmadik éve folyó projekt tapasztalatai alapján a képzés egy speciálisnak nevezhető programmal való kibővítését javasoljuk. Az angol szakos hallgatók tanrendjének részét képezi a nem-verbális és kultúrák közti kommunikáció mint két, egymással szorosan összefüggő, de mégis önálló tárgy. A jelen előadásban főképp a nem-verbális kommunikációval, annak az angol szakosok képzésében betöltött szerepével foglalkozunk.

Napjainkban megfigyelhető a kommunikációs folyamat iránti érdeklődés élénkülése, így társadalomkutatók, pszichológusok, pszichiáterek, kibernetikusok, irodalmárok, s nyelvészek is foglalkoznak e témával vagy csak ennek részterületeivel. A sokak által feltett kérdésre, azaz hogy mi a kommunikáció, több szempontból nagyon sokféle válasz adható, mivel a kommunikációs folyamatban több elem különíthető el. De az mindenki számára nyilvánvaló, hogy az emberi kommunikáció a verbális elemek mellett nagyon sok nem-verbális elemet tartalmaz. A Hartley és Hartley-féle meghatározás szerint: "A kölcsönös megértés eszközeként használt szavak és gesztusok révén bizonyul az ember egyik vagy másik kultúra, egyik vagy másik csoport tagjának." / Hartley és Hartley 1952.25/ Természetes, hogy a gesztusokon kívül a nem-verbális kommunikációs elemek széles skálája áll rendelkezésünkre.

5. Kultúrák közti kommunikáció

Az angol szakosok képzésében sem, s így természetesen a fordító-tolmács modulosok programjában sem követtük a hagyományos felfogást, mely élesen elkülöníti a kultúrát, kommunikációt és nyelvet. A kommunikáció köti össze a kultúrát és nyelvet, hisz a kommunikáció egyrészt megvalósul az adott kultúrán belül, másrészt a különböző kultúrák közt is. Mivel különböző kultúrameghatározások léteznek, így behaviorista, funkcionális - mindkettő túlzottan empirikus megközelítésű - , s mellettük a kognitív és szimbolikus koncepció, mely dinamikus megértést tételez fel az illető kultúrával foglalkozók részről. Ezt a kulturális koncepciót fogadjuk el az angol szakos hallgatóink programjának összeállításában, hisz ez a relatív fiatal koncepció - 10-15 éves - adja a képzés számára az elméleti alapot, / lsd. Szűcs Mária 1993./ s a nyelvtanárképzés szerves részét képezi a nem-verbális kommunikáció elméleti és gyakorlati oktatásával együtt.

6. A verbális és nem-verbális kommunikáció

Magyarországon a kommunikáció nem-verbális ágának vizsgálata során a szakemberek jelentős eredményt értek el a pszichiátria, tömegkommunikáció, szociálpszichológia és a nyelvészet terén. A kommunikáció két aspektusa - verbális és nem-verbális - összefüggésének felismerése beindította a nem-verbális kommunikáció vizsgálatát, szerepének tisztázását az oktatásban, így az idegennyelv szakos képzésben is.

A kommunikáció meghatározásai közt is válogathatunk, de a legáltalánosabb nézet szerint a kommunikáció semmi más nem jelent, mint információközvetítést időben egyik helyről a másikra. Azt, hogy információtovábbítás történt, a legtöbb esetben tudattalanul érzékeljük, különösképpen a nem-verbális médium esetében. Mindezek alapján elfogadhatjuk a Schefflen által mondottakat, aki szerint "a kommunikációt tehát úgy határozhatjuk meg, mint a magatartásnak azt az integrált rendszerét, amely a lehetséges viszonyformákat, kapcsolatokat közvetíti, fenntartja és szabályozza." /Schefflen 1965.127/ Ebből következik, hogy az emberi viselkedés minden aspektusa, mely megfigyelhető egyben tanulmányozható, s információelméleti hatásra információforrásként szolgál az interperszonális kommunikációban. Mindezek alapján releváns "Nemcsak az, amit A mond B-nek, amellyel üzenetet küld neki, hanem az is, amit A csinál." / Kendon, 1980.5./ Az információátvitel mindig különböző csatornákon, különböző jelkonfigurációban történik egyidőben. Tehát úgy határozhatjuk meg az interperszonális kommunikációt, hogy az kibernetikai rendszerként értelmezendő, s ki lehet benne mutatni a visszacsatolási és szabályozási elv érvényesülését. Ebből következik, ha a két személy közt meglévő interperszonális kommunikatív viselkedést rendszerezéssel tekintjük -

az általános rendszerelmélet alapján-, akkor a különböző nem-verbális megnyilvánulások - gesztusok, paralingvisztikai jegyek, stb. - visszajelzési vagy szabályozási csatornáknak tekintendők. Miért fontos ezen elméleti kérdések tisztázása? Azért, mert a tanítás is interperszonális folyamat, s a tanár - anya- vagy idegennyelvi - munkájának hatékonysága sokszorosára növelhető, ha tudatában van a kommunikációs folyamat összetettségének, jobban megérti diákjait, s egyben jobban tud rájuk hatni, így még eredményesebb lehet saját oktatómunkája. "A nem-verbális kommunikáció terminus - ahogy általában használjuk - leggyakrabban a kommunikáció azon módjaira utal, amelyek során egymás jelenlétében levő személyek közt jön létre kommunikáció más eszközökkel mint a szavak. Utal a testi tevékenység, gesztus, arckifejezés és orientáció - pozicionális és térbeli -, a tapintás és szaglás kommunikációs funkcióira..." /Kendon 1980.3/ E meghatározásból is kitűnik, hogy az ember nem-verbális kommunikációs rendszere roppant fejlett, így nemcsak abban különbözünk az állatoktól, hogy nyelvi kommunikációra vagyunk képesek, hanem abban is, hogy a mi nem-verbális rendszerünk a legfejlettebb.

Az elmúlt évek során mint az angol szakos tanárképzésben részt vevőnek rá kellett jönnöm, hogy az anyanyelvi beszélők nem várják el tőlünk, nem anyanyelveiktől azt, hogy nem-verbálisan is perfektek legyünk, tekintet nélkül arra, hogy milyen jól bírjuk egyébként az angol nyelvet. De azt elvárják, hogy alapvető nem-verbális kommunikációs ismeretekkel rendelkezünk, s ezen ismereteket vagy tapasztalataink alapján sajátítjuk el, vagy lehetőséget kapunk erre szervezett oktatás keretein belül. Mi ez utóbbi lehetőséget adjuk meg hallgatóinknak, így a kultúráközi kommunikáció mellett nem-verbális kommunikációt is tanulhatnak. Alapvető célunk az volt, hogy a hallgatók a hagyományos képességfejlesztő tárgyak - írás, beszéd, olvasás, stb - elsajátítása mellett ne maradjanak tudatlanok a nem-verbális kommunikáció területein, ezen túl a saját és a cél nyelv kultúrája területein sem.

A nem-verbális kommunikáció tanulmányozása során rájöttünk, hogy oly sok egyéb tudományterülettel érintkezik, s oly nagy információmennyiséget kell a hallgatóknak feldolgozniuk, hogy valamiféle rendszer kialakítása szükséges az oktatásban. A kommunikáció kutatása legalább hét különböző diszciplínából nőtt ki, így az antropológiából, információelméletből, pszichológiából, etológiából, pszichiátriából, szociológiából és nyelvészetből. Ezen diszciplínák nem mindegyike tartozik az angol szakos tanárképzés gerincéhez, ezért tarottuk szükségesnek a két átfogó kurzus indítását, a nem-verbális kommunikációt és a kultúrák közti kommunikációt.

A nem-verbális kurzus keretében részletesen foglalkozunk a kódolás nem-verbális formáival és csatornáival, tehát a kommunikációval mint többcsatornás jelenséggel. Ez a megközelítési forma az ötvenes években kapott lendületet nyelvészek, pszichiáterek és antropológusok munkája nyomán. A többcsatornás kommunikáció koncepcióját könnyű megérteni, mivel ez az interakciós üzenetek általunk történő befogadásának természetes módja - az összes csatornán egyszerre.

A nem-verbális terminus legkorábbi megjelenése Ruesch és Kees 1956-os könyvében található. Ők a nem-verbális kommunikáción belül elkülönítik a jelnyelvet, tevékenységnyelvet és tárgynyelvet. A jelnyelv körébe azok a kódolási formák tartoznak, amelyek a szavakat, számokat, központosítási jeleket, egyes megnyilatkozásrészeket szorították ki. A tevékenységnyelv a nem kizárólagosan jelzésként használt mozdulatokat jelenti, így ide tartoznak az emberi szükségletet kielégítők, pl. az evés, ivás, járás, stb. A tárgynyelv alkalmazásához "kellékek" szükségesek. /Isd. Ruesch-Kees 1956.189/ Erman és munkatársai módszerét és kategorizálását követve és azt kibővítve L.Knapp a nem-verbális kommunikáció hét nagy csoportját állítja fel:/Isd.Knapp 1972. 72-76/

A kinezikus viselkedés: a legágabb kategória, magába foglalja az arc mimikát, testmozgást, gesztusokat, stb. Az arc jelenti a legnagyobb kihívást a kinezikával foglalkozóknak, ezen belül a szemkontaktus. Jelentős eltérés található kultúrák között a szem kommunikációban betöltött szerepében, s használatában. Emellett az arc tükrözi leginkább az érzelmeket. Az érzelmeik kifejezése sok vitát váltott ki a kutatók között, s a központi kérdés az volt, vajon velünk született-e vagy kultúrákötött-e az érzelmeik kifejezése. A neuro-kulturális elmélet zárta le megnyugtatóan a vitát, azaz a velünk született érzelmeik kifejezése környezeti hatásra kulturális "színezetet" kap, ami képessé tesz bennünket arra, hogy a különböző szituációkban kultúránk által megkövetelt normák szerint fejezzük ki érzelmeinket. A testmozgás és a gesztusok állnak a nem-verbális tanulmányok középpontjában, mivel a beszéd és a gesztusok egymástól elválaszthatatlanok. A gesztusok esetében is a velünk születettség kombinálódik a kultúrához való kötöttséggel. A gesztusok országok közötti, földrajzi egységek közötti összegyűjtését végezte el Axtell, s adta közre 1991-ben.

A testi jellemzők: ide tartoznak a testalkat, magasság, stb, de ezek a kommunikációs folyamatban nem játszanak olyan jelentős szerepet, mint az egyéb kategóriákhoz soroltak.

Az érintkezési viselkedés: az érintésnek óriási szerepe van a kommunikációban, már a születés előtt, s a taktilis kommunikációt sokszor a kinezika körébe tárgyaljuk. Az érintési viselkedést nagymértékben befolyásolják kultúránk szabályai.

A paranyelv: a paranyelven belül a nem-verbális vokális jelzések, hangtulajdonságok állnak a vizsgálandó középpontjában. Ezzel a területtel már korábban elkülönítve is foglalkoztak a kutatók. A vizsgálatok során nem az áll a figyelem középpontjában, hogy mit, hanem az, hogyan mondjuk.

A proxémika: az a vizsgálati terület, amit E.T. Hall "rejtett dimenzióknak" nevez. /Isd Hall 1976/ A térhasználati szabályai kultúrák között különböznek. A kommunikáció sikerének alapja, hogy a nem anyanyelvi beszélők tudatában legyenek az általuk beszélt nyelv kultúrájában érvényes térhasználati szabályoknak, mivel azok ismerete nélkül nagyon

nehéz sikeres kommunikációt folytatniuk.

A készítmények: a személyeken lévő tárgyakat, ruházatot foglalják magukba.

A környezeti tényezők: az interakció megvalósulásának környezetét, pl. bútorokat, stb. jelentik

A nem-verbális és a verbális kommunikáció összevetése során tapasztaljuk, hogy köztük nemcsak a tudatosságban, szándékosságban és a különböző funkciókban van eltérés, hanem azt is, hogy a nem-verbális viselkedési formák kódja kulturálisan is meghatározott. Biológiai alapja az öröklött idegrendszeri programok. Nem-verbális kommunikatív megnyilvánulásra mindenki képes, de kultúrától, osztálytól, családtól és egyéntől függő változatok alakulnak ki.

A nem-verbális kommunikáció elemei sokrétű funkciók szerint kombinálódnak - információt közvetítenek, az interakciós szinkroniát biztosítják, szemléltetik, értelmezik a verbális részt, s fel is válthatják azt. Emellett a nem-verbális kód kevésbé kötött voltából következik, hogy értelmezésében jelentős különbségek mutat~~hatók~~^{hatók} ki a befogadóktól, az interakciós partnerektől függően. Mindezek ellenére sokkal inkább támaszkodunk a nem-verbális csatornákon közvetített információkra, mint a verbálisan közvetítettekre, különösképp akkor, amikor ellentmondás van a verbális és a nem verbális csatornákon közvetített információk közt.

Sajnálatos az, hogy a már oktató, s a leendő nyelvszakos **tanárok** közt sokan nincsenek tudatában, hogy a tanár-diák, diák-diák kommunikációs folyamat hatékonyságát mennyire növelhetik a nyelvórán, ha tudatosan használnák a nem verbális csatornákat, s azok használati szabályait diákjaiknak is megtanítanák, így ők a mindennapi kommunikációs szituációkban is eredményesebben használnák az általuk tanult idegen nyelvet.

Felhasznált irodalom

Axtell, R.E.: *Gestures: The DO's and TABOOS of Body Language Around the World*. New York, John Wiley and Sons 1991

Hall, E.T.: *Beyond Culture*. Garden City: Anchor Press/Doubleday and Company 1976

Hartley and Hartley: "A szociálpszichológia alapjai" in *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény I.* 23-51., szerk. Buda Béla Tankönyvkiadó, Bp. 1980

Kendon, A.: "Introduction: Current Issues in the Study of Nonverbal Communication" in *Interaction and Gesture* 1-56, eds Sebeok-Sebeok-Kendon, Mouton, 1980

Knapp, L.: *Nonverbal Communication in Human Interaction* Holt, Rinehart and Winston, 1972

Ruesch-Kees: *Nonverbal Communication* University of California Press, Berkley, Los Angeles, 1956

Schefflen, A. E.: *Rendszerek az emberi kommunikációban* in *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény* 105-134. szerk Buda Béla, Tankönyvkiadó, Bp. 1980

Szűcs, Mária: A fordító/tolmács moduláris program tanterve kidolgozásának néhány elméleti kérdése in *Harmadik Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadások II. kötet* 237-240, 1993

LINGUISTIC POLITENESS AND THE SPEECH ACT OF APOLOGY

Suszczynska Malgorzata

INTRODUCTION

One important function of verbal communication is to establish, maintain or terminate social relationships. Verbal means used to fulfill this function reflect rules of social communicative conduct, which determine appropriate (polite) behaviour, also at linguistic level (Sifianou, 1992). In this paper I will analyze selected data from a larger corpus of English and Hungarian apologetic written responses from the perspective of linguistic politeness.

THEORY OF POLITENESS

I will base my analysis on the theory of politeness developed by Brown and Levinson (1987). Following Goffman's views on politeness in human behaviour, Brown and Levinson propose a model in which the concept of 'face' (a public self-image) is central and consists in two related aspects:

- a) *negative face*: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction - i.e. to freedom from imposition
 - b) *positive face*: the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of).
- (Brown and Levinson, 1987: 13).

Brown and Levinson further describe positive politeness as approach-based, where H is treated as a member of an ingroup, a friend, a person whose wants and personality are known and liked, and negative politeness as avoidance-based, characterized by self-effacement, formality and restraint, centering on H's want to be unimpeded. Other terms used in literature for positive and negative politeness respectively are 'solidarity politeness' and 'deference politeness' (Sifianou, 1992, Kasper, 1990). Whatever terms may be, 'showing involvement and keeping

distance present the two main ways of being polite to other people.' (Sifianou, 1992: 37)

Essential to the theory is the concept of face-threatening activities (FTAs), which entail some imposition on face. In order to minimize a FTA interactants can select from a number of politeness strategies.

THE SPEECH ACT OF APOLOGY

I define apology as a remedial verbal action undertaken after a prior FTA against H, and its purpose is to redress H's face and restore balance between interactants. Also, apology is inherently a FTA against S's own face.

The model of the speech act (or 'speech act set') of apology is based on Blum-Kulka, House and Kasper (1989) and contains the following categories:

1. Illocutionary Force Indicating Devices (IFIDS)
 - a) An expression of regret, e.g. *I'm sorry/ Sajnálom*
 - b) An offer of apology, e.g. *I apologize*
 - c) A request for forgiveness, e.g. *Excuse me/ Forgive me/ Pardon me/ Bocsánatot kérek/ Ne haragudjon*
2. Explanation or Account e.g. *The traffic was terrible/ A fiam belázasodott.*
3. Acknowledgement of Responsibility
 - a) Self-blame, e.g. *It's my fault/ Én vagyok a hibás*
 - b) Non-intent, e.g. *I didn't mean it/ Nem volt szándékos*
 - c) Self-deficiency, e.g. *I was confused/ Nem figyeltem eléggé*
 - d) Embarrassment, e.g. *I feel awful about it/ Nagyon szégyelem magam*
 - e) Self-dispraise, e.g. *I'm such a dimwit!/ Tiszta hülye vagyok*
4. Concern for the hearer, e.g. *Are you all right?/ Remélem nem sérült meg!*
5. Offer of Repair, e.g. *I'll pay for it/ Hadd segítsék!*
6. Promise of Forbearance, e.g. *It won't happen again/ Többet nem fog előfordulni*

DATA ANALYSIS

The apology speech-act set as described above functions as a generic model for apologetic behaviour and individual strategies may be chosen, combined or avoided to satisfy interactional expectations of a given culture.

Sifianou (1992), comparing English and Greek cultures suggests that a fundamental difference between the two politeness systems lies in the significance attached to the two components of face. 'The English seem to place a higher value on privacy

and individuality, i.e. the negative aspect of face, whereas the Greeks seem to emphasize involvement and in-group relations, i.e. the positive politeness' (p. 41). Greek requests, wishes, advice and suggestions (especially among in-group members) 'are expressed structurally more directly (imperatives and indicatives) because they are not perceived as impositions to the same extend'(p.42). English norms demand a more distant behaviour, requests are sparingly employed, since they are perceived as impositions, and they are structurally elaborate and indirect. Also, 'verbalizations of thanks and apologies are imperative even for minor relevant situations and among members belonging to the same in-group.' (p. 42)

IFID in English and Hungarian

While the concept of IFID as well as its predominantly initial position in the responses is common in both languages, its verbal realization is language-specific. Both languages have four basis IFID sub-strategies. The table below demonstrates their occurrence in written responses to eight situations requiring apology in English and Hungarian (Suszczynska, 1993) and shows preferences in both language groups.

IFID formulas in Hungarian

n = 20				
Sajnálom	Elnézést	Bocs(ánat)	Ne haragudj(on)	
26	<	34	<	37
				58

IFID formulas in English

n = 14				
Sorry	Excuse	Forgive	Apologize	
89	>	14	>	1
				0

In English the overwhelming dominance is enjoyed by an expression of regret (*I'm sorry*), with few cases of *Excuse me*. In the Hungarian data, although the most widely used formula is *Ne haragudj(on)*, the other three sub-strategies are also represented well in the data.

Although IFID is the strategy which is most conventional and formulaic, its propositional content (different literal meanings of its sub-strategies) seems to be relevant for language users, otherwise there would be no variety in IFID

realizations. Comparing English and Hungarian it becomes obvious that there are not only interlinguistic preferences but intra-linguistic ones as well and politeness theory may provide a way to account for them.

As far as the imposition of H's face is concerned, the English expression of regret should be placed closer to the negative pole as it seems to be much less demanding on H than the Hungarian direct request for forgiveness, which coerces H to feel in a certain way, i.e. not be angry at S. The attitude of avoiding pressure on H may also explain the fact that such IFID realizations as *Forgive me* or *Please, don't be angry* are rare in English, and the range and occurrence of apologetic IFID realizations seems limited to two main strategies. On the other hand, Hungarians are not confined by such social norms and can enjoy a wider variety of IFID formulas.

As far as S's own face is concerned, an expression of regret is also less threatening than asking for forgiveness, as the latter limits S's autonomy, making them dependent on the other's willingness to forgive. Hungarians don't seem to mind such a dependence in interaction with others, which comes in line with the positive politeness, where 'the main concern is to satisfy the need for involvement rather than that of independence' (Sifianou, 1992: 120).

Strategies in situation

Now I will proceed to discuss the responses to a situation when S bumps into an elderly lady in a department store, causing her to spill her packages, as they provide further data for the analysis of the difference between English and Hungarian politeness strategies. In both groups the remedial action starts with an IFID (Fig.1). The English group uses predominantly *I'm sorry*, intensifying it through intensifying adverbials (*I'm so/terribly/ really sorry*) (100%), emotional exclamations (*Oh/ Oh, my God/ Lord!/ Oh, no!*) in 9 cases, (64%) and through repetition of IFID (*I'm sorry*) twice within one response, in 4 responses, (28%)

As for the Hungarian group, the picture is more complex, which stems from the very nature of the Hungarian IFID realizations. All the four IFIDs (*Ne haragudjon, Bo-*

csánat/Bocsásson meg, Sajnálom and Elnézést) are used and all of them can appear in initial position. As far as intensification is concerned, four responses (20%) have IFID without any intensifier (*Ne haragudjon, Bocsánat, Elnézést*), but whenever an expression of regret is used, it always appears with an intensifying adverbial before it (*Igazán/ nagyon/ őszintén/ borzasztóan sajnálom*). Other examples of intensification are: *Kérem, bocsásson meg, Ezer bocsánat, Kérem, ne haragudjon, Igazán ne haragudjon*. As for the exclamations (*Ó/ Ó, Istenem/ Jaj*) Hungarians use them less often (6 times, 30%), while they repeated IFID twice or even three times (each time a different one) more times (7 occasions, 35%), as in *Bocsásson meg, asszonyom, szörnyen ügyetlen vagyok, ne haragudjon, nem tudom, mi van velem, de egész nap török-zúzok. Mégegyszer bocsánat*.

To sum up, it appears that the English have a more formulaic, conventionalized and more restrained pattern to follow, while in the case of Hungarian there are more forms and their combinations available for the speaker to approach H, to appeal to their emotions and to express one's own.

Another essential difference between the two sets of data is found in the part of the responses, following IFID. In the English data the IFID is immediately followed by an expression of Concern and an Offer of Repair, (here: help) in predominantly that order, with an expression of concern appearing in 10 responses (71%) and an Offer of help in all of them. Concern usually takes the form of a formulaic *Are you all right*, while help is offered with *Let me help you with your packages*. Self-dispraise or self-deficiency is expressed only twice (*I should have been more careful*). Again, the English data offer a more routine-like conduct, where a generic response to the situation discussed takes the form of *I'm so sorry! Are you all right? Let me help you with your things*.

In the Hungarian data in 12 responses (60%) IFID is followed by intensified self-dispraise, self-deficiency or expression of non-intentionality (the feature found elsewhere in my Hungarian data), when subjects use expressions like *Szörnyen/ olyan/ nagyon ügyetlen vagyok*, or *Borzasztóan figyelmetlen voltam* and *Nem volt szándékos/ Véletlenül történt*. Expressions of concern and offers of help usually follow but in three responses

they are missing. As for the expression of concern, it also takes form of a question, but does not exhibit a formulaic character (*Fáj a lába? Nagyon megötlötte magát?*), while an offer of help is expressed not only as an offer or suggestion in interrogative or subjunctive (*Segíthetek összepakolni? Hadd segítsek fölszedni a csomagjait*), but as a statement of action (indicative), like in *Segítek összeszedni a csomagokat* or *Segítek felállni*. This feature of directness, together with occasional use of other devices reducing distance between S and H, like emphasis on participation/cooperation and an expression of interactional optimism, e.g. *Jöjjön/várjon, felsegítem, ... de, ugye, nem történt semmi a lábával* or *Azért, remélem, semmi komoly nem történt*, all indicate that Hungarian speakers do resort to positive politeness strategies. It is difficult to posit a generic Hungarian apology for the situation under discussion but I suggest it might look like this: *Kérem, ne haragudjon. Nagyon ügyetlen voltam. Hadd segítsek/Jöjjön, felsegítem. Nem ötlötte meg magát/Remélem, nem súlyos*.

The same situational context (bumping into an elderly lady), has also been tested when the degree of damage and hurt becomes smaller (offence decreases). Here both groups resorted more often to *Excuse me* and *Elnézést*, and the responses became much shorter. The English continued to express concern *Are you OK?*, and occasionally justified their offence with *I didn't see you*, or *I need(ed) to get through*. Hungarian responses had many cases of *Nem volt szándékos* or *Nem figyeltem eléggé*, but also contained reprimanding remarks like *Bocs, de máskor, ha lehet, ne aljon az útbá, hogy mások is tudjanak közlekedni*. Such non-apologetic responses were found elsewhere in the Hungarian data and are another factor differentiating both languages.

To sum up the findings strategy-wise, in order to remedy a involuntary physical imposition on H in a public place English speakers immediately resort to expressions of concern, obligatorily offer help, very sporadically feel it is necessary to remark on their personal inefficiency, and do not directly criticize H. Hungarians on the other hand often express intensified self-dispraise or non-intentionality first, and only later (although not always) verbally attend to the immediate

needs of the maltreated person. Also, they are more open in expressing criticism.

To account for the presence of self-derogatory remarks, we find that Leech's (1983) Modesty Maxim contains a strategy 'maximize dispraise of self', which Leech calls positive politeness, while Brown and Levinson (1987: 178) list such a verbal behaviour under a negative (social distance) politeness strategy of giving deference.

I propose that in order to better understand the nature of the difference we should investigate which face (negative or positive) is invested and attended to. It seems that Hungarians often have to invest, threaten or sacrifice their (and others') positive face in interaction, also in order to compensate H for the offence. Thus Hungarian would represent positive politeness not only through positive politeness strategies like directness or interactional optimism, but also in that in Hungarian interaction positive face becomes more publically available than in English. This, I believe, is a phenomenon that is made possible partly by a generally closer social distance between interactants (thus being a feature of positive politeness), which may bring about fluctuation of power (status) differential between speakers.

A much lower number of deferential strategies in English responses shows lesser availability of positive face in the Anglo-Saxon culture, itself I believe a feature of negative politeness, which in the case of English is paired with a smaller status difference, which remains more constant, and does not become an issue in interaction.

CONCLUSIONS

The purpose of my paper was to compare apologetic strategies in English and Hungarian and to account for the difference in terms of politeness theory. It appears that the choice and formal realization of strategies are strongly related to the culture-specific content of face, although it seems that the terms of positive and negative politeness allow or even require a slightly different interpretation than that of Brown and Levinson, while accounting for non-Anglo-Saxon data (e.g. self-derogatory strategies in Hungarian).

REFERENCES

- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G., (eds), 1989, *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: Ablex
- Brown, P. and Levinson, S., 1987, *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: CUP
- Kasper, G., 1990, *Linguistic politeness: current issues*, *Journal of Pragmatics*, 14: 193-218
- Leech, G. N., 1983, *Principles of pragmatics*, London: Longman
- Sifianou, M., 1992, *Politeness Phenomena in England and Greece*, Oxford: Clarendon Press
- Suszczyńska, M., 1993, *A study in intercultural pragmatics: apology*, *Proceedings from Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, 1993, Április 2-3, vol. I, 125-132*, Miskolc: a Miskolci Egyetem

SOME CHARACTERISTICS OF SPOKEN LANGUAGE: THE CONVERSATION FEATURES OF CURSING

Svenka Savic

INTRODUCTION

It seems that cursing has become quite common in the Serbo-Croatian language: most people curse, most of the time, and in most places. Use of abusive language seems to be increasing and is evident in the mass media, e.g. in TV and radio broadcasts, newspaper articles and in drama and fiction. The phenomenon has been described for various languages (cf., for example, Jay, 1992, Kauffman, 1991); it is not new, but ancient -- "dirty words appear as soon as 'normal' language does" (Jay, 1992, 71). Therefore, cursing is a part of everyday speech inventory, which does not need to be specifically proved.

THE AIM OF THE WORK

The aim of this work is to show the different discourse functions of cursing in the everyday spoken language (of educated city dwellers).

METHODOLOGICAL QUESTIONS

Definitions of cursing in existing Serbo-Croatian literature differ according to the framework within which they are studied.

In this work, cursing is treated as one form of the so-called expressive speech act by which the attitude, mainly aggressive, of the speaker towards the interlocutor(s) is expressed; this is in opposition to compliments, by which predominantly positive attitude of the speaker is expressed (although not solely). It could be said that curses and compliments are the opposite poles of a continuum – the speaker needs a whole inventory of language means to express different degrees of dissatisfaction or hostile attitude toward the interlocutor. In addition to cursing, as an evident sign of the speaker's intentions, there is a whole series of other means: raised tone (of voice), phrases and constructions such as oaths, abuses, swear words, insults, etc.

Curses as expressive speech acts

If we start from the intention of the speaker, cursing may be defined as an expressive speech act. It remains for us to show its form here only in outline and interdependence with its use, taken in a unit of interaction.

In its form, a curse is one of a series of formulaic expressions such as compliments, apologies, or greeting which all have a simple syntactic organization and high frequency of use. In a curse, most often, in the position of the predicate we find only two verbs (and their derivatives) in the 1st or 2nd person singular, less often in the 3rd person. The predicate is accompanied by one or several complements: 1. words denoting closest relatives; parts of body, names of persons, objects, animals, etc.

The syntactic-semantic form of curses

Sipka states that the verb 'fuck' [jebati] is found in curses in three basic forms:

- in the imperative
- in the optative
- in the present
- **jebem + ti + (relatives: mother, father, sister, brother, etc.)**
(fuck + your)
- **jebem + te + u (parts of body: mouth, nose, ass, cunt, tit etc.)**
(fuck + you + in)
- **idi + u ... (relatives: mother, mother's, etc.; parts of body: cunt, penis etc.)**
(go to ...)

This basis construction can be extended by adding new complements:

"Jebo te otac ko te napravio!

"Father fuck you who made you!"

"Jebem ti krzno koje ti je prvi put oko vrata bilo!"

"(I) fuck the fuzz which was first round your neck!"

"Jebem ti sve po spisku!"

"Fuck you all on the list!"

Complements can be contextually stipulated, so that we cannot speak of a finite number of them (that is why it is said that cursing can include anything).

There is no dilemma on the identification of the form of explicitly uttered or written curses. But it is often practised for curses to be omitted (which is one of the rules of censorship) or at least toned down.

Furthermore, curses appear in a shorthand form so some people classify them as particles (Dešić, 1969, 45):

"Boga ti (tvoga)!"
'Your God!'

It is evident that in these examples, too, there is also the intention of cursing, but the obscene verb is omitted for reasons of decency or the rules of censorship.

The methodological question here is whether to classify these reduced spoken and written forms as curses, taking into account the speakers' intention (which significantly augments the total frequency of use of curses), or as particles not considered to be meant as curses.

If such examples are omitted, social rules that regulate them should be formulated: decency, insufficient intimacy between interlocutors, the wish to fulfil the expectation of the interlocutor(s) about non-cursing because (a person is in) the heat of the moment, personal habit, etc.

As we are interested in the totality of interaction, from the intent to concrete verbal realization, we have included such examples among curses and, consequently, attained a greater frequency of curses in all city speakers.

By now we may conclude that cursing can be defined as an expressive speech act of identifiable stereotypical form, explicitly expressed or implied, highly frequent, dependent on different socio- and psycholinguistic factors of a discourse.

Research on cursing within the Novi Sad Project of Spoken Serbo-Croatian

Given their complex nature, curses can be studied interdisciplinarily, keeping in mind several variables of spontaneous talk in reference to interlocutors: being acquainted; the presence of a third person; age, sex; level of education; differences in status; social environment: home/place of work/ public places: street, institution; urban/rural environment; regional and geographic distribution.

Within our project, a great number of curses, about 1000, have been collected, with a list of curses added that were published after being collected in different parts of the country, and put down out of their context (which lessened the possibility of interpreting different meanings that a given curse may have).

Regulative Interaction Rules

Aside from the general statement that everybody curses, something should be said about several regulative interaction rules, existing in certain sociolinguistic circumstances. One of the limitations can be the case of interlocutor being **acquainted**: cursing is more frequent among those who are acquainted.

If a person knows that the other person curses, cursing is expected; otherwise one can expect the speaker to impose restrictions on himself/herself, according to the attitude and usage of his/her interlocutor. A piano teacher told us: "I curse in the presence of my son, but not of my daughter-in-law, because she doesn't." Within the category of interlocutors that know each other there are, then, several different degrees of restrictions depending on some other components of being acquainted which should be taken into account in studying curses.

The presence of a **third person** while two interlocutors communicate (whether that person be an active participant or just an observer excluded from communication) has some bearing on the phenomenon of cursing.

The acquaintance factor could be examined from the point of view of **age**. For example, Zvonarevic (1976, 310) considers that children curse to talk big. It remains to be examined how and from whom children and teenagers learn to curse. In families in which cursing is habitual, children also curse. One of the methods of socialization of a child in some (rural) areas is for the adult members to teach him how to be impolite, verbally or non verbally: for instance, to curse

"Ajde kazi ti teti jebem ti mater!"

'Come on, tell auntie go fuck herself!'

or to make an impolite gesture ('Come on, show the antie nothing doing!'). It would be important, from the point of view of age, to know who curses in front of whom. For example, in an investigation done in a Belgrade family it showed up that the grandson does not curse before adult members, but that they do curse in front of him (Miljevic, 1994). In families in which the parents curse, small children also curse, unaware of the function of cursing.

Kids utter a lampoon, often without being aware that it is a curse. For instance, two girls call out to a third:

"Marija pizdarija!"

?

Elderly women, when alone, curse frequently and tell each other dirty jokes (D. Ivic, in print); elderly women do not curse when in the presence of men; neither do men in their presence, but both groups, when alone, curse frequently. It is interesting that one female teacher never curses in the presence of her husband; not even when driving; but with her collaborator at work she does curse 'as a coachman'. Her husband's friends (all intellectuals) never curse in front of her, but they do as soon as she leaves the room. It is obvious that age, with some other components, has great bearing on the decision of cursing in the presence of others. Sipka (in manuscript) states, on the basis of material acquired from a questionnaire: 'It seems that the age factor has almost no influence on the status of obscene words.'

There have been different opinions on the influence of sex when frequency and kind of curses are estimated (Penavin, 1973); but, an investigation of frequency, kinds and intentions of cursing in women and men is only forthcoming. D. Ivic (in print) shows that elderly women at a party for women in Novi Sad curse and behave quite freely in the absence of men. Therefore, it is very important to collect material from different speech situations and come to a conclusion in which situation and to which degree female persons from different age groups, curse. It seems that teenage girls curse more than female students do (Kovacek), while teenage boys, curse as much as students. The difference in sex is easily detected in the inventory of lexemes used. The inventory could be imagined on the scale of a continuum on which different speech situations are found, and on which there are, at one end, words that are forbidden in most situations and, at the other, those that are, under certain conditions even expected.

Namely, there are situations in which curses are absolutely not expected (funerals, church services, etc.), and those in which they are expected (weddings, house parties and such, at which telling of jokes, jests, and anecdotes is quite useful). Within such situations, it could be separately examined how curses are used by women.

It is expected that **educated** people curse less often than the uneducated. It seems that educated have better automatized regulative rules by which they regulate their behaviour according to the demands of discourse.

It is an unjustified prejudice that highly educated intellectuals do not curse. A conversation between two schoolmates that have not seen each other for long and

are now both university professors confirm this. She enters his office, after having sent her name in:

She: "Ej, zdravo, kako je?"
'High! How have you been?'
He: "Dobro je... jebi ga!"
'I'm fine, fuck it!'

Here, the curse is a conversational means for going back to school days of status equality, when it was permitted to curse profusely, when cursing was a part of the total language behaviour of the group.

Cursing is profuse among the highly educated when they talk on the phone. In one such conversation a university professor of linguistics (who in a public meeting claimed that the verb 'zezati' belongs to the argot, and cannot enter a dictionary of standard language), says to his female colleague of the same generation:

"Ako ona prvo ide u Katowice, mora da lepi marke na pismo, i da se zeza, onda cu poslati pismo poštom".

'If she goes to Katowice first, she would have to put a stamp on the letter and fool around, then I would rather post it'.

(The verb 'zezati' has different meanings depending on the context of the use.)

Another professor, answering an untimely phone call (during his afternoon nap), says:

"A Bog te jebo da sad zoveš!"
'God fuck you (why are you) calling now!'

There is a firm belief that people of certain professions, such as priests, do not curse at all. (There is a well-known joke about the priest whose bookmark has been displaced by someone, so he cannot find the right page in his book of prayers, so he says:

"Ko mi je izvadio slamku, da mu jebem majku!"
'Who has taken out my bookmark, fuck his mother!'

This also goes for professors who educate the young. In future investigations, it should be shown in which situations persons not expected to curse do it, all the same.

Social environment plays, either explicitly or implicitly, an important part in cursing. For example, at home and in the street cursing is more profuse than in institution, although it is not unexpected in the latter. It is expected for cursing not to be used during a court trial or hearing (although it is not absolutely excluded), in university lectures or school lessons, but a lot of cursing is done in the corridors and the restaurant of the court, or at school or colleges outside lecture halls and at the library. In these situations, all participants in the communication situation curse equally often: judges and professors, as well as pupils, students or staff.

The educated curse as much as the uneducated do, for curses are an expression of letting energy loose, and putting barriers aside; an expression of helplessness in solving problems, a conversational strategy and, of course, it has many other functions.

The educated possess better automatized regulative interaction rules by which they restrict use of curses in those places and with those interlocutors that, for some reasons, consider cursing undesirable or even not permitted.

We should also try to learn more about the use of curses in the **country** and in the **city**, for people curse both in villages and in the cities, although 'curses surely came into being in city environment', according to Jovic (1975, 61). A more detailed processing of this material is still ahead of us, especially from the point of view of **regional** and **geographic** spread. The comparative analysis is hindered by the fact that materials have been collected by different methods.

It is expected for people not to curse in **institutions**, first of all in state institutions such as the National Assembly, banks, hospitals, post-offices, etc.

It is wholly normal to expect the President not to curse, at least not publicly, before the voters. But life show something else.

(We needn't mention cursing in Serbian Parliament; and it is a well-known fact that Peter the Great, cultural reformer of his country, cursed profusely. /Kauffmann, 1981, 271/. But we would of course not expect such a thing from the president of a nation such as America.)

Different conversational functions of cursing supports our judgement that not all curses could be classified as substandard. That does not mean that we approve of cursing, but we want this phenomenon to be analysed according to the speaker's intention and its realization in the total of his verbal (and non-verbal) behaviour

in a definite social environment, and not to be treated as 'street language' that should be eradicated.

Curses may be used as particles, as has been stated in domestic literature.

Cursing may be just a bad habit.

The function of the curse can be to lessen status and discourse distance among the participants, or to keep a friendly relationship going, or to lessen tension between interlocutors. For instance, in a family conversation the curse has the meaning of 'who cares' or 'take it easy'... and such:

Husband (a university professor) and wife (a painter) talk about a disagreement incident at work:

Wife: "I da mi je to ranije rekao... da nisam morala ici... pa to je strašno!"
'If only he had told it me earlier... that I didn't have to go... well that's awful!'

Husband: "Ha, he-bi-ga."
'Ha, fu-ck-it.'

One and the same curse can have different discourse meanings. Walking in the street, two friends, obviously highly educated, talk to each other:

First: "I onda ti se on spremi i ode."
'And he got ready and left.'

Second: "Ha, jebi ga!"
'Ha, fuck him!'

First: "I nije se uopšte javio."
'And didn't get in touch, at all.'

Second: "Ha, fuck him!"

CONCLUSION

The result of the team work on the Novi Sad corpus is putting the stress on the importance of methods used in the collections of genuine examples of cursing – supporting combined methods.

On consulting the attitudes of other researchers it has been stated that we disagree with the belief that curses are only an expression of verbal aggression. Given the fact that the verbal aggression is not socially sanctioned, it has not been researched into in greater detail. If curses are determined as an expressive

speech act and we take the social and psychological environment into account, a clear difference can be distinguished in the phenomenon.

Their demonstration – explicit or implicit – is influenced by a series of sociolinguistic factors that have been described and analyzed in this our interdisciplinary approach.

Cursing represents a significant part of the total frequency of words and expressions in everyday conversation of all kinds of all speakers: those in the country and in the city, of children and the young, of the elderly, of men or women mutually acquainted or not, of those highly educated and the uneducated. The use of regulative rules causes these groups to become stratified into those that are more or less prone to cursing. The educated better modify their verbal behaviour in public places; they possess better control of the regulative rules in conversation, which leaves the impression that this social group curses less often. That the impression is false is confirmed in conversations at home and over the phone in which the educated speaker does not expect the presence of a person whom he should control his verbal behaviour.

Curses have a special conversational function – of lessening the difference in status among socially unequal interlocutors; of lessening the distance caused by being unacquainted; of expressing the good intentions of the speaker towards his conversation partner; of creating good humour which neutralizes the tension or aggressiveness; in one word, the function of putting aside barriers between the interlocutors.

Curses cannot simply be classified as a substandard form of verbal behaviour or "speech of the street" and thus eliminated from the standard language. The moment they are thus eliminated, they do not enter any dictionaries of standard language, grammars, or linguistic works of various applied uses. They become invisible.

The research into the use of curses is very important to translators, to students preparing to become teachers and translators of foreign languages, and also to those that learn our language to become translators, or work in diplomatic service and are immersed in spoken Serbian. Moreover, a description of cursing is important from the point of view of science.

Research into the use of curses tells us a lot about a society and its individual members. Only by changing the social conditions that stimulate cursing, and aggressive behaviour in general, can individuals be led into more polite use of

language. Or by building more tolerant in reacting to irritating social problems, and more observant of others. But this aspect of a different verbal behaviour would call for a new philosophy of everyday life.

FOOTNOTES

This work is the result of the project "Psycholinguistic Research" of the faculty of Philosophy of the University of Novi Sad, carried out in 1993 and financed by the Serbian Ministry of Science. I am thankful to L. Dmitriev, M. Jocic, V. Mitro, M. Pizurici, D. Valic-Nedeljkovic, V. Vasic, and T. Vojnovic for helpful comments on previous versions of this paper.

Rad je nastao na projektu "Psiholingvistička istraživanja" na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu u 1993. godini, a uz finansijsku pomoc Ministarstva za nauku Srbije. Zahvaljujem se L.Dmitrijevu, M. Jocicu, V. Mitru, M. Pizurici, D. Valic-Nedeljkovicu, V. Vasicu, T. Vojnovicu, na korisnim primedbama datim na prethodne verzije rada.

REFERENCES

- Andric, D. (1976), Dvosmerni recnik erotskog zargona i zargonu srodnih reci i izraza, BIGZ, Beograd.
- Baldaev, D.S.; V.K. Belko, I.M. Isupov (1992), Slovar tjuremno-lagerno-blatnogo zargona: recevoj i graficeskij portret soverskoj tjurny, Kraja Moskvyy, Moskva.
- Bogdanovic, N. (1988), Pozdrav, blagoslov, kletva i psovka, zivot i delo Vuka Karadzica, Akademija nauka i umetnosti Kosova Pristina 69-74.
- Dešić, M. (1969), Funkcija i značenje sprkohorvatskih uzrecica, Književnost i jezik, Beograd, 1, 42-48.
- Dešić, M. (1967-68), O vojnickom govoru, Jezik, Zagreb, 1, 19-21.
- Drummond, D.A. and G. Perkins (1979), Dictionary of Russian Obscenities, Berkeley Slavic Specialities, Berkeley.
- Ermen, I. (1993), Die geschlechtsspezifische Ausrichtung des russischen sexuellen Wortschatzes, Zwischen Anpasung und widerstand, Beiträge zur Frauenforschung am Osteuropa-institut der FU-Berlin, Multidisziplinäre Veröffentlichungen, Berlin, 285-296.
- Gavran, I. (1962), Bludna psovka, Sarajevo.
- Ivić, D. (u štampi), Teodorica i ženski bal u Novom Sadu, Etnološke sveske, Beograd.

- Jay, T. (1992), *Cursing in America: A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets*, Benjamins, Amsterdam.
- Jocic, M. i V. Vasic (1989), *Skolski recnik standardnog srpskohrvatskog/hrvatskosrpskog jezika*, Tom II, Zavod za izdavanje ubzbenika, Novi Sad.
- Jovic, D. (1975), *Lingvisticke analize, poglavlje: O jeziku i stilu knjizevnog dela Vidoslava Stevanovica*, Biblioteka Društva za srpskohrvatski jezik i književnost SRS, Beograd.
- Kovacek, J. (1993), *Opscene reci u srpskohrvatski jeziku*, Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Filozofski fakultet, Novi Sad, rukopis.
- Kauffman, Ch.A. (1981), *A survey of Russian obscenities and invective usage*, *Maledicta*, 4/2, 261-288.
- Krauss, F.S. (1904), *Sudslavische Volksüberlieferungen, die sich auf den Geschlechtsverkehr beziehen. I: Erzählungen, Gesammelt, verdeutscht und Erläuter von Dr. Friedrich S. Krauss*, Deutsche Verlag-Aktien-Gesellschaft.
- Mitrovic, N. (1993), *Uzrasni zargon u srednjoj osnovnoj školi*, Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Filozofski fakultet, rukopis.
- Mrazovic, P. i Z. Vukadinovic (1990), *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*, Izdavačka knjižarnica Zoran Stojanovic, Sremski Karlovci, i Dobra vest, Novi Sad.
- Recnik srpskohrvatskog knjižarnica jezika* (1973), knj. V, Beograd.
- Penavin, O. (1973), *Adalékok a káromkodások vizsgálatahoz*, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 16/2, Novi Sad, 739-748.
- Razvratnjikov, B.S. (1979), *Elementary Russian obscenity*, *Maladicta*, 3/2, 197-204.
- Sabljak, T. (1982), *Satra – rjecnik šatrovackog govora*, Globus, Zagreb.
- Savic, S. (1993), *Diskurs analiza*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Searle, Dz. (1992), *Govorni cinovi*, Nolit, Beograd.
- Sipka, D. (u štampi), *Opscene rijeci u srpskohrvatski jeziku*, rukopis.
- Vuletic, D. (1988), *Struktura osnovnog recnika govora*, *Govor*, Zagreb, 5/2, 147-161.
- Uhlik, R. (1947), *Srpskohrvatsko - Ciganski recnik*, Svjetlost, Sarajevo.

A HANGUTÁNZÓ ÉS HANGFESTŐ SZAVAK SZEREPE A JAPÁN NYELVBEN ÉS KOMMUNIKÁCIÓBAN

Székács Anna

A hangutánzó szavak a természeti jelenségek hangja-
inak visszatükrözésével, a hangfestő (hangulatfestő)
szavak a nem-hangjelenségek (pl. fény, mozgás, stb.)
hanggal való ábrázolásával gazdagítják a nyelvet. A ma-
gyar nyelv hangutánzó, hangfestő szavakban bővelkedik
ugyan, de elmarad a japán, a koreai, a kínai nyelv ki-
fejező szavainak gazdagságától.

Mit is tudhatunk a japán nyelv kifejező szavairól?
A hangutánzó szavakat két csoportra bontják a japánban:
élőlények hangját utánzó szavakra (giseigo 擬声語) és
tárgyak, természeti jelenségek által keltett vagy oko-
zott zajokat, zörejeket utánzó szavakra (giongo 擬音語).
A hangfestő szavak kategóriája (gitaigo 擬態語) kie-
gészül az érzelemfestő szavak (gijōgo 擬情語) csoport-
jával. A japán nyelvben a hangutánzó, hangfestő szavak
nagy része belső keletkezésű szó, csak kisebb része le-
het esetleg átvétel a kínai, ill. a koreai nyelvből. Az
onomatopoiáknak a japán nyelvben jellegzetes, jól meg-
különböztethető szerkezetük van, igen gyakran végződnek
-n-re és -ri-re, valamint sok közöttük az ikerszó. Az
ikerszavak jellemzően AA szerkezetűek, vagyis az előtag
változás nélkül megismétlődik. Szófajukat tekintve az
onomatopoiák határozószók, de a mondatban betölthetnek
névszói funkciót is.

Alkalmazásuk olyan általános a nyelvben, hogy mind

a gyermekek, mind a felnőttek beszédében, de írott munkáiban is megtalálhatjuk. A japán nyelv még az értekezések, tudományos dolgozatok szövegében is felhasználja a hangutánzó, hangfestő szavak ábrázoló, gazdagító, érzékeltető erejét. Schourup írja a japán és az angol onomatopoiák összehasonlításakor, hogy ha az angolban betiltanák a hangutánzó, hangfestő szavak használatát, észre sem vennék azt, míg ha ugyanezt a japán nyelvvel tennék, akkor leállna az élet, még tudományos szövegeket is csak nagy nehézséggel készíthetnének (Schourup, Gengo 22. 6:55.).

Tegyük tehát fel a kérdést: miért alkalmaznak a japánok ennyiféle onomatopoiát ennyien, ennyiszor?

A választ a japán társadalom jellegzetességében, a japánok gondolkodásmódjában kell keresnünk. A japán társadalom vertikális - parancs és alárendelés - szerkezetű. Az emberek viselkedése folyamatosan a környezetükben lévő nyomására alakul. Ezért aztán fokozott figyelmet szentelnek az emberekkel való kapcsolattartásban a helyes viselkedésnek. Ennek eredménye, hogy a viselkedés leírására, a gesztusok érzékeltetésére számtalan hangfestő kifejezést használnak. Például: Bosu no mae de wa itsumo ozu-ozu shiteiru. 'A főnök előtt mindig habozik.' (ozu-ozu shiteiru 'határozatlankodik, habozik'); Ano kaishain wa sowa-sowa to tokei bakari mite iru. 'Az a vállalati alkalmazott türelmetlenül pillantgat az órájára.' (sowa-sowa to 'türelmetlenül'); Bon yari shita otoko da yo. 'Ez egy bamba fiú.' (bonyari shita 'bamba'); Mago-mago shiteiru to torinokosareru yo. 'Ha tötyögsz, itthagjunk!' (mago-mago shiteiru 'tötyög, vacakol') (Ono, 1984:XiX).

A viselkedés, a gesztusok , a munkához való viszony megfigyelése és nyelvi ábrázolása igen kifinomultan tör-

ténik. A hangfestők használata lehetővé teszi egy állapot aprólékos, részletes és pontos visszatükrözését. Ez a fajta műgond, mellyel a japánok egymást, egymás viselkedését, gesztusait, a másik embert és annak megnyilvánulásait igyekeznek szóval rögzíteni: a beszédnek és az írott szövegnek is igen nagy életszerűséget kölcsönöz. Talán ebből következik az is, hogy bár a magyar nyelvben is sok a hangfestő szó (cammog, piszmog, szöszmötöl, stb.), a japánban a hangfestő szavak száma jóval meghaladja a hangutánzó szavakét (a magyar nyelvben ez éppen fordítva van).

A japán emberek kommunikációja jellegzetes: a gesztusrendszernek sokszor nagyobb a szerepe, mint a nyelvi kommunikációnak. Ezt a gesztusrendszert, a néma mozdulatokat, a szituációk meg nem szólaló részét képes ábrázolni a nyelv. A meghajlások gesztusaitól kezdve a határozott elutasítás, visszautasítás helyett alkalmazott fejkakarásig, a nyelv - jószerével a hangutánzó, hangfestő szavak segítségével - pontos leírást képes adni a szituációk szereplőinek egymáshoz való viszonyáról, kor és rangbeli helyükről, viselkedésük jellegéről.

Vizsgáljunk meg egyetlen kis részt ebből a hatalmas körből, nézzük a nevetést! Adott két egymásra hasonlító kifejezés, melynek jelentése 'elmosolyodik': nitari to warau és ninmari to warau. A nevetést maga a warau ige fejezi ki, míg a nevetés milyenségét, minőségét a határozói szerepkörben lévő nitari ill. ninmari alak ábrázolja. A két forma közötti különbséget úgy fogalmazhatjuk meg, hogy míg a ninmari azt jelenti: elégedetten mosolyog, (esetleg önelégülten mosolyog), addig a nitari önkéntelenül elmosolyodik értelmű, de ezt a mosolyt is az elégedettség váltja ki. A hangutánzó, hangfestő szó a nevetés intenzitására is utalhat. Ahaha to 'teli szájjal', gera-gera to 'vigyorogva', kusu-kusu to 'kuncogva'

nevet. Japán, és speciálisan japán ábrázolási lehetőség az is, hogy a megfelelő hangutánzó szó használatával tudomást szerezhethünk arról, férfi vagy nő az, aki nevetett. Ugyanis a hohoho jellegzetesen női nevetés, míg a hahaha inkább férfias.

Vagyis visszatértünk a kiindulási ponthoz. A japán nyelv jellegzetessége a hangutánzó, hangfestő szavak bő kínálata és változatos alkalmazása, mely nem korlátozódik a gyermek vagy a beszélt nyelvre, sőt jellemző a felnőttek beszédére és a tudományos munkák nyelvezetére is. Használatának célja az emberek közötti kommunikáció (nyelvi és metakommunikáció) precíz, pontos, érzékeny visszatükrözése, a félreértések kizárása érdekében. A japán nyelv, melyen mindig a másik ember szemszögéből válszolunk igent vagy nemet, mely oly tág teret nyújt a másik ember gondolatának befogadására (ld. félig mondott, un. befejezetlen mondatok), az állapot, a szituáció, a viselkedés ábrázolásában részletes és a képi fantáziát megmozgatóan eleven. Az eleveniséget a hangutánzó, hangfestő szavak sokasága teszi, egy mondatban akár kettő, három is szerepelhet. A változatosságot fokozza, hogy egy adott hangutánzó vagy hangfestő szótóbból számos variáns képezhető, alakítható. Nézzük például a gata szótóbból keletkezett alakokat: gatari 'kipattan' egyszeri gyengébb hang, gattan 'kattan' egyszeri erős hang, gatan 'odacsapódik' egyszeri erős hang, gata tto) 'koccan' egyszeri gyenge hang, és az ikerített alak: gata-gata 'dobog, dübörög' ismétlődő hang. A gata forma megadja az alapjelentését a szónak, a képzők a mozzanatosságot, az ismétlődést, a hangerőt, stb. érzékeltetik.

A hangutánzó , hangfestő szavak szerepe a japánok kommunikációjában tehát igen jelentős, és itt most mind a japánok egymás közötti kommunikációjára, mind a japá-

nok külföldiekkel való érintkezéseire gondolunk. Jó, ha tudunk erről, hiszen ennek a nyelvben mélyen gyökerező szemléletnek a megismerése hozzá segíthet ahhoz, hogy jobban, könnyebben kommunikáljunk a japánokkal, akár a nyelv ismerete nélkül is.

Irodalom:

Laurence L. Schourup: Nichiei onomatope no taishō kenkyū (Japán és angol onomatopoiák kontrasztív vizsgálata) Gengo Vol.22. No.6. pp.48-55.

Ono Shūichi: Nichiei gion gitaigo katsuyō jiten (Japán-angol hangutánzó, hangfestő kifejezések szótára) Hokuseido Kiadó, 1984.

Atōda Toshiko-Hoshino Kazuko: Giongo-gitaigo tsukaikata jiten (Hangutánzó, hangfestő kifejezések használati szótára) Sōtakusha, 1993.

Yamamoto Hiroko: Oto to imēji de oboeru giseigo-gitaigo /sho-chūkyū (Onomatopoeia: Elementary/Intermed. Senmon kyōiku shuppan, 1993.

Mártonfi Ferenc: A tiszteletiség kifejezési formáiról a kelet- és délkeletázsiai nyelvekben, Általános Nyelvészeti Tanulmányok VIII, pp. 159-180.

(A japán szavak átírásánál a Hepburn-féle átírást használtam.)

AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ CÍMŰ TANTÁRGY OKTATÁSA AZ AALBORG I EGYETEMEN DÁNIA BAN

Dévényi Márta

A XX. század végi ember életének színtere világméretűvé szélesedett, s ugyanakkor világméretű faluvá zsugorodott, ahol az ott lakók mindent tudnak egymásról, felkeresik egymást örömmel, bánattal, lehetőségük van arra, hogy jól-rosszul beleszóljanak egymás sorsába, hogy öljenek vagy életet mentsenek, hogy önzőek legyenek vagy adakozzanak, elutasítsanak vagy befogadjanak.

Ebben a világméretű faluban az élet minden területén létrejöttek csoportosulások és érdekszövetségek, s az egyes emberek és országok keresik az irányjelzéseket és kapcsolódási pontokat. Ennek szolgálatában új kutatási terület, új tudományág jött létre, az interkulturális - kultúrák közötti - kommunikáció.

Dánia is keresi helyét, szerepét Európában és a Világban. 1973-ban belépett az Európa Közösségbe, 1993-ban csatlakozott az Európai Unióhoz, bár nem kis harcok árán szereztek meg az egyesülés hívei a lakosság többségének beleegyezését, s azóta sem múlhat el egy baráti beszélgetés, meghitt vendégség anélkül, hogy ne esne szó az Európai Unióhoz való tartozás előnyeiről, hátrányairól.

Az Aalborgi Egyetem a legfiatalabb Dánia öt egyeteme közül. 1974-ben alapították, s állították az Európa Közösség és a Világ társadalmi, gazdasági hálózatába való beilleszkedés szolgálatába.

1994 tavaszán TEMPUS - ösztöndíjasként vehettem részt az egyetem munkájában, s a következőkben az ott szerzett tapasztalataimról számolok be.

Mivel az interkulturális szemlélet az egyetemi oktatás egészére jellemző, nem csupán egyetlen tantárgy, az Interkulturális kommunikáció területére korlátozódik, először az itt folyó oktatás módszeréről beszélek, majd a Nemzetközi Tanulmányok Központja (International Studies Centre) által

nyújtott képzésről számolok be, melynek része az Interkulturális kommunikáció című tantárgy oktatása, majd pedig e tantárgy tanításának fő kérdéseiről, hangsúlyos pontjairól szólok

Az Aalborgi Egyetem szakított a hagyományos egyetemképpel, és saját arculatot alakított ki.

Az oktatás legfontosabb jellemzői a következők:

- 1./ Problémaközpontú gondolkodásmód és tanítás, s az ebből következő interdiszciplináris szemlélet.
- 2./ Projectek készítése csoportmunkában, s az ezeket előkészítő, megalapozó előadások és szemináriumok
- 3/ Az elmélet és gyakorlat összekapcsolása és kölcsönhatása, szoros együttműködés külső intézményekkel és vállalatokkal.

A projectek készítése során az önálló, valamint az egymás tudására támaszkodó, a csoport tagjainak együttes munkáján alapuló problémamegoldás módszertanát a gyakorlatban sajátíthatják el a hallgatók. Ez a fontos készség mindenfajta társadalmi tevékenység alapja, a különböző kultúrák közötti együttműködésnek pedig előfeltétele.

A nemzetközi vonatkozásokkal foglalkozó, nemzetközi kitekintést nyújtó tanulmányokat a Nemzetközi Tanulmányok Központja kínálja a hallgatóknak

A következő programokat választhatják:

- 1./ Nemzetközi gazdaságtan (International Business Economics)
- 2./ Nemzetközi technológia tervezés (International Technology Planning)
- 3./ Idegen nyelv és nemzetközi tanulmányok program (Language and International Studies Program)
- 4./ Nemzetközi tanulmány program (International Study Program - International Year)

Az oktatás főként angol nyelven folyik. A programok résztvevői hallgatnak előadást az Európai Unió intézményeiről, a technológia fejlődésének nemzetközi vonatkozásairól, tanulnak nemzetközi politikai gazdaságtant. Valamennyi program résztvevője számára kötelező a Kultúra, modernség és

kommunikáció című angol nyelvű előadás, amely a XX. században megélt történelmi és ideológiai változások hatását vizsgálja a kulturális identitástudatra és a kultúrák közötti kommunikációra; s foglalkozik a világméretű kulturális átalakulással is. Így valamennyi program résztvevője átfogó képet kap a technológia, a gazdaság, a politika és kultúra nemzetközi kérdéseiről.

Az Idegen nyelv és nemzetközi tanulmányok program hallgatói foglalkoznak legtöbbször a kommunikációval: ők tanulják az Interkulturális kommunikáció című tárgyat angol, francia vagy német nyelven, valamint a Nemzetközi marketing kommunikáció és az Üzleti tárgyalások nemzetközi vonatkozásai című tantárgyakat angol nyelven.

Az Interkulturális kommunikáció című szeminárium központi kérdései a következők:

- 1./ Mi a kultúra?
- 2./ Mi jellemzi a dán kultúrát és nemzeti tudatot?
- 3./ Nyugat-európai eszmények és eszményképek.
- 4./ A nacionalizmus természete.
- 5./ Hogyan elemezzük egy közösség kultúráját?

A "kultúra" alapfogalom tisztázása után a dán kultúra és nemzeti identitás megvitatása következik. Az Európai Unió létrejötte kettős feladat elé állította a tagállamokat: fogalmazzák meg tudatosan, hogy mi jellemzi nemzeti kultúrájukat, s ezzel is segítsék az egyedi, nemzeti vonások, nemzeti értékek megőrzését, s másrészt ismerjék meg egymás kultúráját, hogy képesek legyenek a másság megértésére és elfogadására. Ennek a folyamatnak a támogatására több könyv jelent meg az Európai Unió országaiban, melyek a tagállamok gazdaságát, társadalmát és kultúráját mutatják be.

Amellett hogy ragaszkodnak a dán nemzeti identitás fennmaradásához, a nyugat-európai kultúra közös pilléreit, a kereszténységet, a kapitalizmust és a modernséget is megvitatják, hogy világosan lássák a kapcsolódási pontokat is Európában.

Próbálnak választ keresni arra a kérdésre is, hogy miért növekszik a nacionalizmus szerepe a mai kifejezetten internacionális világban.

Nemcsak az Európai Unió országai, hanem az Amerikai Egyesült Államok, Japán, Közép- és Kelet-Európa is az érdeklődés középpontjában áll.

Egy közösség kultúrájának elemzéséhez a gyakorlatban tanulják meg az adatgyűjtést és feldolgozást a saját szociális háttérük (család, iskola, társadalmi, társasági kapcsolatok) vizsgálata során. Az elemzéseket csoportmunkában végzik Ennek a gyakorlatnak a másik értéke, hogy az önvizsgálat utáni kitekintés toleranciára nevel másokkal szemben.

Az Interkulturális kommunikáció témaköréből is választhatnak a hallgatók project témákat, melyek közül a következők voltak a legérdekesebbek:

- Lehetséges-e kulturális integráció az Európai Unióban?
 - Lehetséges-e közös európai identitástudat kialakítása?
 - Töbhnyelvűség Európában - előny vagy hátrány?
 - A nemzetközi üzleti élet és a kultúra.
 - Az amerikai és a francia vállalati kultúra összehasonlító elemzése.
- Esettanulmány: Eurodisney.

Ezek a tanulmányok remélhetőleg hozzásegítik a hallgatókat ahhoz, hogy az egyénekre jellemző egocentrizmus megfelelőjeként a népekre jellemző etnocentrizmus helyett az egyes népek, nemzetek megítélésében a policentrizmus irányítsa gondolkodásmódjukat.

Magyarország most érkezett arra a lépcsőfokra, hogy helyét, szerepét keresse Európában és a Világban, mint Dánia teszi már évtizedek óta, így az Aalborgi Egyetem által végigjárt út és kipróbált módszerek a nemzetek közötti kulturális kommunikáció oktatása területén figyelemre és megfontolásra méltóak.

AZ ANGOL KULTÚRA KÜLÖNBÖZŐ TERÜLETEINEK TANÍTÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN

Abkarovits Endre

A jelenlegi időszakban az új felsőoktatási törvény adta nagyobb intézményi önállóság, valamint a kreditrendszerre való áttérés, továbbá a főiskolák azon feladata, hogy egyetemi szintűre emeljék képzésüket, mindenütt szükségessé teszik a tanítandó tárgyak arányainak, elrendezésének, formájának az újragondolását. Felmerül a kérdés, hogy mit tekintünk rendező elvnek: a hallgatók jelenlegi igényeit, későbbi szükségleteiket (tehát, hogy a majdani iskolai munkájukhoz milyen tárgyak oktatása járul hozzá leginkább a főiskolán vagy egyetemen), vagy pedig a sok egyetemi és főiskolai tanár által elképzelt, a praktikus szempontokat jóval meghaladó elméleti képzést, mely a felsőoktatás hallgatóit a múltban sokszor inkább tekintette potenciális kutatóknak, mint leendő általános vagy középiskolai tanároknak.

Már így bevezetőként megállapítható, hogy természetesen mindegyik aspektust figyelembe kell venni, a vita elsősorban az arányokban lehet. Ami az első szempontot illeti (a diákok igényeit), a jelenlegi szabad tanárválasztás időszakában különösen nem tekinthetünk el ettől, s kínálhatunk nekik csak a tanárok egyéni kutatási érdeklődése szerinti választékot. A második szempont talán a legfontosabb, szerintem. Elsősorban azt kell szem előtt tartanunk, hogy a leendő tanárokat feladatuk ellátásához milyen tudással, módszerekkel kell felvértezniük. Tehát például egy angol nyelvszakos tanár esetében alapvető követelmény, hogy a nyelvet megfelelő színvonalon beszélje, rendelkezzen kellő ismeretekkel az illető ország kultúrájával, történelmével, intézményrendszerével, stb. kapcsolatban, s ismeretei átadásához birtokában legyen megfelelő módszereknek.

Ami a harmadik aspektust illeti, természetesen egy leendő tanárnak jóval többet illik tudni az adott tárgyból, mint amennyit abból a tanításban fel fog használni és természetesen nem lehet kizárólag a hallgatók igényeire és kívánságaira hagyatkozni. Ezenkívül fel kell készíteni a hallgatókat arra, hogy egyrészt tanulmányaik befejezése után is képesek legyenek állandó önképzésre, s ki is alakuljon bennük egy belső igény a folytonos megújulásra, továbbá el kell

sajátíttatni velük a tudományos kutatás módszereinek alapjait, hogy azok, akikben megvan az ilyen irányú érdeklődés, megfelelő indításban részesüljenek. Fontos azonban, hogy ne tévesszünk arányt, nem szabad elfelejteni, hogy a végzősök nagy része nem kutató, ill. egyetemi tanár lesz.

Előadásomban elsősorban a második szempont néhány problémájáról szeretnék szólni részletesebben, tehát a hallgatók jövőbeli szükségletei szempontjából szeretném elemezni a tantárgyak struktúrájának a problematikáját (s ezen belül is az országismereti tárgyakkal, az illető ország kultúrájának megismerésével foglalkoznék elsősorban), bár természetesen a különböző szempontok nem választhatók el mereven egymástól.

Alapvető dolog annak eldöntése, hogy mi a képzés célja. A tanárképző főiskolákon kezdettől fogva az, hogy angol nyelvet tanító tanárokat képezzünk. Ha vannak is pályaelhagyók, tapasztalataink szerint az egri főiskolán végzett angol szakos hallgatók túlnyomó többsége valóban tanárként helyezkedett el általános vagy középiskolában. Tudjuk, hogy az egyetemekenél nem ugyanilyen az arány, s hosszabb távon mindenképpen indokoltabbnak tűnik az a megközelítés, hogy ne tekintsünk mindenkit leendő nyelvtanárnak, aki tizennyolcéves korában ilyen szándékról nyilatkozott, s csak a képzés végén váljon el a kurzus külön olyanok részére, akik valóban tanárok akarnak lenni, s azokra, akik valamilyen más célra kívánják a nyelvet használni. Az alapozó képzést illetően (s ez alatt nem csak az első évfolyamra használt "alapképzést" értem) azonban mindkét csoportnak szüksége van arra, hogy megfelelő nyelvi készségekre tegyen szert, másrészt az illető országgal kapcsolatos alapvető fontosságú ismereteket elsajátítsa. Az utolsó évfolyamot viszont már aszerint kellene kialakítani, hogy az illető valóban tanítani akar, vagy más vonalon (tolmács, fordító, stb) kíván elhelyezkedni.

Az egyetemeken végző angol szakos hallgatók hosszú évtizedek óta "angol szakos középiskolai tanár" illetőleg "angol nyelv- és irodalom szakos tanár" képesítést kapnak, majd az egyszakos képzés megjelenésével az "angol szakos nyelvtanár" megjelölésű diplomát kapnak a nappali tagozaton hároméves egyszakos képzésben illetőleg az oroszos átképzésben résztvevő hallgatók. (A diploma elnevezésének változásaival, s az ezzel kapcsolatban a gyakorlatban jelentkező kellemetlen következmények problematikájával ma egy másik előadásban foglalkoztam az oroszos átképzés kapcsán.) Mind a diplomákban, mind a tanszékek elnevezésében korábban is és jelenleg is visszatérő formula az "angol nyelv és irodalom szak" illetőleg az "angol nyelv és irodalom tanszék", ami már önmagában árulkodó arra vonatkozóan, hogy az illető főiskolák vagy egyetemek oktatói milyen tárgyak oktatását tekintették fontosnak. Miért nem

hívták például a szakot "angol nyelv és országismeret"-nek? Az elnevezésből úgy tűnhet, hogy az illető tanárok angol irodalmat oktatnak az általános vagy középiskolákban, de ez már a múltban sem volt igaz, manapság pedig még kevésbé az. Végigkérdeztem egy felvételi előkészítő tanfolyam résztvevőit, hogy iskolájukban tanítottak-e valaha is nekik angol szépirodalmi szemelvényeket. A tanulók kb. 90%-a azt válaszolta, hogy egyáltalán nem, csak egy-két tanuló akadt, akinek egy vagy két szemelvénnel volt dolga. Míg korábban a magyar szerzők által készített tankönyvekben volt mód egy kevés szépirodalom megismerésére, jelenleg már az iskolák többségében a szebb nyomású - bár távolról sem biztos, hogy jobb - angliai sorozatokat (Headway, Strategies, Streamline, stb.) használják, illetőleg sok helyen, ahol anyanyelvű tanárok tanítanak, még ezeket sem. Ezek a sorozatok csak elvéve tartalmazznak szépirodalmi szemelvényeket, azok is többnyire nem irodalmi értékűk, hanem a fejezet témájához kapcsolódó tartalmuk miatt lettek kiválasztva. Ezeket a változásokat viszont mintha az - általam ismert - felsőoktatási tanegységlisták nem tükröznék, változatlanul a nyelvészet és az irodalom dominál. A beszélőgyakorlat több helyen teljesen visszaszorult vagy átkerült a választható tárgyak közé igen alacsony óraszámban, vagy a képzés elejére került, esetleg nagyobb óraszámúban, de a képzés további részében már alig vagy egyáltalán nem található. Ez azt jelentené, hogy a hallgatók már olyan nyelvi készségekkel érkeznek a főiskolákra és egyetemekre, hogy ott ilyen jellegű képzésre nincs vagy alig van szükség? Tapasztalataink szerint nem erről van szó. Bár kétségtelen, hogy az elmúlt időszakban sok helyen javult a tanítás színvonala és hosszabb ideig tanulnak a felsőoktatás előtt a tanulók idegennyelveket, mint korábban, ugyanakkor az orosz nyelvről való hirtelen átállás miatt számos helyen szakképesítés nélküli tanárok tanítanak, mely a tanári állomány felhígulását jelentette, s a felsőoktatásba felvett hallgatók számának többszörösére emelése is azzal a következménnyel járt (valószínűleg a főiskolák esetében még fokozottabb mértékben), hogy olyan hallgatók is bekerülnek a felsőoktatásba, akik erre korábban ilyen tudással nem lettek volna képesek. Ezért én nem tudok egyetérteni azzal, hogy alapvető nyelvi készségek fejlesztésével ne foglalkozunk a felsőoktatásban, akár egy "beszédgyakorlat" vagy "nyelv- és stílusgyakorlat" elnevezésű tárgy keretén belül a csoport szükségleteinek megfelelően a különböző készségek arányait váltogatva, akár a különböző készségek tanítását különböző tárgyak formájában felajánlva. Gyakran volt a múltban is, de a jelenben is tapasztalható az a tanári magatartás, hogy a hallgatók tanulják meg a nyelvet beszélni, ahol akarják, ez nem a felsőoktatás funkciója. Lehet, hogy tényleg nem ez az elsődleges funkciója, de mégis

szégyen az illető intézményre nézve, ha angolul (vagy más nyelven) hibásan beszélők kapnak diplomát és tanítanak rossz angolsággal. Azonkívül abban sem hiszek, hogy egy idegen nyelv valami olyasmi, amit egyszer meg kell tanulni (például egy intenzív elsőéves beszédgyakorlattal), s attól kezdve az illető állandóan helyesen fogja beszélni a nyelvet. Egy nyelvismeret állandó karbantartást, gyakorlást igényel, enélkül a szókincs, a kifejezési módok nagyon hamar visszaeshetnek egy alacsonyabb színvonalra. (Gyakran el is hangzanak ilyen kritikák végzősöktől, hogy nyelvtudásuk a felsőoktatási tanulmányok alatt visszaesett. Ha ez talán túlzás is, az biztos, hogy általában nem a kíváncsitos mértékben fejlődött.) Ezért én annak vagyok híve, hogy a hallgatónak - legalább a választható tárgyak között - tanulmányai nagyobbik részében legyen lehetősége arra, hogy fejlessze nyelvi készségeit, még hozzá leginkább a beszélt nyelv területén. Tudjuk, hogy egy nyelvészeti probléma megbeszélése vagy egy irodalmi mű elemzése nem helyettesítheti ezt.

A másik fő probléma az, hogy a hallgatónak az illető ország múltjával és jelenével kapcsolatban milyen ismeretekkel kell rendelkeznie. Láthatóan itt már az elnevezésekkel is bajban vannak a tantervek összeállítói. Debrecenben például az egyik tantárgycsoport az "angol irodalom és kultúra" címet viseli (az irodalom nem része a kultúrának?), a tantárgyak között viszont "British History and Culture", "American Culture and Institutions", "British Civilization" címek is szerepelnek, de úgy tűnik, hogy az irodalom a múltban is és jelenleg is magasan meghaladja az ország történetére, jelenlegi berendezkedésére, intézményi rendszerére, valamint a kultúra egyéb területeire összesen fordított időt. Az egy bizonyos fokig természetes, hogy az irodalomnak több időt szentelünk, mint például az illető ország kultúrája egyik-másik területének, hiszen az irodalom a nyelv hordozója. De egyrészt nem mindegy, hogy milyen arányban foglalkozunk ezekkel és az sem mindegy, hogy az irodalomnak mely korszakaival mikor. Még jól emlékszem, hogy egyetemista koromban már az első éven, amikor még alapvető nyelvi problémákkal küszködtünk, óangol és ófelnémet szövegeket kellett elemeznünk. Ma már, legalábbis a főiskolánkon, igyekszünk nem ilyen módon közelíteni a nyelvhez. De azt hiszem, hogy országos probléma, hogy a kultúra egyéb területei az irodalomhoz képest aránytalanul el vannak hanyagolva. S ebben érzek valami tehetetlenségi nyomatókot. Az angol szakos tanárokat mindig is úgy képezték, hogy elsősorban az irodalommal ismertették meg őket, s ezért ez generációról generációra továbbadományozódott. Már a hatvanas években is különlegességnek számított egy olyan tanár, mint dr. Egri Péter, aki irodalom órákon legalább annyit foglalkozott festészettel, zenével, stb., mint magával az irodalommal. Azt

hiszem, ma is nagyon kevés olyan tanár van, aki megfelelő felkészültséggel rendelkezik a kultúra különböző területein, s ezért ez tükröződik hallgatóink tudásában is.

Elvégeztünk egy felmérést másod-, harmad-, negyedéves főiskolai hallgatóknál, hogy megtudjuk, vannak-e akár minimális ismereteik a kultúra egyéb területeiről. Megkérdeztük például, hogy milyen angol festőket ismernek. Egy találmányra kiválasztott másodéves csoportból nyolcan egyet sem, hárman egyet tudtak megnevezni. Egy harmadéves csoportban öten egyet se, négyen kettőt tudtak megemlíteni. Negyedéven már jobb a helyzet, a 2-3-4 legfontosabb angol festő nevét már ismerik. Arra a kérdésre viszont, hogy meg tudna-e nevezni néhány angol festményt, a másodéves csoportban egyetlen hallgató tudott egy festményt megnevezni, a harmadéves csoportban egy sem, a megkérdezett 35 negyedéves közül 21 egyet sem, 14 tudott megnevezni többnyire egy, néhányan közülük 2 vagy 3 képet. Tehát még azok nagy része sem tudott egyetlen konkrét festményre sem visszaemlékezni, akiknek legalább egy vagy két festő neve megmaradt az emlékezetében. Arra a pontra, hogy nevezzen meg néhány híres angol katedrális, a másodévesek maximum egyet (általában a londoni Szt. Pált, többnyire tévesen a Westminster Abbey-t, sőt még olyan is van, aki a Stonehenge-t jelöli meg [rajzszakos!]), Harmadéven hasonló a helyzet, itt két hallgató akad, aki két katedrális is meg tud nevezni. A megkérdezett 35 negyedéves hallgatóból 19 akad, aki legalább 2 várost meg tud nevezni, ahol katedrális van. Építészt másodévesek közül kettő tud egyet [Adam Clark!], s a többi egyet sem. A harmadéves csoportban ugyancsak két fő tud egy építészt megnevezni. A 35 negyedévesből 26 ismerte Sir Christopher Wren, 2 pedig William the Englishman nevét. A szobrászok közül a 35 negyedévesből 25 emlékezik Henry Moore nevére, mást senki nem említ. A 11 másodévesből 3 ismeri Moore nevét, a többi egyet sem, a harmadéves csoportban kilencből négy hallotta nevét. Más szobrász neve egyik évfolyamon se merül fel.

Talán ennyi adat is elegendő annak illusztrálására, hogy tanulmányaik vége felé a hallgatók egy része még mindig egyetlen festményt vagy szobrászt sem ismer, s legfeljebb egy-egy építészt, vagy katedrális tud megnevezni. Pedig az utóbbi időszakban az utazási lehetőségek alaposan megnövekedtek. Egy angolszakos tanárnak nem csak a saját műveltsége szempontjából illene többet tudnia, de ma már gyakran visznek ki tanulói csoportokat, s ha a tanár nem rendelkezik alapvető ismeretekkel, például, hogy milyen építészeti látnivalókat vagy képtárakat érdemes megnézni, s a múzeumokban mely festők, szobrászok műveit megtekinteni, akkor nyilván tanulóinak sem tud útmutatást adni ezen a téren. Ezenkívül valamilyen alapszókincssel kellene rendelkezniük ezen a

területen, mert tapasztalatom szerint (nyáron egy negyvenfős tanársoportot vittem el többek között az exeteri katedrálishoz) még ha el is jutnak egy műemlékhez, az idegenvezetésből vagy a prospektusból alig értenek valamit. (Igaz, sokszor az anyanyelvi műveltség is hiányzik, nemcsak az angol szót nem ismerik, hanem a magyar megfelelője sem mond nekik semmit. Például nem csak az a probléma, hogy a 'cloisters' szót nem ismeri; ha lefordítom, még mindig nem tudja, hogy mi az, hogy 'kerengő'.) Fontos lenne, hogy ne csak irodalomról tudjanak beszélni a hallgatók, hanem a kultúra más területeiről (festészet, építészet, zene, színház, mozi, stb.). Ha viszont a beszédgyakorlatok visszaszorulnak, a kultúra irodalmon túli területeit pedig csak valamely más témával kapcsolva (történelemmel, intézményrendszerrel) érintik, esetleg csak előadás formájában, akkor a hallgatóknak nem alakul ki megfelelő szókinccse sem és ismereteik is nagyon hiányosak lesznek.

Szokás mondani, hogy egy nyelvtanár az illető ország "követe". Elvárható tőle, hogy ne csak a nyelvet, mint praktikus, kommunikációs eszközt sajátítsa el, hanem legyenek ismeretei az adott ország (vagy országok) múltjáról és jelenéről. Mindegy, hogy "civilizáció", "országismeret", "kultúrtörténet" vagy egyéb címek alatt oktatjuk ezeket a dolgokat, fő az, hogy az illető nép történetének, kultúrtörténetének, mai életének minél átfogóbb és lehetőleg szintetizált bemutatására kerüljön sor, s a dolgok fajsúlyuknak megfelelő vagy azt közelítő mértékben kerüljenek bemutatásra. A múltban meglehetősen természetesnek vették a különböző intézmények, hogy az irodalom minden századának, sokszor századonként, műfajának külön félévet szenteljenek, ugyanakkor más művészeti ágakról akkor sem esett szó, ha abban az angolok kiemelkedőt alkottak világviszonylatban is (pl. gótikus építészet).

INTERKULTURÁLIS GAZDASÁGI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS GAZDASÁG

Borgulya Istvánné

Amikor gazdasági szakemberek között gazdasági célzattal kultúrák találkozása közepette zajlik a kommunikáció, hatnak mindazok a tényezők, amelyek a gazdasági kommunikációt és az interkulturális kommunikációt általában befolyásolják. A kultúra létrehozza manifesztációit a gazdaságban is.

A gazdasági és vállalati kultúra olyan tényezők, amelyek az interkulturális kommunikációt befolyásoló környezeti, kulturális, szociokulturális és pszichokulturális hatásokon túl szintén nagy mértékben hatnak a kommunikáció kimenetelére.

Századunk a tudomány, a gazdaság és a politika nemzetközi összefonódásának százada. Határokon átnyúló kutatási programok, nemzetközi konferenciák, kontinenseket át- és összefogó gazdasági integrációk, multinacionális cégek, vegyesvállalatok, nemzeteket tömörítő politikai és katonai tömbök tevékenysége formálja és alakítja a világ humán képét. Mindez nemzeti határokat átlépő, kiterjedt és sokirányú kommunikációra épül.

Mivel az információ érték, sőt hatalom, a kultúrák közötti kommunikáció: annak mibenléte, humán és technikai feltételei, az áramló hír minőségének változása előtérbe került.

I. Az interkulturális kommunikáció

A kommunikáció eleve rendkívül bonyolult jelenség. Két azonos kultúrából származó ember beszélgetését, tárgyalását, levelezését, mindennemű szó- és írásbeli érintkezését számtalan tényező befolyásolja. Hat életkoruk, társadalmi rangjuk, műveltségi szintjük, individuális személyiségjegyeik, a kommunikáció célja, tartalma, körülményei és még sok más tényező.

Különböző kultúrközösségekből származó emberek kommunikációja még sokkal összetettebb: áthatja valamennyiük kultúrájának bonyolult rendszere, az értékek, normák, szokások, hiedelmek, rítusok, viselkedési minták, amik

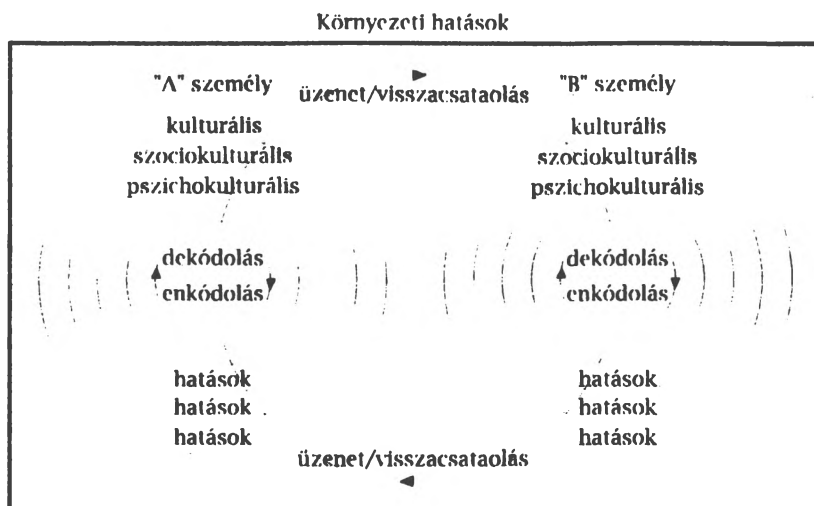
gyökeresen eltérhetnek egymástól. Gudykunst és Kim (1984:30) a kommunikációt befolyásoló tényezőket koncentrikus körökkel leíró modellje szemléletesen tömöríti és rendszerezi a ható tényezőket,

amikor **kulturális hatások**ról beszél (ide sorolja az értékeket, amelyek kifejezik pl. a fontos és nem fontos, a jó és rosszról kialakított kollektív szemléletet, a normákat és szabályokat, amelyek a közösség számára elfogadható és el nem fogadható viselkedéseket fogják össze a másokkal zajló interakcióban),

amikor **szociokulturális hatások**at emleget, amin négy alapvető tényező következményeit érti: egy adott társadalmi csoporthoz való tartozás, az önmagunkról alkotott kép, vagyis szociális és egyéni identitásunk, a csoportbeli szerepünk, a következő elvárások valamint az interperszonális viszony hatását, amik befolyása alatt mások viselkedését interpretáljuk,

amikor **pszichokulturális hatások**at különít el, vagyis olyan tényezőket, amelyek a pszichológiai folyamatokat állandósítják. Az idegenekkel való kommunikáció magába foglalja az idegen csoporttal szembeni sztereotípiáinkat és viselkedésünket: előítéleteinket, etnocentrikusságunkat. Ezek elvárásokat fejlesztenek ki bennünk az idegen viselkedését illetően, elvárásaink pedig befolyásolják az idegentől érkező jelek interpretálását, az idegen viselkedéséről alkotott predikcióinkat. Erős etnocentrikusságunk azt eredményezi, hogy az idegen viselkedését is saját kultúránkból kiindulva értelmezzük, és tőle a sajátunkéhoz hasonló viselkedést várunk el. Ez a merevség a hír téves értelmezéséhez és hamis predikciókhoz vezet.

Végül érinti Gudykunst és Kim a **környezeti hatásokat**, ide sorolva a földrajzi, a térbeli elhelyezkedést, a klímát, a környezet értelmezését. (Ld. ábra)



Forrás: Gudykunst / Kim: Communicating with Strangers, 1984:30

2. A gazdasági kommunikáció

A gazdasági közegben, gazdasági érdektől motiválva áramoltatott hír - a gazdasági kommunikáció - a gazdaság egészére nézve döntő fontosságú. A makro- és mikroszférában hozott gazdasági döntések alapja a gyors és pontos információ. A mikroszinten, a gazdálkodó egységek, vállalatok szintjén zajló kommunikáció ismét csak összetett. A vállalat *kommunikál környezetével*, a külső világgal, más vállalatokkal, tényleges és potenciális fogyasztóival, és kommunikál *saját falain belül* is: osztályok egymás között, vezetők vezetőikkel és beosztottjaikkal, beosztottak egymás között.

A vállalat mind a kifelé irányuló, mind a belső kommunikáció biztosítása érdekében kiépíti saját rendszerét, szabályozza a hírcserét, megszabja, hogy

- bizonyos hírek továbbításához milyen kommunikációs utat kell betartani,
- milyen formában és technikával történjék a hírcsere,
- milyen indítékkal, mely időpontban kell átadni a híreket.

Egy menedzser munkájának eredményessége például nagyban függ attól, hogy hogyan kommunikál: miről és mikor, milyen úton, milyen eszközöket használva biztosítja az információ áramoltatását, hogyan valósítja meg a szerepköréből rá háruló

interperszonális

információs "

és döntési szerepeket. (Mintzberg:1973:180)

A cégre nézve meghatározó, hogy a menedzser hogyan tölti be a kommunikáció szemszögéből nézve a *kulcsfigura* - a kifelé és befelé megnyilvánuló tekintély -, a *vezető* - a beosztottakhoz való viszony - és az *összekötő* - a szervezeten kívülre irányuló munkafolyamatok közvetítőjének - szerepét.

Alapvető fontosságú az *információ-szerzésének és szolgáltatásának* működtetése, az információ begyűjtésének, terjesztésének, értelmezésének minőségi és technikai megvalósítása. Végül a vállalat jelene és jövője múlik a *menedzser döntésein*, a zavarok elhárításában, a feszültségek kezelésében a kommunikációnak ugyancsak fontos szerepe van.

Az, hogy a vállalat a külvilággal, a környezetével hogyan kommunikál, döntő hatással van a vállalatnak a gazdaság egészébe beépülésére. Kapcsolattartása más cégekkel, alvállalkozókkal, üzlettársakkal, fogyasztókkal feltétele a termelés, a szolgáltatás zavartalanságának. A környezettel folytatott kommunikáció fontos

területe a marketing: a potenciális fogyasztó informálása a vállalat kínálatáról és a piaci döntések előkészítéséhez szükséges információk megszerzése.

3. Az interkulturális gazdasági kommunikáció

Amikor két különböző kultúrából érkező üzletember, gazdaságilag kooperáló cég képviselője ül le tárgyalni egymással, amikor két külföldi vállalat szerződéseket köt és teljesít, vagy amikor egy menedzser külföldi telephelyet vezetve beosztottaival érintkezik, amikor egy vállalat külföldön keres fogyasztókat termékeinek, vagyis, amikor a **gazdasági közegben, gazdasági céllal áramoltatott hír kultúráhatárokat lép át**, röviden: amikor **interkulturális gazdasági kommunikáció zajlik**, együttesen lépnek működésbe mindazok az elemek és határok, amelyek a **gazdasági kommunikációt** és az **interkulturális kommunikációt** külön-külön véve befolyásolják.

3.1 A gazdasági kultúra hatásai

A kultúra - mint "meghatározott ... közösségben **élő** vagy élt emberek közös hiedelmeinek, értékeinek, normáinak és magatartássémáinak, továbbá szokásainak és rítusainak rendszere" (Buda Béla: 1992:2) - létrehozta a maga közösségében érvényes gazdasági manifesztációit is: rányomja bélyegét a gazdaság egészére és hat annak kisebb egységeiben, a vállalatoknál is.

Egy ország gazdasága az azt alkotók közösségének munkája nyomán épül ki, így áthatja a közösség értékeinek, normáinak és szokásainak rendszere is. Randlesome (1990:13) értelmezésében "**A gazdasági kultúra egy ország gazdasági fejlődése adott állapotaként fogható fel.** A gazdasági kultúra azonban nem csak ennyit foglal magába: ezt és még sokkal többet, jelenti azt a viselkedést, értékeket és normákat, melyek az üzleti tevékenység alapjául szolgálnak és segítenek kialakítani a vállalatok viselkedését egy adott országban. "

A gazdasági kultúrát, miként a kultúrát általában, befolyásolják *kívülről ható*, úgyszólván kivédhetetlen *elemek*: külső természeti tényezők, a klíma, ásványkincsek, energiaforrások, talajviszonyok, és formálják az adott közösségben általánosan ható tényezők, mint az *értékrend*, az egyén és a közösség egymáshoz való viszonya, a *normák, szokások*.

A gazdasági kultúra egy országban abból nő ki, amit az éppen ható gazdasági környezetnek nevezünk. Ez magába foglalja a gazdaság és kormány viszonyát (azaz, hogy mennyire avatkozik be az állam a gazdaság mechanizmusába), a

gazdasági formát (pl. szociális piacgazdaság), a gazdaság orientációját (pl. nyitott gazdaság), a pénzügyi szervezeteket, a szakszervezeteket, stb. A gazdasági kultúra ennél azonban sokkal tágabb jelenség, mert, a gazdasági környezetből fakadó impulzusok mélyén a **közösség történelmi tapasztalatai** is meghúzódnak. A közösség tudata őrzi a múlt gazdasági tapasztalatait: egy a gazdaságot megrendítő inflációs hullámot, vagy a háború utáni újjáépítés eufórikus lendületét.

A múlthoz hasonlóan **befolyásolják** a gazdasági kultúrát a **jövőről táplált elképzelések**, remények **várakozások**. Napjainkban alig van európai ország, amely a jövőre vonatkozó **gazdasági** fontolgatásaiba ne vonná be az EU-hoz való viszonyát, az EU-nak az **érintett gazdaságra** hosszú távon gyakorolt hatásait, vagy a közösség **várakozásait** pl. a nyugdíjkorhatárokról, a munkaidő hosszáról. Amikor Collin Randlesome az egyes országok gazdasági kultúráját veti egybe, alapvető tényezőként

- a gazdaság és a kormány,
- a gazdaság és a gazdasági rendszer,
- a gazdaság és a jog,
- a gazdaság és a pénzügyi helyzet,
- a gazdaság és a munkaerőpiac,
- a gazdaság és a szakszervezetek,
- a gazdaság és az oktatás, szakképzés, a fejlődés,
- a gazdaság és a környezet

problémaköreit ill. egymásra gyakorolt hatását elemzi. Ezeknek a szempontoknak az alapján kirajzolódik a **kép** egy adott ország gazdasági keretfeltételeiről, amelybe beágyazódva a vállalatok működnek.

3.2 A vállalati kultúra

A vállalat - mint minden más szervezet - szociális képződmény. Benne emberek cselekszenek, **akik** egy adott közös feledat teljesítése érdekében sokféle módon kapcsolatokba lépnek egymással. A közös cselekvések révén sajátos gondolkodási és cselekvési minták alakulnak ki. E minták alapját közös értékek képezik és a munkatársak között sokszor szimbolikus cselekedetek közvetítik őket. Ilyen összefüggésben lehet vállalati kultúráról beszélni. **Vállalati kultúrán** tehát **normák, értékek és gondolkodásmódok, magatartások összességét** értjük, **ami meghatározza a vállalat minden dolgozójának viselkedését és ezzel a vállalat megjelenését.** (v.ö.Thommen: 1992: 263.)

A vállalati kultúra alapja tehát az, hogy a vállalatoknak van filozófiája, mindenki által ismert és elfogadott céljai. A filozófiával, a célokkal azonosulva a vállalat dolgozói között összetartó erő épül ki, amely segíti a vállalatot a cél közös elérése felé. Az összetartást sajátos vállalaton belüli jellemzőkön keresztül jól megfigyelhetjük. A vállalati kultúra három síkon nyilvánul meg megragadhatóan:

- az ideológia síkján
- az interakciók síkján nyelvi megnyilatkozások és cselekvések formájában
- tárgyi síkon.

Az ideológia síkján: a vállalat politikájának alapját képező **filozófia**, vagyis egy alapeszmére épülő koncepció a döntő. Az alapeszme, az eszménykép (például környezetet nem károsító termelés) az a bázis, amely az egyén számára orientálódási pontot ad. Ebből kiindulva az egyén szívesen aktivizálja szellemi vagy fizikai képességeit, s aminek következtében egy kohéziós erő gyűrűjébe, és egy ebből fakadó bizonyos biztonságba kerül.

Az interakciók szintjén a vállalati kultúra a kommunikáció struktúrájában, tartalmában és formájában figyelhető meg. Kiépülnek a kommunikációs csatornák, a híráramlás rendszere, az információtovábbítás tartalmi szokásai és **nyelvi megnyilatkozások sajátos formái**: kialakulhat egy vállalaton belüli szóhasználati stílus, belső zsargonok, és idővel a vállalat saját nyelvi termékei is: történetek, mítoszok, legendák, viccek, szlogenek, amiket szívesen mesélnek. E termékek a közös múlt, az összetartozás érzését, a "mi"-érzést erősítik. A vállalattól kifelé irányuló kommunikáció is képet ad a belül meghonosodott kultúráról: a telefonközpontos bejelentkezése, a titkárnő "előszoba"-atmoszférája, a cég levelezésének stílusa.

Cselekedetekben is nyilvánul a vállalati kultúra: az ülések, megbeszélések, vállalati ünnepek, új munkatársak beiktatása, a nyugdíjba vonulók búcsúztatása, közös munkahelyi események szinte letisztult forgatókönyv szerint zajlanak.

És jelen van a vállalati kultúra **tárgyi jelekben** is: a cég neve, szimbóluma, a termék megjelenítése, csomagolása, a munkahely berendezése, névtáblák, munkaruha stb. üzenetet közvetítenek a vállalatról és egyben dokumentálják az identitást.

3.3. A gazdasági és vállalati kultúra és a kommunikáció összefüggései

Mind a gazdasági, mind a vállalati kultúra jelentősen formálja a közösséghez tartozó egyén kommunikációját.

Egy központi irányítási rendszerű, állami tulajdonviszonyok között dolgozó, mozgásteret szinte nem engedő jogi szabályozással megkötött, a piac hatásmechanizmusaiban járatlan, hiánygazdasághoz szokott, szakszervezeti befolyást nem ismerő menedzser gazdasági kommunikációját alapvetően ez a háttér határozza meg. E hatások a kommunikáció folyamán többnyire merevségben, a szabályoktól eltérni nem merésben, a kezdeményezés háttérbe szorulásában, a felelősségvállalás kerülésében, a pozíció-adta biztonságérzetben nyilvánulnak meg.

Egy gyengén működő vállalati kultúra-háttérrel bíró menedzser tárgyalásában ez a kultúra is érvényesíti hatását: az ilyen menedzser (a célokkal való azonosulás híján) kevéssé motivált és emiatt teljesítménye alacsonyabb, nehezen igazodik el összetett értelmezési kérdésekben (mert hiányzik az iránytű, a világos filozófia, a szituációk értelmezését segítő ideológia), információi hézagossak lehetnek a zavarokkal működő belső kommunikáció miatt, nehezebben tud dönteni tárgyalás közben, mert a döntés alapját nem szilárd közös értékek adják.

Ha most ezzel a menedzserrel szembe a tárgyaló asztalhoz egy olyan partnert "ültetünk", aki pl. dinamikus, kezdeményezésre épülő, piaci viszonyok között, a magántulajdon dominanciája mellett működő szociális piacgazdaságból, erős vállalati kultúra háttérrel érkezik, kommunikációs viselkedésében számos, előző menedzserünkével ellentétes vonást figyelhetünk meg: motiváltsága és teljesítménye magas, biztonsággal igazodik el összetett értelmezési kérdésekben, információi jók, pontosak, a tárgyalási témában alaposan felkészült, döntéshozatalban jártas, magabiztos, és döntéseit gyorsan át tudja ültetni a gyakorlatba.

Így az interkulturális gazdasági kommunikáció - a két különböző kultúrából, gazdasági kultúrából érkező menedzser tárgyalásának buktatói és nehézségei előre megjósolhatók. Ha a kultúrákból fakadó különbségekre felkészületlenül megy a két menedzser a tárgyalásra, és csak saját kultúrája keretein belül képes gondolkodni, a kudarc elkerülhetetlen. Csak a sokrétű, a másság megértő értelmezését elősegítő, a kulturális különbségek iránt érzékenységet kifejlesztő felkészítés segítheti sikerhez a kultúrák metszésében találkozó gazdasági szakembereket.

Irodalom:

Buda Béla: Kommunikáció és kultúra.

In: Kultúra, viselkedés, kommunikáció. Szerk.: Hidasi Judit

Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1992

W.B. Gudykunst - Y.Y. Kim: Communicating with Strangers

McGraw-Hill, New York, 1992

C.B. Handy: Understanding Organizations

Facts On File Publ. New York, 1985

C.L. Kell - P. R. Corts: Let's Talk Business

Little, Brown, Boston, 1983

H. Minzberg: The Nature of Managerial Work

Harper & Row, New York, 1973

B.D. Müller: Interkulturelle Wirtschaftskommunikation iudicium, München, 1991

C. Randlesome: Business Cultures in Europe

Heinemann, Oxford, 1990

J.P. Thomenn: Betriebswirtschaftslehre Bd.III.

Schellenberg, Zürich, 1992

AZ ORSZÁGISMERET OKTATÁSA AZ EGYETEMEN

avagy

Az Összehasonlító civilizáció oktatása szeminárium keretében

Kovács Ilma

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi kultúra megismerése nem azonos természetű. Illuzórikus tehát a felnőtt egyetemistától elvárni, hogy úgy sajátítsa el az idegen kultúra szokásait, mintha az *csak* meghallgatás és utánczás kérdése lenne.

Az idegen nyelvi kultúra megközelítése olyan megismerési folyamatot tételez fel, melynek komplexitását hiba volna alábecsülni. Ugyanis a **relativitás** megtanulását hozza felszínre, mivel *megkérdőjelezi* az anyanyelvi kultúrában kapott és gyakran *végérvényesnek* bemutatott tudást.

A hallgatókat képessé kell tenni arra, hogy alkalmazkodni tudjanak az idegen kultúrához. Ha az Országismereti vagy - ahogy mi francia szakosok nevezzük - a Civilizációs órákon *érzékennyé tesszük a hallgatókat a nyelvi kapcsolatteremtés lehetőségeire*, növelni tudjuk annak esélyét, hogy a későbbiekben eredeti és jó személyes kapcsolatot tudjanak teremteni az idegen realitással is. /A gondolatmenet Geneviève Zarat-tól./

A fentiekhez kapcsolódó néhány *gyakorlati* megállapítás, amelyek egyben az *oktathatóság, a tanlíthatóság* tényét támasztják alá:

1. Az idegen kultúrával kiéptendő kapcsolat nem feltétlenül követeli meg az utazást.
2. Az idegen kultúrával kiéptendő kapcsolat - szakmai vagy egyéb okból - leszűkíthető.
3. Az idegen kultúra megismerése az empirikus megismerés területéhez tartozik, felhasználhatók tehát annak bizonyos módszerei is. Itt csak egyetlen egy kiaknázatlan módszerre szeretnénk a figyelmet felhívni: az *összehasonlításra*.

Országismereti, vagy civilizációs jelenségeket kezdettől fogva tanítunk az idegennyelv oktatása során. Gondolok itt arra, hogy ha valaki gimnáziumban kezdi az idegennyelv elsajátítását, akkor az a kezdet, ha korábban, akkor pedig már általános iskolában vagy akár óvodában, de lépten nyomon "ágyúzzuk" őt az idegen kultúra elemeivel.

Miért kell akkor a kérdést külön felvetni az *egyetemi*, helyesebben a felsőoktatás szintjén? - teszik fel sokan a kérdést.

Számomra ma már egyszerű a kérdés. Négyéves civilizáció oktatási gyakorlat után próbálom most megfogalmazni gyakorlati tapasztalataimat ill. az azokból levont következtetéseket. Akkor vezettük be ugyanis a *civilizáció*, mint *önálló tantárgy* oktatását tanszékünkön.

A civilizáció, mint tantárgy a BKE nyelvoktatási rendszerén belül (a kezdő, az A, a B, a C ill. a D modulok között) mint B modulós tantárgy elvileg bármelyik évfolyamon felvehető. Minden modul egy éves.

A modul felvétele - egyetemen belüli, szelekciós - felméréshez kötött, mely írásbeli nyelvtani tesztből és fogalmazásból, valamint szóbeli szabad beszélgetésből áll. Tapasztalaink szerint nem minden középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkező elsőéves hallgató felel meg a "házi" mércének. Ha valaki a felsőbb évfolyamokon kívánja felvenni a B modult, két lehetőség van: vagy folyamatosan halad a modulok által előre, vagy szeptemberben aláveti magát a felmérésnek.

A civilizáció oktatásának célja:

- összefüggő - 8-10 oldalas nem oktatási céllal készült - *szövegek kezelésének elsajátítása* (olvasása, értelmezése, a fontos és a kevésbé fontos szókincs szelektálása, a lényeg kiemelése stb.) otthoni, egyéni, önálló munkával,
- vázlatkészítés idegennyelven,
- 5-10-15 perces *kiselőadás* megtartása (otthoni előkészület után, vázlat segítségével),
- rövid előadások (15-20 perces) megértése, jegyzetelése idegennyelven,
- *vitában való részvétel begyakorlása*, különös tekintettel a kérdezés, a hozzászólás nyelvi és tartalmi jegyeinek elsajátítására és a kommunikáció gyakran semmibe vett követelményeire.

A BKE francia szakos hallgatói *heti 6 órában tanulják a nyelvet*. A B modul órái: 2 óra rendszerező nyelvtan, 2 óra társalgás és 2 óra civilizáció.

A B modul *kollokviummal zárul*, melynek részei: 1. írásbeli (a./ nyelvtani teszt - 90 perc, b./

fogalmazás a civilizációs témák egyikeből, választás 3 megadott cím alapján - 90 perc) 2. szóbeli (a./ a tárgyalt civilizációs témák egyikének *kiselőadás* formájában történő ismertetése felkészüléssel, b./ társalgás az A és B modul témái alapján felkészülés nélkül, c./ 1 francia nyelvű újságcikk tartalmi ismertetése francia nyelven felkészüléssel).

A B modul *induló szintjén* - ami egy jó érettségi szintnek felel meg - a fő gond az, *hogyan fejleszthető a hallgató idegen nyelvi kommunikációs készsége, hogyan juttathatjuk el a hallgatót egy olyan szintre, ahol a nyelv használatában már szinte önállóan tekintjük.*

A mi válaszuk: éppen az Összehasonlító civilizáció c. tantárgy oktatásával, amit természetesen társalgási gyakorlatok tesznek teljessé (s amire itt most nem térhetek ki).

A megközelítés kétirányú és nagyon komplex feladat:

1. A civilizációs témák kiválasztása,
2. Az összehasonlítás mint módszer hallgatók által történő *elsajátíttatása*.

Az első kérdést az egyetem képzési profilja erősen meghatározza. Nálunk ez tanszéki hatáskörben történik, tehát a Francia-Olasz tanszék kollektívája a következő témákat választotta: 1. Franciaország és a franciák a világban, 2. A népesség, 3. Társadalmi (és szakmai) rétegek, 4. A munka világa, 5. A gazdasági környezet, 6. A médiák hatalma, 7. Az oktatási rendszer, 8. A család és a társadalmi kapcsolatok, 9. Társadalmi életfeltételek (jövedelem, adó, társadalombiztosítás, stb.).

A fenti témák igen tágak és mérhetetlenül gazdagok, ezért feldolgozásuk erősen alkalmazkodik a csoport színvonalához.

A második kérdés, a második főirány: az összehasonlítás mint módszer elsajátíttatása a hallgatókkal.

Amennyiben ezt a két főirányt elfogadjuk (ami természetesen nem kötelező), nyilvánvalóvá válik az is, hogy *milyen formában* célravezetőbb a civilizáció oktatása: *előadás* vagy *szeminárium*.

Sok minden szól az előadás mellett, főleg szervezési szempontból. Az oktatásmélet irányából közelítve, én *mindkettőt fontosnak tartanám*, különösen akkor, ha idegen anyanyelvű oktató tartja az előadást és az előadás a szeminárium bevezetésére szolgál. Ha azonban csak *heti 1x2 óra áll a hallgató rendelkezésére*, én a szemináriumi formát választom.

Szeminárium

1. Rendszeres és folyamatos felkészülést igényel a hallgató részéről
2. Megtanítja a hallgatót *kiselőadások* hallgatására, értésére

3. Rászoktatja a hallgatót a jegyzetelés módszereire
4. Megtanítja a hallgatót a nem oktatási céllal készült szövegek (3-5-8-10 o.) kezelésére (szókincs szelektálása, lényegkiemelés stb.)
5. Fokozatosan megköveteli a hallgatótól a kiselőadások otthoni előkészítését és a csoport előtt történő megtartását, azaz gyakoroltatja a szintézis készítését
6. Mivel az elemzések elvégzése kötelező, megtanítja a hallgatót a vitában való részvételre
7. Megtanítja a hallgatót az összehasonlító elemzésre és érvelésre, ami a hallgató saját magyarországi civilizációs ismeretein alapszik
 - a./ ha magyar anyanyelvű az oktató tudatosan végezteti el az összehasonlítást
 - b./ ha francia anyanyelvű az oktató "kiszedi" a hallgatóból a különbséget
8. Nem oktató-specifikus
9. Bármilyen az oktató, a lényeg az, hogy a hallgató folyamatosan dolgozik és egyre önállóbbá válik.

Eldadás

1. Nem igényel hallgatói felkészülést
2. Összefüggő (90 perces) nagyelőadással indul azonnal, nincs fokozatosság az érettségi után
3. A jegyzetelés tanítása nem jellemző
4. Nem foglalkozik semmiféle szöveg feldolgozásával
5. Csak az oktató beszél folyamatosan az órán
6. A hallgatói hozzászólás esetleges, leggyakoribb formája: a kérdés
7. Az összehasonlítást csak az oktató végzi el, a hallgató legjobb esetben is csak konfrontálja meglévő ismereteivel, de számára az összehasonlítás nem válik nyelvi cselekvéssé
8. Minősége és tartalma erősen oktató-specifikus
9. Tarthatja az előadást a legjobb oktató, a hallgató akkor is csak a vizsgára készül, egyszer egy félévben.

Szereném kihangsúlyozni, hogy a fenti összevetésnek a célja nem az előadás negatívumainak a kihangsúlyozása volt, hanem a heti 1x2 óra szemináriummi forma védelme.

Idő és hely hiányában most csak az *összehasonlítást* mint módszert szeretném kiemelni. Nem új módszer ez, s a hallgatókat sem lepi meg, hiszen lépten nyomon alkalmazzuk a mindennapi megismerésben is. Összehasonlítottunk két konkrét jelenséget, s ezáltal feltárjuk azok különbségét ill. azonosságát. Tudjuk jól, hogy összehasonlító állításaink a hasonlóságokon ill. az egyezéseken alapulnak.

Mi történik az idegennyelvi civilizáció elsajátításánál?

A francia civilizáció elsajátításának alapjául *francia szövegeket* dolgozunk fel és azok ismereteit vetjük össze a *hallgató meglévő magyarul szerzett, főleg Magyarországra érvényes ismereteivel*. Már az egyéni, otthoni feldolgozáskor is, de a közös órai feldolgozás során különösen fontos szerephez jut az összehasonlítás, amit a legkülönbözőbb szerepjátékokkal észrevétlenül "csempésünk" be a hallgató "kelléktárába".

Első lépés lehet a konkrét jelenségek, rendszerek összehasonlítása, de kiindulhatunk a nyilvánvaló nyelvi eltérésekből is, hogy a jelenség azonosságát avagy különbözőségét mielőbb tudatosíthassuk. Néhány hét elteltével a hallgatók maguktól alkalmazzák az összehasonlítás módszerét az új témák feldolgozásánál.

Így válhat az összehasonlítás az empírikus ismeretek rendezése eszközévé.

A későbbiekben pedig - ha megtörtént a konkrét elemek összehasonlítása a két nyelven - megtörténhet az ütköztetés a *fogalmi, elméleti ismeretek tartalmánál* is.

Nem véletlen, hogy a civilizáció oktatását az egyetemen tartjuk indokoltnak, hiszen *csak ezen a szinten, azaz az érettségi körül és után adott a hallgató számára sok fogalmi és elméleti ismeret*. Nem hagyhatók figyelmen kívül az életkori sajátosságok!

Ne gondoljunk itt azonban még a "tudományos komparatiztikára". A nyelv elsajátításához - szerintem - bőven elegendő a közvetlen gondolkodáson alapuló és azt szolgáló empírikus összehasonlítás. De - mint ahogy említettem az imént - a hallgatók életkori sajátossága és empírikus gondolkodási szintje *most* alkalmas arra, hogy az összehasonlítást mint módszert *tudatosan építsük be civilizáció-elsajátítási, azaz mindenkori nyelvelsajátítási folyamatába*.

Példák az összehasonlításra

1. "A gyereke elsőbe jár". "Son enfant va en première".

A fordítás - látszólag - könnyen elvégezhető, de tudjuk-e a fordításból, hány éves a gyerek? Nem.

Ehhez össze kell hasonlítani a 2 iskolarendszert (A francia anyanyelvű anya gyereke 17 éves, a magyar anyáé pedig 6,14 vagy 18 éves). De ha már egyszer "rээрзünk" erre a különbségre, nem esik nehezünkre - főleg szóban - rákérdezni vagy elmesélni a magyar civilizációs gyakorlatot, hogy aztán francia partnerünk is - ráérezve a másságra - elmondhassa saját szokásait, stb.

2. Adatjellegű összehasonlítások pl. a Franciaország földrajzi helyzete, határai, hegy- és

vízrajza stb. c. téma keretében.

Először természetesen megtanítjuk pl. a Franciaországgal és Magyarországgal határos országok és tengerek, hegyek és hegységek nevét, jellegzetességét stb.

Megállhatunk-e a földrajzi adatok összevetésénél, s az ilyen megállapításoknál, hogy Magyarországnak nincs tengere, de létezik a "Magyar tenger", és hogy Magyarországnak nincsenek magas hegységei, stb. Nem, nem állunk meg.

Itt térünk ki a franciák "téli sportok"-at kedvelő civilizációs szokásaira és a magyarok környező országokbeli sítáborozására. És itt tudatosítjuk azt, hogy Magyarország legmagasabb pontja a Kékes, a maga 1015 méterével. Ez a tudatosítás nem csak a hallgató pillanatnyi orientálása szempontjából érdekes és fontos, hanem azért is, hogy leendő, "téli sportok"-at kedvelő francia partnerében - majdan - ő is megfelelően tudja tudatosítani az ebből eredő "másságokat", ha pl. mint külkereskedő sportcikkeket kíván vásárolni Franciaországból, vagy fordítva.

A nyelvi alap mindehhez: "la montagne" = hegy, hegység szó, amely minden franciában több ezer méteres hegység képzetét ébreszti. Nekik több is van, s a földrajzot nem nagyon ismerik, így eszükbe sem jut, hogy nem minden országban van "Mont-Blanc".

De itt lehet "felébreszteni" a hallgatókban az érzékenységet a francia tengerpart adta ezernyi hétköznapi civilizációs eltérés iránt, valamint rávilágítani a magyar civilizáció idevonatkozó "hiányaira" stb.

VERGLEICHENDE KULTURKUNDE ÖSTERREICH – UNGARN

Cornelia Grosser

Auf der Suche nach neuen Modellen für die Vermittlung dessen, was im DaF-Unterricht generell mit dem etwas unpräzisen Begriff 'Landes- und Kulturkunde' bezeichnet wird, hatte ich zusammen mit einer Kollegin die Gelegenheit, das Seminar "Kontrastive Kulturkunde Österreich - Ungarn" (Dezember 1993) zu konzipieren und zu organisieren. Dieses Seminar sollte Zugänge zur Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Kultur nicht auf der Ebene kognitiven Wissens eröffnen, sondern auf der Basis individueller und kollektiver Wahrnehmungen. Themen des Seminars waren also die Wahrnehmung der eigenen und der fremden Kultur, die Unterschiede im Umgang mit Selbst- und Fremdbildern, die Darstellungsformen kultureller Identität. Geleitet wurde es von einer Kulturphilosophin/Psychologin auf der methodischen Grundlage des sozialen, erfahrungsorientierten Lernens, finanziert vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst und der Aktion Österreich-Ungarn.

Wir suchten die Mitarbeit einer Kulturphilosophin und gleichzeitig Psychologin, weil uns der übliche auf Faktenvermittlung und Bearbeitung von Materialien ausgerichtete Kulturkunde-Unterricht nicht mehr befriedigte, wir aber andererseits in der Unterrichtspraxis bei unserer Beschäftigung mit Vorurteilen und kollektiven Mustern auf methodische Grenzen gestoßen waren. Die von der Seminarleiterin angewandten Arbeitsmethoden des sozialen, erfahrungsorientierten Lernens ermöglichten es den 11 TeilnehmerInnen (v.a. DaF- und UngarischlehrerInnen aus Österreich und aus Ungarn) sich ihrer individuellen Voraussetzungen bewußt zu werden und zu erkennen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie voneinander trennen bzw. miteinander verbinden. Diese Arbeit in Kleingruppen verlangte von den TeilnehmerInnen große Offenheit und die Bereitschaft, voneinander zu lernen. Die mit diesem methodischen Ansatz gesammelten Erfahrungen sollen in die Praxis der 'Kontrastiven Kulturkunde' einfließen und zur Weiterarbeit anregen. In meinem

Beitrag werde ich daher einige Ergebnisse unserer Auswertung des Seminargeschehens darstellen.

"Kulturelle Unterschiede zwischen Ungarn und Österreichern? Gibt es die überhaupt? Wir sind doch Nachbarn!"

Das war eine Reaktion auf unseren Vorschlag, dieses Seminar zu veranstalten. Ein Vergleich Österreichs mit Japan zum Beispiel würde doch interessantere, spektakulärere Ergebnisse bringen. Die geographische und historische Nähe läßt einen oft übersehen, daß dort, wo Gleichheit bzw. Ähnlichkeit vorausgesetzt werden, das Unverständnis noch größer ist und die Fremdheit besonders störend erlebt wird.

Voraussetzung für das Arbeiten mit Fremd- und Selbstbild, mit kollektiven Mustern und Stereotypen ist ihre Darstellung bzw. Zurschaustellung, die im Unterricht meist vermieden wird. Bei der Gegenüberstellung von Fremd- und Selbstbildern geht es nun nicht darum, über die Zuschreibungen selbst - ÖsterreicherInnen sind so, Ungarn verhalten sich dagegen so - zu diskutieren. Das Wahr oder Falsch solcher Bilder steht nicht zur Debatte. Das Fremde, die andere Kultur, kann jedoch nicht abstrakt, für sich alleine erfaßt werden - genauso wenig wie das Eigene -, sondern nur als Wechselbeziehung gedacht werden. Es gilt, die Relativität der eigenen Wahrnehmung zu erkennen und sich der Perspektive der anderen zu stellen. Das Sich-Einlassen auf den Wechsel der Perspektive, was soviel wie Heraustreten aus dem eigenen vertrauten Feld und Hineintreten in das fremde Feld bedeutet, steht im Mittelpunkt dieser Arbeitsphase.

Manche Fremdzuschreibungen lösten allerdings Betroffenheit aus. Es lohnt sich, dieser Reaktion nachzugehen. Die Reaktionen der österreichischen TeilnehmerInnen auf die von den ungarischen TeilnehmerInnen präsentierten Österreich-Bilder werfen ein Licht auf das Selbstbild der Österreicher. Ebenso sagen die von ihnen produzierten Ungarn-Bilder etwas über die Selbsteinschätzung der Österreicher aus und nicht etwa über die ungarische Kultur.

Mit den nationalen Klischees und Bildern hatte man sich nun auseinandergesetzt; sie existieren. Fraglich war jedoch, inwieweit diese für die Identität des einzelnen relevant sind. Dazu zitiere ich die Aussage einer

Teilnehmerin: "Worin bestehen denn nun die Unterschiede zwischen Österreichern und Ungarn, wenn die Österreicher und Ungarn in unserer Gruppe den Vor-Urteilen und Klischees über sie zustimmen, obwohl sie persönlich ganz anders sind?" Es öffnet sich hier für den einzelnen ein Spannungsfeld, in dem er sich zwischen seinem Ungar- bzw. Österreicher-Sein und seinem individuellen Ich definieren muß. Konkret steht er vor der Frage: Wo bin ich Ungar oder Österreicher und wo beginne ich als Einzelperson ?

Den TeilnehmerInnen wurde klar, daß kulturelle Identität nicht an sich existiert, sondern daß für den einzelnen die kulturelle Identität als Österreicherin bzw. Ungarin erst in einem funktionalen Zusammenhang erfahrbar wird. Als Ungar oder als Österreicherin definiert man sich in Relation zu einer bestimmten Situation, Sache, Person. Die jeweilige Beziehung bestimmt dann auch die Definition, die somit nicht starr ist, sondern sich jeweils unterschiedlich gestaltet.

Wer sich mit einer fremden Kultur beschäftigt, wird den Kontakt zu Land und Leuten suchen, dabei viele subjektive Wahrnehmungen und punktuelle Erfahrungen sammeln, sich als denkender Mensch jedoch weigern, diese einfach zu verallgemeinern. Andererseits besteht das Bedürfnis nach objektivem, abgesichertem Wissen, welches man zum Beispiel vor einer Reise mit der Lektüre eines Reiseführers befriedigt. Man will eindeutige Urteile und fertige Bilder, sei es auch nur, um sie danach zu relativieren und in Frage zu stellen. Für Sprach- und Kulturvermittler bedeutet das im Unterricht einen schwer lösbaren Widerspruch. Wie können sie stellvertretend für ihre StudentInnen eine Auswahl treffen, die dem Wunsch nach Allgemeingültigem und Objektivem ebenso wie der damit konkurrierenden Ablehnung von Klischees und Verallgemeinerungen gerecht wird? Auf welcher Grundlage kann oder soll der Lehrer nun sein Konzept verantworten und seine Vorstellungen von Kulturkontakt umsetzen?

Die Bedenken und die Zurückhaltung, die sich hier gegenüber individuell bestimmter Auswahl, also 'Zufälligkeit', einerseits und fertigen Materialien und Lösungen andererseits manifestierten, können jedoch durch keine aus der individuellen Verantwortung entlassende Lösung oder Alternative neutralisiert werden. Einen konstruktiven Umgang mit dieser Problematik bedeutet es allerdings wahrzunehmen, was man in seinem Unterricht macht und was man ausklammert. Diese reflektierte Subjektivität beruht ebenfalls auf einem Perspektivenwechsel in bezug auf das eigene Unterrichtsverhalten: um zu erkennen, was man tut, muß man sehen, was man nicht tut. Die reflektierte

Subjektivität ist neben dem Einbeziehen der Interessen der StudentInnen und der Nutzung bestehender Materialangebote und Informationsstellen die Entscheidungsgrundlage für den Unterrichtenden.

Im folgenden Abschnitt fasse ich die Ergebnisse eines Gruppengesprächs mit der Aufgabenstellung 'Wie definiere ich meine kulturelle Identität als ÖsterreicherIn bzw. UngarIn?' zusammen, um 'Kultur'-Differenzen zu veranschaulichen. Es geht hier um das explizite Selbstbild und kulturelle Selbstverständnis der beteiligten Ungarn und Österreicherinnen. Im Laufe des Gesprächs kristallisierten sich zwei unterschiedliche Auffassungen dessen, was 'Kultur' ist, heraus:

1. Kultur im engeren Sinn, d.h. Literatur, künstlerische Ausdrucksformen und Kunst, von den Ungarn vertreten,
2. Kulturelle Identität als persönliche Biographie, als Produkt der jeweiligen Sozialisation, d.h. Kultur im weiteren Sinn, von den Österreicherinnen vertreten.

Eine Annäherung der zwei Positionen bedeutete die von den Ungarn vertretene Meinung, daß man in den ersten 20 Lebensjahren das für den Menschen Prägende an 'Kultur' mitbekommt. Die Auffassungen divergierten bei der Antwort auf die von einem Teilnehmer imaginierte Situation: Wann wird es einem Ungarn/einem Österreicher, der im Ausland lebt, schmerzhaft oder berührend bewußt, daß er nicht am richtigen Platz ist? Ein Ungar erlebe es über ein Buch, das er aus dem Regal nimmt, über ein Stück Musik, das er mit Ungarn verbindet. Einem Österreicher werde der falsche Platz im politischen und sozialen Bereich bewußt. Ihm fehlten im Ausland politische Rechte und soziale Einbettung.

Für die ungarische Identität ist Isoliertheit und Eigenständigkeit in Europa ein zentrales Muster. Das Gefühl, nicht "einer vom Dutzend" zu sein, das über die Sprache gepflegt wird, und das Sich-Finden als Ungar in der Literatur, der Musik und der Geschichte bestimmen seine Identität. Beim Versuch, dieses Muster auf Österreich umzulegen, wurde von den Österreicherinnen lediglich in der Literatur das für das Österreichische typische "Hin und Her, die Zersplitterung" gefunden. Die Berührungsängste der Österreicher mit ihren Landsleuten seien sehr stark ausgeprägt. Die individuelle Abgrenzung sei bei ihnen stärker als bei den Ungarn. Man wolle sich in den anderen Österreichern

gar nicht wiederfinden, außer in Menschen mit z.B. gleicher politischer Biographie oder gleichen sozialen Voraussetzungen.

Neben den inhaltlichen, thematischen Aspekt dieser Auseinandersetzung mit kultureller Identität tritt ein weiterer Gesichtspunkt: Das Gesprächsprotokoll macht die Strukturen, in denen kulturelle Identität gedacht wird, und die Strategien, die ihrer Darstellung zugrundeliegen, deutlich. Wichtig ist nun nicht mehr, daß die Teilnehmer über ein Thema, ein Gefühl oder einen Sachverhalt nachdenken, sondern daß erkannt wird, wie sie darüber nachdenken. Hier lassen sich folgende bei den ungarischen und österreichischen TeilnehmerInnen divergierende Darstellungsstrategien ablesen:

- * Die Österreicherinnen stellen ihre kulturelle Identität anhand ihrer persönlichen Biographie dar, während sie für die Ungarn von der geistigen Heimat und nicht von der Familiengeschichte bestimmt wird.
- * Das von den Ungarn vertretene Kriterium des eigenständigen Volkes mit eigener Sprache, Geschichte und Kultur im engeren Sinn ist für die Österreicherinnen keines oder nur in der Negation; das heißt, wenn eigenständig, dann "zerrissen".
- * Für die Österreicherinnen wird die kulturelle Identität durch Sozialisation und Zivilisation strukturiert und sogar als etwas Selbstbestimmtes erlebt, während sie für die Ungarn aus sich selbst herauswirkt, als eine Art "Hintergrundstrahlung", ohne konkret an die Gesellschaft gebunden zu sein.
- * Politische Einbettung, d.h. das Verfügen über politische Rechte und Handlungsspielräume, als Kriterium bei den Österreicherinnen findet bei den Ungarn keine Entsprechung.

Die Darstellung der eigenen kulturellen Identität und damit auch die Wahrnehmung der fremden erfolgt also nach unterschiedlichen Kriterien bzw. Strategien. Was für den einen Bedeutung hat, wird u.U. vom anderen überhaupt nicht wahrgenommen. Die Klärung der Darstellungsstrategien ermöglicht erst die Reduktion unauflösbarer Widersprüche und 'blinder Flecken'. Macht man sich die Unterschiede zwischen dem ungarischen und dem österreichischen Darstellungssystem bewußt, schafft man die gemeinsame Grundlage, auf der die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Kultur des anderen und die Darstellung der eigenen funktionieren kann.

Im Verlauf des Seminars wurde spürbar, daß die Teilnehmer, sowohl UngarInnen wie ÖsterreicherInnen, einen Mangel an adäquaten Ausdrucksformen für die eigene Kultur erleben. Gleichzeitig artikulierten sie ein starkes Bedürfnis nach dieser Selbstdarstellung. Außerdem zeigte sich, daß es spannender war, sich mit einem Nachbarland zu vergleichen und auseinanderzusetzen als mit einem fernen Land, mit dem es wenig oder weniger Berührungs- und Konfliktpunkte gibt. Damit ist auch die Richtung für das weitere Arbeiten gegeben: Selbstdarstellung in der Auseinandersetzung mit einer 'nahen' Kultur.

ORSZÁGISMERET OKTATÁS "TEAM-TEACHING" MÓDSZERREL

Antal Zsuzsanna

I.1. A tantárgy bevezetése a Budapesti Műszaki Egyetemen

A BME Nyelvi Intézetében 1990-ben kezdődött el a szakfordító- és tolmácsképzés, az első évben angolból, 1991-ben németből, 1993 szeptembere óta pedig már francia és orosz nyelvet tanuló csoportjaink is vannak.

A "Szakfordító és tolmács szak" tantervében az első év tárgyai között szerepel a célnyelv országára / országaira vonatkozó "Kulturális és gazdasági háttérismeretek" című előadássorozat. A tantárgy feladata az, hogy a hallgatóknak olyan ismereteket nyújtson, amelyek nélkülözhetetlenek a mérnök-szakfordítók és -tolmácsok munkájához, elősegítik a célnyelvi kulturális-gazdasági-társadalmi közegben való eligazodást. A rendelkezésre álló óraszám az első félévben heti 2, a másodikban heti 1, összesen kb.42-45 óra.

A tantárgy konkrét programját minden nyelvi csoportban az illetékes tantárgyfelelős állította össze. Az előadások tematikájának kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy hiteles ismereteket olyan előadók tudnak átadni, akik hosszabb időt töltöttek el a célnyelv országaiban.

2. Hagyományos előadás több előadó részvételével ("Ringvorlesung")

A Német Nyelvi Csoportban a tantárgy tematikáját több kollégával történt konzultáció után dolgoztuk ki, és ennek megfelelően kerestünk előadókat. Az első két évben ún. "Ringvorlesung"-ként szerveztük meg az órákat, az előadások megtartására anyanyelvi lektorokat, valamint a célnyelv országait jól ismerő kollégákat és szakembereket kértünk fel. Az előadók 2-4 előadást tartottak egy vagy több témakörrel. A hagyományos országismereti témakörök (történelem, földrajz, politikai-társadalmi rendszer, gazdasági rendszer, kultúra [1] stb.)

mellett nagyobb hangsúlyt kapott néhány szakspecifikus téma, mint pl. az iparszerkezet, jogi ismeretek, kereskedelem, közlekedés, építészet, környezetvédelem, szociális rendszer.

Azt, hogy az előadásokat milyen nyelven tartják, kezdetben az előadókra bíztuk. A tantárgy feladata ugyanis - az eredeti célkitűzés szerint - elsősorban az információátadás, és a német nyelvű országokat jól ismerő magyar szakemberek esetenként szívesebben tartanak előadásokat magyarul, mint németül. Míg az első évben csak az órák 80%-a, addig a hallgatók kérésére a második évben már az órák 90%-a volt német nyelvű.

Az első két év tapasztalatai a következők voltak:

- a hallgatók autentikus forrásból jutottak hozzá a szükséges ismeretekhez;
- az előadók nem ismerték egymás munkáját, csupán a tantárgyfelelős állt kapcsolatban mindegyikükkel;
- a hagyományos előadás nem teszi lehetővé a hallgatók aktív részvételét a munkában, az országismeret oktatásának három szempontja (kognitív, kommunikatív és interkulturális [2]) közül elsősorban a kognitív szempont érvényesül;
- az órák megszervezése és a leadott tananyag számonkérése (első félév: gyakorlati jegy; második félév: vizsga) nem könnyű feladat a tantárgyfelelős számára.

II.1. A "team-teaching" módszer bevezetése

Az országismeret-oktatás fenti tapasztalatai szükségessé tették a munkamódszer megváltoztatását. Olyan megoldást kerestünk, amely a hagyományos előadások előnyeit megőrizve lehetővé teszi az országismeret-oktatás mindhárom szempontjának érvényesülését az órákon. Cornelia Grosser, aki már évek óta dolgozik a Német Nyelvi Csoportban osztrák lektorként, és kezdettől fogva részt vesz a szakfordító- és tolmácsképzésben, azt javasolta, hogy próbálkozzunk meg a "team-teaching" módszer bevezetésével. A módszer lényege, hogy más területekhez hasonlóan az oktatásban is lehet munkacsoportban dolgozni, nem csak tanmenetek és tananyagok összeállításakor, hanem az órákon is. Az órákat tehát nem egy tanár tartja, hanem kettő vagy három együtt. További változtatásként a tananyagot Magyarországra vonatkozó ismeretekkel egészítettük ki. Így jött létre 1993

szeptemberében három főből álló munkacsoportunk: Ausztriát Cornelia Grosser, Németországot Siegfried Joseph DAAD-lektor mutatja be, és az én feladatomban lett a témák magyar szempontból történő kidolgozása. Célkitűzéseink a következők voltak:

- az országismeret-oktatás interkulturális jellegének erősítése;
- a hallgatók bevonása az órai munkába;
- a tananyag kontrasztív jellegének erősítése, különböző nézőpontok, mentalitások bemutatása egy-egy téma tárgyalásakor;
- nem csak országismeret (Landeskunde), hanem "emberismeret" ("Leutekunde" [2]) oktatása.

2. Témakörök

Az 1993/94-es tanévben a következő témaköröket dolgoztuk fel:

1. Történelem - Ausztria, Németország és Magyarország történetének legjelentősebb eseményei; a jelenlegi helyzetet meghatározó tényezők, tendenciák; a ma élő osztrákok, németek és magyarok történelemszemlélete, nemzettudata.
2. Helyünk Európában - a három ország földrajzi, kulturális, ideológiai-politikai jellegzetességei; a földrész országai között elfoglalt helye.
3. Földrajz - tájak, domborzat, vizek, ásványi kincsek; a földrajzi adottságok által meghatározott gazdasági sajátosságok; politikai tagoltság; népesség [3].
4. Kulturális régiók - népcsoportok, népi kultúra, tájszólások; a kisebbségek helyzete.
5. Politikai kultúra - a politikai kultúra fogalma, elemei [4]; a kialakulását meghatározó tényezők, történelmi gyökerek; politikai közérzet; politikai kultúra-kutatás az egyes országokban [5]
6. Társadalmi szerkezet - a társadalmi szerkezet változásai 1945 után; a változásokat előidéző politikai-gazdasági folyamatok; a jelenlegi struktúra jellegzetességei [6]

A fenti témakörökön kívül még a következők kidolgozását tervezzük: környezetvédelem, médiák, egyház és vallás, a fiatalok helyzete, turizmus, szabadidő.

A témaköröket minden alkalommal szakemberekkel való konzultáció és a szükséges szakirodalom áttanulmányozása után dolgoztuk ki. Maradtak olyan témák, amelyeknek az ismertetésére továbbra is kollégákat és külső előadókat kértünk fel, ilyen pl. Németország gazdasági fejlődése, védelmi politikája; német jogi ismeretek; Németország szociális rendszere; Svájc (teljes egészében).

Az órákon a témaköröket előre egyeztetett szempontok alapján, megbeszélte sorrendben tárgyaljuk, egyenként 15-20 percben. Eközben a hallgatókat is bevonjuk a munkába, felelevenítjük a 3 országra vonatkozó ismereteiket, és a témáknak megfelelően rendszerbe foglaljuk, kiegészítjük azokat. A három beszámolót beszélgetés követi, a hallgatók és a tanárok megvitatják az elhangzottakat.

3. A módszer előnyei

1. Az órákon a tények nem önmagukban jelennek meg, hanem áttekinthető rendszerben, amelyen belül összevethetők egymással.
2. Láthatóvá válnak a három ország eltérő kultúrájából, adottságaiból fakadó különbségek, de ugyanakkor az azonosságok és a hasonlóságok is.
3. A beszélgetések során többfajta szemléletet, mentalitást ismernek meg a diákok.
4. Az interkulturális tanulási folyamat lehetővé teszi a 3 országban élő emberek gondolkodásmódjának, mindennapi megnyilvánulásainak mélyebb megismerését, megkönnyíti a különbségek okainak megértését, a másság elfogadását.
5. A Magyarországra vonatkozó ismeretek rendszerezése segítséget nyújt a hallgatóknak abban, hogy összehasonlítsák a hazai viszonyokat a német nyelvű országokban élő emberek helyzetével.
6. Több tanár jelenléte és szereplése változatosabbá teszi az órákat.
7. A hallgatók aktív részvétele az órai munkában feloldja az előadás merev kereteit.

4. A módszer hátrányai

1. Egy órán két-három tanár részvétele szükséges.
2. A felkészülés rendkívül idő- és energiaigényes.

III. Összegzés

Az 1993/94-es tanévben bevezetett új országismeret-oktatási módszert előnyei miatt érdemes továbbfejleszteni. Célszerűnek tűnik további témák kontrasztív szempontból történő kidolgozása, valamint a már meglévő anyag írásos rögzítése. A tanév végén felmérést végzünk a hallgatók körében, hogy az ő véleményüket is figyelembe vehessük a tananyag összeállításakor.

Irodalom

1. J.Molnár - U. Szinna: Deutschsprachiges über deutsch Sprechende
ITK Budapest 1986.
2. Uwe Koreik: Biographiesimulationen im Landeskundeunterricht
Deutsch als Fremdsprache 1993/Heft 4, S.219-226.
3. András Rigó (Hg.): Ungarn
Mundo Verlag 1988. S.9-31.
4. Bihari Mihály:
Politikai stílus és politikai kultúra Magyarországon a 90-es évek elején.
Kurtán Sándor, Sándor Péter, Vass László (Szerk.):
Magyarország politikai évkönyve 1993, 58-74.o.
5. Wolfgang C.Müller:
Politische Kultur: Konzept - Forschungsmethoden - Effekte.
Aus: Fritz Plasser, Peter A. Ulram (Hrsg.):
Staatsbürger oder Untertanen? Politische Kultur Deutschlands,
Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Frankfurt 1991. S.3-13.
6. Andorka Rudolf: Társadalmi szerkezet 1991-92.
Kurtán Sándor, Sándor Péter, Vass László (Szerk.):
Magyarország politikai évkönyve 1993, 16-40. o.

MAGYAR IRODALOM ANGOLUL KÜLFÖLDIEKNEK A BME N

Bakonyiné Berényi Katalin

Az utóbbi években a BME és azon belül a TTKK profilja kitágult és megin-
dult a nemzetközi felsőoktatásba való bekapcsolódás. Egyetemünk külföldi, el-
sősorban amerikai egyetemekről fogad hallgatókat, akik egy vagy két szemesztert
töltenek itt. A BME-n eltöltött idő ezeknél a hallgatónál szervesen kapcsolódik
az éppen aktuálisan folytatott tanulmányaikba, az itteni egy vagy két félévet
anyaegyetemeik elfogadják, az itt hallgatott tantárgyak beletartoznak a hallgató
által teljes egyetemi tanulmányai ideje alatt felveendő tárgyak sorába. Az oktatás
nyelve angol. Külön érdekességet jelent, hogy a diákok többségükben nem
műszaki szakirányultságúak. A félévenként általában 10-15 hallgató között
leggyakrabban pszichológia, politológia, történelem, nyelv-szakosok, általános
bölcsesek, közgazdászok fordulnak elő. A hallgatók tanulmányaik jóformán
bármely szemeszterét tölthetik itt, tehát évfolyam szempontjából sem egységesek
a csoportok. Minden tárgy, amit felvesznek, a kreditrendszer kritériumai szerint
értékelendő a félév végén, hiszen így válik lehetővé, hogy a hallgatók
eredményeiket hazavivé érvényes félévet fogadtathassanak el otthoni
egyetemeiken.

Témám egy olyan tantárgy ismertetése, amely ennek az új profilnak a szel-
lemében fogant és ennek keretében indult meg: a 20. századi magyar irodalom
főbb alkotói és vonulatai. A tárgy, akárcsak az összes többi, szabadon választha-
tó. A hallgatóknak minden félévben igen gazdag "étlap" áll rendelkezésükre,
amelyből érdeklődésük, illetve diplomájuk megszerzésének követelményei sze-
rint válogathatnak. A 20. századi magyar irodalom megismerésére alapvetően a
magyar kultúrával való megismerkedés vágya ösztönzi a hallgatókat. Szabad
választásuk már önmagában is az érdeklődés jele. Természetesen ezen belül az
érdeklődés különböző mértékű és mélységű, többnyire attól függően, hogy mi a
hallgató alap szakterülete. Az sem közömbös, hogy a hallgató éppen hányadik
félévét tölti itt, hol tart egyetemi tanulmányaiban, mert sokszor ennek függvé-
nyében vannak már, vagy nincsenek még otthonról hozott háttérismeretei, a té-

mával kapcsolatos alapfogalmai, esetleges irodalmi tájékozottsága. Mindebből következik, hogy a harmadik féléve folyó oktatásnak, bár természetesen van egy állandó, azonos gerince, az anyaga menet közben kisebb-nagyobb változásokon megy át, a hangsúly mindig arra tevődik, amerre az adott csoport érdeklődése, igényei visznek. Az igény felmérés és némi tájékozódás érdekében az új csoporttal való első találkozás mindig beszélgetéssel telik el. Általában azt próbálom kideríteni, hogy az előttünk álló közös munka során milyen háttérismeretekre, korábbi tanulmányokra támaszkodhatnak majd, ha nem is speciálisan a magyar, de általában az irodalom témájában. Ezenkívül arra is mindig megkérem a hallgatókat, hogy pár mondatban papíron fogalmazzák meg a kurzussal kapcsolatos elvárásait. Az utolsó órán egyébként a hallgatók visszakapják ezeket a fogalmazványokat azzal a feladattal, hogy írják le, elvárásaikból mi valósult meg az év folyamán és általában hogyan értékelik az egész kurzust. Hallgatóim mindkét feladatot igen komolyan szokták venni, így mindkettőt értékes segítségnek tekinthetem a munkámban: az elsőt az adott félévre, a másodikat mindig a jövőre vonatkozóan. Tárgyam egy féléves, heti négy órában, ami optimális esetben 60 körüli óraszámot jelent.

A tantárgy tanmenete tükrözi azt a koncepciót, amelynek alapján az egész félévi tárgy kialakul. Bevezető része egy történelmi áttekintés, amelybe érintőlegesen beletartoznak a magyar történelem főbb eseményei, de a hangsúly természetesen a 20. századon van. A jeles alkotók közül külön tárgyaljuk Móricz Zsigmondot, Ady Endrét, Kosztolányi Dezsőt, József Attilát, Radnóti Miklóst, Déry Tibort, Weöres Sándort, Nagy Lászlót, valamint néhány ma élő szerzőt. A tanmenetben reprezentálva vannak a különböző alpműfajok, valamint a különféle stílusirányzatok megnyilatkozásai irodalmunkban. A 60 óra alatt körülbelül 50-60 verset, 6-8 novellát, 1-1 drámát és regényt elemzünk változó mélységgel. Biztos vagyok benne, hogy vannak akik vitába szállnának a válogatással. Ez természetes is, hiszen mint minden válogatás, ez sem mentes a szubjektív elemtől, jelen esetben jómagam szubjektivitása nyilvánul meg benne. Hadd tegyem azonban hozzá, hogy ennek az anyagválasztásnak nemcsak, vagy talán nem elsősorban a szubjektivitás szabja meg a korlátait. Ne felejtjük el, hogy angol nyelvű kurzusról van szó, a hallgatók nem beszélnek magyarul, tehát fordításokkal kell dolgoznunk. Amikor először nekiláttam a tananyag összeállításának, saját magam is meglepődve tapasztaltam az Országos Széchényi Könyvtár anyagait tanulmányozva, hogy szerencsémre sokkal több mindent fordítottak le angolra a magyar irodalomból, mint azt korábban

gondoltam. Mikor azonban jobban elmerültem a kérdésben, két problémával kellett szembenéznem. Egy: adott alkotóktól nem mindig azt fordították le, ami az én koncepciómba legjobban beleillett volna. Kettő: a fordítások minősége. Többször kellett tapasztalnom, hogy az angol nyelvű fordító, valószínűleg nem ismervén Kosztolányi idevágó megállapítását, miszerint a fordítás "gúzsbakötve táncolást" jelent, a magyar nyelv által állított, nyilvánvalóan nem kis nehézségeket úgy küzdi le, hogy közben elvesz a lényeg, vagyis az, amiért az adott művet fontosnak, az anyagban bemutatandónak tartottam volna. Ebből a szempontból a legtöbb nehézséget természetesen a versek jelentették. A novellák, regények, drámák esetében vagy eleve a fordítás hiánya, máskor pedig terjedelembeli, vagyis a művek hossza és a rendelkezésre álló idő összeegyeztetésének problémái jelentkeztek. Mindent egybevéve tehát a tanmenet kisebb-nagyobb kompromisszumok eredményeként jött létre. Természetesen tanár-diák egyaránt annál szerencsésebb, minél kisebb a kompromisszum. Mindezekon kívül van a tananyag összeállításának még egy aspektusa, amiről külföldi, többségükben amerikai hallgatókról lévén szó, nem szabad megfeledkezni. A válogatásnál arra is gondolni kellett, mi az, ami egy idegen országból érkező számára a mi irodalmunkból érdekes, izgalmas lehet, hol lehet esetleges érintkezéseket, azonos élettérzéseket, hasonló gondolatokat felfedezni az amerikai és a magyar irodalom között. Zárójelben jegyzem meg, hogy ebből a szempontból mindig érdekes színfoltot jelent, ha amerikaiak kívül más nemzetiségű hallgató is van a csoportban.

Az órák jellegüket illetőleg általában két típusba sorolhatók. Új téma bevezetőként szükség van előadás jellegű órákra. Ezek funkciója az ismeretanyag átadás, amelyben az irodalmi adatok történelmi háttérrel egészülnek ki. Az előadás jelleg természetesen nem szigorúan értendő, a hallgatóknak ilyenkor is lehetőségük van kérdések feltevésére, egy-egy őket érdeklő részletkérdés aprólékosabb tisztázására. A másik óratípust az irodalmi műelemzés kategóriába lehet sorolni. Ebből a szempontból természetesen elsősorban versek és novellák jöhetnek számításba. Ezek az órák a hallgatóktól lényegesen nagyobb együttműködést várnak el a szabad vélemény nyilvánítás jegyében, amely lehetőséget szerencsére ezeknek a hallgatóknak a többsége igényli is.

Az előadás jellegű órákon a hallgatók jegyzetelnek. Mivel tankönyv nincs, saját jegyzeteik képezik a majdan számonkérendő tárgyszerű ismeretek alapját. A legfontosabb dátumok, nevek, helynevek a táblára is felkerülnek, elsősorban azért, hogy a helyesírási nehézségeket áthidaljuk. Az előadásokat mindig

igyekszem lehetőség szerint minél bőségesebb képanyaggal illusztrálni. Az elemző órákon egy-egy novellát, vagy több verset beszélünk meg. Mivel előre szöveggyűjtemény sem áll rendelkezésre, az általam fénymásolatban összeállított anyagból dolgozunk. A hallgatók a fénymásolatokat előre megkapják. A feldolgozás kétféleképpen indulhat. Esetenként az adott szerzőről, korszakról szóló előadást követően beszéljük meg a hallgatók által az elemző órára elolvasott műveket, belehelyezve azokat a pályaképbe, a korszak jellemző stílusirányzataiba, esetleg a történelmi háttérbe. Máskor viszont úgynevezett "szendvics" technikával dolgozunk, ahol két elemzés közé kerül az előadás jellegű óra. Az első elemzés még háttérismeretek nélkül, csak a műre és a hallgatók önálló véleményére, gondolataira támaszkodik, majd a szükséges ismeretanyag átadása után ismét visszatérünk a művekre, kiegészítjük, esetleg módosítjuk a már elmondottakat. A hallgatók minden esetben szabadon nyilvánítanak véleményt, sokszor heves viták alakulnak ki, az órák önképzőköri foglalkozás jellegét öltik. Ezeket a vitákat mindig örömmel üdvözlöm és ösztönzőm, mert meggyőződésem, hogy nagy szerepük van abban, hogy a hallgatókhoz közel kerüljenek, sajátjukká váljanak az elolvasott irodalmi művek, s ha ez megtörténik, a kurzus már nagy lépést tett legfontosabb céljának elérése felé. Az évvégi értékelésből kiderül, hogy a hallgatók maguk is fontosnak tartják ezeket a beszélgetéseket, vitákat, saját bevallásuk szerint egymástól is sokat tanulnak ezeknek az óráknak a során.

Az órákon való aktív részvétel mellett két dolgozat megírása szerepel a félév folyamán. A félév közepén egy rövidebb terjedelmű, valamely már megismert szerzőtől önállóan választott versekkel foglalkozó elemzést írnak a hallgatók. Az évvégi dolgozat hosszabb terjedelmű és egyben a vizsga írásbeli része. Ennek témája a félév elején kiadott, ajánlott könyvek listájáról egy önállóan választott regény elemzése. Mindkét dolgozat otthoni munka. Az elsőnél lehetséges, a másodiknál kifejezetten kíváncsi vagyok az önálló anyaggyűjtésre. Ez a hallgató részéről könyvtári munkát feltételez, amely célra az Országos Széchényi Könyvtár szoktam ajánlani a hallgatóknak, ahol idegennyelven is rengeteg szakirodalom található. A vizsga szóbeli része számonkérő beszámoló, aminek tárgya a félévi tematikából adódik össze. Kis mértékben adatszerű tudást, nagyobb mértékben egyéb irodalmi ismereteket kér számon. Vannak előre ismerttetett tételek, hiszen a hallgatóknak kell valamilyen irányvonal, ami szerint felkészülhetnek, maga a vizsga azonban inkább kötetlen beszélgetés formájában zajlik. Az írásbeli és a szóbeli produkció egyaránt osztályzatot kap, a kettőből áll össze a vizsgajegy.

Mint az elején említettem, úgynevezett kredites tárgyról van szó, vagyis a végső elszámolás az amerikai egyetemek többségén használt kreditekben történik. A kreditekre való átváltást nem mi végezzük el, a hallgató eredményeit továbbítjuk a külföldi egyetemre, legtöbbször írásos magyarázattal arra vonatkozólag, hogy az egyes osztályzatok eléréséhez milyen teljesítményt kívánunk meg, az egyetem pedig a saját szabályai szerint jár el ezek után. Előfordulhat az is, hogy az otthoni egyetem külön részletes értékelést kér az egyes hallgatókról.

Az órákra való felkészülés sajátos problémákat vet fel. Tulajdonképpen minden abból az alaphelyzetből adódik, hogy amikor anyanyelvünk irodalmát tanítjuk idegen nyelven, vagyis fordításokon keresztül, külföldieknek, lépten-nyomon kultúrák ütköztetésével állunk szemben. Az a kulturális háttér, amelyből az egyes hallgatók jönnek, alapvetően meghatározza viszonyulásukat azokhoz a kérdésekhez, amelyeket a megismert magyar irodalmi művek felvetnek. Ha ilyen szempontból vizsgálom például, nem egyszerűen érdekes színfolt, mint korábban neveztem, az a helyzet, ha nemcsak amerikai hallgató van a csoportban. Ugyanahhoz a problémához másként közelít egy tőlünk csak néhány országnyira élő európai, az Amerika különböző részeiből jövők, vagy egy tőlünk annyira távol eső - és itt nem földrajzi távolságra gondolok - ország szülőtte, mint Japán. Ezeknek a nem amerikai hallgatóknak az esetében még arra is gondolni kell, hogy nem anyanyelvük az angol, tehát a művek mondanivalója kettős áttételen keresztül jut el hozzájuk. A nyelvi probléma egyébként az ennél egyszerűbb helyzetben, tehát az angol anyanyelvűeknél is fennáll. A gondot az okozza, hogy egy fordításból megismert irodalmi mű sokszor nem képes átvinni az eredeti alkotás gazdagságát sem nyelvileg, sem gondolatilag. Ez természetesen az esetek többségében nem a fordítást minősíti, egyszerűen a nyelvek különbözőségéből és abból a tényből adódik, hogy irodalmi művet érteni nem egyenlő a szavak megértésével. A problémát próbálom némileg áthidalni azzal, hogy minden alkalommal magammal viszem az éppen tárgyalt mű magyar eredetijét. Így sokszor a magam azon melegében adott nyersfordításával igyekszem pótolni a jobb megértéshez vezető hiányzó láncszemeket. Kérdés az is, hogy egy-egy alkotás kapcsán meddig, milyen mélységig lehet elmenni a műelemzésben és hol van az a pont, amelyen túl már nem érdemes forszírozni a dolgot, mert elértük a megértésnek a korábban említett tényezők által lehetővé tett fokát. Mindezekre a gondokra a válasz, azt hiszem, a tanári rugalmasságban keresendő, hiszen adott műnél, adott csoportnál, adott hallgatónál a lehetőségek különbözőek.

Három félév tapasztalatával a hátam mögött elmondhatom, hogy a munka nagyon érdekes, sokrétű, és szabadjon annyi szubjektív megjegyzés, hogy számomra igen élvezetes is, hiszen nemcsak tanítok, de rengeteget tanulok magam is. Magában a kurzusban még számos lehetőség rejlik, akár a két félévesre való kiterjesztésre, akár egyes részterületekre való specializálódásra, akár a kontrasztív jelleg erősítésére gondolok. De ezek már mind a jövő és egy esetleg majd 1-2 év múlva lehetséges beszámoló kérdései.

**LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA,
SZEMANTIKA**

LEHET-E SZÓTÁRBÓL IDEGEN NYELVET TANULNI?

Székely Gábor

Egy lexikográfiai témájú kandidátusi értekezés szerzője József Attilára hivatkozva mint lehetséges módszert a szótár tanulmányozását említette az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos eljárási módok között. A dolgozat egyik bírálója ezt az ötletet határozottan kifogásolta, mondván, hogy a költő laikusként és zseniként közelített a nyelvtanulás kérdéséhez. Választott módszere tehát a nyelvoktatás/elsajátítás szakmai szempontjaiból nézve a dolgokat nem alkalmazható eljárás.

E kis vita adta az ötletet ahhoz, hogy - alapvetően az elmúlt 25 évben Magyarországon megjelent, és többnyire valamilyen módon személyes tevékenységemhez is kapcsolható szakirodalomra támaszkodva - megvizsgáljam: lehet-e szótárból idegen nyelvet tanulni?

Aligha vitatható, hogy "A szókészlet nem pusztá szóhalmaz, hanem több szempontból rendszert alkot: bizonyos szavak csoportjai rétegekbe, kategóriákba tömörülnek. E rétegek, kategóriák azonban nincsenek egymástól élesen elhatárolva, kevésbé zártak, mint a nyelvtani rendszer kategóriái".¹ Érthető tehát, hogy a "hagyományos" leíró nyelvtanokra támaszkodva is törekedtek a szakemberek a szókészlet rendszerszerűségének a bemutatására. A rokonértelmű szavakkal kapcsolatban szinoníma-szótárak² készültek, az ellentétes jelentésű szavakat antinonímaszótárakban gyűjtötték össze, nem egyszer kimondottan az idegen nyelv tanulásának segítése céljából, tehát nem is abban az országban, ahol az adott nyelvet anyanyelvként beszélték, hanem ott, ahol azt tanulni akarták.³ Főként ilyen céllal

készültek a tematikus szótárak is, amelyeknek legszebb példái talán a képes szótárak,⁴ és a speciális szakszótárak⁵. Hasonló módon dolgozták fel a szókészletnek több szó állandósult kapcsolatából kialakult elemeit, a frazeológiai kapcsolatokat is. A nyelvnek azok az építőelemei, amelyeket az említett módon tudományos rendszerességgel összegyűjtöttek, oktatási céllal olykor bekerültek a tankönyvekbe is⁶, és gyakran előfordult az is, hogy önálló, oktatási célú kiadványokban dolgozták fel az ilyen típusú nyelvi anyagokat⁷.

A "hagyományos" nyelvtanhoz tartozik a szóalkotás szabályrendszerének a vizsgálata is. A szóalkotást a korábbi felfogás szerint általában a morfológia keretében tárgyalták a leíró nyelvtanok. Az ötvenes évek folyamán, a hatvanas években azonban a nyelvtudománynak ez az ága is mindinkább önállósult mint tudományos diszciplína⁸. A szóalkotás hatása a szókincsre vitathatatlan. Jogosnak tűnik tehát, hogy a szókészletet ebből a szempontból is vizsgáljuk a dolgozat keretében!

A szóalkotás eszközrendszerének a nyelvtanításban történő hasznosításához felbecsülhetetlen segítséget nyújtottak az ún. szóvégmutato szótárak⁹, amelyek lehetővé tették az utóképzős szavak alapos vizsgálatát. Emellett Magyarországon több elméleti munka is született a szóképzéssel kapcsolatban¹⁰, újabb ösztönzést adva a nyelvtanítás módszertanának is. A szóalkotással kapcsolatos ismeretek - ugyancsak folyamatosan - beépültek, beépülhetnek a nyelvkönyvek anyagaiba. Az egybevető (összehasonlító, konfrontatív, *kontrasztív*) vizsgálati módszer - amelyre egyébként később felhívom a figyelmet - még további impulzusokat is adhat ehhez. Csak utalásszerűen említem meg: amennyiben tudjuk, hogy a -z képzős igéket 'amivel cselekszik' jelentésben a német nyelv gyakran adja vissza azonos típusú szintagmával, akkor felhívhatjuk tanítványaink figyelmét az olyan párokra mint

botoz: mit dem Stock schlagen

bunkóz: mit einem Kunttel schlagen

kardlapoz: mit der flachen Klinge schlagen

öklöz: mit der Faust schlagen

seprűz: mit dem Besen schlagen

Ehhez hasonlóan járhatunk el más képzővel alkotott szavak esetében is, és hasonló eredményt kaphatunk, ha a bázis nyelvet más célnyelvvel hasonlítjuk össze:

<u>koszorús (költő):</u>	<u>(ноэт) с венцом</u>
<u>puskás (ember):</u>	<u>(человек с ружьём)</u>
<u>telefonos (lakás):</u>	<u>(квартира с телефоном)</u>
<u>barátsági (szerződés):</u>	<u>(договор) о дружбе</u>
<u>támadási (parancs):</u>	<u>(приказ) о наступлении</u>
<u>vételi (szerződés):</u>	<u>(договор) о покупке</u>

A tükörszók és tükörfordítások - azon túlmenően, hogy ismét említést kell tenni az összehasonlító módszerről - egy kicsit a nyelvtörténetet, az etimológiát is a nyelvtanítás eszközévé tehetik.

Kiss Lajos és Nyomárkay Istán munkáin¹² kívül minden valószínűséggel jelentek meg hasonló témájú dolgozatok az angol és újlatin nyelvekkel kapcsolatban is. A nyelvórákat, a nyelvkönyveket színesítheti az is, ha bemutatunk néhány érdekes tükörszót, tükörfordítást. Talán még inkább felhívjuk a jelenségre a tanulók figyelmét, ha találunk néhány olyan kifejezést, amelynek esetében az anyanyelvi megoldás szemantikai és strukturális szempontból több idegennyelvi megfelelővel is párhuzamba állítható:

magyar:	<u>süketnéma</u>
angol:	<u>deaf-mute (deaf and dumb/mute)</u>
német:	<u>taubstumm</u>
orosz:	<u>глухонемой</u>
magyar:	<u>'ofelnémet</u>
angol:	<u>old High German</u>
német:	<u>althochdeutsch</u>
orosz:	<u>древневерхнемецкий</u>

Eddigiekben a "hagyományos", leíró nyelvtanokra támaszkodva kíséreltem meg felhívni a figyelmet néhány dologra. Úgy vélem, nem kell sok szót vesztegetni annak méltatására, mekkora hatást gyakorolt a nyelvtudományra a strukturalista nyelvelmélet, illetve N. Chomsky generatív grammatikája. Úgy vélem azonban, hogy kevésbé kerültek be a köztudatba a szemantikai elméletek.¹³ Ezeknek az elméleteknek is vannak, lehetnek olyan részletei, amelyek az idegen nyelvek tanításában is

hasznosíthatók lennének. Ha például felhívjuk a nyelvtanuló figyelmét arra, hogy az elegyedni (pl. beszédbe), nekilát (pl. munkának), adja a fejét (pl. írásra), kibont (egy palackot), stb., stb., mind-mind a cselekvés kezdetét jelzi, és az oroszban a начинать/начать igével (is) kifejezhető az adott jelentéstartalom, megint nyújtunk neki egy kis segítséget az idegen nyelv tanulásához.¹⁴

Itt szeretnék még utalni arra is, hogy figyelemre méltó kutatások folytak, folynak a nyelvi asszociációk, a hangszimbolika területén is.¹⁵ E kutatások talán további átgondolást igényelnek a nyelvoktatást illetően, és az is vitathatatlan, hogy - bár részben a "hagyományos" leíró szemléletre támaszkodnak - nagyon "újszerűnek", némely vonatkozásban esetleg vitathatónak tűnnek, a figyelemfelkeltés talán dolgozatomban is e helyütt indokolt!

Visszatérve a nem generatív strukturalista személeletű nyelvreírásához, még két olyan területet szeretnék megemlíteni, ahol különösen "sok történt" az utóbbi években, évtizedekben: 1. a vonzatok kérdésköre, 2. az "új szavak", a neologizmusok területe.

A vonzatokkal kapcsolatban először 1983-ban találkoztam olyan leíró nyelvtannal,¹⁶ amely igen hangsúlyozottan (külön szójegyzékben) foglalkozik az igei vonzatokkal. Ugyanabban az évben jelentek meg Kelet-Németországban az ismert vonzatszótárak is.¹⁷ Magyarországon ebben az időszakban került a szakemberek kezébe az igen jelentős szakkönyvként értékelhető orosz-magyar igei vonzatszótár,¹⁸ és más kutatások is folytak a vonzatokkal kapcsolatban.¹⁹ A nyelvtanároknak - megítélésem szerint - folyamatos segítséget jelentene e téren is az elméleti munkák folytatása, továbbá az újabb- és újabb gyakorlatok kidolgozása.

A neologizmusokkal kapcsolatban főként az orosz anyagokat ismerem,²⁰ és az ehhez kapcsolódó orosz-magyar kutatásokról vannak közvetlenebb információim.²¹ Talán nem tévedek akkor, ha azt mondom, hogy a nyelvi rendszer leginkább éppen e területen "mozgékony". Új szavak keletkeznek, "divatszók" terjednek el, jelentésmódosulások következnek be. Mindennek nyomon kísérése - mondjuk egy vidéki általános iskolában - gondot okozhat. Hasznosnak tűnik tehát egy kis segítség!

Utaltam már rá, és többször a példákban is alkalmaztam az egybevető módszert. Meggyőződésem szerint a bázis nyelv (anyanyelv) és a célnyelv összehasonlítása, sőt

olykor-olykor, természetesen adódó lehetőség esetén több nyelv jelenségeinek az egybevetése érdeklődést felkeltő, motiváló tényező lehet a nyelvtanítás minden területén, így az idegennyelvi szókincs bővítésével kapcsolatban is. Hasonlóképpen általánosabb érvényű lehetőségnek tekintem a számítógép alkalmazásában rejlő lehetőségeket, mind a nyelvészeti kutatások, mind a nyelvoktatás szempontjából. A nyelvnek (és a nyelvoktatás kérdéseinek) a megközelítése az összehasonlító módszerrel, illetve a számítógép segítségével az ismert módon pl. a szóalkotástanhoz hasonlóan ugyancsak önálló diszciplinának tekinthető. Természetesen e kérdést illetően is csak utalásszerű hivatkozásra volt lehetőségem.

Összegzőként a következőket kell megfogalmaznom:

1. Dolgozatom nem a nyelvtudomány kiváló művelőinek szól. Azoknak a gyakorló nyelvtanároknak a figyelmét szerettem volna felhívni néhány elméletibb jellegű munkára, esetleg egy-két módszertani lehetőségre, akik - éppen teljes embert igénylő pedagógiai munkájuk mellett - nem tudják folyamatosan nyomon követni a legújabb kiadványokat, a szakcikkeket.

2. Sem terjedelmi okok, sem szubjektív lehetőségeim miatt nem törekedtem, nem is törekedhettem teljességre. Nyilvánvaló, hogy nemcsak a német és az orosz nyelvvel kapcsolatban jelentek meg az érintett kutatási területeket illetően jelentős munkák, sőt az is valószínű, hogy az angollal, az újlatin nyelvekkel foglalkozó nyelvészek egyes kérdésekben még többet alkottak, még előbbre járnak. Az is kétségtelen, hogy a szóképzlet gyarapításával kapcsolatos lehetőségeket sem merítettem ki teljes egészében, és hivatkozásaim is csak utalásszerűek.

3. Végezetül választ kell adnom a címben feltett kérdésre: Lehet-e szótárból nyelvet tanulni? A válasz aligha kétséges: A szókincs a nyelv nélkülözhetetlen része. Minden nyelvtanulónak feladata és célja, hogy minél több szót tanuljon meg a választott idegen nyelven. A szókincs bővítése a kommunikatív nyelvoktatás keretei között a spontán nyelvelsajátítást megközelítő eljárásokkal érhető el talán leginkább. A szótár azonban - az ajánlott módszerekkel - alkalmassá tehető arra, hogy segítse a nyelvtanulás/nyelvtanítás nehéz folyamatát, de ez a legcsekélyebb mértékben sem jelenti azt, hogy a grammatizáló módszer térnyerése, netán reneszánsza indokolt lenne.

Jegyzetek

1. Bencédy József-Fábián Pál-Rácz Endre-Velcsov Mártonné: A mai magyar nyelv. Szerkesztette Rácz Endre. Negyedik kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 461.l.
2. Például: O. Nagy Gábor Ruzsiczky Éva: Magyar szinonímaszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. Herausgegeben von Herbert Görner und Günter Kempcke. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1973., Синонимы русского языка в их особенности. Отв. редактор А.П. Евгеньева. Издательство "Наука" Ленинградское отделение, Ленинград, 1972. З.Е. Александрова: Словарь синонимов русского языка. Под ред.: Л.А. Чешко. Москва "Русский язык", 1986.
3. V.ö.: В. М. Завялова: Антонимы (пособие по лексике немецкого языка). Издательство "Высшая школа", Москва, 1969.
4. Pl. a német nyelvhez (Magyar-német szemléltető szótár, szerkesztette Bödey József és Szily Ernő, Terra, Budapest 1959), de más nyelvekhez kapcsolódva is, magyar kiadásban.
5. Dr. Meskó Sándor: Építőipari Szakszótár-minimum. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. Dr. Meskó Sándor: Építészeti szakszótár-minimum. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
6. Például: Szanyi Gyula: Német nyelvkönyv a gimnázium IV. osztálya számára. Negyedik kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 143. old.:
6. Wie heißt das Gegenteil?

ablehnen	zerstören	sich ärgern	im Kopf behalten
bauen	verkleinern	bleiben	annemen
ermöglichen	verbinden	leben	beschleunigen
öffnen	verhindern	sprechen	sich freuen
trennen	sterben	vergessen	gehen
vergrößern	schweigen	verlangsamen	schließen
7. V.Ö. pl.: Barbara Wotjak, Manfred Richter: Übungsbuch für Ausländer. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig. 1988., valamint Földes Csaba értékes munkái, pl.

Magyar-német-orosz beszédfordulatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

8. V.ö.: Székely Gábor: A szóalkotás és a szóhasználat kapcsolatáról anyanyelvi és idegennyelvi szöveg alapján. *Magyartanítás*, 1981-6. 254-7.

9. Pl.: A Magyar Nyelv Szóvégmutato Szótára. Szerkesztette Papp Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest 1969. A.A. Зализняк: Грамматический словарь русского языка, Москва, Издательство "Русский языка", 1977.

10. Székely Gábor: A denominális névszóképzőkkel alkotott magyar szavak és orosz megfelelőik. Kandidátusi értekezés, Debrecen, 1981.

Uzonyi Pál: A mai orosz nyelv denominális viszonyjelölő melléknéveinek képzése. Kandidátusi értekezés, Debrecen, 1986.

Répási Györgyné: Kompresszív szóalkotás az orosz beszélt nyelvben (Orosz beszélt nyelvi főnevek és magyar ekvivalenseik egybevető vizsgálata.) Kandidátusi értekezés, Nyíregyháza, 1990.

Hajzer Lajos: A magyar helynevek és származékaik az orosz nyelvben (Paradigmatikai és derivációs szint). Kandidátusi értekezés, Pécs, 1993.

11. V.ö.: Ruzsiczy Éva: A denominális -z képzővel alkotott magyar igék és német megfelelőik. *MNy.* 72.: 282-93, 436-49. Székely Gábor: *im.* 1981.: 256.

12. Például: Kiss Lajos: Szláv tükörszók és tükörjelentések a magyarban. *Nyelvtudományi Értekezések 92.sz.* Budapest, 1976. Nyomárkay István: Német tükörfordítások a horvátban és a magyarban. *MNy.* LXXXVI (1980): 436-447, Nyomárkay István: A tükörfordításról különös tekintettel a (szerb) horvatra. *MNy* 1993/2: 180-189.

13. Katz-Fodor, Weinreich elmélete mellett mindezek előtt J. Melcsuk: Szemantikai szintézis : Dokumentáció és nyelvészet. Szerk.: Varga Dénes, Budapest, 1969.

14. E kérdéskörrel részletesebben vö.: Székely Gábor: A Magni paraméter kifejezésének formái és eszközei a mai orosz nyelvben. *Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis. Tom 5.* Nyíregyháza, 1973.: 63-72. Székely Gábor: A szemantikai paraméterek alkalmazása az orosz nyelv oktatásában.

Székely Gábor: Szókincsfejlesztés feladatlapokkal. *Modern Nyelvoktatás. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Budapest*, 1977: 122-127.

15. T. Molnár István: A magyar beszédhangok szubjektív elemi szimbolikája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993.
16. Kurze deutsche Grammatik. Berlin 1982. Volkseigener Verlag, Berlin, 1982.
17. Karl-Ernst Sommerfeldt-Herbert Schreiber:: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1977. Karl-Ernst Sommerfeldt-Herbert Schreiber: Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1980., Gerhard Helbig-Wolfgang Schenkel: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1983.
18. J.D. Apreszjan-Páll Erna: Orosz ige-magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások 1-2. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
19. Laczik Mária-Mihalovics Árpád-Szabó Tibor-Székely Gábor: Melléknévi vonzatok és melléknéves szó szerkezetek öt nyelven (magyar, angol, francia, német, orosz). Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
20. Брагина А.А.: Неологизмы в русском языке. "Просвещение", Москва, 1973., Брагина А.А.: Лексика языка и культура страны. "Русский язык", Москва, 1981., Новые слова и словари новых слов. (Отв. ред.: Котелова, Н. 3.). "Наука", Москва-Ленинград, 1978., Никитченко, Н.С.: Семантические неологизмы русского языка последних десятилетий (на материалах словарей новых слов. АКА, Ленинград, 1985.
21. Répási Györgyné: A szemantikai neologizmusok kérdéséhez. Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia I. Nyíregyháza, 1991. 365-372.
Репаша Дёрдьнэ: Особенности газетных заголовков. A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei 13/C Nyíregyháza, 1992. 213-219.
Репаша Дёрдьнэ-Секей Габор: Отражение европейских общественно политических и экономических преобразований в лексике трёх европейских языков. Уо.: 299-309.
- Рépási Györgyné: Szóképzés, vagy poliszémia? In: Könyv Papp Ferencnek. Debrecen, KLTE, 1991. 197-203.

A VONZATOK ÁBRÁZOLÁSA A KÉTNYELVŰ SZÓTÁRAKBAN

Fábián Zsuzsanna

1) A különböző szófajú alaptagok különböző típusú bővíthetősége alapvető fontosságú a nyelvi kifejezésben; a szavak kapcsolódási és illeszthetőségi lehetőségeit minden nyelvhasználónak, következésképpen minden nyelvtanulónak ismernie kell.

A vonzatok részben szemantikai, részben szintaktikai meghatározottságúak. E kettős tulajdonságuknál fogva klasszikus határterületét képezik a szótárnak (lexikonnak) és a nyelvtannak (grammatikának). Megelőlegezhetjük azt a megállapítást, hogy az eddigi szótári ábrázolások bizonytalanságai, ingadozásai, el-elentmondásai a vonzatok alaptermészetének e kettősségéből fakadnak.

2) A hazai modern kétnyelvű lexikográfiában (azaz a múlt század második felétől kezdődően) az indulástól jelen van a vonzatok ábrázolása. Elmondhatjuk, hogy eleinte csak az ún. kötelező vonzatok megjelenítését tartották fontosnak a szótárírók, hiszen ezek elemi fontosságúak a lexikai elemeknek a beszédláncba kapcsolása során. Ebben a kezdeti szakaszban vonzat alatt a jellegzetes kötőelemet értették mind a szótárírók, mind a szótárak használói. (Mind a mai napig igen gyakori, hogy egy-egy lexikai elem vonzataként csak a formánst, például a prepozíciót jelölik meg, így pl. az olasz grato melléknév vonzata az a prepozíció.) Később kerültek be a szótárak szócikkeibe a fakultatív vonzatok, ezeket azonban még mindig többnyire a karakterisztikus formánssal azonosították, és így számos olyan információ nem került bele a szótárak anyagába, amely a vonzatok lényegéhez tartozik. (Így például csak elvétve jelölték a szótárak, hogy alárendelt mondati bővítmény is lehet vonzat, vagy hogy milyen szemantikai környezete lehet az adott alaptagnak, stb.)

3) A kétnyelvű szótárak említett hiányosságainak pótlására születtek meg (nemcsak nálunk, hanem más európai országokban is) a vonzatszótárak, amelyek -- rendszerint egy-egy szófajra vonatkoztatva -- közreadják a szótári korpuszba bekerült szavak lehetséges bővítményeit. Ezeknek a szótáraknak a megszületését időben megelőzte az a nemzetközi elméleti kutatómunka, amely TESNIÈRE munkásságával vette kezdetét, s amely különösen a német nyelvtudósok körében talált termékeny visszhangra. Az utóbbi évtizedben a különböző nyelveken egy- és kétnyelvű vonzatszótárak egész sora látott napvilágot, s számos készülő munkáról van mindnyájunknak tudomása (hogy csak szűkebb szakterületemnél maradjak, készülőben vannak olasz--német igei vonzatszótárak is). A magyar kutatók igen korán felfigyeltek a vonzatkutatás fontosságára (elég itt H. MOLNÁR ILONÁnak az igékkel, vagy KÁROLY SÁNDORNak a melléknevekkel kapcsolatos munkáira utalnom, melyek még a hatvanas években születtek meg); ezzel párhuzamosan, kis késéssel, más kutatók, a vonzatok szótári megjelenítésének jelentőségét felismerve, vonzatszótárakat kezdtek el megjelentetni (pl: francia, olasz, spanyol és német kezdéssel kétnyelvű igei vonzatszótár; magyar kezdéssel német, ill. angol igei vonzatszótár; többnyelvű, magyar kezdésű melléknévi vonzatszótár, stb.).

A vonzatszótárak megjelenése nagy jelentőségű a kétnyelvű szótárírás szempontjából is: nemcsak elméleti megállapítások sokasága szűrhető le ezekből a kidolgozott korpuszokból, hanem gyakorlati hasznosságuk is igen nagy, hiszen lehetővé válik -- a megfelelő átalakítások elvégzésével -- a vonzatszótárak anyagának "átemelése" a kétnyelvű szótárakba.

4) A vonzatok ábrázolása elsősorban attól függ, hogy maga a szótár milyen céllal, milyen közönség számára készül (pl: turistaszótár, általános nagyszótár, speciális szótár stb.) Ezzel az elsődleges céllal áll azután szoros összefüggésben a szótár terjedelme is (pl: nyilvánvaló, hogy a turisták számára nem készülhet nagyszótár stb.). E két alapvető tényező ismeretében dönthetünk az adott szótárban a legmegfelelőbbnek ígérkező vonzatábrázolásról.

A kis szótárak rendszerint a nyelvtanulás kezdő fókán álló, abban esetleg később sem elmélyedni kívánó, átlagos

nyelvi-nyelvészeti felkészültségű használók számára készülnek. Fontos követelmény ugyanakkor a kisszótárak esetében a "minél több információ minél kisebb helyen" elvének következetes megvalósítása, ami azt (is) jelentheti, hogy a szótár szerkesztője rákényszerül sok információ rövidített, sematikus, formalizált ábrázolására. Márpedig e két alapelv ellentmondásba kerülhet egymással: átlagos műveltségű, és egy szótár szerkezetébe különösebben belemélyedni nem kívánó használó el fog riadni az erőteljes sematizálással párosított túlzott tömörítéstől. Ezért nem lehet tehát a kis szótárakban a tömörítést (a szótáriró szemszögéből nézve) optimális mértékben megvalósítani, a szótáriró kompromisszumokra kényszerül.

A vonzatokkal kapcsolatos kompromisszum legelterjedtebb formája manapság is az, hogy csak a formánst (pl. a karakterisztikus prepozíciót) adjuk meg a szótárban. -- Lehetőségként kínálkozik ennek az eljárásnak a kombinálása ún. patternek alkalmazásával. Ez azt jelenti, hogy a teljes vonzatstruktúrájukban megegyező lexikai elemeket azonos csoportokba soroljuk, és az egyes csoportokat betű- és/vagy számkombinációs kódokkal nevezzük meg; a címszó mellett ezt a kódot adjuk meg, mely felolvasása azután a szótárban az erre fenntartott helyen megtalálható. (Tudomásom szerint például az angol Hornby-szótár alkalmazza ezt a módszert.) Ennek az eljárásnak előnye, azaz a helykímélés mellett sajnos számos hátránya is van: a használót lapozgatásra, keresgélésre kényszeríti (hiszen legfeljebb azt "várhatjuk el" a használótól, hogy a leggyakoribb típusok kódját tanulja meg, az összeset semmiképpen sem!); továbbá: hatalmas elméleti és gyakorlati kutatómunka kell megelőzze a típusok kialakítását, s ez az eljárás -- amellelt, hogy számos esetben vitatható marad a típusba-sorolás -- ki kell terjedjen maradéktalanul a fő szófajok minden egyes tagjára (mindazokra, amelyek szintagmák alaptagjai lehetnek), hiszen a szótár alapstruktúrájának homogénnek kell lennie. Ennek a módszernek az alkalmazhatóságát tehát meg kell előznie a különböző szófajokra vonatkozó (legalább egynyelvű) vonzatszótáraknak az elkészülése. -- Patternek alkalmazása helyett kijelölhetünk minden jellégetes vonzatstruktúra-csoportban egy-egy kulcsszót, amely szócikkében (és csak ott) részletesen kidolgozva közöljük e típus vonzatstruktúráját, és

utalhatunk minden más hasonló szóról erre az egyre. Erre az eljárásra is vonatkoznak azonban a fentebb a patternekről elmondott negatívumok: a használó lapozgatásra kényszerül, ill. minden vonzattal rendelkező lexémát előzetesen be kell (tudni). valamelyik típusba sorolni. Miért ajánlható akkor mégis ez a módszer? Azért, mert nem egy önmagában üres, tartalmatlan kódra utalunk, hanem az egyik lexémáról a másik lexémára (pl: capace → abile): így a használóban már az utalási rendszer segítségével is kialakítható annak a tudata, hogy jelentés és vonzat között szoros összefüggés áll fenn, és hogy a hasonló jelentésű szavaknak (pl. a szinonimáknak) várhatóan hasonló a vonzatszerkezete is. (Ezt a "szavasítást" az utalási rendszerben egyébként már alkalmaztuk az Italianizmusok c. szótár mutatójában is, sikerrel.)

Térjünk át most már a nagyszótárakra. Ezeket, mint közismert, az adott nyelvet már hosszabb ideje tanuló használók forgatják; feltételezhető, hogy esetleg egy másik nyelvet is ismernek valamilyen szinten, tehát nyelvi-nyelvészeti műveltségük nagyobb, mint az átlagos. A nagyszótárak esetében áll továbbá a szótáríró rendelkezésére a legtöbb hely szerkesztési elveinek megvalósítására. -- A nagyszótárban is alkalmazhatók a fentebb már tárgyalt patternek; ezekre most nem térek ki újból. -- Alkalmasnak látszik azonban például a következő eljárás is: a szótárak (és a legnagyobb részletességgel természetesen a nagyszótárak) már eddig is nyitottak helyet (rendszerint közvetlenül a címszó után) bizonyos, tkp. a "nyelvtan"-hoz tartozó információk közlésére: az olyan szakaszokra gondolok, mint amelyek egy-egy ige rendhagyó ragozási alakjait adják meg, vagy a főnevek esetében a többes számot, stb. Ebből az igen nagy múltra visszatekintő gyakorlatból kiindulva, mely eleddig csak a lexéma morfológiai sajátosságaira vonatkozott, miért ne lehetne egy másik szakaszt a szó szintaktikai tulajdonságait leíró információk közreadására szánni? Ebben a részben lehetne közölni azokat a szerkezeteket, amelyek egy-egy szó vonzataként megadhatók (az olasz igék esetében például a prepozícióval bevezetett névszói szintagmát, az esetleges alárendelt mondati vonzatokat, ezek alfajait -- ragozott igés, igenyes --, az esetleges sze-

mélytelen szerkezetekben való előfordulást; továbbá lehetőség nyílna a kapcsolódó elemek szemantikai karakterizálására is -- élő/élettelen, vagy esetleg szűkebb szemantikai megkötések --). -- Kínálkozik azonban egy harmadik megoldás is. A vonzatokat lehetne ábrázolni a nagyszótárakban amúgy is mindig szép számmal jelen lévő példamondatokban is. Arra gondolok, hogy magukat a példamondatokat szisztematikusan (és itt komoly hangsúly kerül a szisztematikus szóra!) úgy kell megszerkeszteni, összeválogatni, hogy azokban implicit módon benne foglaltassanak a lehetséges szintaktikai kapcsolódások, lehetőleg a szemantikai jellegzetességekkel, megszorításokkal együtt. (Tehát például, megint csak az olaszra hivatkozva: a felice melléknév esetében a következő szerkezeteket kellene példamondatokba foglalva megjeleníteni: ~ di N, ~ di inf./inf.pass., ~ che ind./cong., impers: è ~ inf., impers: è ~ che cong.; e struktúrák ábrázolására lehetne tehát például a következő mondatokat a szócikkbe illeszteni: Carlo è felice dell'invito; Carlo è felice di vederlo/averlo visto; Carlo è felice che lo ha/abbia invitato; E' felice invitare anche lui; E' felice che sia invitato anche lui.) Ennél a módszernél alkalom nyílik arra is, hogy a szabad szintaktikai kapcsolódási lehetőségeket (mint amilyeneket példaképpen az imént felsoroltam) a szótáríró határozottan elválassza a kötött, esetleg idiomatikus szókapcsolatoktól (akár még hangsúlyozott grafikai elemek segítségével is); véleményem szerint e két szféra összemosódása az eddigi szótári gyakorlatban nem segíti a nyelvi (esetünkben az idegen nyelvi) tudat megfelelő formálódását.

Még röviden szót szeretnék ejteni a közepes terjedelmű, azaz az ún. kézis�ótárakról is. Ezekben tkp. a fenti módszerek bármelyike alkalmazható; a valamelyik mellett való döntésben a szótárírót egyéb, a szótárral/szótárban megvalósítandó cél vezetheti.

5) Befejezésképpen még egyszer hangsúlyozni szeretném, hogy a fent röviden felvázolt módszerek alkalmazásának előfeltétele, hogy a kétnyelvű szótár írójának rendelkezésére álljanak a minél nagyobb terjedelmű korpuszokat felölelő vonzatszótárak; a kétnyelvű szótár írójának ugyanis nem lehet feladata, hogy "menet közben" pótolja a sok-sok lexéma mellől hiányzó vonzatokat.

A Magyarországon megjelent vonzatszótárak jegyzéke

Angelini--Fábián: Olasz igei vonzatok. Budapest, 1981. Tankönyvkiadó.

Apreszjan--Páll: Orosz ige - magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások.
I-II. Budapest, 1982. Tankönyvkiadó.

Horváth--Siórétiné: Magyar--angol igei vonzatok szótára. Budapest, 1981.
Tankönyvkiadó.

László--Szanyi: Magyar--német igei vonzatok. Budapest, 1985. Tankönyv-
kiadó.

Pálfy--Boronkai--Sőrés: Francia igei vonzatok. Budapest, 1979. Tankönyv-
kiadó.

Székely (szerk.): Melléknévi vonzatok és mellékneves szószerkezetek öt
nyelven (magyar, angol, francia, német, orosz). Budapest, 1989.
Tankönyvkiadó.

Takács: Eltérő német--magyar igevonzatok. Székesfehérvár, é.n. Lexika
Tankönyvkiadó.

Zavaleta--Szakolczai: Spanyol igei vonzatok. Budapest, 1990. Tankönyv-
kiadó.

INSTRUMENTS AS AGENTS

Nagy Ildikó

In Chafe's analysis (1970:152), just as the relation Beneficiary can be introduced with any action-process verb, there is the relation Instrument, which can be introduced with any action-process verb. However, Instrument... "differs noticeably from the relations Experiencer and Beneficiary in not being associated with a particular selectional unit within the verb." That is to say there is no verb feature with which Instrument is associated, nor is there any intrinsic verb type which requires an Instrument. Chafe analyses the following sentences:

Tom cut the rope with a knife.

Tom opened the door with a key.

Knife and key in these sentences are neither patients, agents, experiencers, or beneficiaries. "Perhaps they seem to resemble agents more closely, since they have something to do with bringing about the change of condition which the sentences convey" (ibid.). This statement of Chafe is in accord with the analysis I want to propose.

For Nilsen (1972:121) the two roles (Agent and Instrument) can be distinguished via three features:

Intent Controlled Animate

Agent	±	-	±
Instrument	-	±	±

In Cruse's analysis (1973) four features (at least) seem to be operating: [volitive, effective, initiative, and agentive]. The [volitive] feature is present when an act of will is stated or

implied. Willing is a kind of doing. Hence the normality of die for one's country. The [effective] feature is present in a sentence which refers to something which exerts a force because of its position or motion (The flying stone broke the window). The [initiative] feature can be found in The warder marched the prisoners across the yard. The [agentive] feature is present in any sentence referring to an action performed by an object which is regarded as using its own energy in carrying out the action: living things, certain types of machines, and natural agents. Willis and Jeffreys (1982) take this approach a step further. In their analysis there is a transition (a cline) between Agents and Instruments. Thus, for example, John in John sneezed is more like an agent than an Instrument, despite being [-Volitional]. The machine is seen as less Instrumental in The machine pierced the paper than the spike in John pierced the paper with a spike in having the feature [+ Self-energy], and in The machine pierced the paper with a spike is even more Agent-like with the spike introduced as [-Remote].

There are sentences in which the subject refers to an inanimate object that functions as an instrument of the action. The subjects of the sentences The stick hit the horse and The axe cut the wood, for example, are regarded as instruments by Fillmore and a number of case grammarians. There are constructional types in which the stick and the axe are in the instrumental case as in Jane hit the horse with the stick and Jane cut the wood with the axe. There are, however, conditions in which moving the instrument into subject position result in a sentence which sounds correct:

The clock was ticking so loudly that it woke the baby.

The letter of introduction opened the doors to him.

Schlesinger (1989:190) calls this the naturalness condition, when the event is not instigated by a human agent, or when the agent is unknown or no longer on the scene. Additional examples are:

The rust has eaten away at the lock.

A pile of rubble or a fence barred his access.

In most instances we have to do with the traditional figure of speech, personification. Perhaps the most obvious ontological metaphors are those where the physical object is specified as being a person. This allows us to comprehend a wide variety of experiences with nonhuman entities in terms of human motivations, characteristics. Lakoff and Johnson (1980:33) give the following examples to substantiate the point:

This fact argues against the standard theories.

Life has cheated me.

Inflation is eating up our profits.

His theory explained to me the behaviour of chickens raised in factories.

Cancer finally caught up with her.

The second so-called naturalness condition Schlesinger (1989:191) may be illustrated with Lady Macbeth's words when she tries to reassure her husband, and herself, on returning with blood-stained hands from the body of the murdered king:

A little water clears up of this deed; how easy is it, then!

By letting water figure as sentence subject, she and Macbeth appear as passive participants.

That an instrument in subject position is to be analysed as agent has been suggested by a number of grammarians (Lyons:1968, Grimes:1978, Huddleston:1973). But these writers present hardly any evidence for this analysis.

The agent category

Membership in the agent category is a matter of degree. It is easy to see that the instrument, though not a prototypical agent, may be regarded as an agent since instruments are the proximate causes of actions (Schlesinger 193 ff.) The crane in The crane picks up the crate is a better agent than the fork in The fork picks up the potato, and the dishwasher is a better

agent in The dishwasher cleaned the dishes than the rag in The rag cleaned the dishes. It seems to be the case that mechanisms are better instances of the agent category than other inanimate objects. The reason is that they satisfy one of the two naturalness conditions: in the case of the dishwasher the instigator of the action is not known or at least is not on the scene, and in the case of the crane the attention is drawn to the instrument by means of which an action is performed and away from the instigator of the action.

In Fillmore's analysis the prototypical agent is the animate instigator of the action or event, and acts intentionally. Intention, however, is not a necessary feature of agentivity, since we often do things accidentally. Neither is animacy a good criterion for distinguishing agents from instruments, because an instrument can be animate as shown in the following examples:

They used fraternity boys to get the building painted.

Nixon used Agnew to promote his own views.

(Nilsen 1973:110, 112-113)

The deliberation constraint

There is, however, a limit to our regarding inanimate objects as agents. When the action demands too much deliberation, agentivization of the instrument is blocked. The sentence The pen makes lines on the paper is acceptable whereas *The pen writes a letter is not. Verbs may differ in the degree of deliberation and intentionality. The sentence The bullet killed the president is acceptable whereas *The bullet murdered the president is not. Unlike kill, murder connotes intention. In Dillon's analysis (1977:224) verbs of various types of wrongdoing seem to require a [+Volitive] NP and intention cannot be ascribed to inanimate objects. It has been pointed out that degree of membership in the agent category is greater in those instances in which one of the naturalness conditions is satisfied. Under those conditions the deliberation constraint may be overridden as, for example, in The musical box played the

madrigal since our attention is drawn to the musical box, which works on its own after being wound up.

The mediation constraint

The mediation constraint is based on the fact that an inanimate object is eligible for only a low degree of membership: while a full-blown agent can be said to act by using an object as instrument, inanimate objects can be agents only if they act without such mediation. Thus the sentence The rifle wounded the president with two bullets is ruled out. In Fillmore's analysis (1968) only one representative of a given case relationship may appear in the same simple sentence. Schlesinger (1989:198-200) points out that this principle runs into trouble in sentences like:

The bike scraped the tree with its front wheel.

The front wheel scraped the tree with its rim.

In Schlesinger's analysis the bike and the front wheel are agents. Unlike the subject of *The hammer made a hole in the wall with a chisel, they do not wield any objects as instruments, but use proper parts of themselves, much as one uses one's elbow to push a door open. Such use of a proper part does not require as high a degree of agentivity as is required for the use of a separate object as a tool.

The mediation constraint refutes Fillmore's analysis and supports the analysis in Schlesinger's paper, because this constraint operates not only when the instrument is mentioned explicitly but also when it is merely implicit. Consider the following (Schlesinger 199):

- 1.a. Jeffrey wounded the president with a rifle and two bullets.
- b. The bullets wounded the president.
- *c. A rifle wounded the president.
- 2.a. The hunter wounded the deer with a bow and arrows.
- b. Arrows wounded the deer.
- ✗ c. A bow wounded the deer.

The sentences in (c) are unacceptable only when referring to situations like those in the (a)-sentences, but not when construed as referring to inanimate objects in direct contact with their victims, without mediation of another instrument. In general, only arguments of the same case can be conjoined (Fillmore 1968:201). *Carol and the stick hit the horse is unacceptable, because Carol and the stick do not belong to the same case. According to Schlesinger (1989:201) the constraint on conjunction is stricter than has been held previously. It is not only representatives of different cases that cannot be coordinated, but even those of a single case, unless they have a similar degree of membership. Thus, concepts such as floods and mechanisms such as trains, cars, computers, etc., have a high degree of membership in the agent category and they can be conjoined with human agents:

Floods and guerilla forces ravaged the area.

The cheering crowd and the passing train drowned out their voices.

Peter and the computer played a game of chess.

Cases are cluster concepts and admit of varying degrees of membership. The Hungarian (and the English) comitative(s) may be a case in point. The comitative has the same case marker (-val -vel and with respectively) as the instrumental. Fillmore says (1972:11) that a theory "which separates information about grammatical configurations from information about the nature of the underlying semantic relations must find some way of dealing with the so-called symmetric predicates". One of the common features of comitatives with instrumentals is that they can also be subjectivized. In Platt's analysis (1971:54-5) the sentences Harry is building a house with Fred $\leftarrow-----\rightarrow$ Harry and Fred are building a house imply that both Harry and Fred are agents. However, in the above examples containing a comitative phrase the speaker/writer or listener/reader would consider the first mentioned as in some way more important.

As can be seen, the individual marked with the preposition with (or the instrumental-comitative case-ending in Hungarian) may be

considered as an agent. If we want to mark off comitative and instrumental constructions structurally, we may say that comitatives, as a rule, occur in intransitive sentences whereas instrumentals can be found in transitive ones. In this respect, however, I cannot offer an exhaustive analysis. Another important difference seems to be that, in Chafe's analysis (1970:152), there is no verb feature with which Instrument is associated, nor is there any intrinsic verb type which requires an Instrument, whereas comitatives can be associated with verbs expressing (a) co-operation (He came and had a glass of wine with us), (b) motion (Once I had walked round the garden with him), (c) verbal communication (I tried to reason with him), (d) association (But I don't like arrangements with them), and (e) co-existence (I spent an hour with him).

I think, however, that the various subtypes cannot easily be marked off from each other and "comitative verbs" have all (or most of) these features [cooperation, motion, verbal communication, association, coexistence] with the exception that in the various verb one or the other features predominates.

As in the case of the instrumental, however, man is in contact not only with his fellow men but also with the world surrounding him. He may struggle or get in conflict with objects, ideas, or even with his own self. For the expression of similar relationships the construction containing a comitative is again used:

I sometimes toy with the idea.

Every so often she had a little struggle with the sunshade.

Very probably they went to bed and woke with the sun.

I associate myself wholeheartedly with those remarks.

The conclusions that offer themselves are that cases are transformationally closer to the surface than has been held previously and syntactic categories are semantically more homogeneous than they are usually thought to be. The subjectivization of instrument reveals a whole class of subjects that may be considered agents.

Bibliography

1. Chafe, W.L. (1970), Meaning and the Structure of Language. Chicago: The University of Chicago Press
2. Cruse, W.J. (1972), "Some thoughts on agentivity", Journal of Linguistics 9, 11-23
3. Dillon, G.L. (1974), "Some postulates characterizing volitive NP's", Journal of Linguistics 10, 221-233.
4. Fillmore, C.J. (1968), "The case for case." In Bach, E. and Harms, R.T. (eds.), Universals in Linguistics Theory. New York: Holt, 1-88.
5. Fillmore, C.J. (1972), "Subjects, speakers, and roles." In Davidson, D. and Harman, G. (eds.), Semantics of Natural Language, 2nd ed. Dordrecht: D.Reidel, 1-24.
6. Grimes, J.E. (1978), The Thread of Discourse. The Hague: Mouton
7. Huddleston, R.D. (1970), "Some remarks on case grammar". Linguistic Inquiry 1, 501-511.
8. Lakoff, G. and M. Johnson (1980), Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press
9. Lyons, J. (1968), Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: CUP
10. Nagy, I. (1982), A WITH előjáró funkciója C.P. Snow "The Master" c. regényében (The functions of the preposition with in C.P. Snow's The Master) Budapest-Debrecen: Unpublished dissertation
11. Nilsen, D.L.F. (1972), The Instrumental Case in English. The Hague: Mouton
12. Platt, J.T. (1971), Grammatical Form and Grammatical Meaning. Amsterdam: North Holland.
13. Schlesinger, I.M. (1989), "Instruments as agents: on the nature of semantic relations", Journal of Linguistics 25, 189-210.
14. Willis, P. and L. Jeffreys (1982), "Participant (case) roles in lexical analysis." Nottingham Linguistic Circular, 11. 2, 1-19.

A TÁRGYI ÉS FOGALMI JELENTÉS AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

Hell György

Van a nyelvvoktatásnak egy régtől fogva elfogadott követelménye, hogy a csoportban csak olyan témákról szabad, illetve érdemes beszélgetni, amelyekről a csoport tagjainak van valami mondanivalója. Ezt a bevált, az eredményessége által igazolt gyakorlatot szeretném a jelentés elemzésének oldaláról megközelíteni.

A tárgyi jelentést a fogalmi jelentéstől igen határozottan Frege jelentéstani munkái alapján szoktuk megkülönböztetni egymástól.¹ Példája: az *Abendstern* és a *Morgenstern* /az esti és hajnali csillag/ szavak egymástól eltérő kétféle jelentésének és az általuk megjelölt Vénusz bolygónak tárgyi egyedülisége még ma is rendszeresen használt példa arra, miért kell a jelentésben a tárgyi és fogalmi elemet egymástól megkülönböztetni. Fregének ebben a példájában a szójelentésről van szó, ezen belül különbözteti meg ezt a kétféle jelentést és a továbbiakban is erre a területre szorítkozva szeretnék a jelentés tárgyi és fogalmi oldalairól beszélni.

Mivel már többször használtam a "fogalmi jelentés" kifejezést és a címben is ez szerepel, szeretném a további félreértések elkerülése végett kissé részletesebben is kifejteni, tulajdonképpen mit értek ezen a kifejezésen. Már az előbb szó volt róla, hogy lényegében ennek a segítségével tudom megmondani, melyek azok a dolgok a valóságban, amelyekre a szót vonatkoztatni kell, vagy amelyekre gondolnom kell, amikor a szó előkerül. Bár nem könnyű megmondani, miben is áll ez a fogalmi jelentés, kétségtelen, hogy valamiféle tudást kell rajta értenünk. Éppen azt a tudást, melynek segítségével a már említett kijelölést el tudom végezni. Ezt a tudást a nyelv tanulása során szerzi meg mindenki, nem egyszerre a legelső alkalommal azonnal, ahogy a szót hallja, hanem sokszor igencsak hosszú idő alatt és esetenként - gondoljunk csak a szakszavaknak néha egyáltalán nem könnyen megtanulható jelentésére - meglehetősen hosszú idő alatt. Ha viszont ez a nyelvi /fogalmi/ jelentés valamiféle tudás, akkor talán közelebb jutunk mibenlétének megsejtéséhez, ha megpróbáljuk a nyelvi tudást, azaz a szavak jelentésére vonatkozó tudást a

többi tudásfajtáinkkal összehasonlítani. Tudásunk ugyanis nemcsak ez az egy van, hanem még több más fajta is. Érdeemes lesz megvizsgálni, hogyan viszonylanak egymáshoz különböző tudásfajtáink.

A nyelvi tudásunk mellett kétség kívül van még tapasztalati tudásunk, van egy szakismereti vagy tudományos jellegű tudásunk, sőt van még egy negyedik fajta tudásunk is, amit enciklopédikus tudásnak vagy esetleg lexikális tudásnak nevezhetnénk. Ezek az utólag említett tudásfajták nem azonosak egymással és nem egyeznek a nyelvi tudással sem. Hogy ez mennyire így van, egy-két példán szeretném bemutatni.

Ha a *szótár* szót halljuk, mindannyian bizonyos fajta könyvekre gondolunk. Még az is tudja, hogy a *szótár* egyfajta könyv, melyben szavakról, szavak jelentéséről lehet olvasni, aki maga még sosem vett kézbe szótárt és nem használta, de a szót ismeri. Ennyi ismeret a gyakorlatban elég ahhoz, hogy a *szótár* szó hallatán eligazodjunk egy olyan mondat jelentésében, amelyikben ez a szó előfordul, pl.: *Elővette a szótárt.* Azt hiszem, elég sokan vannak, akiknek a tudása a szótárral kapcsolatban csak erre a fajta nyelvi tudásra terjed ki.

A szótárra vonatkozó gyakorlati tudásunk ettől a nyelvi tudástól nagyon eltér. Gyakorlati tudással mindenekelőtt csak az rendelkezik, aki valóban használt már szótárt, tudja, körülbelül mekkora, milyen a belső elrendezése, és mit hol, hogyan lehet megkeresni és megtalálni. Ez a gyakorlati tudás egyénenként változik. Nyilván eltérő gyakorlati ismeretei vannak a szótárról annak, aki csak egyszer-kétszer vette kézbe és annak, aki naponta dolgozik vele. A tudományos, szigorúan szakmai tudás megint más, mint a gyakorlati tudás. Nagyon sok embernek van gyakorlati ismerete a szótárakról, de csak kevesen vannak olyanok, akik tudományos alapossggal ismerik a szótár fölépítésének szempontjait, megismerkedésének követelményeit, a szócikkek összeválogatásának, rendszerezésének, szótári elrendezésének tudományos következetességgel kialakított elveit. Az ilyen ismeretek, az ilyesfajta tudás birtokában egészen mást tud adott esetben valaki mondani a szótárról, mint az, akinek csak gyakorlati tudása van, vagy pedig még az sincs, hanem csak nyelvi tudása.

Az enciklopédikus vagy lexikai tudás szintén jól elválasztható az előbb említett kettőtől. Pontosabb meghatározására egy későbbi példával kapcsolatban szeretnék rátérni, de a *szótár* szó is ad lehetőséget a lexikális tudás mibenlétének szemléltetésére. Tudjuk például, hogy a sokfajta szótár között létezik egy olyan, amelyet tezaurusz szótárnak nevezünk. Azt is tudjuk, hogy egy ilyen szótárban a szavak nem ábécé sorrendben vannak megadva, hanem fogalmi csoportok szerint, a teljes szókincsnek jelentéskörök alapján vett elrendezésében. Ilyen enciklopédikus tudással egy olyan személy is rendel-

kezhét, akinek soha ilyen szótár még nem volt a kezében, tehát gyakorlati tudása az ilyen szótárról nincsen. A teaurusz-szótárra vonatkozó tudás ugyanakkor a szó nyelvi jelentésében sincs benne, hisz aki ismeri a *szótár* szót, még nem tudja szükségszerűen azt is, hogy mi a teaurusz. Ha véletlenül kezébe kerülne egy ilyen tárgy, biztosan meg tudná mondani, hogy szótárt tart a kezében, bár valószínűleg furcsállná, hogyan is vannak a szavak elrendezve benne. Ez a lexikális tudás tehát különbözik az előbbiektől, nem azonos velük. Leginkább a tudományos ismerethez hasonló módon lehet rá szert tenni, de attól nagyon határozottan el is tér.

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy léteznek különböző tudásfajták, amelyeket el kell választanunk egymástól, ha a nyelvi tudásnak valamilyen fogalmához el akarunk jutni. Próbáljuk meg most tisztázni, hogy az elmondottak alapján mit is jelent már pontosabban a nyelvi tudás. Legyen az újabb példánk a *busz* szó. Nyelvi tudása alapján mindenki tudja, hogy motorizált közlekedési eszköz, esetenként több tucat embert szállíthat egyszerre, városokon belül és városok között közlekedik stb. Mivel a szó több nyelvben is ismert, körülbelül ugyanezt gondolhatja a *busz* szóval kapcsolatban a világon mindenki. Azt azonban minden magyar sem tudja, milyen színe van a városi buszoknak, milyen a helyközieknek, milyen közlekedési szabályszerűségekre lehet a városon belüli buszoknál Budapesten számítani, milyenekre egy vidéki városban, hogyan kell a buszokra felszállni napközben és este nyolc után Budapesten stb. A nyelvi tudás ehhez a gyakorlati tudáshoz képest szegényes, de azért még mindig sok mindent tartalmaz.

Vegyünk még egy harmadik példát. Milyen nyelvi tudás kapcsolódik a magyar *topolya* szóhoz. A szót nyilván sokan ismerik, de mit tudnak a jelentéséből? Szerintem a magyarul tudók közül sokan a legjobb esetben csak azt tudják, hogy valamilyen fáról van szó. Ha ennek a nyelvi jelentésnek a tudása alapján kellene valakinek megmondani, a fák közül melyikre mondható, hogy *topolya*, bizony bajba kerülne. A szó ismerete és a szó jelentésének ismerete tehát nem jelenti okvetlenül azt, hogy kielégítő tudásom van a jelölt tárgyak felsorolására. Hogy ennek ellenére mégis azt mondhatom, hogy /úgy ahogy/ ismerem a szót és hogy a szó az én magyar szókincsemnek egyik eleme, az csak azért lehetséges, mert a nyelvi tudás kimerülhet akár abban is, hogy azoknak az ismeretére hagyatkozva használok egy szót, akik pontosan tudják, mit jelent, és a magam nyelvi tudásában megelégszem ennek egy piciny részterületével. /Nagyon sok olyan szavunk van, amelyet csak ilyen alapon használunk. Néha még a tévedés is eredményezhet helyes nyelvi jelentést. Szerintem vannak, akik Einsteinról úgy gondolják, hogy ő találta föl az

atombombát. Ez ugyan nem felel meg a valóságnak, de azért az ilyen ember ugyanarról az Einsteinról beszél, mint az, aki pontosan tudja, ki is volt ő./

A nyelvi jelentés ismerete és a nyelvi jelentés pontos ismerete csak egyik tényezője beszédünknek, méghozzá olyan tényezője - az elmondott példák erre talán eléggé rávilágítottak, - amely önmagában még nem határozza meg, mit mondunk és mi mindenről tudunk a szó használatával beszélni. Beszédünkben a nyelvi jelentés tudása mellett sokkal inkább egyéb tudásunk dönt. Amikor beszélünk, már nem csupán a nyelvi tudásunk alapján fejtjük ki mondani-valónkat, hanem gyakorlati, szakmai és enciklopédikus tudásfajtáink alapján egyaránt. A nyelvi tudás csupán mintegy lehetőséget nyújt ahhoz, hogy bármelyik másik tudásfajtánkat érvényesítsük és beszédünkben fölhasználjuk. Biztos vagyok benne, hogy ezzel a megállapítással senkinek nem mondok semmi újat, de azért érdemes lesz talán kissé közelebből megvizsgálni, milyen nyelvi mechanizmus húzódik meg ennek a tevékenységünknek a hátterében, és hogyan jutunk el a nyelvi jelentés tudásából az egyéb tudásfajtáink felhasználásához?

Első lépésként abból a különbségből kell kiindulnunk, amelyik a mondat és a megnyilatkozás² között van. Az első a nyelvi rendszer egyik egysége, a másik a beszédnek lényeges eleme. A mondatban a szavak és szintaktikai viszonyok lehetséges jelentésének összegződésével jutok el a teljes mondatjelentéshez. A *tűzoltóparancsnok fiát bemutatták a polgármester lányának* mondat jelentését mindenki érti, aki ismeri a magyar szavak jelentését és a magyar mondat szintaktikai viszonyainak jelentését. A megnyilatkozás jelentése eltér a mondat jelentésétől. Ebben az esetben már nem elég megérteni, mit mondanak a szavak és a szintaktikai viszonyok, de azt is tudni kell, pontosan kiről, kikről is van ebben a megnyilatkozásról szó, mikori eseményre kell a megnyilatkozást vonatkoztatni és mi a helyszín. Ha valaki az elhangzott nyilatkozatból senkit vagy semmit sem tud azonosítani, nem tudja megmondani kire, mire is vonatkozik, akkor a megnyilatkozást valójában nem is érti, csak a mondatot. Nem is tud a beszédbe ugyanúgy bekapcsolódni, mint az, aki nemcsak a mondatot de a megnyilatkozást is érti. Az élő beszéd nem mondatokat tartalmaz, hanem megnyilatkozásokat, amelyek éppen a referenciális jelentés révén tartalmaznak jóval többet, mint a nyelv mondatai. A megnyilatkozás a valóságot viszi bele a nyelvbe, és a valósággal együtt minden tapasztalati tudásunkat és egyéb tudásunkat is. Tapasztalati tudása alapján folytathatja például valaki az előbbi megnyilatkozást egy kérdéssel: *Azt a kis pörgebajszút a csinos fruskával?* - és ezt így csakis a tapasztalati tudása alapján. A megnyilatkozáson keresztül tehát a lehetséges tárgyi szójelentések közül a valóságnak egy

egészen konkrét tárgyhöz jutok el, melyről már nem nyelvi, hanem gyakorlati ismereteim vagy egyéb más ismereteim vannak. Az élő beszéd során mindezekelőtt ezeket érvényesítem.

Föltételezem, hogy az idegennyelv-oktatás az élő nyelvhasználatra akar tanítani. Manapság egy ilyen megállapítás nem jelent különlegességet. Az élő nyelvhasználat szempontjából nem jelent különbséget, milyen szintű csoportban folyik az oktatás, mert ez a célkitűzés már a kezdő szintre is érvényes. Az elmondottak alapján vizsgáljuk meg azt a kérdést, milyen eszközökkel biztosíthatom vagy érhetem el, hogy a tanulás során az idegen-nyelvű megnyilatkozásában a nyelvi ismerete alapján tapasztalati ismereteit mindenki felhasználja, szaktudását vagy lexikális tudását. Számomra nem egészen egyértelmű, hogy erre mindenki képes, akinek már van valamilyen anyanyelvi ismerete. A megnyilatkozászerű nyelvhasználat ugyanis nemcsak a beszélőtől /a tanulótól/ függ, hanem a nyelvoktatást megszervező, a nyelvoktatás vezető tanártól is. Mi történik ugyanis akkor, ha a nyelvórán csak olyan tárgykörörről folyik a beszélgetés, amelynek területéről a tanulónak semmiféle tapasztalati ismerete sincsen. A tanuló nem fog okvetlenül hallgatni. Tapasztalati ismeretei helyett lexikális /enciklopédikus/ ismereteire fog támaszkodni, azaz arra a tudásra, amelyik a szó előfordulását biztosító szövegre vonatkozik. Ha ez a szöveg elég változatos, nyilván elég sokat el tud majd mondani erre a szövegre támaszkodva, de ha más tudásfajta ehhez a tudásához nem kapcsolódik, hamar kimerül a mondanivalója.

Tegyük fel azonban, hogy van tapasztalati ismerete a megtanult idegen szavakkal kapcsolatban. Egészen természetesnek kell-e vennünk, hogy ezeket a tapasztalati ismereteit idegennyelvi formában is meg tudja fogalmazni. Nyilván nem. Ugyanakkor mondhatná valaki, hogy ennek a képességnek a kialakítása, - mármint az, hogy a tapasztalati tudást nyelvi formába öntsük - nem az idegen-nyelv-oktatás feladat, hanem az anyanyelvi oktatásé. Ha egyet is értünk ezzel a megállapítással, azt is meg kell mondanunk, hogy a nyelvoktatás kérdését sosem szabad elszigetelten vizsgálni. Az idegennyelv-oktatás gyakorlati feladatait kielégítő módon csak akkor tudjuk megszervezni, ha az anyanyelvi oktatás és az idegennyelvi oktatás egymást kello módon támogatják, sőt esetenként ki is egészítik egymást. Úgy gondolom, nem árt, ha ezt a nagyon fontos követelményt újból és újból hangsúlyozzuk.

A tapasztalati ismeretek verbalizálásának képessége mellett legalább ilyen fontos az enciklopédikus - lexikális - ismeretek körének kérdése. Tudományos ismeretek nyelvi kifejezésére a nyelvoktatás keretei között általában nincs szükség. Annál inkább szükség van azonban az enciklopédikus ismeretekre. Úgy

gondolom, nem tévedek, ha azt mondom, hogy a nyelvrán leggyakrabban nem a gyakorlati ismereteiket használják föl a tanulók, hanem lexikális ismereteiket. Több minden készletti őket erre: a többnyire fiatal nyelvtanulóknak még kevés a tapasztalati ismerete, ha van is nekik, még nem tudták megfelelő módon egy-egy tárgykörbe rendszerezni és megfelelő gyakorlatuk sincs ahhoz, hogy tapasztalataikat szóba öntsék. Az enciklopédikus ismeretekhez mindenki szövegeken keresztül, azaz egy már nyelviileg megszervezett formában jut hozzá, amit más nyelvre még mindig egyszerűbben tud alkalmazni, mint egyedi jellegű, esetleg még önmaga részére sem általánosított tapasztalati tudását. Az idegennyelv-oktatás során azonban sajnos nagyon gyakran azt tapasztaljuk, hogy túl kevés, túl szegényes az az enciklopédikus ismeret, amelyet a megnyilatkozászerű idegennyelvi beszédben föl lehet használni. Tudom, az idegen nyelv gyakorlása esetleg más jellegű igénynel kíván meg lexikális tudást, mint amilyen az anyanyelvi szinten szűkebb értelemben elvárható. A hiányosságokat azonban nem lehet csak az igények hangoztatásával pótolni. Mivel az idegennyelvi órák akkor eredményesek igazában, ha a gyakorlás kellő tapasztalati és megfelelő lexikális ismeretekre épül, a nyelvtanárnak tudnia kell, általában milyen tapasztalatokkal és enciklopédikus ismeretekkel rendelkeznek tanulói. Úgy gondolom, semmi sem menti őt fel az óra eredménytelenségéből rá háruló felelősség alól, ha ezzel a kérdéssel nem törődve öletszerűen végzi munkáját.

Mondanivalómnak tulajdonképpen a végére értem és azt hiszem valóban nem mondtam mást, mint amit a bevezetőben ígértem: azok a keretek, amelyeket a nyelvoktatás gyakorlata kialakított magának, nagyon természetes módon felelnek meg mindannak az igénynek, amit az nyelvészeti megállapításai alapján kell a nyelvvoktatástól elvárunk.

IRODALOM

- 1./ Frege, Gottlob: Über Begriff und Gegenstand, 1892; Fogalom és tárgy, in: Gottlob Frege: Logika, szemantika, matematika; 1980, Budapest, Gondolat: 135-1555
- 2./ Károly Sándor: Mondat és megnyilatkozás; In: Nyelvészeti dolgozatok . 1980-1981; Szeged, JATE, 49-63

A METAFORA MINT A HUMOR POTENCIÁLIS FORRÁSA

Katona Mártonné

"The subject of metaphor is inexhaustible."

Bréal

A népszerű kifejezésekben; közmondás, találós kérdés, állandósult szókapcsolat, szleng, stb. található metaforák azok, amelyekkel a diákok a nyelvtanulás során először találkoznak. Amikor már felismerik a nyelvi egységek metaforikus elemeit, általában nem marad rejtve előttük az esetleges humoros jelleg sem. A metafora viszonylatában komikus hatást válthat ki egy-egy új, szokatlan képzettársítás, de napjainkban talán több lehetőség rejlik a régi, vitalitásukat már részben, vagy egészében elvesztett népszerű metaforák manipulálásában.

Ezzel összefüggésben a komikum forrásai lehetnek:

- a szó szerint értelmezett metaforák

Metaphors Taken Literally

- a félreértett metaforák

Metaphors Misunderstood

- az össze nem illő metaforák

Mixed Metaphors

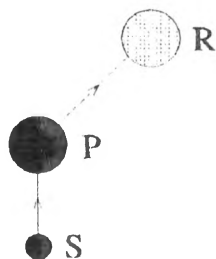
I. Szó szerint értelmezett metaforák

Metaphors Taken Literally

Neves írók és humoristák előszeretettel használják fel azt a lehetőséget, amely a látszólag élettelen, *dead*, de valójában csak szunnyadó metafora életrekeltségében rejlik. A metafora élettelennek tekinthető, ha az alapjelentése megszűnt. Mivel a metafora nem egyetlen lexikális egység, hanem bináris szerkezet; két jel, két jelenség dinamikus kölcsönviszonya, a metaforikus kijelentés során megtett szellemi út valójában a metafora jelentése (1. ábra). Amikor szubjektíve azonosított fogalmak hasonló vagy azonos tulajdonságai úgy játszanak egymásba, hogy a különbségek, az eltérő vonások is szembetűnőek, akkor élő, igazi

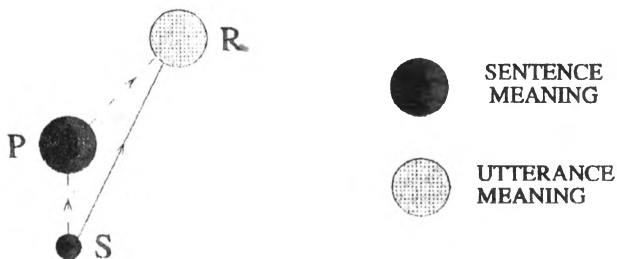
metaforáról beszélünk; ellenkező esetben a metafora élettelen (2. ábra). Az élettelen metafora tipikus esete, ha a bővített értelmezés olyan elemeket tartalmaz, amely az eredeti összefüggésben nem volt fellelhető.

METAPHORICAL UTTERANCE



1. ábra

DEAD METAPHOR



2. ábra

Vizsgáljuk meg a *caterpillar tractor* - hernyótalpas traktor elnevezés eredetét. Feltételezhetően valaki hasonlóságot fedezett fel a *caterpillar* és a bordázott gumikeréken futó traktor mozgása között, és ezért adta a *caterpillar*, röviden *cat* nevet a szóban forgó járműnek. Ez az elnevezés annyira elterjedt, hogy az eredeti jelentéstől eltávolodva napjainkban azoknál a gépeknél is használják, amelyeknek már nincs bordázott futóműve sőt, védjegy is egy fekete macska sziluettje.

Azt, hogy egy metafora élő vagy élettelen nem lehet objektíve mérni, ez inkább szubjektív megítélés alá esik. Ugyanaz a metafora funkcionálhat mind a két kategóriában a fogadótól függően. Hasonló műveltségű egyének valószínűleg egyetértenek legtöbb metaforával kapcsolatban, de nézeteltérés lehet közöttük a határesetekre vonatkozóan, és ez a nézetkülönbség gyakran szolgál a komikum forrásaként. A gyermekek számára minden metafora új, élő, szó szerint is értelmezhető, a felnőttek viszont tudatosan keltik életre az élettelennek számító metaforákat a kívánt humoros hatás elérése céljából. Ezeket a nyelvi fordulatokat, szójátékokat nagyon nehéz idegen nyelvre lefordítani, mivel a nyelvi interferencia következtében az eredeti szöveg hangulatát biztosító metaforikus elemek a fordításban elveszíthetik kifejező erejüket, vagy annak jelentős részét.

A következő történetekben a komikum forrása a látszólag élettelen, népszerű metafora életrekeltése, illetve manipulálása.

- Mark Twain egy vámvizsgálat során azt a kijelentést tette, hogy kizárólag ruhanemű van a csomagjában. Amikor a vámos egy üveg whiskyt húzott elő a ruhák közül, mindössze ennyit mondott: "*That's my nightcap.*"

- A főnök így szól a tárgyaláson elbóbiskoló beosztottjához:
"*Dammit, Donaldson, when I suggested you sleep on it I didn't mean here.*"

- Egy karikaturán a következő útbaigazítást kapja az a turista, aki egy Amerika ellenes tüntetés alatt kér felvilágosítást :

"The U.S. embassy ? It`s just a stone`s throw from here."

II. Félreértett metaforák

Metaphors Misunderstood

A metafora okozta humoros hatás nem mindig előre kitervelt, szándékos. A humor forrásaként szolgálhat az a metafora is, amelyet nem értenek meg, esetleg félreértenek. A szlengben találjuk a legtöbb példát arra, hogy egy tévesen értelmezett metafora zavart, nevetséges helyzetet idézhet elő.

"Are you the duck that runs the gospel-mill next door ?" - tesz fel ezt a zavarba hozó kérdést az új lelkipásztornak Virginia városban, ahol Mark Twain szerint azért olyan sokszínű a nyelv, mert minden bevándorló magával hozta az otthoni szlenget, amelyet egy más vidékről érkező nem feltétlenül ismer.

Előfordul, hogy a látszólag élettelen metafora váratlanul, a szerző szándéka ellenére válik élővé, amikor nem megfelelő szöveggörnyezetbe kerül.

"We have a good reputation. We stand behind every bed we sell." - hirdeti egy bútorbolt. Ennél a példánál az elsődleges jelentés erőteljesebbnek bizonyul, mint a másodlagos (garanciát vállal), és az adott szöveggörnyezetben a metafora kétértelművé válik. (*Blushing Metaphor*)

III. Vegyes metaforák

Mixed Metaphors

A vegyes metafora logikai abszurditás; két vagy több metafora kombinációja, amely általában nem éri el azt a hatást, mellyel bármely alkotó tagja külön-külön rendelkezik. A vegyes metaforák elkövetői nem tisztelik a metafora integritását és erejét, mivel egymással összeférhetetlen metaforákat erőltetnek össze; így az eredmény sem lehet harmónia, hanem csak disszonancia. Tény, hogy sok vegyes metafora származik politikusoktól. Ez részben azzal magyarázható, hogy a szónokok tudatában vannak a metaforában rejlő lehetőségeknek, és erejüket meghaladó igyekezetükben, hogy minél hatásosabban fejezzék ki magukat, képtelenek beérni egyetlen metaforával. A figyelmes hallgatót többnyire teljesen felkészületlenül éri a szokatlan képzettársítás, és vegyes érzésekkel veszi tudomásul, hogy nem tudja követni a szónok zavaros gondolatmenetét.

Az alábbi, sajtóban is megjelent példák ízelítőt adnak az ilyen jellegű nyelvi furcsaságokból.

"It is unfortunate that it (Watergate) happened, but people are using it as a political football to bury my brother." - Donald Nixon.

"The noble lord shakes his head and I am glad to hear it." - A British statesman.

"That snake in the grass is barking up the wrong tree." - A political candidate about his opponent.

"We're all going down the drain in a steamroller."

"We've got to be careful about getting too many cooks into this soup or somebody's going to think there's dirty work behind the crossroads."

"If this idea ever catches fire, it will snowball across the land."

"The problem started small, but it was baseballing."

"A virgin forest is one in which the hand of man has not set foot." - A definition frequently reprinted.

Ha a metaforák külön-külön szemléletesek, akkor a vegyes metafora minden logikai abszurditása ellenére is lehet hatásos. Ezt a lehetőséget használják fel a hírdetési szövegek szerzői, valamint az újságírók.

"Where early birds and night owls feather the same nest." - hirdeti egy éjjel-nappal nyitva tartó étterem.

"Beauty is in the ear of the beholder" - reklámozza sztereo berendezését a Sony cég, utalva a *"Beauty is in the eye of the beholder"* közmondásra.

"All in the Eye of the Beholder" - olvashatjuk a Newsweek január 31-i számában. Ez a cikk számol be arról a botrányos esetről, amikor egy divatbemutatón a sztár-manöken, Claudia Schiffer ruháját egy Koránból vett idézet díszítette. Az újságíró szakmai hozzáértését, nyelvi érzékenységét nem csak a figyelemfelkeltő cím bizonyítja, hanem a cikk végén levont következtetés is, amely szerint: *"dress should be seen but not read."*

Mivel a humor értelmezése többféle, a humor forrásaként szolgáló népszerű metaforák által szándékosan (I.III.), vagy véletlenszerűen (II.) kiváltott hatás is lehet egyrészt szellemes, szórakoztató (I.), másrészt félreértést okozó, nevetséges (II.), vagy esetleg mindkettő (III.). A felsorolt példák alátámasztják azt a megállapítást, hogy a nyelv alapján véve metaforikus jellegű. Végül is a szavak mozgása a szó szerinti értelmezéstől a metaforikusig egy állandó körforgás, amelyből az alkotó szellem profitálhat. Azok, akik érzékenyek a nyelv ilyen jellegű dinamikája iránt és felismerik, hogy a legtöbb népszerű kifejezésben található metafora nem élettelen, csak szunnyad, nemcsak a félreértéseket és nevetséges helyzeteket kerülik el, hanem felhasználva a metafora értelmezésében rejlő számos, köztük humoros lehetőségeket is, megtanulják a nyelvet kreatívan használni.

Irodalom

Bartel, Roland. 1983. *Metaphors and Symbols*. Forays into Language.

Lawrence, Jeremy. 1972. *Mix Me a Metaphor*. London: Gentry Books.

Morris, William and Mary. 1971. *Dictionary of Word and Phrase Origins*.
Harper and Row.

Pace Nilsen, Don and Allen. 1978. *Language Play : An Introduction to Linguistics*.
Newbury House.

Searle, John R. 1979. 'Metaphor' in **A. Ortony** (ed.) *Metaphor and Thought*.
London: Cambridge University Press.

HOGYAN VÁLTOZTATJÁK A FRANCIA SZAVAK JELENTÉSEIKET A SZÁZADFORDULÓTÓL A 80-AS ÉVEK KÖZEPÉIG?

(avagy megfelelnek-e a mai iskolai követelményeknek francia szótáraink?)

Szász Zoltánné Veidner Katalin

Kutatásaim során négy tankönyv szókészletét vizsgáltam meg. E tankönyvek egyike, az 1910-es évek elején íródott France- Première année de Français / Mme CAMERLYNCK-G.H.CAMERLYNCK / jelenti a kiinduló pontját annak az időszaknak, amelynek végpontját egy másik tankönyv - a Francia nyelv alapfokon / KAPOSI-LEUILLY / - jelzi. A két tankönyv megírása között majdnem nyolcvan év telt el. E hosszú időszak alatt nyilvánvalóan módosult a tankönyvek szókészlete és a szókészlet jelentéstartalmában is változások mentek végbe. A változások fokozatainak, ütemének feltérképezéséhez felhasználtam még két tankönyv lexikáját. A Tanuljunk nyelveket! sorozat Francia nyelvkönyvének I. és II. kötetét / SERÉNY-KAPOSI-GERGELYI-DÉSI / , mely az 1960-as évek végén készült és a Le français et la vie I. és II. kötetét / MAUGER-BRUÉZIÈRE / , mely az 1970-es évek szókészletét tükrözi.

A vizsgálat legfőbb célja egy olyan korpusz összeállítása, amely tükrözi a végbement jelentéstani változásokat, a szókészlet módosulását. E korpusz alkalmas lehet arra, hogy alapul szolgáljon - kísérletképpen - egy új típusú kétnyelvű szótár elkészítéséhez.

Feltételezésem szerint ugyanis a tankönyvek szóanyagára építve kellene létrehozni egy közepméretű, a nyelvtanulók igényeit kielégítő szótárt. A tankönyvek szerzői mindig törekednek arra, hogy a szókészletben bekövetkező változásokat a valóságos nyelvállapotnak megfelelően rögzítsék. Mivel a tankönyvek sokkal sűrűbben jelennek meg, mint a szótárak, így alkalmasabbak egy szinkron szemlélő-

tű, a valós nyelvállapotot tükröző szótár számára feldolgozandó anyagnak.

A négy tankönyv szókincsvizsgálatát az is indokolja, hogy tapasztalataim szerint az utóbbi évtizedekben a szókészletben jelentős változások történtek. Ez nemcsak a lépten-nyomon felbukkanó neologizmusokkal mérhető, hanem a meglévő lexikai egységek jelentéstartalmának megváltozásával, másodlagos, sőt sokadik jelentésének elsődlegessé válásával is. Miután az új kifejezések élete, megjelenése gyakran hasonlatos az üstököséhez, különösen fontos látni azt a szókészletet, amely állandónak tekinthető, és amely alapját képezi a rá épülő, változó rendszernek. Ezért kutatásaim másik feladata megkeresni ezt a stabilnak tekinthető és ezért mindenképpen elsajátíttatandó szóanyagot, amely mind a négy tankönyvben szerepel.

A vizsgált szókészlet kb. 3400 szó majdnem 5000 jelentéssel-egy kísérleti szótárt alkot. Miután a lexikai egységeket egyenként, szövegkörnyezetükben vizsgáltam, arra is igyekeztem választ adni, korszerű-e még a jelenleg használatos ECKHARDT S. által összeállított szótár. A vizsgált kifejezéseket a két kötetes ECKHARDT szótár szócikkei alapján azonosítottam, követve az abban megállapított jelentésbeli sorrendet. A vizsgálathoz az 1910-es nyelvállapotot tükröző, 1912-ben készült Larousse szótárt is felhasználtam. Így a jelentéstani változások objektívnek tekinthetők.

Végül a tankönyvek szókészletét összevetettem a Le Français Fondamental szókészletével. E szókészlet az alapvető francia szókincset tartalmazza a gyakorisági indexre épülve. A vizsgálatnak választ kellett adnia arra, hogy mennyire épül a hazai tankönyvek szóanyaga erre a szókészletre, valóban a leggyakoribb kifejezéseket tanítjuk-e.

A fenti célkitűzések megvalósításához a nyelvészet három területével kellett mélyrehatóan foglalkoznom: a lexikológiával általában, ezen belül a szemantikával és a lexikográfiával.

A jelentésváltozásokat vizsgálva megállapítható, hogy a francia szavak nagy része poliszém. A poliszémia jelenségének lényege az, hogy egy szónak több jelentése van, s e jelentések kapcsolód/hat/nak egymáshoz.

A poliszémia négy forrásból táplálkozik : a jelentés-átcsúszásból, az átvitt értelmű szavakból, a népi etimológiából és a jövevényszavakból.

A jelentésátcsúszás során ugyanannak a szónak a beszédshituációtól függően árnyalati jelentései alakulnak ki, majd ezek a jelentések mind jobban eltávolodnak az eredeti jelentéstől, és különböző önálló jelentéseké válnak. Tehát a poliszémia keretén belül egymással ugyan többé-kevésbé összefüggő, de egyetlen fogalomba már nem zárható jelentések vannak. A poliszém szó egyes jelentései között metonimikus vagy metaforikus viszony állhat fenn.

A metonimikus viszony a jelentések közötti helyi, időbeli, ok-okozati kapcsolaton, a rész-egész, nem-faj viszonyon alapul.

Ennek megfelelően érintheti a tárgyat és a tárgy használatának helyét :

lavabo /m/ - 'mosdókészlet' → 'mosdóhelyiség'

Érintheti a tárgyat és a belőle készített terméket:

feutre /m/ - 'posztó', 'nemez' → 'filctoll'

Érintheti a cselekvést és az általa létrehozott tárgyat:

augmentation /f/ - 'növelés' → 'fizetésemelés'

Érintheti a cselekvést és annak eredményét :

erreur /f/ - 'tévedés' → 'téves kapcsolat'

Érintheti a cselekvést és a cselekvés helyét :

arrêt/m/ - 'megállás' → 'megálló'

Érintheti a cselekvőt és a cselekvés tárgyát :

courrier/m/ - 'futár' → 'napi posta'

Érintheti a cselekvőt és a cselekvés eszközét :

cuisinière/f/ - 'szakácsnő' → 'tűzhely'

Érintheti a tárgyat és a belőle készült eszközt :

filet/m/ - 'háló' → 'csomagtartó', 'szatyor'

Az igéknél a metonimikus összefüggések jóval szűkebb területen tapasztalhatók, jelentésváltozások lassabban mennek végbe a főnevekhez viszonyítva.

A metaforákat három csoportba sorolhatjuk :

- a nyelvben rögzült metaforát, mely már elveszítette megjelenítő értékét ,
- a közhelyszerű metaforát, mely ugyan összehasonlítást takar, de a régóta történő használata miatt ellaposodott,
- a kreatív vagy új metaforát, amely éppen erős megjelenítő értékénél fogva idéz elő gyors jelentésváltozást.

A metaforikus kapcsolatokban az összehasonlítás a - lapja a jelzett személy, tárgy, fogalom egyetlen tulajdonságának előtérbe helyezése és hangsúlyozása, minden más tulajdonságának rovására. Ez az egyetlen tulajdonság képezi az alapját az összehasonlításnak. Minél jellemzőbb, minél állandóbb ez a közös tulajdonság, annál gyorsabban rögzül a metaforikus kapcsolat.

Létrejöhét metaforikus kapcsolat állat és személy között: ez olyan produktív, hogy nem is lehet szótári állományba venni. Alig van állat, amely itt ne szerepelhetne.

bête/f/ - ' állat ' → 'ostoba, együgyű személy'

Létrejöhét metaforikus kapcsolat tárgy és tárgy között :

baguette/f/ - 'vessző, pálca' → 'hosszú, vékony kenyér'

chaîne/f/ - 'lánc' → 'TV csatorna, program' , 'HI-FI'

écran/m/ - 'kályhaellenző' → 'vetítőtáblán', 'képernyő'

Metaforikus a kapcsolat állati testrész és tárgy között:

antenne/f/ - 'csáp' → 'hajóárbóc' , 'antenna'

Metaforikus a kapcsolat fogalom és fogalom között:

actualité/f/ - 'időszzerűség' → ' híradó / TV /'

cours/m/ - 'vízfolyás' → ' óra, tanfolyam '

A szókészlet jelentésváltozása ugyan lassú folyamat, de 70-80 év távlatában már igen jelentős, hiszen a tankönyvekben szereplő szavaknak csupán kb. 15 %-a szerepel ugyanabban a jelentésben.

A többi szó egy része csak másodlagos, harmadlagos vagy sokadik jelentésében él tovább, egy másik része új jelentéssel bővül, míg egy további része eltűnik és új szavaknak adja át a helyét.

A tankönyvek szókészlete hűlen tükrözi a végbement változásokat, még az olyan, viszonylag rövid interval-

lumban bekövetkezőket is, mint az 1960-as évek végétől 1984-ig vagy az 1979-től 1984-ig bezárólag történeteket.

Ebből következően a tankönyvek szókészlete - miután rugalmasan követi a mindennapi szóhasználatban bekövetkező változásokat, - feltétlenül felhasználandó egy új szótár összeállításakor.

A szókészlet valamennyivel kevesebb mint egy ötöde-18,94 %-a - azaz 644 szó mind a négy tankönyvben megtalálható ugyanabban a jelentésben. Miután a kezdő tankönyvek 1200-1500 szóval dolgoznak, e 644 szónak mindenképpen szerepelnie kell a később készíthető tankönyvekben is. Annál is inkább, mert ezek a szavak a Français Fondamental-ban is megtalálhatók, tehát a leggyakrabban használt szavak közé tartoznak.

A 3400 szó közül csupán 102 szó kapott teljesen új jelentést az utóbbi 80 év alatt. Ez azt jelenti, hogy a jelentésgazdagodás folyamata igen lassú és az 1500 leggyakoribb szónak még a 10 %-át sem érinti az ilyen változás.

Sokkal szembetűnőbb a változás az egyes szavak jelentéseinek sorrendiségében. A tankönyvek szóanyagának vizsgálata során gyakran találtam olyan szavakat, amelyek elsődleges, azaz etimológiai jelentésükben már e - gyáltalán nem fordulnak elő. Ez azt jelenti, hogy a másodlagos vagy a további jelentések valamelyike vált elsődlegessé a mindennapi életben. Egy olyan szótárban, amelynek célja a társalgási nyelv elsajátításához segítséget nyújtani, e megváltozott sorrendiséget figyelembe kell venni.

A poliszém szó másodlagos jelentése vált elsődlegessé a tankönyvek kontextusában 406 szó esetében. Ez a teljes korpusz több, mint 11 %-a.

A szókészlet szintén említésre méltó része, 363 szó első, ill. második jelentésében egyáltalán nem fordul elő a tankönyvi szövegekben. Ez a tankönyvek szóanyagának több, mint 10 %-át jelenti.

A csak másodlagos, harmad vagy sokadlagos jelen-

tésében előforduló szavak együttesen a vizsgált anyag több, mint egy ötödét /22,6 %-át / adják.

1399 szó csak harmadik, negyedik, ötödik vagy sokadik jelentésében fordul elő. Ez a 3400 szó 5000 jelentésének a 28 %-a.

Az ECKHARDT szótár diakrón szemléletű szótár. Szükség lenne egy szinkrón szemléletű, a mai nyelvállapotot alapul vevő szótárra, amely poliszém felfogást tükrözne. Iskola-tanulói használatban egy ilyen típusú szótárra lenne a legnagyobb igény.

A nyelvi változásokra gyorsabban reagáló tankönyvek szóanyaga tehát mindenképpen valóságosabb nyelvállapotot tükröz, mint a ritkán megjelenő szótárak szó - készlete. Így szinte magától adódik a gondolat, hogy egy új szótár elkészítésekor a korpuszt a tankönyvek szolgáltatassák.

A -JAK VÉGŰ SZAVAK VIZSGÁLATA A VOLGA VIDÉKI FÖLDRAJZI NEVEKBEN

(részletek)

Czeplédi Katalin

Jelen dolgozatunk egy készülő monográfia része, melyben a Volga vidéki földrajzi nevek sok szempontú feldolgozását végezzük.

A mintegy 18 ezernyi nevet tartalmazó adattárunk a következő szótárak földrajzinév anyagát tartalmazza: *Asmarin, N.I. Theasurus linguae Tschuvashorum I-XVII. Kazan-Csebokszari. 1928-50.; Faszmer, M. Etimologicseszkiy szlovar russzkogo jazüka. Perevod sz nyemeckogo i dopolnyennijja O.N. Trubacsova, I-IV. M. 1964-73.; Naszjeljonüje Punkti Csuvaszskoj ASzSzR), Csebokszari, 1974.; Nyikityin, I.D. Toponyimika (nazvanyija urocsis, ovragov, leszov i drugih punktov, szelenij Csuvaszskoj ASzSzR). Naucsniy archiv CsNII, kn. posztupl. N. 72.; Szlovar toponyimov Baskirskoj ASzSzR, Ufa 1980.; Turkin, A.I. Toponyimicseszkiy szlovar Komi ASzSzR, Sziktivkar, 1986.*

A földrajzi nevek számítógépes tanulmányozása során külön jelentőséget tulajdonítunk a -jak végű szavakat tartalmazó neveknek. Széles körben tartja magát ugyanis az a nézet, hogy a -jak végű népnevek az oroszból terjedtek el és orosz -jak népnévképzős alakulatok. Ilyenek lennének pl. *mescserjak, osztják, permják, poljak, szibirjak, volják* népnevek. Meg kell jegyeznünk, hogy e nevek etimológiája körül minden esetben akad tisztázni való.

E dolgozat célja megvizsgálni, hogyan vallanak erről a toponímiai adatok.

A földrajzi nevekben előfordul e nevek nagy része, ezért úgy gondoltuk, hasznos lesz megvizsgálni őket együttesen a toponímiai adatok segítségével.

Ahhoz, hogy minél közelebb kerüljünk a probléma megoldásához, számba kell venni az összes -jak illetve -ak végű szót, amely az orosz használatú nevekben fordul elő. Azért az orosz használatúakban kell keresni, mert ha azt tesszük fel, hogy orosz népnévképző, akkor elsősorban az orosz használatban várható az előfordulása. Ha más nyelvi használatban is megvan, akkor elvileg az az oroszból kölcsönözhetette. Ha csak a nem orosz használatúakban található, akkor annak más oka lehet, nem tartozik a tanulmányozandó anyagunkhoz.

Terveink szerint először megnézzük, hogyan vélekednek az orosz nyelvészeti - elsősorban összefoglaló - munkák az orosz -jak népnévképzőről, majd bemutatunk néhány véleményt a népnevekről. Ezt követően pedig a -jak, -ak végű szavakat tartalmazó orosz használatú földrajzi neveket és a nem orosz használatú megfelelőiket vesszük sorra.

Tekintettel arra, hogy az orosz használatú nevek cirill betűs lejegyzéseinek a latin betűs átírásakor figyelembe kell venni azt a nagyon lényeges szabályt, mely szerint ha a -jak elemet magánhangzó előzi meg, akkor a -j-t kiírjuk, ha mássalhangzó, akkor nem írjuk ki.

Az utóbbi esetben ugyanis palatalizálódik az előző mássalhangzó az ejtésben, amit (') jellel jelölünk, s ezt a palatalizált mássalhangzót pedig -a-

magánhangzó követi. Tehát magánhangzó után az átíráskor *-jak*, mássalhangzó után *-ak* szerepel.

1. A magyar nyelvű kiadványok közül megemlítjük *Papp Ferenc, Könyv az orosz nyelvről 1979.* című munkát, amelyben nem találkozunk *-jak* népnévképzővel.

Az orosz nyelvűek közül *Bolla Kálmán - Páll Erna - Papp Ferenc, Kursz Szovremennogo russzkogo jazüka, 1968. p. 283.:* a *-jak* (~~-jak~~) képzőt denominális nomenképzőnek tartja. Egyik esetben sincs említés a népnévképzőről.

A.A. Zaliznyák, *Grammaticseszkij szlovar russzkogo jazüka, Moszkva, 1977, pp. 479-480:* A *-jak* végű szavak sorában népneveket is találunk. Ez a mű nem nevezi a *-jak* szóvéget képzőnek.

2. A népnevekről alkotott vélemények sorát az etimológiai szótárakkal kezdjük. Mi a *komi-perm'ak* és a *perm'ak* neveket nem tárgyaljuk külön, mert minket most csak a *perm'ak* szó érdekel.

3. Megvizsgáljuk a *-jak* és *-ak* szavakat tartalmazó orosz használatú neveket.

3.1. Nagyon kevés *-jak* végű szó van az orosz használatú nevekben, mindössze 8. Minden esetben figyelembe vettük a név nem orosz használatú alakját is.

3.2. A *-jak* olyan szavakhoz is járulhat, ahol az írás nem jelzi a *-j*-t, csupán az előző mássalhangzó palatalizáltságát. Ezért meg kell vizsgálnunk az összes *-ak* végű szót tartalmazó földrajzi nevet. Meg kell állapítanunk a következőket: lehet-e szó orosz *-jak* képzőről, lehet-e nem orosz nyelvi eredetű *-jak* elem (képző vagy önálló szó), vagy egyéb magyarázata van az *-ak* előfordulásának az orosz használatú nevekben.

3.2.1. Külön kezeljük azokat az eseteket, amikor az orosz használatban találunk példát.

o. *bajder'akovo, bajter'akovo:*

Különösen csuvasok lakta területeken lévő földrajzi nevekben gyakori, pl. o. *Bajder'akovo* (vö. *bajder'ak* + o. *-ov(o)*); o. *Maloje Bajder'akovo* "Kis Bajder'akovo"; o. *Novoje Bajder'akovo* "Új Bajder'akovo". A csuvas használatú változatok pl.: cs. *Čavas Patirek* "Csuvas Patirek"; cs. *Patirek*, cs. *Mišer Patirek*, cs. *Kěšēn Patrekkēl*, cs. *Patrekkēl*. Idetartoznak még a cs. *pajtīrek*, cs. *pitrek*, cs. *paterek*, cs. *patirek*, cs. *patrekkjel*, cs. *patirekkjel* szavakat tartalmazó földrajzi nevek. A vizsgált szavunk összetett, az utótag o. *der'ak*, *ter'ak* cs. *tīrek*, *terek*, *trek* más összetétel tagjaként is gyakori, pl.: cs. *Molterek*, cs. *Tojterek*, cs. *Išenterek*, cs. *Išenterek*, cs. *Išterek*, cs. *Küsterek*, cs. *Išterek* (< *Išterek*) stb. A párhuzamos adatok alapján az o. *bajder'akovo* három összetevőre bontható: *baj* + *der'ak* + o. *-ovo*. Az első rész igen gyakori a toponímiában, különösen a folyónevekben, amelynek vannak *bak*, *pak*, *baj*, *paj*, *bax*, *pax*, *ba*, *pa*, *bu*, *pu* stb. változatai is. A második rész o. *der'ak* lehet a cs. *tīrek* "topolya, nyárfa" jelentésű szó megfelelője az orosz használatú földrajzi nevekben, de nem lehet kizárni a finnugor nyelvi eredeztetés lehetőségét sem.

o. *ist'ak:*

Település neve o. *Ist'ak* b. *Ist'äk*. Elsődleges a baskir forma.

o. *osť'akšor*.

Az o. *Osť'akšor* ko. *Ősť'akšor* folyónév összetett szó, ahol az előtag ko. *ősť'ak* a hantik régi népeve, az utótag pedig a ko. *šor* "folyó" szó. A komi toponímiai szótár szerint osztják, azaz hanti folyónév. Kérdés, hogy a komiban az *ősť'ak* forma orosz hatásra, vagy fordítva az oroszban az *osť'ak* finnugor hatásra keletkezett-e. A komi a szókezdő ő- miatt elsődlegesnek tűnik az orosz o-hoz képest. Ha ez így van, akkor a -ť'ak szóvég magyarázatát a -tek párhuzamaként nem az orosz nyelvben, hanem a finnugor nyelvekben kell keresni.

o. *išť'ak*:

Az o. *Išť'ak* b. *Išťák jylgahy* folyó neve. A baskir helynévszótár az *ište*k népnévből származtatja a folyónevet, amellyel nem érthetünk egyet. A származási sorrend ismét közszo -----> folyónév -----> népnév.

o. *sibir'akovo*:

Csuvasia területén található az o. *Sibir'akovo* nevű település, amelynek csuvas használatú megfelelője *Šipirek xuttäre* "Šipirek tanyája" (vö. *Šipirek* + cs. *xuttär* "tanya" + cs. -ě: birtokos személyrag) jelentésű név. A csuvas használatú *šipirek* orosz megfelelője *sibir'akovo*, ahol az o. -ov/o/ birtokos melléknév képző. A cs. *šipirek* o. *sibir'ak* alakok szinonim változatai a cs. *Čěnpěr* o. *simbir*, amelyek a cs. *Čěnpěr* o. *Simbirsk* helynevet alkotják. Az -sk az orosz használatú formában orosz vonatkozó melléknév képző. A cs. *Čěnpěr* előzménye *čipir* lehetett. Az o. *simbirsk* alakban az -m- a b (<p) hatására történő hasonulás révén keletkezhetett az -n-ből. Az orosz használatú forma másodlagos a csuvashoz képest. Szavunk két részből álló összetétel, míg a *sibirjakovo* négy elemre bontható: *si* (<sim<sin + *bir* + *jak* + o. -ovq. Valamennyi elem megtalálható a földrajzi nevekben önállóan és különböző összetételek tagjaként. Különösen folyónevekben gyakoriak.

Meg kell jegyeznünk, hogy az o. *sibir'akovo* alaknak van o. *sibirgan* ill. *sibir'* változata is. A *sibirgan* -g-je egy eredetibb -k- zöngésedése útján keletkezett, majd a -g- további változásokon ment keresztül, spirantizálódhatott -j-vé. Így jöhetett létre a *severjan* népnév, amelynek semmi köze az orosz *sever* "észak" jelentésű szóhoz", s a -jan nem orosz népnévképző. Ennek vizsgálata illetve bizonyítása azonban már másik dolgozat feladata.

Az o. *sibir'* a *sibirjak* / *sibir'ak* maradványa. Az -r' palatalizáltságát -amely a -j- hatására történt, jelzi az orosz lejegyzésben a lágyságjel (ь), a latin betűs átírásban pedig a (') jel. Szavunk eredetét a finnugor nyelvekben kell keresni.

o. *tir'aklejga*:

Folyó nevét alkotja o. *Tiraklejga* "Topolyafás folyó" b. *Tiráklejgla* "Topolyafás folyó", amelynek előtagja b. *tirák* "topolyafa, fekete nyárfa" + b. -le melléknév képző, az utótag pedig b. *jylga* "folyó" szó. Az orosz használatú névben az utótagot a tat. *jelga* "folyó" alkotja. A b. *tirák* szó van meg a b. *Tiráklegül* "Topolyafás tó" o. *Tir'aklegul'* "ua" viznévben.

o. *tojder'akovo, tojder'aki*:

Településnévben található Csuvasia területén o. *Novoje Tojder'akovo* "Új Tojder'akovo" cs. *Ėnel*, o. *Tojder'aki* cs. *Tojterek*. Ez utóbbi helynévben a korábbi orosz alak *Tojderekkasy* "Tojderek falva". A cs. *Tojterek* önállóan orosz használatú változat nélkül is megvan. A csuvas használatú *terek* a tat. *teräk*-ből magyarázható, a csuvasban ugyanis *tirek* "topolyafa, nyárfa" formában mutatható ki. vö. cs. *Tirek jyvášši* "Topolya fája" helynév.

o. urd'ak:

Folyó nevében van meg: o. *Urd'ak jelga* "Urd'ak folyó" b. *Ürz'äkjylga* "Ürz'äk folyó". A toponímiai szótár szerint a név előtagját a b. nyelvjárási *ürz'äk* "kacsa" szó alkotja. Nem érthetünk vele egyet, mert a *-d-s* forma az elsődleges. Ez azt jelenti, hogy a b. *ürz'äk* előzménye **ürd'äk* lehetett, amelyet az orosz használat átvett. A szó eredetét a finnugor nyelvekben kell keresni, amely azonosnak tekinthető az *erza* népnévvel.

3.2.2. Idetartoznak az olyan esetek, amikor csak a nem orosz használatú anyagban akad példa. Az orosz használatban nincs palatalizált mássalhangzó. Nem hagyhatjuk őket figyelmen kívül, le kell vonni a következtetéseket ezekből is.

b. arz'akly:

Az o. *Arzakty* b. *Arz'akty* víztárolónak a neve, ahol a baskir változat *Ärz'äkte* is lehet. A név alapjául olyan összetett szó szolgál, amelynek az utótagja *ty* (vö. ko. *ty* "tó") finnugor nyelvi eredetű szó, a baskir használatban gyakran *te* megfelelője van. A maradék o. *arzak*, b. *arz'ak*, b. *ärz'äk* alakoknak más folyónevekben is vannak változatai pl. b. *Ürz'äkjylga* "Ürz'äk folyó" o. *Urd'ak jelga* "Urd'ak folyó". Az orosz használatú névhez képest a baskirban *-d-* > *-z'-* változást fedezhetünk fel, amelyre rengeteg példa akad a földrajzi névi anyagban. Az o. *arzak*, *urd'ak*, b. *arz'ak*, *ärz'äk*, *ürz'äk* formákból származtatjuk az *erza* mordvin nép nevét. Az elnevezés iránya tehát: közszó -> folyónév -> népnév.

b. az'akjylga:

Folyó neve b. *Az'akjylga* "Az'ak folyó" o. *Azak jelga* "Azak folyó". A baskir használatú névben az utótag *jylga* a b. "folyó" jelentésű szó, míg az orosz használatában a *jelga* a tatárból való. A baskir toponímiai szótár a név első részének b. *az'ak* "végső, utolsó" jelentést ad meg. Ezt már csak azért sem tudnánk elfogadni, mert az *az'ak* szó más folyónevekben való előfordulása így értelmetlen lenne. pl. b. *Az'akly* o. *Azakly*. A baskir nyelvből kiindulva a végső *-ly* melléknévképző lenne, amely valamivel való ellátottságot jelent. Idetartoznak még pl. b. *Az'akkyjylga* "Az'akky folyó", amely a b. *Az'aklyjylga* alakból keletkezett, az *-l-* > *-k-* változás hasonulás eredményeként jött létre. A b. *Birge Az'akly jylgahy* "Közelebbi Az'akly folyója" (vö. b. *birge* "közelebbi" + *Az'akly* + b. *jylga* "folyó" + b. *-hy*: birtokos személyrag).

Az *az'ak* eredetét ismét a finnugor nyelvekben kell keresni. A vizsgálat során óvatosnak kell lennünk, mert a szóvégi *-ly* alakilag egybeeshet finnugor nyelvi eredetű folyónévi elemmel.

b. balaz'akly:

A b. *Balaz'akly* folyónév orosz használatú megfelelője o. *Baladakly*. Az utolsó elem *-ly*, nem valószínű, hogy török képző. Az eredetibb forma az orosz *-d-t* tartalmazó szó, amelynek baskir megfelelőjében a cirill betűs lejegyzéskor *з* -t használnak, megkülönböztetve ezt a hangot attól, amelyet az orosz *з* -vel jegyez le. Mi ezt a *з* -t a latin betűs átíráskor *z'*-vel jelöltük.

b. bogaz'ak:

A b. *Bogaz'ak* o. *Bogadak* tó neve, amelyet elvileg a b. *bogaz'* "torok" szóból is származtathatnánk. Az orosz megfelelő azonban nem lehet másodlagos a baskirhoz képest a *-d-* miatt, ugyanis *-d-* > *-z'-* változást kell feltennünk. A b. *bogaz'* "torok" jelentésű szónak pedig nem mutatható ki *-d-s* változata egyik

számba jöhető nyelvben sem. A szó eredetét a finnugor nyelvekben kell keresni.

b. *korgaz'ak*:

A b. *Korgaz'ak* o. *Kurgazak* folyó nevét alkotja, a baskir toponímiai szótár "Száráz patak"-nak fordítja. Azelőtagot (b. *kor*) b. *koro* "száráz", míg az utótagot (b. *gaz'ak*) egy régi b. *gaz'ak* "patak" jelentésű szóból származtatja. A párhuzamos földrajzi névi adatok alapján inkább támogatjuk azt a gondolatunkat, mely szerint összefüggnek a b. *Korgaz'ak*, b. *Kargoz'ak*, b. *bogaz'ak* o. *Kurgaz'ak*, b. *Nugaz'ak*, o. *Bogadak*, o. *Nugadak* nevek *gaz'ak*, *goz'ak* *gadak* elemei és finnugor nyelvi eredetre kell gondolnunk.

b. *nugaz'ak*:

Tó neve a b. *Nugaz'ak* o. *Nagadak*. Elsődleges az orosz használatú forma a -d- miatt.

Az orosz -'a- nem orosz -ä-, -e- párhuzamra rengeteg példa van nemcsak a szó végső elemében, hanem bárhol pl. o. *Tel'akej-Kubovo* b. *Teläkäj Kybau* településnévben. Nem ritka, hogy az orosz használatú névben is -e- van, ilyen pl. o. *Telekejevo* b. *Teläkäj* helynév.

3.3. A bevezetőben említett népnevek közt olyanok is vannak, amelyek nem szerepelnek az eddig vizsgált szavak között. (*mescserjak*, *permják*, *voják*). Ennek az az oka, hogy a szóvégi helyzetbe került -k spirantizálódott, majd eltűnt. Így magánhangzós szóvégek keletkeztek, amelyek megőrződtek a toponímiában, pl. o. *Mižery*, *permi*.

Egy másik féle változás szerint a -k nazalizálódhatott mielőtt szóvégi helyzetben került, majd az így keletkezett nazális-zárhang (-nk-) kapcsolatából a zár elem eltűnt. Így jöhetett létre az *otin* forma a *voják*ok nevéként. A szó további változásnak volt kitéve, mert a szóvégi nazális (-n) is eltűnhetett az ejtésből, így keletkezett az *oti* változat. Egyelőre nehéz elkülöníteni azokat az eseteket, amikor az *oti* előzménye *otin* vagy *otik* volt. A földrajzi névi anyagunkban mindkét változatra van példa főleg a csuvas és az orosz használatú nevekben: o. *Atykovo* (*Atyk* + o. -ovo), cs. *Mat'sü*, o. *Atykovo* cs. *Atäk* (cs. *Atyk*), cs. *Atäk šälë* "Atäk forrása", cs. *Atäk šälë šyrmi* "Atäk forrása szakadéka (folyója)", cs. *Atäk šyrmi* "Atäk folyója" cs. *Atëkpuš* "Atëk fő" o. *Adikovo* (< *Adik* + o. -ovo), o. *Odikovo* (< *odik* + o. -ovo) o. *Adikasy* "Adi falva" cs. *Atikassi* "Ati falva"; cs. *Atan joppi* "Atan elágazása" (vö. *Atan* + cs. *jupä* "elágazás" + cs. -i: birtokos személyrag), cs. *Atan šyrmi* "Atan folyója" (vö. *Atan* + cs. *šyrma* "szakadék, folyó" + cs. -i: birtokos személyrag), cs. *Atanvu* "Atan víz" (vö. *Atan* + ud. *vu* "víz") stb. nevek.

Az. o. *V'atka* folyónak van *Vitek* változata is, amely igazolja az o. *voj'ak* -'a- nem orosz -e- párhuzamot. A *V'atka* folyó *Viče* neve pedig úgy keletkezett, hogy az -e előtt -f- > -č- változás történt, amely nem ritka -i- előtt sem.

A példaanyagból látható, hogy nemcsak egy, hanem több folyót neveztek olyan névvel, amely közös töről fakad a nép nevével. Az is megállapítható, hogy ezek a nevek egy bizonyos területre jellemzőek, a *voják* és változatai esetében Csuvasia északi részére, vagyis *Vjatka* folyó és attól délre eső terület jöhet számításba.

A *permják* forma nem szerepel a toponímiai adataink közt, de megvannak annak különböző változatai pl.: cs. *pürmek*, cs. *pirëm*, ud. *perma*, ud.

Barmašur "Barma folyó" (vö. *barma* + ud. *šur* "patak"), ud. o. *Barmašurka*. Ez utóbbiban az orosz változtatás nélkül vette át az udmurt használatú nevet.

4. Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az orosz használatú földrajzi neveket alkotó szavakban a *-jak* szerepét illetően a következő eseteket különíthetjük el.

- Lehet orosz *-jak* képző, amely egyetlen esetben orosz eredetű szóból, szófaja szerint melléknévből alkotott főnevet pl. o. *beľ'ak*, de nem népnév képzővel van dolgunk
- Nem orosz nyelvi eredetű elem orosz nyelvi használatú megfelelője a *-jak*: Eszerint lehet a baskirból való átvétel, amelyek végső soron baskir és finnugor nyelvi eredetű szavak.
- Az orosz átírásban *-jak* helyett *-ak* is előfordulhat, amely finnugor nyelvi eredetű szót és nem képzőt takar.
- Az orosz használatban lévő *-ak* lehet nem orosz, vagyis török (baskir, tatár) illetve finnugor nyelvi eredetű *-ek* valamint *-äk* végű szó, amelyet az orosz *-ak* formában vett át, miközben az előző mássalhangzó palatalizálódott. Minden esetben önálló szó jöhet számításba, nem beszélhetünk képzőről.

Meg kell jegyeznünk, hogy a bizonytalan esetekben kizárható az orosz képző illetve népnévkepző eredet.

Nem tudunk tehát kimutatni orosz *-jak* népnévkepzőt az oroszból elterjedt népnevekben a földrajzi nevek tanúvallomása alapján, sőt ilyen népnévkepzőről az orosz nyelvről szóló gyűjteményes nyelvészeti munkák sem tesznek említést.

Úgy látjuk, hogy az orosz *-a*- nem orosz *-ä*-, *-e*- megfelelés okát elsősorban magában az orosz nyelvben kell keresni. Tekintettel arra, hogy ilyen megfelelés nemcsak nazális környezetében fordul elő, így a nazálisok hatásán kívül más ok is számításba jöhet. Emlékeztetőül idézzük Karel Horalek, Bevezetés a szláv nyelvtudományba Budapest, 1967. p. 104: "A szláv nazális magánhangzók fonetikai jellegéről semmi biztosat nem tudunk. Az egyes szláv nyelvek fejlődéséből következtethető, hogy területi eltérések voltak itt. Az *e* az északi területen úgy látszik, elég közel állt az *ä* hanghoz, ez állapítható meg ö, *ä* megfelelőiből a csehben, szlovákban, luzsici szorbban és a keleti szláv nyelvekben " p. 120. "A nazálisok megfelelőinek állapota a mai szláv nyelvekben a következő. Az oroszban az *e* helyett *a* (*ja*) van,...". p. 121: "...a szláv magánhangzók együttesének további nagyon változékony eleme az *ě* (*jaty*). E magánhangzónak, amint már mondtuk, nem volt egységes kiejtése az egész szláv területen; néhol széles *ä* pl. az ószlávban..."

Fel kell tenni, hogy az óoroszban *a*-val vették át az idegenből az *e*, *ä*-vel jelölt hangokat, melyek úgy tűnik, közel állnak az *a*-hoz, talán *a* > *ä* változás útján keletkeztek. A kérdés további vizsgálatot igényel, melynek eldöntése nem e dolgozat feladata.

Tanulmányunk során megerősítést nyert az az elképzelésünk is, mely szerint a Volga vidéki földrajzi neveket vizsgálva nem kezelhetjük külön a vízneveket és a népneveket.

MENNYIRE KOMPETENS AZ (ANGOL) ANYANYELVI KOMPETENCIA?

(Az angol ige valenciaszótárának előkészületi munkái)

Budai László

Mielőtt anyanyelvi informánsokat vontam volna be a kutatómunkába, szükségesnek éreztem, hogy megvizsgáljam, mennyire kompetens az anyanyelvi beszélő kompetenciája, legalábbis az általam kitűzött feladatok megvalósíthatóságának a szempontjából. Az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos nem mindig pozitív élményeim csak erősítették kételyeimet. Egyben az a kérdés is régóta izgatott, hogy vajon mindig olyan egyértelműen igazak-e azok a határozott állítások, amelyek az angol nyelv egyes jellemzőivel kapcsolatban olvashatók a legkülönbözőbb nyelvészeti munkákban. A kérdés tehát úgy is feltehető, hogy mennyire kompetens a nyelvész anyanyelvi kompetenciája.

Gyakran tapasztalhatjuk, hogy ha angol nyelvi problémáinkkal egyetlenegy anyanyelvi beszélőhöz fordulunk, más különösebb dolog nem történik, mint hogy vagy kapunk kielégítő választ kérdéseinkre, vagy sem. Ha azonban egyszerre több anyanyelvi beszélőnek is feltesszük ugyanazokat a kérdéseket, elég gyakran előfordul, hogy különböző véleményen vannak, és problémáink száma nemhogy csökkenne, hanem tovább gyarapszik.

Bizonyára érdemes különbséget tenni az anyanyelvi kompetencia produktív és receptív megnyilvánulási formái között. Produktív megnyilvánulásakor általában minden nyelvi és nyelven kívüli tényező együtt van ahhoz, hogy az anyanyelvi kompetencia a legoptimálisabban működjék, míg bizonyos, a tesztek által felkínált megnyilatkozások helyességének vagy helytelenségének az eldöntésekor a szükséges nyelvi és/vagy nyelven kívüli tényezők részleges vagy teljes hiányában vagy nem aktivizálódik kellőképpen az anyanyelvi kompetencia, vagy pedig a fantáziadús anyanyelvi beszélő olyan kontextusokat, szituációkat is kreál magának, amelyekben a mindennapi nyelvhasználattól eltérő nyelvi jelenségek is elfogadhatóvá válnak. A kutatómunkám alapját képező sok ezer angol ige valamennyi, a valencia szempontjából releváns jellemzőjének kontextusban, szituációban való vizsgálatára azonban aligha lehetne vállalkozni, ezért a szakirodalomban fellelhető adatokon túl az adatbázis csak tudatosan, meghatározott céllal szerkesztett tesztekkel kiprovokált információkkal bővíthető.

Sok olyan tesztet ismer a szakirodalom, amelynek a segítségével a nyelvész

ellenőrizheti bizonyos nyelvi szabályok helyességét vagy helytelenségét, alakilag azonos szerkezeteket különíthet el egymástól stb. Nem sok nyoma van azonban a szakirodalomban a tesztek tesztelésének, bár egyes tesztekkel kapcsolatban merülnek fel ugyan kételyek, különösen a valenciakutatók körében -- legtöbbször talán az eliminációs teszttel kapcsolatban --, de a tesztek sorozatának a szisztematikus felülvizsgálatával még nem találkoztam; ezért elhatároztam, hogy tesztelni fogok jó pár, a nyelvészeti szakirodalomból jól ismert és kevésbé ismert, a valenciakutatás szempontjából lényeges tesztet, bizonyos határozott állításokat 'bizonyító' nyelvi szerkezeteket azzal a szándékkal, hogy kvantifikálható információkat gyűjtssek az angol anyanyelvi beszélő kompetenciájának a kompetenciájáról és a tesztek megbízhatóságáról. E cél érdekében huszonegy brit anyanyelvi beszélőt kértem fel bizonyos nyelvészeti tesztek (Lakoff 1966, Lees 1966, Emonds 1976, Gruber 1976, Dowty 1979, Levin 1982 stb.) tesztelésére. A feladat megoldásában húsz egyetemi, illetve főiskolai hallgató és egy egyetemi oktató vett részt, tehát valamennyi informáns a művelt beszélők köréből került ki.

Az informánsokat semmiféle különleges utasítással nem befolyásoltam, csupán arra kértem őket, hogy nyelvérzékükre támaszkodva adják meg válaszukat a *correct* (helyes), *odd* (szokatlan) és az *incorrect* (helytelen) rubrikákban. A feladatot időhöz nem kötöttem, de arra kértem az informánsokat, hogy lehetőleg első benyomásuk alapján döntsenek, és ne próbálják kitalálni, mi lehet a céloom az egyes struktúrákkal.

Helyszűke miatt csak arra van lehetőség, hogy a több, mint másfél száz tesztelt szerkezetnek csak egy kis százalékát mutassam be; azokból a tesztpontokból adjak ízelítőt, amelyek nem egyeznek a nyelvész által ígért eredményekkel.

Az egyes tesztelt mondatok után szögletes zárójelben adom meg az összesített eredményeket a *correct*, *odd*, *incorrect* sorrendben. Minthogy főként csillagos mondatok szerepelnek az alábbi tesztpontokban, az utolsó számjegynek kellene 21-nek vagy a 21-hez közeli számnak lennie. Az eredmények azonban az ellenkezőjét mutatják. Lássuk a példákat:

Az angol nyelvtanoknak az igével foglalkozó fejezetei lényegében csak az egy szóból álló igékkel foglalkoznak. Az általam vizsgált korpusz tanúsága szerint viszont az angol igék tekintélyes százaléka tartozik a több szóból álló igeosztályokba. Vannak jól ismert eljárások az egyszavas és a partikulás és/vagy a prepozíciós igék elkülönítésére (pl. Fraser 1976), mégis egyszerűségénél fogva különösen hasznosnak tűnt a prepozíciós igéknek az [egy szóból álló ige + prepozíciós szó szerkezet]-től való elkülönítésére Levin (1982) '*sluicing*'-nak nevezett interpretációs művelete, amelyet a szerző így definiál:

"*Sluicing* is an elliptical construction in which a sentence contains an embedded question consisting only of a *wh*-phrase" (Levin 1982:590).

A művelettel kapcsolatban három fogalmat kell tisztázni:

- fragmentum (*fragment*), azaz a beágyazott *wh*-szerkezet;
- kontextus mondat (*context sentence*), amelyre a beágyazott elliptikus szerkezet vonatkozik;
- interpretáció (*interpretation*), amely a teljes beágyazott kérdést tartalmazza.

Például:

Someone likes Janet, but I don't know who.

(kontextus mondat)

(fragmentum)

'I don't know who likes Janet.' (interpretáció)

Levin azt állítja (1982), hogy a fragmentum az antecedensét helyettesíti, és átveszi annak grammatikai funkcióját. Szerinte az alábbi mondatokba ágyazott fragmentumok és interpretációik (zárójelben) elfogadhatatlanok azon egyszerű oknál fogva, hogy a bennük szereplő igék nem egyszavas igék (COUNT, HEAR, DEAL), hanem prepozíciós igék (COUNT *on*, HEAR *from*, DEAL *with*), ami azt jelenti, hogy az utánuk álló tárgy nem lehet prepozíciós tárgy:

1. *They dealt with some of the issues, but we don't know with which. [12, 0, 9]!

(*We don't know with which issues they dealt.)

2. *They were counting on someone, but I don't know on whom. [13, 0, 8]!

(*I don't know on whom they were counting.)

3. *They heard from someone, but they won't tell us from whom. [15, 1, 5]!

(*They won't tell us from whom they heard.)

(A *whom* helyett a *who* névmást tartalmazó változatokat is teszteltem, de azok sem hoztak sokkal jobb eredményeket.)

Lakoff (1966) tesztjei állítólag alkalmasak arra, hogy segítségükkel elkülönítsük egymástól a statív és a többi, nem statív igéket. Lássuk, mit mutatnak a felmérés eredményei pl. a felszólító módot illetően:

Lakoff szerint csak nem statív igéknek lehet felszólító módja. Nem mondhatom tehát:

4. *Know the language! [11, 1, 9]!

Dowty (1979) szerint rendszerint csak az ún. *Accomplishment*-igék fordulhatnak elő a FINISH bővítményeként:

5. a) *John finished walking. [11, 3, 7]!

b) *John finished walking in the garden. [15, 2, 4]!

Gruber (1976) azt állítja, hogy a célhatározói mellékmondat csak akkor lehetséges, ha a főmondat alanya ágens:

6. *John lost the money in order to look poor. [14, 1, 6]!

Úgy véli, hogy eszközhatározó sem állhat az ige mellett, ha nem ágens az alany:

7. a) *The door opened with a key. [13, 0, 8]!

b) *The door opened with the new key.

[17, 0, 4]!

Amint e néhány példa is tanúsítja, az anyanyelvi informánsok más véleményen vannak ezekben az esetekben.

A legfőbb tanulság, amit le lehetett vonni a tesztek teszteléséből, az, hogy kevés kivételtől eltekintve a nyelvi szabályok csak tendenciaszerűen érvényesülnek. Csúpan azok az eredmények az érthetetlenek, amelyek a helyesnek vélt jelenséget -a 'szavazati' arányokat figyelembe véve -- helytelennek minősítik. (Lásd a felkiáltójeleket!)

Az eredmények láttán még egy eljárással próbálkoztam. Abból indultam ki, hogy könnyebb például arra a kérdésre válaszolni, hogy valaki alacsonyabb-e vagy magasabb valakinél, ha szorosan egymás mellé állítunk két személyt, mint arra, hogy valaki alacsony-e vagy magas, anélkül, hogy egy másik személlyel hasonlitanánk össze. Ezen megfontolásból az előző tesztekben szereplő szerkezeteket ellenpárokba állítva, minden tesztpontban két választási lehetőséget kínáltam fel. Így az eljárás a következő eredményekkel járt:

(1) Itt is csak kis százalékban volt teljes az egyetértés az informánsok között.

(2) Volt, aki nem tudott különbséget tenni a felkínált lehetőségek között.

(3) Volt, aki egyik lehetőséget sem tudta elfogadni.

(4) A legjellemzőbb azonban az volt, hogy a szembeállított példák egymás fényében vagy árnyékában önálló életre keltek, és mind a kettőnek meglett a maga funkciója:

8. a) *John finished loving her.

b) John stopped loving her.

Az a) mondat is jó, ha erre utal *the physical act*.

Végző tanulásként úgy határoztam, hogy az írásos tesztek alapján csak az egyértelmű vagy a csaknem egyértelmű, tehát tendenciaszerűen érvényes megoldásokat fogadom el, a vitás kérdésekben pedig a tesztek eredményeit kiegészítő szóbeli interjúk alapján döntök. Az interjúkban mindig két anyanyelvi, egy amerikai vagy egy kanadai és egy brit informáns vett részt. Nagyon vitás esetekben több informánst is bevontam a feladatok megoldásába.

*Az idézett művek:

Bresnan, J. (1982) *The Mental Representation of Grammatical Relations* Cambridge, Mass. MIT Press.

Dowty, D.R. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague's PTQ.* (Synthese Language Library 7.) Dordrecht, Boston: Reidel.

- Emonds, J.E. (1976). **A Transformational Approach to English Syntax (Root, Structure-Preserving, and Local Transformations)**. New York : Academic Press.
- Fraser, B. (1976): **The Verb-Particle Combination in English**. Tokyo: Taishukan.
- Gruber, J.S. (1976): **Lexical Structures in Syntax and Semantics**. Amsterdam: North-Holland; New York: American Elsevier.
- Lakoff, G. (1966), Stative verbs and adjectives in English: **Harvard Computation Laboratory Report NSF-17**. Cambridge, MA: Harvard University.
- Lees, R.B. (1966): **The Grammar of English Nominalisations**. Bloomington: Indiana University; The Hague: Mouton.
- Levin, L.S. (1982), Sluicing: a lexical interpretation procedure: **Bresnan (1982)**. 590-654.

VÁLTOZÁSOK AZ OROSZ SAJTÓNYELVBEN

Kugler Katalin

A napjainkban zajló oroszországi változások, akár csak 1917-ben, átjárják az egész társadalmat, megbolygatják az egyes ember életét. A gazdasági és politikai élet kapitalis átalakulása, az emberek mentalitásának 180 fokkal történő módosulása kitűnően nyomon követhető a sajtónyelv változásaiban. Néhány ortodox kommunista ujságot kivéve, szinte nyomtalanul eltűntek a múlt rendszer nyelvi attribútumai, s ha mégis előfordulnak, úgy ironikus vagy pejoratív jelentésárnyalatot kapnak. Egy bizonyos speciális szókinccsel együtt eltűnt a közelmúlt sajtótermékeire jellemző szürkesség, személytelenség, eltűntek a politikai témáknál kötelező rituális fordulatok, az emocionális töltésüket vesztett metaforák. A mai nyelvi liberalizmus nem előzménytelen, gyökerei a gorbacsovi éráig nyúlnak vissza. Ugy tűnik, az akkor elkezdődött folyamatok most kulminálnak. Az örvendetes szemléletbeli és stiláris sokszínűség sokszor mértékvesztéssel, túlzott szabadossággal párosul. Tudomásul kell vennünk azt is, hogy átmeneti időszakban élünk, amikor az új nyelvi normák még nem alakultak ki, s a sok évtizednyi elfojtás után a nyelvi "túlkapások" tulajdonképpen érthetőek. El kell azt is ismernünk, hogy a "mindent le szabad írni" elv csak a kimondottan bulvárlapokra, az ifjúságnak szóló írásokra jellemző. /Pl. a szentpétervári "Час пик" c. napilap, a moszkvai "Супермен" c. hetilap/.

A 90-es évek sajtótermékeit vizsgálva az orosz nyelv szókészletének olyan mértékű változását állapíthatjuk meg, amely a nagypéteri időszakhoz, vagy a 17-es forra-

dalom utáni korszakhoz hasonlítható. Lexikai elemek szá-
zai tűnnek el, s helyükre kölcsönzéssel vagy belső nyelvi
teremtéssel új elemek garmadája kerül. A kölcsönszavak
tekintetében a legszembetűnőbb jelenség az angol eredetű
szavak dömpingje. I. Péter idejében mintegy 3500 idegen
szó került az orosz nyelvbe /többnyire a német nyelvből/.
Az angol szavaknak a peresztrojka utáni elterjedéséről
végső összegzést csak hosszú évek után lehet majd készí-
teni. Jelenleg csak néhány általános tendenciát tudunk
megfogalmazni. A külgazdasággal, pénzforgalommal, műszaki
dolgozatokkal /pl. számítógépek/ kapcsolatos angol szavak el-
terjedése indokolt, sőt szükségszerű, hisz többségük nem-
zetközileg elfogadott, az adott szakterületen használatban
lévő kifejezés. A politikai életben elterjedt kölcsönsza-
vak használata nem mindig szerencsés, hisz az oroszországi
viszonyok sokszor nem fedik az adott szó tulajdonképpeni
értelmét /pl. мэр, мэрия, префект, префектура/. Az ifjú-
sági zenével kapcsolatos angol szavak átvételét is el
kell fogadnunk, ez is nemzetközi tendencia. Sokszor azon-
ban az angol átvételek indokolatlanul kiszorítják a meg-
felelő orosz szavakat - itt a nyelvi divat szabályai ér-
vényesülnek.

Megjegyzendő, hogy az általunk összegyűjtött "angli-
cizmusok" többsége már létezett az orosz nyelvben, az
orosz *Idegen szavak szótárában* meg is található, ám hasz-
nálati körük igen szűk volt, a nyugati világról szóló po-
litikai szakzsargon részét képezték, vagy a burzsoá élet-
mód reáliáit nevezték meg. Az utóbbi években azonban el-
vesztették a szókészletben elfoglalt periférikus helyüket,
s ma már lépten-nyomon találkozunk velük az orosz valóság
leírásával kapcsolatban is /pl. босс, брифинг, ваучер,
грант, импичмент, коттедж, ноу-хау, рейтинг, саммит,
сейшн, спикер, спичрайтер, штафф, фэн, хит/. Számos latin
és francia eredetű szó "rehabilitációjának" is tanúi le-
hetünk /аудитор, кондоминиум, негоциант, плебисцит;
губернер, мэтр, фуршет/. (A német nyelvből való kölcsönzés

napjainkban egyáltalán nem jellemző, gyűjtésünkben mindössze egy szó található /расстарбайтер/.) Hasonlóképpen "feltámadnak" egyes elfelejtett orosz szavak, melyeknek jelentése még korántsem fedi az eredetét, mindenesetre a szótárakból sok esetben törölni kell majd az "elavult" megjegyzést /губернатор, губерния, Дума, гильдия, земство/.

A kölcsönszavak tömeges elterjedését azonnal követi beilleszkedésük az orosz nyelv paradigmarendszerébe. Az idegen szavak gyors meghonosodását az alábbi esetek is példázzák:

лобби – лоббизм, лоббист, лоббистский, лоббировать;
рэкет – рэкетир, рэкетирство, рэкетировать кого, рэкетирский.

A szókészlet gyarapodásának másik útja a belső nyelvteremtés, a működő szóképzési modellek alkalmazása. Példáink az orosz társalgási nyelvre jellemző képzők nagyfokú gyakoriságát mutatják. Megítélésünk szerint ez a sajtónyelv demokratizálódását, másrészt az ökonómiára való törekvést jelzi /pl. szórövidülések/. Számos új foglalatosságot végző személyt kellett megnevezni, politikai-társadalmi hovatartozást kellett kifejezni, így egyes szóképzési modellek igen nagy aktivitást mutatnak az utóbbi években. A személyt jelentő főnevek leggyakoribb képzési típusai: аукционист, ельцинист, гэкачепист; оборонщик, номенклатурщик, перестройщик; жилищник, рыночник, фирмач, коррупционер, конфликтолог, русолог; водила, несун.

A szórövidülés tipikus esetei: a/ беспредел, нелегал, маргинал; нал, безнал; b/ видик, телик; c/ премьер /министр/, прима/балерина/, супер/обложка/. Első esetben a jelzős szó szerkezet összevonása történik meg /pl. беспредельная обстановка, маргинальный человек, наличные деньги stb./, a melléknév főnevesül, miközben magába szívja a jelzett szó jelentését. Második esetben a szórövidülés szóképzéssel párosul. Példáinkban mindkét szó beszélt nyelvi, familiáris színezetet kap. A harmadik

tipus a nyelvi kondenzációt példázza, amikor az összetett szó második tagja eltűnik, s jelentését átveszi az első főnév.

Gyakori jelenség az új összetett szavak alkotása. Ennek három esetével találkozunk:

- a/ дензнак, инофирма, турагенство, комидеология, коопларек;
- b/ генсек, госдеп, маскульт, нарзас, нардеп;
- c/ бронезилет, дальнобойщик, окномойщик, правопреемник.

Az írott nyelvben, s főleg a publicisztikai stílusban honos képzők segítségével van alkalom megnevezni a társadalomban lejátszódó folyamatokat, új jelenségeket, vagy lehetőség nyílik esetenként fokozni a szöveg expresszivitását /сверхагрессивный/. A leggyakrabban előforduló utóképzők: вождизм, дебилизм, акционирование, индексация, суверенизация, муниципализация. Nagy gyakoriságú előképzők: антигельцинский, макросоциальный, микроровень, проядерный, сверхмиролюбивый, суперпатриот. A két képzési minta együttes alkalmazása: церусификация, декоммунизация, демистифицировать.

A jelentésbővülés gyakori esetei: a/ a sportban használatos idegen szavak átvitele a politikai szférába: апперкот, нокдаун, прессинг, раунд, тайм-аут; b/ egyéb idegen szavak új szemantikai környezetben való használata: волонтер, легионер; c/ a legkülönbözőbb tematikai és stilisztikai kötődésű szavak kerülnek át a publicisztikai szövegekbe: пробуксовка /перестройки/, генерировать, гарант /мира/, откат /политики/, стабилизатор.

A szókészlet a nyelv legváltozékonyabb része, s ennek a felgyorsult folyamatnak vagyunk most tanúi az orosz nyelv vonatkozásában. A gyorsan perzsgő politikai események, az egymást követő társadalmi megrázkódtatások nem adnak időt a nyelvi letisztulásra, a higgadt szövegalkotásra. Így átmeneti jelleggel el kell fogadnunk nemcsak az idegen szavak időnkénti túltengését, hanem a nyelvfejlődés egyik vadhajtasának tekintendő helyenkénti vulgaritást, az argotikus szavak túlzott használatát.

Reméljük, hogy még ebben az évben megjelenik az a szótár, amely a 90-es évek sajtónyelvét dolgozza fel, s amely majd alapul szolgálhat további nyelvészeti vizsgálódásokhoz. Ebbe a szótárba természetesen be fognak kerülni régebbi keletkezésű szavak is, amelyek azonban hiányoznak a kétkötetes Hadrovics-Gáldi orosz-magyar szótárból. A szótárban szerepelni fognak a peresztrojkával kapcsolatos szavak is, s nem mellőzhetők a 70-es, 80-as években elterjedt beszélt nyelvi képződmények mint pl. по-нытка, маппытка, неопломка stb. Reméljük, hogy a készülő szótár tanároknak és nyelvtanulóknak egyaránt hasznos segítséget nyújthat.

INTÉZMÉNYNEVEK MINT KORDOKUMENTUMOK

P. Csige Katalin

A társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális és egyéb intézmények elnevezései a kérdéssel foglalkozó szakirodalom alapján a tulajdonnevek körébe sorolhatók (J. SOLTÉSZ KATALIN, A tulajdonnév funkciója és jelentése. Bp., 1979.; BACHÁT LÁSZLÓ, Az intézménynevek jelentéstani problémái. NytudÉrt. 83. sz. 51-54.; J. SOLTÉSZ KATALIN, Az egyéb tulajdonnévfajták kutatásának helyzete és feladatai. MNYTK. 160. sz. 219-221.; POSGAY ILDIKÓ, Az intézménynevek egy csoportjáról. MNYTK. 160. sz. 241-245.). A sajátos szemantikai és grammatikai vonásokkal rendelkező névcsoport vizsgálata és jellemzése még korántsem teljes.

Előadásomban kárpátaljai magyar nyelvű sajtótermékekben (Kárpáti Igaz Szó, Ung-vidéki Hírek, Kárpátaljai Ifjúság) előforduló névanyag feldolgozásával az intézménynevek történelmi korra utaló funkciójára mutatok rá. A gyűjtött anyagból két nagyobb csoportot mutatok be.

1. Gazdasági intézmények

A konkrét denotátum s lexika-grammatikai jellemzőik alapján célszerű különválasztani a kolhozok s az egyéb gazdasági egységek megnevezésére szolgáló neveket.

A kolhoznevek egyik csoportját a tulajdonnévi elemet tartalmazó nevek alkotják. A személynevek közül az alábbiak fordulnak elő leggyakrabban: Sztálin, Lenin, Kalinyin, Kirov, Gorkij, Dzerzsinszkij, Csapajev, Kujbisev, Szuvo-rov, Micsurin, Zsdanov. Mivel e nevek nagyon sok kolhoz nevében szerepelnek, az egyedítést, konkretizálást a földrajzi melléknevek szolgálják.

„1957-ben jól dolgoztak a szvaljavai_kerületi csinagyi-

jevői Kalinyin Kolhoz tagjai (KIGSZ. 1958. jan. 4.).
„A kitüntetettek sorában található területünkről a
nagybereznai járási Lenin Kolhoz” (KIGSZ. 1990. aug.
11.).

Néhány földrajzi névvel alakult kolhoznév is előfor-
dul: Szovjet Kárpátok Kolhoz, Oroszország Kolhoz;

A kolhoznevek másik, népesebb csoportjába a szónevek
tartoznak (vö. J. SOLTÉSZ, A tulajdonnév funkciója és je-
lentése. 31.). E köznévi eredetű nevek másképpen szimbó-
lumneveknek is nevezhetők: elvont fogalmakra, elköptatott
jelszavakra épülő nevek (vö. SOLYMÁR IMRE, Mezőgazdasági
termelőszövetkezetek Magyarországon. MND. 10. sz.). Ilyen
nevek tartoznak ide: Októberi Győzelem, Út a kommunizmus-
hoz, Kommunizmus Hajnala, Győzelem, Világos út, Új Élet,
Vörös Csillag, Barátság, Népek Barátsága Kolhoz.

A fentiekén kívül néhány történelmi esemény neve is szere-
pel névelemként: Az SZLKISZ 30. évfordulója Kolhoz; XXIII.
Pártkongresszus Kolhoz; XXV. Pártkongresszus Kolhoz.

Az utóbbi években bekövetkezett politikai és gazdasági
változások a sajtóban olvasható írások szerint a kolhozok-
ban és szovhozokban is érzékelhetők: némelyek már korábbi
nevüket is megváltoztatták: (A Sztálin név már a 70-es é-
vektől nem fordul elő.) Latorca Kollektív Mezőgazdasági
Vállalat (volt Bolsevik Kolhoz). A névváltoztatás folyama-
tát, tendenciáját jól illusztrálja az alábbi idézet:

„Az Új Életért Kolhoz egy évvel ezelőtt alakult meg a
Gorkij Kolhoz felosztása után. Rohanó korunk azonban hama-
rosan korrigálta az „újszülött” nevét és működési rendsze-
rét is. Koncházán ma már nem létezik az Új Életért Kolhoz.
Bázisán létrehozták a valamelyest romantikus nevű Vátra
kollektív mezőgazdasági vállalatot” (Ung-vidéki Hírek,
1993. márc. 12.).

Az alakuló új nevek mellett használatosak a régiek is, i-
gaz néha már csak zárójelben: „Fél kilométernyire a köz-
ségtől – és nem messze a Helmec-helytől – működik a helyi
(még mindig Lenin nevét viselő) kolhoz téglagyára” (KIGSZ.
1993. ápr. 24.).

Az egyéb gazdasági egységek (gyárak, üzemek, vállala-

tok) megnevezésében a földrajzi melléknév mellett a tevékenységre utaló köznévi jelentésű névelemek szerepelnek: Szvaljavai Famegmunkáló Kombinát; Husztai Téglá- és Cserépgyár; Területi Agrárépítő Vállalat; Szolyvai Erdőkombinát; Területi Élelmiszeripari Termelési Egyesülés; Huszt Fogyasztási Szövetkezet; Kárpátontúli Faipari Vállalatok Bérleti Egyesülése; Kárpátaljai Ásványipari Termelési Egyesülés stb.

A fenti nevek terjedelmesek, kissé nehézkesek. A most alakuló kft-k, kisvállalatok rövidebb, egy-két elemből álló nevet választanak maguknak: Impulzus szövetkezet, Universzal kisvállalat; Tavaszi Részvénytársaság; Oázis-Latorca kisvállalat; Lisznik szövetkezet; Kolosz. közös vállalat; Zsesztyanscsik szövetkezet; Viking kisvállalat; Passzív, Metiz, Irbisz, Modern kisvállalat stb.

E tömörebb megnevezések közös jellemzője, hogy a megnevezett gazdasági egység tevékenysége csak a szöveggörnyezetből derül ki:

„Az Impulzus szövetkezet, amely a kolhozi tejvezetékek karbantartását elvállalta, többet foglalkozik törvénycsalással' (Ung-v. H. 1993. febr. 27.).

Nyelvi hovatartozásuk szerint a fenti nevek igen sokszínűek. Van közöttük ukrán/orosz nyelvű (Lisznik, Kolosz, Zsesztyanscsik), nemzetközi szó (Viking, Impulzus, Modern stb.), különböző idegen nyelvekből származó szó (Kviti, Kroh, Irbisz stb.).

A megnevezés rövidítésének céljával születnek a mozaikszók is, amelyek Kárpátalján is igen „népszerűek”: Zakarpatbud, Ukrszilenergomontázs Tröszt, Ukragrotechszer vízkonzern. Ez utóbbi példák azt is illusztrálják, hogy az intézménynevek e csoportjában gyakori az orosz/ukrán nyelvű megnevezés puszta átírása.

2. Kulturális intézmények

A régi gyakorlat szerint Kárpátalján az iskolák megnevezésében a település nevének i-képzős alakja + az iskolatípust jelölő szó szerepelt (esetleg sorszámnév, ha több ugyanolyan típusú iskola van egy településen): Salánki Közepiskola, Oroszkomoróci Középiskola, Szernyei Általános

Iskola, Nagylucskai Nyolcosztályos Iskola, Munkácsi Tanítóképző, Rovnói Művelődési Főiskola stb. Személynévi elem korábban egy iskola nevében volt: Beregszászi Kossuth Lajos középiskola.

1992 óta viszont a szlatai magyar iskola Bolyai János, az ungvári 10. számú középiskola pedig Dayka Gábor nevét viseli.

A KARPAG betűszó Grjagyil Kárpáti Akadémiáját jelenti. Ez egy olyan magániskola, amelyben a fiatalok intenzív felkészítése folyik a főiskolai felvételi vizsgákra (KIGSz. 1992. dec. 10.).

Az alábbi intézmények a pedagógusok tájékozódását, továbbképzését szolgálják: Kárpátaljai Továbbképző Intézet és a Megyei Magyar Pedagógiai Könyvtár (ez utóbbi létrejöttéről a Kárpátalja folyóirat 1992. febr. 25-i száma adott hírt).

A Kárpátalján működő két színház (Kárpátaljai Területi Ukrán Zenés Drámai Színház és a Beregszászi Népszínház) nemrég újjal gyarapodott: Beregszászi Illyés Gyula Magyar Nemzeti Színház.

Egymás után alakulnak a különböző társaságok.

„1990. december 23-án Ungváron 14 alapítótaggal megalakult a Révész Imre Társaság, mely a kárpátaljai magyar képző- és iparművészek fiatalabb nemzedékét fogja össze.” (Kárpátalja, 1991. jan.). Teljes nevük: Kárpátaljai Magyar Képző- és Iparművészek Révész Imre Társasága.

„Árpa István, a Zádor Dezső Zenei Társaság elnöke (Kárpátalja, 1991. aug. 11.).

„Febr. 9-én Beregszászban gyűltek össze első ülésükre a Kárpátaljai Magyar Néprajzi Társaság tagjai (Kárpátalja, 1992. febr. 25.).

„A Kárpátalja Magyar Tudományos Társaság (KMTT) alakuló ülésére 1993. ápr. 14-én került sor a Hungarológiai Központban (KIGSz. 1993. ápr. 17.).

„Az Ukrajnai Magyar Alkotók közösségének alakuló ülése (UMAK) 1993. ápr. 30. (KIGSz. 1993. ápr. 27.).

A felsoroltakon kívül működik még a Műemlékvédelmi Társaság, melynek tagjai a Kárpátalja rövid történelme I. (II.)

kötet gondozói (Ung-v. H. 1993. okt. 30.).

Összefoglalás

Összegzésként megállapítható, hogy a bemutatott intézménynevek jól szemléltetik az elmúlt évtizedek és a legutóbbi évek politikai, gazdasági és kulturális életének sajátosságait. A régebben keletkezett személyneves intézménynevek átalakulóban vannak; a Kárpátalján élő magyarok új, főleg kulturális intézményeinek megnevezésében pedig megjelennek a személynevek. Az emlékeztető funkciójú személynevek kiiktatása illetve intézménynévbe emelése a vizsgált neveket használók ellentétes irányú törekvésén alapul: a közelmúlt feledtetése, illetve a történelmi múlt kulturális értékeihez való kapcsolódás. Az új gazdasági szervezetek önállósága, rugalmassága tükröződik tömörebb, időnként szellemes nevükben is, bár e téren kétségtelenül vannak vadhajtások is: a vállalkozók gyakran a névrendszerbe nem illő idegen szavakat választanak névként. Mindez azt is jelenti, hogy Kárpátalján is van teendő az alkalmazott névtan területén a hivatalos névadás befolyásolásában, irányításában.

A MŰVÉSZETTÖRTÉNETI SZÖVEGTÍPUS LEXIKAI SAJÁTSÁGAI

Bihari Gábor

1. A művészettörténeti (festészeti) szövegtípus

A művészettörténeti (esetünkben festészeti) szövegtípus olyan alkotótevékenység különböző mozzanatait, aspektusait tárgyalja, amelynek közege a vizuális nyelv, amely elvileg szöges ellentéte a szöveges magyarázatnak, a szóval-betűvel történő leírásnak, a műalkotás alaposabb megértéséhez, a teljes műélvezethez mégis nélkülözhetetlen.

A művészettörténeti szövegtípus sok szempontból rokon a többi tudományág (szakterület) stílusával. Ugyanúgy jellemzi a világos okfejtés, a fogalmak tisztázására irányuló törekvés, a leíró részletek; külön szakszókincse van.

A festészettel foglalkozó írásművek és a többi művészeti ágat (zene, irodalom, előadóművészetek) és a képzőművészet egyéb ágait - szobrászatot, építészetet, grafikát stb. - tárgyaló írásművek lexikai állománya sok hasonlóságot mutat.

2. A festészeti témájú szövegek szókincse

2.1. Általános lexika

A legfontosabb, leggyakoribb festészeti szakkifejezések közé tartozik többek között: festészet, ábrázolás, festmény, műalkotás, kompozíció, festő(művész), szín, fény, árnyék, perspektíva, rajz, térábrázolás, stílus, plaszticitás, háttér, előtér, életmű, remekmű stb.

E lexémák többsége kifejezetten festészeti szakszó, kisebb része pedig a köznyelvi lexika sajátos - festészeti célú - alkalmazása.

2.2. Ábrázolásmód - festészeti technikák, anyagok

Néhány példa a teljesség igénye nélkül: fény-árnyék, levegőperspektíva, színskála, valór, reflex, ecsetvonások, drapéria redőzése, vonalvezetés, kiegészítő színek, háromszögh kompozíció, olajfesték, freskó, festőállvány, kobaltkék, kadmiumsárga, cinóbervörös, alapozás, keret, oltárkép, mozaik stb.

2.3. Műfajok, a festő(művész) munkássága, művészeti korszakok

A főbb műfajok: tájkép, csendélet, arckép (portré), vallásos festmény (kép), történelmi kép (tabló), akt, életkép;

életmű (oeuvre), alkotói korszak, művésztelep, befejezetlen alkotás, udvari festő;

reneszánsz, klasszicizmus, romantika, impresszionizmus.

Külön fejezetet érdemelne a modern - absztrakt irányzatok szókincse: szürrealizmus, szimbolizmus, kubizmus, tasizmus, performance, installáció stb.

Művészetszervezési lexika:

magángyűjtemény, mecénás, műterem, vernisszázs, képtár, egyéni kiállítás, csoportos kiállítás stb.

3. Állandósult szókapcsolatok

A festészeti szövegtípusban is megtalálhatók a frazeologizmusok: széles ecsetvonásokkal fest, aprólékos műgonddal fest, kitűnő jellemábrázolás, drámai hatás, palettája kivilágosodik, rátalál saját stílusára, sza- kít a korábbi hagyományokkal, képeit (valamilyen anyaga- gal) alapozza, műteremben (a szabadban -en plein air) fest, természet (modell) után fest, az utolsó simításo- kat végzi stb.

4. Tulajdonnevek - a festő, az ábrázolt személy,
a helyszín. A műalkotás címe

A festészeti témájú szakszövegben kulcsszerepet tölt be a tulajdonnév. Egy-egy festő nevének említése sokszor már felidézi a kort, a műfajt, a helyszínt stb. A tulajdonnév a festő munkásságával is és az ábrázolás tárgyával is kapcsolatos lehet.

Pl.: El Greco esetében Toledo, van Gogh-nál Arles, Gauguinnel kapcsolatban Tahiti, Andy Warhol-nál az Egyesült Államok. Ugyanígy fontosak az ábrázolt személyek: Szent Ferenc, Szent Jeromos, Jézus, Mózes, Ámor és Pszükhé stb. A helyszínek: Árkádia, Emmaus, az Olajfák hegye, a párizsi Montmartre stb.

Lényeges még a festőcsoportok, iskolák neve: Fauves, die Brücke, Velencei festők, Nagybányaiak stb.;

a múzeumok neve: Louvre, Prado, Guggenheim Museum stb.

A festmény címében gyakoriak az ismétlődések, az állandó elemek: Menekülés Egyiptomba, Jézus vagy (Krisztus) a kereszten, Angyali üdvözlés stb. A tulajdonnév a cím egyik eleme, a másik pedig a vele kapcsolatos köznév: pl.: képmás, táj(kép), csendélet stb. Ez az állandó lexéma, és mellette található a határozó, jelző vagy más determináns: tengeri táj, női képmás, gyümölcsccsendélet stb.

A címek némelyike már valóságos fogalommá vált: Mona Lisa (Leonardo da Vinci), Égi és földi szerelem (Tiziano), Éjjeli őrző (Rembrandt), A szabadság a barrikádokra vezeti a népet (Delacroix), Siralomház (Munkácsy), Tengerihántás (Hollósi Simon) és még hosszan lehetne folytatni.

5. Idegen szavak a festészeti szövegekben

A festészeti tárgyú írásművekben nagy számban fordulnak elő idegen eredetű szavak, kifejezések. Köztük régebbiek és újabb keletűek egyaránt.

Olasz eredetűek: quattrocento, chiaroscuro, tempera, freskó, paletta stb.

Francia: impresszionizmus, valőr, gouache, reneszánsz, interieur vagy enteriőr, zsáner(kép), portré stb.

Görög: múzeum, allegória, apoteózis stb.

Latin: perspektíva, kompozíció, absztrakt stb.

Német: biedermeier, spachtli, satírozás stb.

Angol: minimal art, happening, ready-made stb.

6. Az idegen nyelvű művészettörténeti (festészeti) szövegek néhány nyelvi-lexikai sajátossága

6.1. Lengyel

A lengyelben a festészet elnevezése mindig malarstwo, de a festmény csak ritkán a szótárban szereplő "malo-widlo", hanem helyett "obraz" ("kép"), "utwór", "dzieło (sztuki)" (mindkettő "alkotás", "műalkotás", olykor pedig "kompozycja", "prótno" ("kompozíció", "vászon"). A festő vagy festőművész többnyire nemcsak "malarz", hanem "artysta-malarz" ("festőművész") is, de meglehetősen gyakran "twórca" ("alkotó") vagy "autor" ("szerző"). A háttér "tło" vagy "głęb".

Az ábrázolás "przedstawienie", amelynek első jelentése nem képzőművészeti: "bemutatás", "előadás".

6.2. Orosz

Az oroszban a festészet "живопись", de a festő "художник" vagy ritkábban "живописец".

A художник tkr. "képzőművész"-t jelent.

Festeni = писать, de gyakoribb az изобразить, представить, выполнитьige, amelyek "ábrázolni"-t is jelentenek.

Az akt az oroszban nem "акт", hanem "обнажённая", a modell pedig "натурщица".

Sok francia jövevényszó: шедевр (chef-d'oeuvre) = "remekmű", натюрморт (nature-morte) = "csendélet", жанр (genre) = "műfaj", фон (fond) = "háttér".

6.3. Angol

Az angolban a work szó általánosan használatos a műalkotásra, de a festményre is. Sőt életműre, munkásság-ra is. Ha műalkotásról van szó, akkor gyakran a work of art szintagma alaptagját képezi.

A painting "festészet", de "festmény" jelentésben is előfordul.

Ábrázolni = to portray; ábrázolás = portrayal, amely a portrait-tel ("arckép", "portré") hozható összefüggésbe. Ennél gyakrabban találkozunk a to represent - representation lexéma-párral.

A (női) akt nem "act", hanem "nude", amire főleg magyar-ról angolra történő fordításnál kell vigyázni. A modell pedig nem "model", hanem "sitter".

6.4. Német

A németben - akárcsak az angolban a work a das Werk "műalkotás", "munkásság" és "életmű" egyaránt lehet. Szintén az angolhoz hasonlóan (painting) a (die) Malerei ugyanúgy lehet "festészet" mint "festmény".

Az ábrázolt személy a lengyel portretowany (-a)-nak megfelelően "der vagy die Dargestellte", tehát főnévi funkciójú melléknévi igenév.

A német nyelvben az arckép : "das Bildnis", amely a das Bild - "kép" - szóból képződik (akárcsak a Bildhauerei - szobrászat kifejezés).

Most csak vázlatosan vetettem föl egy-két szempon-tot és adatot a művészettörténeti, nevezetesen a festé-szeti szövegtípus elemzéséhez. A későbbiekben érdemes lenne az itt körvonalazott kérdéseket, címszavakat ala-posabban és más nyelvek vonatkozásában is áttanulmányoz-ni, kidolgozni.

MAGYAR SZÓJEGYZÉK ÖSSZEÁLLÍTÁSA MONTENS-SCIARONE: DE DELFTSE METHODE, NEDERLANDS VOOR BUITENLANDERS C. NYELVKÖNYVÉHEZ

Damokos Katalin

1. Bevezetés

Montens-Sciarone alapfokú holland nyelvkönyvéhez (Nederlands voor buitenlanders, De Delftse methode) - amelyet már öt éve igen jó eredménnyel használunk a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetében -állítottam össze a mintegy 2 000 szavas magyar szószerkezetet. A munkát az tette érdekessé, hogy a könyvhöz tartozó angol, francia, arab stb. szószerkezetben a szavak nem szótári alakjukban, hanem abban a formában szerepelnek, ahogy a szövegben is, ha pedig egy szó ismét előfordul más alakban, újként megismétlik.

Ezen a magyar jelentések megadásakor sem lehetett változtatni, mert egységes szerkezetű, több részből álló oktatócsomagról van szó.

2. A delfti módszer

A módszert abból a célból dolgozták ki a delfti műegyetemen, hogy a beiratkozni szándékozó külföldi hallgatókat egy igen intenzív tanfolyam keretében két hónap alatt eljuttassák arra a szintre, hogy a holland nyelvű egyetemi előadásokat szeptembertől követni tudják. A tanfolyam során a kommunikatív készségekre koncentráló nyelvóra, az egyéni tanulást segítő tankönyv és kazetta, és az egyéni gyakorlást, a hallgatók fejlődésének regisztrálását és a számonkérést szolgáló különböző számítógépes programok egymásra épülő részekből álló szerves egészet alkotnak.

A komplex tananyag részei:

- tankönyv
- kazetta
- számítógépes programok.

A tankönyv felépítése a következő:

- bevezető összefoglaló nyelvtani táblázatok
- szövegek
- a szövegek C teszt változata
- C teszt formátumú nyelvtani gyakorlatok.

A hallgatói számítógépes programok fajtái:

- szövegkiegészítés a képernyőn (gyakorlás és számonkérés) - nyelvtani kisegítő magyarázatok lehívhatók

- hallás utáni értés (gyakorlás és számonkérés) - fejhallgatón hallott szöveg beírása a gépbe

- fordítás (gyakorlás) - az adott szöveg új szavai automatikusan, a régiek kérésre megjelennek a képernyőn a kért nyelven

A szöszedetet tehát oly módon kellett összeállítani, hogy minden további nélkül beilleszthető legyen a legutolsóként említett gyakorlóprogramba.

3. A szöszedet összeállítása

A munkamódszerből fakadó nehézségek már az első lecke legeleső mondatából világossá váltak és részben szemantikai részben szintaktikai, szófaji ill. morfológiai jellegűek voltak.

3.1. Szemantikai problémák

Minden szónál csak egyetlen jelentést lehetett megadni, viszont természetesen gyakran előfordult, hogy a szó adott szövegkörnyezetben nem a leggyakoribb jelentésében szerepelt, illetve hogy egy állandó kifejezésben teljesen mást jelent, mint eredetileg. Arra viszont, hogy teljes kifejezést adjak meg, csak ott volt lehetőségem, ahol az általam követendő holland lista összeállítói is így jártak el. Így nem jelentett pl. problémát az alábbi két kifejezésben, hogy a mindkettőben szereplő ige alapjelentése csinálni. Az *itt* szó arra utal, hogy a megadott igealak más számra ill. személyre is vonatkozhat, erre később még kitérek.

doet boodschappen	itt: vásárol be
doe ... aan sport	itt: sportolsz

Amikor viszont a szerzők nem adták meg a teljes kifejezést, kényszermegoldásokhoz kellett folyamodnom.

dienen	itt: kell
horen	itt: kell

Az első ige alapjelentése szolgálni, a másodiké hallani, ráadásul ezek nem lehetnek egyes számú alakok, de a szöszedetet úgy kellett összeállítani, hogy ha összeolvasom a megadott szavakat, az eredeti szöveg értelmes magyar fordítása jöjjön ki.

Szintén sok nehézséget okozott a zitten ige, melynek alapjelentése ülni. Egy helyen mégis így szerepel:

zit

itt: áll

az adott mondat alanyának ugyanis remekül áll az új frizura. Nem fordul elő viszont ugyanez az ige járni jelentésben, holott a könyvben így is szerepel mert a szerző nem adta meg külön kifejezésként, hogy zit op voetbal - futballozni jár.

Néhány esetben a szerzők nem adták meg a teljes kifejezést, csak azt a tagját, melynek jelentése ebben az esetben eltér a megszokottól, ezek lefordítása nem okozott problémát.

(aan het)hoofd

él(én)

A fenti nehézségek a munkamódszerből fakadtak, hagyományos szótár összeállításakor ezek a szavak nem jelentenek semmilyen problémát.

Még szorítóbbak voltak a korlátok a pontos magyar megfelelővel nem rendelkező szavak esetén (ezek szabályos szótárban is kemény diónak bizonyultak volna), itt nem lehetett mást tenni, mint megadni egyetlen közelítő jelentést.

leuk

kellemes(en)

gezellig

kedélyes(en)

A legérdekesebb talán az alábbi példa, ugyanis az ebben a kifejezésben szereplő meevallen elváló igekötős ige, tehát tulajdonképpen egy szó, betű szerinti jelentése kb. együtt/egybe esni.

valt mee

nem rossz

3.2. Szintaktikai problémák

A holland nyelv a magyarral ellentétben ismeri a nyelvtani alany fogalmát, és igen gyakoriak az ezt tartalmazó szerkezetek. A magyar jelentés helyét kénytelen voltam üresen hagyni.

er

--

Hasonlóképpen kellett eljárnom a loop der jaren - az évek során kifejezésnél, melynek a szerzők mindhárom szavát külön vették fel a listába. A der ma már csak

megkövesedett kifejezésekben élő többes genitívusz alak, jelentését a két szomszédos magyar megfelelő fejezi ki.

loop	során
der	--
jaren	évek

3.3. Szófaji problémák

A hollandban a legtöbb melléknév egyben határozószó is lehet, így, mivel a szószedet nem ad szófaji megjelölést a magyar jelentéshez zárójelben oda kellett tenni a megfelelő végződést.

gezellig	kedélyes(en)
----------	--------------

Azokban az esetekben, amikor az azonos jelentést az egyik nyelvben (segéd)ige, a másikban határozószó hordozza, vagy fordítva, nem volt mód ennek a különbségnek a jelzésére.

moeten	kell
bang	fél
eens	egyetért
bezig	(azzal) foglalkozik
gelden	érvényes

Az alábbi példa hasonló jellegű kérdést vet fel - a szószedetből nem tűnik ki, hogy a szövegben az ik heb dorst - szomias vagvok kifejezés szerepelt.

dorst	szomjúság
-------	-----------

3.4. Morfológiai problémák

A legtöbb problémát az igék jelentették. A rokon nyelvekhez hasonlóan, a holland ige sem fejezi ki egyértelműen a számot és a személyt. Jelen idő jelentő módon egyes számban két különböző alak van, melyek közül az egyik első és második személyű, a másik pedig második és harmadik személyű lehet, a három többes számú alak pedig azonos a főnévi igenévvel. Ezért mindig jelezni kellett, hogy az adott igealak a kérdéses helyen mit jelent.

voegt toe	itt: (hozzá)fűzi
lust	itt: szeretem
hield (van)	itt: szerettem
vroegen	itt: kérdezték

Egyes esetekben pedig olyan magyar igealakot kellett megadni, amely számban és személyben nem egyezett az eredetivel, mert a mondat értelme ezt követelte meg, mint rögtön a legelső mondatban: Ik heet Jan - Jánosnak hívnak. (A heet csak egyes szám lehet.)

heet

hívnak

A holland nyelvben az angolhoz hasonlóan három múlt idő van, melyek közül kettőt segédigével képezünk. Ilyen alakok esetén meg kellett szegni a szigorú szabályt, hogy az eredeti szójegyzéken nem változtatok; és zárójelben megadni az összetett igealak másik szavát.

had (verteld)	itt: mesélte
(had) verteld	itt: mesélte

A műveltető alakokat szintén segédigével képezik tehát ezek esetén ugyanigy kellett eljárni.

laten (behandelen)	itt: kezeltetjük
(laten) behandelen	itt: kezeltetjük
(laten) weten	itt: tudatni

Külön problémát jelentett a hoeven ige, amely kizárólag tagadó mondatokban szerepelhet, jelentése (nem)kell/szükséges/kötelező. Mindebből az információból semmi nem tűnik ki a szószerkezetből.

hoeft

kell

A holland főnévnek nincsenek esetei, azt, hogy egy adott mondatrész alany, tárgy vagy részeshatározó-e a szórend jelzi. A főneveknél az egyszerűség kedvéért mindig végződés nélküli magyar megfelelőt adtam meg, akkor is, ha az adott szó a mondatban nem alany volt.

Jan

János

A személyes névmásoknak az alanyeset mellett egy közös tárgy/részesesetük is van. Egyes alakok azonban egybeesnek és részben a visszaható névmásokkal is azonosak. A névmások jelentését prepozícióval módosíthatjuk. Ezért egy névmási alak többször is szerepelhet a szöszedetben eltérő jelentésekben - szükség esetén zárójelben megadtam a prepozíciót.

ik	én (itt: engem)
(van) hen	közülük
voor zichzelf	magukról
ons	magunkat
(bij) haar	nála

A prepozíciók és a magyarban szintén ismeretlen pronomináladverbiumok mindegyikének számos jelentése van. Itt nem lehetett mást tenni, mint az aktuális egyetlen jelentést megadni. A pronomináladverbiumok szét is válhatnak, de mivel az eredeti szöszedet csak az egybeírt változatokat tartalmazza, csak ezekről vehettem tudomást.

4. Összefoglalás

A munkának kettős célja volt:

- a magyar szöszedet segítséget jelent azoknak a hallgatóknak, akik a könyvet használják. Mivel a szóanyag jelentős része nem található meg az egyetlen kereskedelmi forgalomban hozzáférhető holland-magyar szótárban, ez nagymértékben megkönnyíti a tankönyv használatát.

- a listát floppykn kiküldtem Delftbe abból a célból, hogy az ottani kollégák beépítsék a programcsomagba.

Az utóbbi célkitűzésből következett, hogy a hagyományos szótárszerkesztés elveit és gyakorlatát figyelmen kívül hagyva, rendhagyó módon, a rendszer jellegzetességeiből fakadó korlátozásokat követve kellett eljárni, ami nem kis mértékben nehezítette meg a munkát.

VÁLASZTÁSI SZAKSZÓKINCIS AZ ANGOL NYELV OKTATÁSÁBAN

Angol nyelvű segédanyag az 1994-es választási évhez

Szabó Edit

Felszólalásom az előzetesen jelzett terv szerint az angol nyelv oktatásában egyre nagyobb teret nyerő M. Swan and C. Walter "The New Cambridge English Course", Cambridge University Press, c. tankönyv három kötetét vizsgálja a választással kapcsolatos szakszavak jelentkezésének és használatának szempontjából. A vizsgálat célja annak feltérképezése volt, hogy az említett tankönyv mennyiben készíti fel az angolul tanulókat egy olyan órára, amikor a beszélgetés témája a választások.

A vizsgálat eredménye alapján az első kötetről kevés mondanivalóm van. A kezdők számára írott tankönyv alapvető célja természetes módon az, hogy a hétköznapi társalgás legalapvetőbb szókincsét, ill. az alapvető nyelvtant segítse elsajátítani.

Lényegileg a második kötet segíti leginkább a választási témakörbe vágó szakszókincs bővítését. Itt három idesorolható lecke van, a 6., 14. és 16. olvasmány. A három olvasmány közül ki kell emelni a 14. leckét, mely önmagában több új szót ad, mint az említett másik kettő. Ugyanakkor rögtön ide kívánczik az is, hogy egyik esetben sem a szókincs bővítése a lecke fő célja. Az új szavak (lényegében érthető módon) az új nyelvtani szerkezetek gyakorlásával együtt jelentkeznek. Az első esetben a Present Progressive gyakorlásakor, a második alkalommal a Present Perfect, a harmadik esetben pedig a hallgatási gyakorlatnak, ill. a Present Perfect és Present Perfect Continuous gyakorlásának alárendelten találkozhatunk választási szókincsbővítéssel. A 6. és a 14. leckében egy fantáziaszülte ország, -Fantasia- szerepel történeti keretként, ami újszerűsége ellenére sem segíti egyértelműen az anyag befogadását. Nem is célja a tankönyvnek a teljes új szókincs befogadtatása. Ezt az is mutatja, hogy olyan kifejezések mint pl. "parliamentary democracy",

"popular vote" nem is szerepelnek a megtanulandó szavak, ill. a tankönyv végén található szógyűjteményben.

A harmadik kötetben a C8 lecke a realitások talajára helyezve segíti elő a választásokkal kapcsolatos szakszókincs bővítését. Ez a lecke a harmadik évre már hatásában megsokszorozódva, hallgatási gyakorlattal egybekötve, jelentős mennyiségű szakszóval lepi meg a hallgatókat. Az anyag a politikai rendszer azon belül például a kormányfő választás, kormányalakítás, a hatalom megosztása, stb. kérdésén keresztül ismerteti meg az új szavakat három ország Anglia, az Egyesült Államok és a tanuló saját országa viszonylatában.

Sajnos ez utóbbi feladatnál kulminálódik az a probléma, ami egy "mindenki" – több ország tanulói – számára íródott tankönyv speciális esetben való használatánál jelentkezhet. A könyv természetesen nem adja meg a magyar politikai viszonyokra a válaszokat. Nos nem állítom, hogy az angol tanárok többségének problémát jelentene a táblázat kitöltése, de abban sem vagyok biztos, hogy esetenként ez nem jelent fejtörést.

Végül is a harmadik kötet említett leckéje is csak egy-egy a választással kapcsolatos szakszót segít elsajátítani. Mindezek alapján összességében elmondható, hogy a fent jelzett Cambridge könyvek a gyakorló könyv kiegészítő olvasmányaival együttvéve sem adnak kellő támpontot a hallgatóknak jelen esetben az ez évi választásokról történő beszélgetéshez. Hogy miért tartom fontosnak a téma tanórán történő megbeszélését, legalábbis harmadik évben részletesebben, talán nem igényel magyarázatot. Éppen az itt jelentkező hiány indított arra, hogy választási segédanyag készítésére vállakozzam.

Az előadás alatt az idő, a nyomtatásnál pedig az oldalszám szabtak kényszerű határt a segédanyag közreadásánál. Ez különösen feltűnő ott, amikor a pártok közül csak a Fidesz programjának ismertetését találja az olvasó. Mivel magam elsősorban egyetemi közegben tanítom az angol nyelvet, ill. fiataloknak, ezt találtam leghasznosabbnak körbe adni. Más szándék a publikálásban nem vezérelt. Ugyanakkor szeretném jelezni, hogy a hat nagyobb párt mindegyikéről készült hasonló jellegű ismertetés.

A választási segédanyag elkészítésénél elsősorban néhány Magyarországon kapható angol nyelvű hetilapot (The Budapest Sun, Budapest Week, Daily News),

ill. két könyvet (Democracy in the United States by Robert A. Dahl. Houghton Mifflin Company, Boston, 1981. és Democracy and political transformation, edited by György Szoboszlai, Hungarian Political Science Association, Bp. 1991.) használtam fel.

Electoral Law and the General Elections

Under election Law No. XXXIV of 1989, franchise is general and equal in Hungary, and the vote is direct and secret. The minimum voting age is 18. All citizens of Hungary are entitled to participate in the campaign, foreign citizens are not. The first round of the two-round election system is based on procedures in established Western European democracies. Voters are entitled to cast votes on two ballots. The first is to elect a representative from that individual constituency, on the second, voters select a party from those contesting the election in their regional constituency.

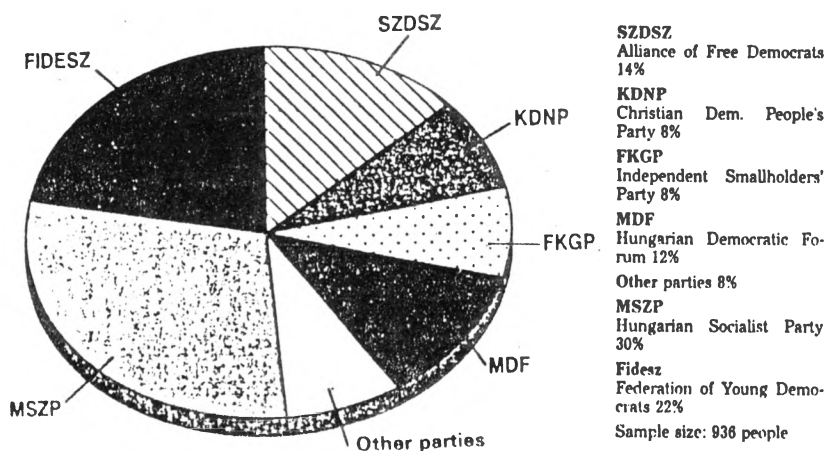
There are a total of 386 seats in Parliament. Of these, 176 seats are assigned to the winners in each of the country's 176 individual constituencies. Each constituency has an average population of 60.000. In these constituencies citizens and political parties can launch candidates. The only condition being that the candidates must receive at least 750 signed nomination cards from constituents. Canvassing is forbidden at workplaces, hospitals, in the armed forces, and on public transportation vehicles. Further 152 parliamentary seats are assigned to those who come out as winners in the so called regional constituencies which include the 19 counties plus Budapest. The remaining 58 seats in Parliament are distributed among their parties on a proportional basis.

The threshold is 5% of the votes cast. The parties compile so-called national list, on which they name their preferred candidates. For a party to be entitled to have a national list, it must have valid election list in at least seven regional constituencies. The parties are free to launch joint candidates or to merge their regional and national lists. An individual can be simultaneously nominated in an individual constituency, on a regional party list, and on a national party list.

In the first constituencies those candidates win in the first election round who receives 50% plus one of the votes, provided that the voter turnout exceeds 50%: If the first round inconclusive, victory in the second round requires a relative majority

from a minimum 25% of the voters. With a voter turnout (i.e. over 50%) candidates with 15% of the vote are eligible for the second round.

Opinion poll conducted by Szonda-Ipsos, March. 1994.



Federation of Young Democrats (FIDESZ)

Thought the president of the party stresses that the party has remained what it was, a moderate, liberal centrist party committed to the national ideals, and that they are the first party in 20th century able to reconcile liberalism with national commitment, Young Democrats grapple with middle life crisis. The party, set up mainly by young lawyers in 1988, has grown up fast, after lifting their age limit, weathering several scandals and surviving a party split, is transformed. The party has become solidly middle-aged, solidly burgher and solidly center-right, it attempts to build its own support base in the gap between the Free Democrats and the Forum. The exit of Gábor Fodor caused an exodus of center-left voters hoped to hang on to. And thought Orbán the President of the party criticised the government the Young Democrats have lost the innocence in the public's mind.

Victor Orbán, the Federation of Young Democrats' prime ministerial candidate. Love him or hate him. This is Victor Orbán, the President of the Party. A

classical liberal from a middle-class family, a strong believer in bootstrap, business, and individual achievement, law degree from the Eötvös Loránd University School of Law, has worked hard to achieve things. He became well-known with a speech calling for the withdrawal of Russian troops from Hungary. He became the President in 1992. He has not got unanimous accolades. He has been accused of displaying authoritarian tendencies and little tolerance of dissent within the Party. While one of Hungary's most popular politician, he is thought to turn off many voters by his aggressive mannerism.

FIDESZ Platform

- Agriculture: Establish legal framework for farmers to determine their own form of production, reduce land taxes to encourage large production units, finish compensation as quickly as possible.
- Church: Renewed emphasis on separation of church and state, fund established to facilitate rapid return of church property, permanent fund to finance registered churches, voluntary contribution of tax money to religious organizations.
- Culture: Anyone who considers himself Hungarian is Hungarian, encourage private cultural organizations through tax breaks, only subsidize culture that market will not support.
- Economy: Stimulate economy, perhaps by increasing deficit in the short term to reduce deficit in the long run, invest in infrastructure, tax breaks for entrepreneurs who reinvest profits in Hungary, rapid privatisation, foreign capital essential.
- Education: Decentralization, expand higher education, increase tuition, introduce credit system.
- Foreign Policy: Rapid integration into European Union and NATO.
- Social Policy: Focus on levelling playing field, emphasis on serving the neediest in society and maintaining minimum needed for social peace, welfare recipients sign contract to receive training, provide universal health care, three-tier pension system: basic, work condition and voluntary contribution.

Dictionary

abstention from voting
ballot
ballot box
be eligible for the second round
benchmark/threshold
candidate
canvassing
cast a vote
casting vote
collection of cards/tickets
communal election
constituency
constituent
counting of votes
dark horse of the campaign
distribution of cards/tickets
election booth
Election Day
election system
first round
franchise
general and equal franchise
go to the polls
grassroots
inconclusive
individual constituency
interest group
kick off/launch the campaign
launch joint candidates
majority party
majority vote
managing president
minimum voting age
minority parties
multiparty system
national congress/convention
National Electoral Committee
national list
nomination card
opposition party
parliamentary
parliamentary fraction leader
party candidate
party president
party split
platform
plurality vote
policy
politician pin-up
poll
referendum/plebiscite
regional constituency
regional list
registered party
right-winger
rival
single ballot
Speaker of Parliament
tie vote
two-round election system
voter turnout
voting

szavazattól való tartózkodás
titkos szavazat, szavazólap
választási urna
második fordulóra alkalmas
küszöb, határ
jelölt
korteskedés
szavaz
döntő szavazat
kopogtató-cédula gyűjtése
helyhatósági választás
választókerület
választópolgár
szavazatszámolás
a kampány sokesélyese
kopogtató-cédulák szétosztása
választó fülke
a választás napja
választási rendszer
első forduló
választójog
általános és egyenlő választójog
szavazni megy
széles néprétegek
hatástalan/eredménytelen
egyéni választókerület
érdekcsoport
a kampány beindítása
közös jelölt indítása
többségi párt
szavazattöbbség
ügyvezető elnök
szavazati (alsó) korhatár
kisebbségi pártok
többpárti rendszer
országos gyűlés (párté)
Országos Választási Bizottság
országos lista
jelölő/kopogtató cédula
ellenzéki párt
parlamentáris
parlamentari frakció vezető
pártjelölt
pártelnök
pártszakadás
pártprogram
viszonylagos szavazattöbbség
politika, irányvonal
nagyon népszerű, vonzó politikus
választói lista, szavazás, közvéleménykutatás
népszavazás
területi választókerület
területi lista
bejegyzett párt
jobboldali
versenytárs
egyfordulós választás
Házelnök
szavazategyenlőség
kétfordulós választási rendszer
választási részvétel
szavazás

KÖRNYEZETVÉDELEM A NÉMET NYELVI ÓRÁKON

Juhászné Suhajda Ágnes

A XX.század végének sürgető kihívása a természeti és társadalmi környezetünk megóvása. Civilizált korunk szomorú kísérő jelensége a környezetszennyezés. Néhány példát említenék: az ózonréteg, mely Földünket védőpajzsként veszi körül, egyre vékonyodik - az ún. "üvegház-gázok" mennyiségének aggasztó mértékű növekedése miatt. Évente ma már csaknem 20 milliárd tonna széndioxid kerül a levegőbe, amely a légkör teljes széndioxidtartalmának közel 1 %-a. Magyarországon mi, emberek évi 100 millió tonna széndioxid kibocsátásával járunk hozzá a fenti mennyiséghez. S mindez az elkövetkező évtizedekben óriási mértékű éghajlatváltozást eredményezhet, ha a fenti káros folyamatot nem tudjuk megállítani. A felmelegedés egyes vidékeken elsivatagosodáshoz vezethet, másutt gyakori árvizekhez. Rengeteg növény- és állatfaj pusztulna ki. Jelenleg 1 millió növény- és állatfajt fenyeget ez a veszély! A Föld népessége ugyanakkor az ezredfordulóig 4 milliárról 6 milliárdra nő. S mit teszünk mi, emberek? Pusztítjuk, szennyezzük a számunkra életet jelentő Földet. Így például a Föld összes vízmennyiségének csupán 0,6 %-át képező édesvízkészletet pazaroljuk, szennyezzük. 1 liter fáradtolaj a talajvízbe kerülve 1 millió liter ivóvizet szennyez meg. Ha az erdők pusztítása, pusztulása ilyen ütemben folytatódik, akkor a Földünk tüdejét jelentő esőerdők felét az ezredfordulóig kiírtják. Ez is hozzájárulhat a katasztrofális éghajlatváltozáshoz, ill. az elsivatagosodáshoz.

A 24. órában vagyunk, hogy megmentünk a számunkra és a következő generációk számára életet jelentő Földet, a

bennünket körülvevő környezetet. Mi, a ma élő emberek felelősök vagyunk gyermekeink, unokáink, a jövő nemzedékek sorsáért. Tudjuk, hogy a környezetünket csak törvényekkel nem óvhatjuk meg. Szemléletformálásra van szükség, melynek fontos színhelye az iskola. Ez az interdiszciplináris nevelési feladat nem szűkülhet le csak egy-két természettudományos tantárgyra, hanem minden pedagógus feladata kell, hogy legyen, aki nemcsak ismereteket nyújt, hanem nevel is. Arra kell törekednünk, hogy a gyermekek, a fiatalok szeressék, becsüljék meg az őket körülvevő környezetet és tegyenek is érte valamit.

E szemlélet formálását kívánjuk mi, a Fővárosi Pedagógiai Intézet német nyelvi szaktanácsadói - a fejlett nyugati, elsősorban németnyelvű országok tapasztalatait hasznosítva - a némettanítás területén szaktárgyunk sajátos eszközeivel segíteni.

Hosszú gyűjtőmunka és igen erőteljes szelektálás eredményeként született meg a munkafüzetünk, melyet "Es ist 5 Minuten vor 12. Umweltschutz in den Deutschstunden" (A 24. órában vagyunk. Környezetvédelem a német nyelvi órákon) címmel állítottunk össze és egy tanári segédkönyvvél egészítettünk ki. (Mindkettő a Calibra Kiadónál jelenik meg 1994 májusában.) Nem csupán környezetvédelmi ismereteket kívánunk nyújtani, hanem nevelési célkitűzéseink is vannak. Célul tűztük ki:

- 1./ az egyén felelősségérzetének fejlesztését a maga és a tágabb környezete iránt
- 2./ olyan magatartásforma elsajátíttatását, mely nem elégszik meg a passzív szemlélődéssel, hanem cselekvési készségben, egyéni kezdeményezésekben nyilvánul meg.

Segédeszközt szeretnénk a kollégák kezébe adni témakörök szerint válogatott autentikus szövegekkel és a hozzájuk kapcsolódó feladatokkal, rajzokkal és fotókkal. Ez utóbbiak nemcsak illusztrálnak, hanem motivációul is szolgálnak az anyag feldolgozásához, megmozgatják a diákok fantáziáját, beszélgetésre, véleményalkotásra, vitára ösztönöznek.

Az alábbi környezeti és természetvédelmi témákat dolgoztuk fel:

1. Bevezetés a környezetvédelmi témakörbe
2. A környezetvédő magatartás alakítása a családban és az iskolában
3. Levegő és élet (a környezetszennyezés és ennek csökkentése)
4. A zajártalom
5. Természet- és tájvédelem
 - 5.1. A talajt szennyező tényezők
 - 5.2. Vizeink veszélyben!
 - 5.3. A növény- és állatvilág veszélyeztetettsége
6. A hulladékok problematikája

A munkafüzetünkkel a nyelvi készségek fejlesztését is szolgálni kívánjuk. Tudjuk, hogy a nyelvoktatás legfőbb célja a beszélni tanítás. Mindennapjainkat pedig át- meg átszövi a súlyosan károsult környezetünk gondja, ill. a károk megelőzése. E rendkívül aktuális téma feldolgozására, a kíváncsú német nyelvű szakszókincs megtanítására rendszerezett anyag nem áll rendelkezésre. Ezt a hiányt kívántuk most pótolni.

Milyen lehetőségek állnak a felhasználók rendelkezésére a kommunikatív nyelvoktatás szempontjait figyelembe véve? A beszédképesség fejlesztését szolgálják a képleírások, az asszociációk, az érvelések, indoklások, cáfolatok, viták stb. A szövegértést fejlesztik az eredeti, nem adaptált német szövegek. Legtöbbször globális értésre van szüksége a diákoknak, de időnként a teljes szövegértésre is. Az írásképesség erősítése sem szorul háttérbe: pl a lényegkiemelés többféle lehetőségével élhetnek (kulcsszavak keresése, tételmondatok kigyűjtése, vázlatkészítés stb), fogalmazást, levelet, újságcikket írhatnak, kiegészítéssel feladatok, szó- és mondatalkotások, rejtvények bőséges kínálatával találkozhatnak. A beszédértés a szerepjátékokban ill. a tanári /tanulói kiselőadásokban juthat szerephez. A munkafüzetünkben igyekeztünk mind a négy nyelvi alapképességet fejleszteni.

Az anyag feldolgozását segíti a fejezetek elején található témaspecifikus szójegyzék. Szeretném hangsúlyozni, hogy nem a lexikológia szigorú szabályai szerinti szójegyzékről van itt szó. Mert mire is szolgálnak a szótárak?

1./ információforrásként: az anyanyelv megtanulásához, az idegen nyelv megtanulásához, szaknyelvi kifejezések megtanulásához és magyarázatához a tudományos és a gyakorlati elsajátítás során, a tolmácsoknak és a fordítóknak a nyelv közvetítésének folyamatában, az elmúlt korok és a jelenkori nyelven írt kulturtörténeti dokumentumok feldolgozásához

2./ a nemzeti nyelv szókészletének törvénybe foglalásaként

Nos, e kritériumok közül csak egynek felel meg, a szaknyelvi kifejezések megtanulásához nyújt segítséget a mi egy nyelvű (magyar) szójegyzékünk, melyben a számmal megjelölt ismeretlen szavak, kifejezések adott mondatban adekvát fordítását adjuk meg, nem lemmákat. Így például az "Umweltschutz beim Einkauf - geht denn Sowas?" (Környezetvédelem bevásárláskor - van ilyen is?) c. lapon "mit dem Mofa" megfelelője az adott fejezet szójegyzékében: "kismotorral", és nem a "Mofa" főnév teljes szócikkét adjuk meg. Vagy a "Feste und Umweltschutz" (Ünnepek és környezetvédelem) c. lapon "mit Umwelt-Stil" megfelelője a következőképpen szerepel: "itt: környezetkímélő módon".

Természetesen a környezetvédelem szakszókincsét csak az általános műveltség elvárásainak szintjéig sajátíttatjuk el a diákokkal aktív szókíncsként (a szavak 30-40 %-át), a nagyobbik részét inkább csak a globális szövegértés megkönnyítése céljából közöljük a szójegyzékben (l. a "Boden und Bodenschutz" = Talaj és talajvédelem c. fejezet szójegyzékét!) A fent említett szakszókincs elsajátítása lehetővé teszi a felnövő generáció számára, hogy a német nyelvű szakirodalmat olvasva - a fejlettebb országok tapasztalatait hasznosítva - eredményesebben védje a környezetét.

Természetesen az egyes témák feldolgozásakor, különösen a hazai vonatkozások esetében elkerülhetetlen a két-nyelvűség (pl a magyarországi védett növények és állatok felsorolásakor, a védett nemzeti parkjaink megnevezésekor, az állatokról szóló magyar mesék, dalok, játékok összegyűjtésekor). Olykor sor kerülhet egy-egy nehezebb szöveg magyar nyelvű összefoglalására is.

Végül még egy kérdésről szólnék: kiknek is ajánljuk ezt a segédanyagot? A német nyelvet tanulóknak, kisebbeknek és nagyobbaknak egyaránt. Nyelvi szempontból három nehézségi fokot jelöltünk meg piktogramokkal az egyes lapokon - tájékoztató szándékkal:

0 kb 180

00 kb 270-300

000 kb 400 óra nyelvtanulás után.

A nyelvoktatás ugyanis ma olyan színes palettájú, hogy egy-egy téma feldolgozását nem lehet korosztályhoz kötni, sokkal inkább a nyelvtudás bizonyos szintjéhez. A felhasználók az anyagot saját belátásuk szerint, a mindenkori csoport szintjének megfelelően, az életkort is figyelembe véve kiegészítő anyagként vagy tanfolyami tananyagként dolgozhatják fel.

Reményeink szerint ezzel a munkával hozzájárulunk ahhoz, hogy a magyar gyerekek, fiatalok igazi környezetvédő polgárok legyenek.

**PSZICHOLINGVISZTIKA,
NYELVELSAJÁTÍTÁS**

A "KÉTNYELVŰSÉG" EGY SAJÁTOS FORMÁJA: NON-VERBÁLIS PRODUKCIÓ, VERBÁLIS PERCEPCIÓ

Gósy Mária

Több, mint 100 éve foglalkozunk a jelek tudományával (szemiotika), s hasonlóan nagymúltú a jelekből álló üzenetek csoportosításának igénye (vö. Jakobson 1972). Minthogy az emberi társadalmakban a **nyelvi üzenet** az uralkodó, így a **nyelvi jelek** elemzése vált hangsúlyozottá. A nyelv, illetőleg a **beszéd jelrendszere** pedig már a kezdetekben felvetette a gondolkodás és a beszéd, illetőleg a nyelv viszonyának kérdését. Jelen munkánkban mindezekkel csak érintőlegesen foglalkozunk, annyiban, amennyiben azok a témánkhoz kapcsolódnak.

A kiinduló elméleti kérdésünk a következő: **létezhet-e nyelv a tudatunkban beszéd** (azaz annak megjelenési formája) nélkül. Újabban a pszicholingvisztika tudományterületén vetődik fel elsősorban e probléma, annak mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásaival; az utóbbi elsődlegesen a siketek ("siketnémák") és a súlyosan nagyothallók gesztusnyelvével vagy jelnyelvével kapcsolatosan. A hallás, s ennek következtében az akusztikus visszacsatolás hiánya teszi lehetetlenné a siketek és a súlyosan nagyothallók számára a verbális beszéd normál menetű elsajátítását. Nem tagadható ugyanakkor, hogy az általuk használt jelek rendszert alkotnak, **jelentéssel bírnak és funkciójuk a kommunikáció**. Feltehető-e akkor, hogy ez nem nyelv? Steinberg igen egyszerű kritériumot állapít meg a nyelv vagy nem nyelv fogalmának tisztázására (1991). Azt mondja: "egy személy akkor van a nyelv birtokában, ha ez a személy ugyanúgy képes jelekkel kommunikálni, mint ahogyan beszéddel lehet" (i.m. 68). A jel fogalma itt igen széles, nemcsak a gesztusnyelv értendő rajta, hanem bármilyen jelrendszer, amely a fenti kritériumnak megfelel, így például a híres vak-süket Helen Keller tapintáson alapuló kommunikációja is. Ez a kritérium továbbá nem mond ellent Chomsky teóriájának sem, amely a szintaxis elsődlegességét vallja a jelentéssel és a hanggal szemben. A kritérium alkalmazható - a siketek és súlyosan nagyothallók által használt - bármelyik fajtájú jelnyelvre (akár a grammatikai építkezésű, akár a gesztusforma-jelentésen alapuló jelnyelvekre). Ezek a jelnyelvek - bár némelyiknek igen finom szintaxisa, fonológiája van - lényegesen korlátozottabban érvényesülnek, mint a verbális nyelvek; de legalább annyi eltérést mutatnak egymáshoz képest, mint a különböző nyelvcsaládokba tartozó természetes nyelvek. Például ahogyan egy spanyol anyanyelvű, csak spanyolul tudó személy nem fogja megérteni a magyar anyanyelvű, spanyolul

nem tudót, ugyanúgy nem fog megérteni egy svéd jelnyelvet használó személy egy angol, jelnyelvet használót. Nem tudnak a jelnyelven kommunikálni például az angol és az amerikai siket és súlyosan nagyothalló emberek sem; sőt egy párizsi jelnyelvet használónak nehézségei lehetnek egy lyoni-val folytatott kommunikációban; csakúgy, mint két német anyanyelvűnek vagy két kínainak, akik azonban eltérő nyelvjárást beszélnek. Az azonos jelnyelvet használók azonban éppúgy el tudják mondani gondolataikat, meg tudják osztani tudásukat, kicserélhetik véleményüket vagy képesek kifejezni érzelmeiket, mint a verbális nyelven érintkezők. Az alapvető **különbség** a kettő között abban van, hogy míg a **hallható jelek** esetén az **idő** a **strukturáló** tényező, addig a **látható jelek** esetén a **tér** a **szükségyszerű előfeltétel**.

Jakobson említi Lennebergeret, aki 1962-ben publikált egy 8 éves fiúról, aki megtanulta megérteni a nyelvet veleszületett beszédképtelensége ellenére (1972, 210). Jakobson ezt úgy értelmezi, mint a dekódolási folyamat nagyobb autonómiáját, s egyúttal hivatkozik arra, hogy nem beszélő gyermekek is megértik a felnőtteket. A jakobsoni hivatkozás valószínűleg nem a legjobb érv a hipotézis alátámasztására, hiszen a beszélni még nem tudó kisgyermek dekódolási folyamata lényegesen különbözik - az anyanyelv-elsajátítás során alakuló/változó - saját, néhány évvel későbbi beszédpercepciósi folyamatától. Ami pedig a hivatkozott fiú veleszületett beszédképtelenségét, illetőleg a beszédmegértését illeti, nincs pontos ismeretünk a végbement folyamatok működéséről, továbbá az agyféltekei (organikus és funkcionális) szerveződésről.

A beszélni még nem tudó kisgyermek beszédmegértésére az ún. globális beszédmegértés a jellemző, aminek a lényege az, hogy a **dekódolási folyamat működését extra- és paralingvisztikai tényezők biztosítják**, erősen szituatív, nemegyszer személyfüggő. Ha pedig a jelek mint üzenetek oldaláról nézzük, akkor a jelek feldolgozásának (dekódolásának) mind az idő, mind a tér szükséges előfeltételei. Ezek kölcsönössége, felválthatósága, illetőleg együttthatásuk áll a globális beszédmegértés háttérében.

A jelek hagyományos felosztását követve, úgymint: (i) index, (ii) ikon és (iii) szimbólum, azt mondhatjuk, hogy a kisgyermek globális beszédmegértése - 1-1,5 éves kor körül - mindhárom jelforma érvényesülése következtében jön létre. Az index (i) - pl. a tárgyra mutató kézujj (Jakobson 1972, 214) - sok esetben a kisgyermek mentális lexikonának, illetőleg szintaktikai/grammatikai ismereteinek hiányosságait van hivatva pótolni; hasonló, bár talán kevésbé szemléletes, az ikonok (ii) funkciója is. A szimbólumok jelfeldolgozása az előző kettőénél jóval korlátozottabb, sokszor nem is annyira a beszédmegértési folyamatnak, elsősorban inkább a kisgyermek alakuló beszédprodukciónak a része (pl. a kiváltott jellegzetes ismétlések következtében). Ahogyan a gyermek nyelv/beszéd-elsajátítása fejlődik, úgy módosul e háromféle jel funkciója a dekódolásban. A szimbólumok (azaz nyelvi jelek) egyre jobban kezdenek meghatározóvá válni, míg a másik két típusú jel csak kiegészítő funkcióban jelentkezik, leginkább akkor, ha a szimbólumok üzenetfeldolgozása valamilyen oknál fogva nem ment végbe vagy bizonytalan volt. Az ún. **kulcsszó-stratégia alkalmazásakor** - tehát 2-2,5 éves korban - már egyértelműen a szimbólumoké a vezető szerep

mind a beszédprodukciónban, mind a jelfeldolgozásban; az index és az ikon típusú jelek pedig fokozatosan kezdenek a kulturális, ill. tradicionális jeleknek megfelelni, amelyek az emberi kommunikáció részei.

Steinberg (1991) két csoportba osztályozza a jeleket (gesztusokat), az egyiket *beszéd nélküli gesztusoknak*, a másikat *beszéd közbeni gesztusoknak* nevezi. Az első csoportba tartozók önállóan is képesek üzenetek kifejezésére, amelyeknek megvan ugyan a pontos nyelvi ekvivalensük, mégis gyakran használatosak. Például: *integetés a kézzel* üdvözlés céljából, egyértelmű parancsok, illetve kérések gesztusai, érzelmek kifejezése (pl. a *gyermekek nyelvényújtása* egymásra), a győzelem jele a *V betűt (victory) formázó ujjakkal*, méretek jelzése (pl. nagy, kicsi, kövér), az igenlést, ill. a tagadást kifejező *fejmozgás* és folytathatnánk. Ezek a gesztusok "nyelven felüliek", vagyis függetlenek az adott anyanyelvtől abban az értelemben, hogy bár a szimbólum megfelelőik különbözőek, az index (ill. az ikon) azonos. Nem függetlenek ugyanakkor az adott kultúrától, amint az a példákban is látható. A gesztusok másik csoportja részben ugyancsak függetlenedhet az adott közléstől (ikonikus funkciójuk révén önállóan is használatosak), más részük azonban mintegy kísérőjelenségei a verbális megnyilatkozásoknak. Ez utóbbit nevezzük szoros értelemben vett gesztikulálásnak, gyakran ugyanazon kézmozdulat kíséri az új információ megjelenését a verbális szövegben vagy a beszélő által hangsúlyosnak tekintett beszédrészt.

Az elmondottakból két dolog derül ki kétséget kizáróan: 1. a *beszélő környezetben felnövő kisgyermek anyanyelv-elsajátításának aktív része* - bár a részvétel fokozatos csökkenésével - a különféle üzeneteket közvetítő jelek feldolgozása (mind a hallható, mind a látható jelek). 2. A felnőtt nyelv beszédhez kötődő vagy ahhoz közvetlenül nem kötődő, de üzeneteket továbbító *gesztusrendszere állandóan jelen van* a gyermek környezetében, ezeknek a jelentését és használati körét tehát az anyanyelvvel együtt sajátítja el. A megfigyelések azt bizonyítják, hogy a gyermekek viszonylag korán alkalmazzák is ezeket a gesztusokat; a "nem"-t kifejező fejmozdulat például az elsők egyike.

Mi történik akkor, ha - valamilyen zavar következtében - az ép intelligenciájú, éphalló, normál családi környezetben élő kisgyermek beszéd-elsajátítási folyamata nem a megszokott módon történik? Nem a megszokott folyamatról beszélünk akkor, ha a 3-4 év körüli *kisgyermek még egyáltalán nem beszél vagy csak néhány szót használ*. Milyen zajlik ekkor a kommunikáció?

A Fonetikai Laboratóriumba vizsgálatra elhozott kisgyermekek közül kiválasztottuk azokat a 3-4 éves nem beszélőket, akikre az ún. egyszerű megkésett beszédfejlődés volt jellemző. Ennek főbb kritériumai: ép intelligencia, neurológiai károsodás kizárva, ép hallás, ép pszichikum, néhány esetben genetikailag igazolt megkésett beszédfejlődés. A 10 kiválasztott gyermekben a fentiekén kívül közös vonás volt az, hogy valamennyien értették az elhangzó beszédet, de verbális közlés helyett non-verbális produkciót használtak: valamiféle jelnyelvvél, gesztusnyelvvél kommunikáltak. A 10 kisgyermek (3 kislány, 7 kisfiú) **non-verbális**

produkcióját és verbális percepcióját elemeztük részben empirikus, részben teszteléses adatok alapján.

10 gyermek közül 5 (4 kisfiú, 1 kislány) egyáltalán nem volt hajlandó beszéd jellegű üzeneteket mondani, 3 (1 kisfiú, 1 kislány) néhány szót használt időnként, ezek az *anya*, *apa*, *nem* szavak torzított megjelenési formái voltak. 2 gyermek (kisfiúk) néhány ún. gyermeknyelvi szó ismétlésére is hajlandó volt, mint *vaúvaú*, *miaú*, ill. *baba*, ezeket önállóan azonban igen ritkán használták. Mindössze egyetlen kisfiú akadt, aki echolálásra szinte bármikor rávehető volt - ő izoláltan a magánhangzókat, illetőleg a mássalhangzók többségét is (hangkapcsolatban) kimondta. Mindezek a tények bizonyítják, hogy organikus vagy pszichikai háttérű beszéd-képtelenségről egyik gyermeknél sem volt szó.

1. A nem verbális produkció

A vizsgált gyermekek az életkoruknak nagyjából megfelelő tartalmak produkálására képesek voltak. Közléseik igyekeztek a felnőtt(ek)kel megértetni, illetőleg ugyanezen a módon válaszoltak azok kérdéseire. A gesztusnyelvnek ez a formája igen primitív, hiszen nagyobbrészt ugyanazon a sémán alapszik. Rendszerint kérést, követelést, illetőleg érzelmeket fejez ki. Tulajdonképpen szerencsésebb lenne test-nyelvnek nevezni, mivel a gyermek nemcsak a kezeit, hanem egész testét használja üzenetközvetítésre, amelyben a mozgásnak döntő szerepe van. Elsősorban index-jellegű, másodsorban ikonikus jeleket használ. Ezek a gesztusok univerzálisak, rendszerint térhez kötöttek, de bárki számára érthetőek, aki részese az adott kommunikációs helyzetnek. Az univerzális jelleg egyértelműen abból fakad, hogy a gyermek dekódolja a környezet különböző ingereit, és azok részleges visszaadására törekszik.

A Chomsky-féle hierarchia elfogadásával elemezzük ezeknek a non-verbális közléseknek a szintaktikáját. A gesztusközlés bevezetése mindig a vizuális kontaktus kialakítása, biztosítása: a gyermek hozzáéréssel, a felnőtt "rángatásával" felhívja magára a figyelmet. (Ugyanez történik a siketek jelnyelvvél való kommunikációjakor is.) Példák a gyermek non-verbális közléseire szimbolikus jelekké alakításban, azaz verbális "fordításban":

zenét akarok hallgatni -- odamegy a kazettához és egyet közülük odavisz a magnetofonhoz; teát kérek/akarok inni -- odahúzza a felnőttet a megfelelő helyre és rámutat/megériinti a teáskannát; pisilni kell -- odahúzza a felnőttet a WC-hez vagy rámutat a megfelelő testrésze; menjünk sétálni, sétálni akarok -- elkezd húzni a cipőjét vagy a kabátját/a bejárati ajtóra mutogat; szomjas vagyok -- pohárformát alakít a tenyeréből és a szájához emeli, szódát akarok inni -- odaviszi a poharat a szódásüveghez és tartja; joghurtot kérek -- kiveszi a joghurtot a fűzsidertől; haragszom -- arcát eltakarja a két kezével.

A gesztusnyelv nemegyszer "összetett" gondolatsort is ki tud fejezni; gesztusok sorozatának alkalmazásával, ahol a sorrendiség határozza meg a szemantikai viszonyokat. Például: *ha olvasol a könyvből, akkor megyek aludni -- rámutat a könyvre, majd saját magára, végül lehúnyja a szemét és a tenyerébe hajtja a fejét* vagy: *ugye, a néni nem fog*

nekem injekciót adni? -- rámutat a nénire, majd kinyújtott mutatóujjával szimbolizálva a fecskendőt, úgy tesz, mintha "szurit" kapna a karjába, majd a kézfejével a néni felé jobbra-balra forgató mozdulatot végez a "nem" kifejezésére. Arra kérdésre, hogy: Mit kérsz, tejet vagy kakaót? válasza "fordításban": egy fél pohár tejet, a gesztussor a következő: rámutat a tejet tartalmazó kancsóra, majd egy pohár-méretet formáz a két kezével, majd "megfelezi" a pohár-méretet.

Az elsődleges tehát nyelvtani értelemben a szintaktikai struktúra, amelyet egy vagy több gesztus reprezentál. Az egyes gesztusok szemantikai funkciót hordoznak, általában "igei" és "főnévi" kategóriába sorolhatók. A gesztusok önmagukon belül nem oszthatók tovább kisebb összetevőkre; különböznek egymástól azonban: (i) a részt vevő testrész(ek) és (ii) a mozgás minősége tekintetében. A részt vevő testrész leggyakrabban a kéz vagy kezek, majd a fej, a láb, (ritkábban más testrészek is), néha pedig az egész test. A gesztus a mozgás minősége szerint két nagy csoportba sorolható, egyfelől csak mozdulat (pl. *rámutatás*), másfelől mozgás, azaz helyzetváltoztató mozdulat (pl. a *fej ingatása*). A konstansnak tekinthető gesztusok gyakoribbak és rendszerint az egyszerű közlések részei. A mozdulatigénylő gesztusok összetettebb közlések kifejezésére alkalmasak.

A következőkben foglalhatók össze a megkésett beszédfejlődésű gyermekek gesztusnyelvének főbb jellemzői: szemiotikai rendszer, preverbális gondolközlés, strukturált, kategorizálható, index és/vagy ikon típusú jeleket használ, részben személyfüggő, szemantikailg korlátozott; a gesztusok elemzése alapján eltérő fejlettségű szintek különíthetők el. Az egyszerű megkésett beszédfejlődés esetén a gesztusnyelvnek óriási jelentősége abban áll, hogy a gyermek - bár a megszokott verbális jelekhez képest eltérő -, de jelrendszert használ, amely bizonyos transzformációkon keresztül képessé teszi őt gondolatai átadására, üzenetközvetítésre. Ezáltal a gesztusnyelv preverbálissá válik a szó legszorosabb értelmében: funkciójában és pragmatikailag is mintegy megelőzi a normál, verbális kommunikációt. Jelzi a gyermek igényét az üzenetközvetítésre, és a felnőtt reakciók következtében a verbális üzenetek dekódolására készíti, ezáltal megintcsak a normál verbális beszédprodukciónak előkészítője.

2. A verbális percepció

A percepció szót itt dekódolás értelemben használom, minthogy a megkésett beszédfejlődésű gyermekek dekódolási folyamatáról meglehetősen részleges ismereteink vannak. Általában azt tapasztaljuk, hogy a mindennapi életben hozzájuk intézett közléseket értik, illetőleg az abban foglaltak szerint cselekszenek, tehát például a családban elhangzó felszólításoknak eleget tesznek. Ez a szubjektív benyomásunk azonban azért kétséges, mivel a gyermekhez intézett közlések többnyire nem az életkorának vagy értelmi képességének megfelelő üzenetek, hanem a beszédprodukciónak feltételezett életkornak.

Kísérleti adatok alapján igyekeztünk pontosabb képet kapni a vizsgált gyermekek beszédmegértési szintjéről, mégpedig abban a formában, amely a gyermektől verbális választ nem igényel. Egy 10 mondatból álló standardizált mondamegértési tesztet használtunk (Gósy

1994), amelyben a lehetséges két mondatváltozat rajzban szerepelt. A 10 mondat megértése - a lehetőségekhez mérten - jó képet nyújt a 4 éves gyermek grammatikai/szintaktikai ismereteiről (tárgyeset, birtokviszony felismerése, cél- és okhatározói mondatok azonosítása, a tagadás értése, a feltételes mód felismerése stb.). A gyermek feladata az elhangzó mondat alapján a két rajz közül a megfelelő kiválasztása (megmutatása) volt. A teszt mondatanyagát normál beszédfejlődésű 4 évesek 90-100%-os korrektséggel értik meg (általában a névutó pontos jelentését nem értik). A vizsgált gyermekek közül 7 fővel (2 kislánnyal és 5 kisfiúval) lehetett a tesztet elvégezni. Három gyermek nem volt képes a feladatot megérteni, illetőleg nem volt a szükséges időtartamra lekötődő. A 7 tesztelt gyermek eredménye a következő. A kisfiúk közül hárman 50%-os, egy gyermek 60%-os és egy gyermek 80%-os teljesítményt; a kislányok egyike 60%-os, másika 70%-os helyes eredményt ért el. A vizsgált megkésett beszédfejlődésű gyermekek mondatmegértésének átlaga: 60%; ami azt jelenti, hogy a sztenderd átlaghoz képest gyengébb a teljesítményük, a beszédprodukciójukhoz viszonyítva azonban meglepően jó.

Az egyes mondatok megértése különböző. Öt mondat átlagos felismerése 85,7%, vagyis kimondható, hogy a gyermekek ezen mondatokat jól értik; ezek a következők: *Sok alma van a fán.*, *A nyuszi nem eszi a sárgarépát.*, *A kislány szánkózni akart, de nem engedték ki a hóba.*, *A nyuszi kergeti az oroszlánt.* és *Az egérke megenné a sajtot, de nem éri el.* Valamivel rosszabb volt a *A majom elkéri a kutya biciklijét.* és *A kisfiú sapkát vesz, mert hideg van.* mondatok felismerése: 71,4%. A maradék három mondatot a gyermekek gyakorlatilag nem értik: *A felhő alatt száll egy madár.* - 14,3% (a nehézséget a névutó jelentése okozza); *A medve szalad, pedig nem kergetik a méhecskék.* - 14,3% (feltehetően a második tagmondatban szereplő tagadás a tévedések oka); *A maci evett, és aztán vizet ivott.* mondatot egyetlen gyermek sem volt képes megérteni. Ez nagy valószínűséggel arra vezethető vissza, hogy az események időbeli egymásutániséga komoly problémát jelent a vizsgált csoport számára.

Összességül a 10 megkésett beszédfejlődésű kisgyermek non-verbális produkciója és verbális percepciója alapján a következő választ adhatjuk a nyelvre vonatkozóan. Kétséget kizáróan létezik nyelv e gyermekek gesztusai mögött, hiszen e non-verbális jelrendszerrel érthető üzeneteket közvetítenek, ezek az üzenetek a kommunikáció feltételeinek megfelelnek, továbbá a gyermekek a verbális nyelv értelmezésére jó szinten képesek. További elemzések még közelebb vihetnek ennek a sajátos kódváltású nyelvnek a megértéséhez, s ennek elsőrendű gyakorlati célja az, hogy a kapott eredmények felhasználásával a megkésett beszédfejlődésű gyermekek verbális beszéde mielőbb megindítható legyen.

Irodalom

Gósy Mária: Mondatmegértés kisgyermekkorban. Hajdú-Emlékkönyv. Budapest 1994.

Jakobson, R.: Hang - jel - vers. Budapest, 1972.

Steinberg, J.: Psycholinguistics. Cambridge, San Francisco, London 1991.

THE CRITICAL PERIOD HYPOTHESIS: THE STRONG VERSION CHALLENGED

Nikolov Marianne

'... one can say that there is some good supportive evidence and that there is no actual counterevidence.'
(Singleton 1989:137)

The Critical Period Hypothesis

The term 'critical period' is used to refer to the general phenomenon of declining competence over increasing age of exposure and it states that there exists a period when language acquisition can take place naturally and effortlessly, but after a certain age the brain is no longer able to process language input in this way (Ellis 1986:107). More specifically, '...language is best learned during the early years of childhood, and ...after about the first dozen years of life, everyone faces certain constraints in the ability to pick up a new language.' (Scovel 1988:2)

One specific position claims that children are better than adults only in certain areas of SLA: at acquiring accent and basic interpersonal communication skills. The strong version of this hypothesis states that an authentic accent is not available unless SLA begins before the critical age (the Joseph Conrad phenomenon), and Scovel (1988) is the representative of this standpoint.

The practical question raised against this strong version is whether there are exceptions that contradict the case. Scovel (1988:176) admits that the existence of even a few exceptional adults who can pass as native speakers of a language which they have acquired after their adolescence challenges the strong version of the critical period hypothesis. 'If there are exceptions, either my version of the critical period hypothesis is discredited or ... it is simply too strong and should be scaled down from a theory to

a general principle about language acquisition.' (Scovel 1988:176) His arguments against having to do so are very convincingly elaborated. He points out that the evidence from anecdotal information is misleading, as most foreigners tend to be complimented rather than really taken for a native by speakers of the target language '...when they say, 'I'm amazed that you sound just like a native!' they are really saying something like 'You speak my language brilliantly - especially for a foreigner!'' (Scovel 1988:177) He goes on to the assumption that '...there are a few adult exceptions to my claim that people cannot pass themselves off as native speakers if they have acquired a language after puberty, even though there is no empirical evidence that such individuals exist.' (Scovel 1988:179) His explanation for this vague chance concerns the small number of these exceptions which could constitute only 0.13% of the population, if they were within 3 standard deviations of a 'normal distribution' or 2.14% of the population if they fell within 2 standard deviations of the norm. Figure 1.1 illustrates the bell-shaped curve which typifies the range of individual behaviour to be found in any large biological grouping. 'Normal' behaviour is typical for at least 68% of the population, the large majority of individuals fall within ± 1 standard deviation of the norm - the exact middle of all variation. On either side of this majority, atypical exceptions are found.

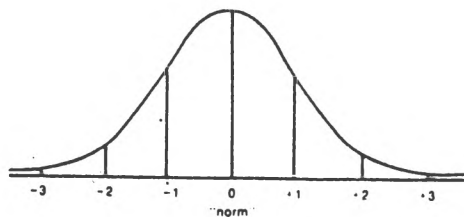


Figure 1.1 Exceptions to the critical period as part of a normal distribution for a population of speakers. (Scovel 1988:180)

In Scovel's opinion, exceptional language learners would naturally fall into the 2.14% of the population that comprises ± 2 standard deviations, and superexceptional language learners, adults who can learn a second language well enough after puberty to be

misidentified as native speakers, would fit into the category of +3 standard deviations. This would involve about 1 out of 1000 adults. He admits that the information in the figure is inferential, not empirical, but it would provide a plausible explanation for any exception to the strong version of a biologically based critical period.

The contradiction is still there: in his view the empirical evidence for the existence of such superexceptional adults is missing but at the same time their existence would not contradict the strong version of his hypothesis.

This strong version of the critical period hypothesis encouraged the research at the English Department of Janus Pannonius University, Pécs in the spring term of 1993.

The Strong Version Challenged

The aim of the JPU Pécs research project was to find out if adults who started SLA after puberty could achieve native-like proficiency and could be misidentified as native speakers on a tape. Besides this aim we also wanted to find out what motives and strategies these successful learners used. The research was conducted by two groups of my students in 'The Critical Period Hypothesis' course.

Method

Subjects

Students participating in the course were required to try to identify adults in their communities whose second language proficiency was thought to be 'perfect' or native-like. As the participants of the course came from various parts of Hungary they identified and later interviewed people in different parts of the country. Students interviewing successful adults were 4th and 5th year English majors of JPU, most of them with another major. If the other major was another modern language they were encouraged to find either non-natives learning the other language or Hungarians learning this other language.

Altogether 46 interviews were conducted but 13 of these case studies are excluded from the present research for various reasons: either the tape quality is problematic or the interviewees had started learning the target language around puberty, between the age of 12 and 14. The age of the 33 successful learners ranges from 20 to 70 and they fall into 2 major groups: 20 learners of different mother tongues have been acquiring Hungarian in the host environment; whereas 13 Hungarians have been learning English both as a foreign language and have stayed in the host environment for a longer period, as well.

<i>Mother tongue</i>	<i>Target language</i>	<i>Number of interviewees</i>
Russian	Hungarian	5
American	Hungarian	5
British	Hungarian	4
Bulgarian	Hungarian	1
Spanish	Hungarian	1
German/English	Hungarian	1
Polish	Hungarian	1
Laotian	Hungarian	1
Hungarian	English	13

Table 1.1 Interviewees of the 'Critical Period Hypothesis' study

These learners are hypothesized to form a homogeneous sample from the point of view of the critical period hypothesis as they all started learning the target language in question after puberty. This paper reports on all learners of Hungarian only as data for the other group are still being piloted.

The Measuring Instrument

As the first step after identifying the interviewees, a structured interview was developed. We were trying to draw on the elicitation techniques used in other studies (e.g.: Johnson 1992) focusing on the age factor and decided to use a combination of

tasks. We wanted to use creative tasks and reveal as much as possible about the language learning process, personal differences and social background.

The structured interview was composed of three sections: (1) first interviewees were informed that they had been identified by others as very successful learners of the target language and they were asked to talk about their language learning experience: when they started, how they tried to improve, whether they had ever been mistaken for native speakers; (2) they were asked to tell about an embarrassing moment in their life or about a happy moment they remembered with pleasure; (3) they were asked to read out an authentic passage in the target language. The first task was meant to establish a positive atmosphere by praising the interviewees proficiency and to provide information about the language acquisition process. The storytelling task followed the sociolinguistic tradition of Labov (1972), and most of the interviewees linked it to their language experiences. The reading task focused on one academic skill only and in many cases the accents shone through more strongly than in the conversations.

All interviews were taperecorded, transcribed and two short passages were identified in each interview where the speakers could be most probably identified as native speakers. The very same storytelling task was conducted with native speakers of Hungarian and one sample of each speaker was mixed at random. Samples of Hungarian speakers were carefully selected and contained non-grammatical forms, hesitations, repetitions and other features of natural discourse.

In the second part of the research three groups of Hungarian native speakers were asked to listen to 28 samples of about 30 seconds (among them 20 foreigners and 8 Hungarians) and tick whether the speakers on the tape were native Hungarians or foreigners. All listeners had 2 seconds after each sample for making their decisions but later they were asked why they thought the speakers were native or non-native Hungarians.

The three groups consisted of children, students and teachers: there were 14 children of the age 12-13 (8 boys and 6 girls) in the

first group; 22 English major university students between the ages of 22 and 29 (17 women and 5 men) in the second group; and 22 teachers from the Russian retraining programme (all women) whose age ranged from 26 to 44.

The hypothesis was that out of the 20 speakers of Hungarian as a second language a minimum of 3 will be mistaken for Hungarian (a Russian and a Bulgarian woman, an American man). The English speakers are harder to predict but some of them have been identified as native speakers in conversations, though Scovel may be correct in pointing out that complements are frequent in this respect.

Results

This study has revealed some details concerning what factors play an important role in achieving native-like proficiency: the case studies indicate that all the people who have been frequently mistaken for native speakers definitely strive for accentless proficiency. These successful language learners share intrinsic motivation in the target language and seem to be proud and conscious of their achievement. Language is either part of their profession or they have very strong integrative motivation to become bona fide residents of the target language society. Two speakers (Bulgarian and German/English women) were generally judged as Hungarians (93-100%) by all three groups. One of them works as an actress the other one as a guide.

Four other interviewees (Polish and British men, Russian and Finnish women, the first a student, the others teachers) were also quite highly ranked (43-91%); whereas some unexpected results reflected two different aspects in the judgement task. On the one hand, the three groups produced very different results for interviewees 17 and 23, both Russian women. Teachers of Russian (group 3) must have had more experience with native Russian speakers and could identify interference problems more easily than the other two groups.

Number of Mistakes in %

	Mother tongue	Children	Students	Teachers
1	Hungarian	14%	13%	32%
2	British	14%	13%	0%
3	Laotian	0%	10%	0.5%
4	Hungarian	28%	10%	13%
5	Finnish	43%	50%	36%
6	British	21%	0%	0.5%
7	Bulgarian	93%	95%	100%
8	Russian	57%	77%	45%
9	Hungarian	0%	0%	0.5%
10	Hungarian	71%	13%	23%
11	American	0%	0%	0.5%
12	British	0%	0%	0%
13	German/English	93%	100%	100%
14	Polish	43%	77%	45%
15	American	14%	50%	13%
16	British	43%	91%	73%
17	Russian	36%	59%	13%
18	Russian	0.7%	41%	13%
19	Hungarian	0.7%	0%	0.5%
20	American	0%	0%	0.5%
21	American	0%	0%	0%
22	Russian	0.7%	13%	1%
23	Russian	57%	13%	1%
24	Hungarian	0%	0%	0%
25	American	0%	0%	0%
26	Hungarian	36%	0%	0.5%
27	Spanish	0%	0.5%	0.5%
28	Hungarian	0.7%	0%	0%

Table 1.2 Mistakes in % in judgement tasks by three groups of native Hungarian speakers

On the other hand, some surprising results indicate that in the case of Hungarian speakers children use different strategies for deciding whether the speaker is a foreigner or not. Hungarian speakers (1, 4, 10, 26) were also mistaken for non-natives, although most frequently by children (14-71%), less frequently by both groups of adults (10-32%). All judges were asked in a follow-up session to comment on why they thought the interviewees were foreigners or native speakers. As a general strategy they all used fluency and intonation as a clue. Children considered false starts, paraphrase and hesitation as the most important indicators of non-native speakers, whereas both adult groups listened for both these and correct grammar. The most important support for this conclusion is represented by the cases of Polish (14) and British (12) speakers. Although the quality of both recordings was poor the Polish speaker was by some identified as native due to his fluency and flat intonation; whereas the British speaker was easily identified because of her fragmented talk.

Another finding concerns how judges listened for meaning rather than for linguistic features. Speaker 16 talked about meeting an 'ötvenhatos magyar' in a train: adults thought a foreigner would not use this expression. Speaker 23 mentioned someone she helped to prepare for a language exam which indicated to adults that she must have been a foreigner whereas children did not use this clue.

Conclusion

The aim of this research was to challenge the strong version of the critical period hypothesis by identifying successful learners of a second language who started SLA after puberty and have been able to achieve native-like proficiency. Out of 20 subjects 2 have been generally and 4 have often been mistaken for native speakers in a listening task by three groups of Hungarians. Strategies for identifying native speakers seems to vary according to age and background. Further research is necessary to find out if these findings are true for other target languages. Further limitations of this study are manyfold: the tasks were artificial; very short samples were used for the judgement tasks; only three

groups of judges were used; samples from the reading tasks have not been contrasted with the storytelling samples; and most importantly this research has not revealed cases who do not intend to sound Hungarians. Still, it is good to have the hope: adults are not all hopeless cases.

References

- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, J. 1992. Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Language Learning*. Vol 42/2:217-48.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Scovel, T. 1988. *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Singleton, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

A NEUROLINGVISZTIKA OKTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANÁRKÉPZÉSBEN

Erdei Iván

*"Sohase lehet eléggé bámulni
azon, hogy az ember beszél,
és lehelete mozgatta
hangszálaival
közölni tudja azt, amit
gondol és érez."*

Kosztolányi Dezső

Az emberrel foglalkozó tudományok körén belül egy új tudományág jött létre az utóbbi évtizedekben, amely a természettudományok és a társadalomtudományok határán alakult ki. Több mint százéves kutatás előzte meg ennek a tudományágnak a kibontakozását, végleges kialakulása pedig az utóbbi időre tehető. A neve: neurolingvisztika, amely az alaptudományoknak interdiszciplináris területe.

A medicina, ezen belül is elsősorban a neurológia; a biológia, a pszichológia, a logopédia és a strukturalista nyelvleíró iskola – élén SAUSSURE-rel – megteremtette a lehetőségét a neurolingvisztika kialakulásának. Olyan alkalmazott nyelvészeti tudományág ez, amely a központi idegrendszer sérüléséből eredő nyelvi rendellenességek vizsgálatával foglalkozik.

Az emberi beszéd összetett pszichofiziológiai jelenség, amely egyben jellemzi is a cselekvő, gondolkodó embert. A tudattartalmak tükröződése fonetikai-fonológiai és szemantikai síkon egyszerre történik.

A beszéd DEME LÁSZLÓ meghatározása szerint: "az egyénnek társadalmi érvényű eszközökkel és formában való hangos reagálása külső vagy belső ingerekre; szerepe – sőt általában célja is – valami belső tartalom kifejezése s ezáltal a társadalom más tagjainak tájékoztatása és gondolati vagy cselekvésbeli magatartásuk befolyásolása."

Az emberi beszéd igen sok tudományágnak képezi vizsgálati tárgyát. Magán a nyelvtudományon belül is a fonetikán és fonológián, az eszközfonetikán kívül a nyelv- és beszédművelés is foglalkozik kutatásával, elemzésével.

A beszédjelenségek vizsgálatához hozzátartozik a beszéd idegi szerveződésének tudományos igényű ismerete. Ahhoz, hogy a beszéd folyamatban résztvevő szervek és jelenségek kölcsönhatásait megérthessük, szükség van a neurológiai, pszichológiai és biológiai "háttér", valamint a nyelvi rendszer működésének ismeretére.

A neurolingvisztika, az idegéletten és a nyelvtudomány határmezsgyéjén kialakult tudományág, önállósulását sajátos arculatú kutatások igazolják. A vizsgálatok alapját azok a kutatások képezik, amelyek az idegrendszer struktúrája és a nyelvi törvényszerűségek, szabályok közötti összefüggéseket mutatják ki.

A neurális rendszer és a nyelvi működés kapcsolatát P. BROCA már 1861-ben kimutatta. Felfedezésének lényege, hogy az agy bal féltékéjének pontosan körülírható területére lokalizálta a beszédartikuláció kivitelezéséért felelős mozgatóközpontot.

Az agynak ezen területén a megsérült beteg beszédmegértése kifogástalan lehet, annak ellenére, hogy nem tud beszélni. Írásban jól tudja kifejezni magát. Ezt a típust nevezzük Broca-féle motoros, expresszív afáziának. C. WERNICKE 1874-ben felfedezte a szenzoros beszédcentrumot, amely a hangzó beszéd megértéséért felelős. Ennek a területnek a károsodása esetén a beteg a szóhangsor elhangzása után nem tudja emlékezetéből előhívni a szó jelentését. Ez a típus a Wernicke-féle szenzoros, receptív afázia

Tehát a beszéd megértése és az arra adandó válasz elképzelése a Wernicke-areában alakul ki, innen átjut a Broca-féle motoros areába, amely a hangképzés és artikuláció koordinált kivitelezését végzi el.

BRODMANN az agyállomány régiókban történő feltérképezésével az agyfunkciók pontosabb, majd egyre differenciáltabb működésének megismerését segítette elő.

Az afáziák egyoldali körülírt agykárosodáson alapuló beszédzavarok. Afáziának nevezzük a beszédnek és/vagy a beszédmegértésnek olyan zavarát, amely a már kialakult beszédfunkció leépüléseként az agyféltekék lokális károsodásai következtében jön létre. Az afázia a beszédet és a nyelvet mint

jelrendszert károsítja. Gyermekeknél ritkán fordul elő, és sajátosságai is eltérnek a felnőttkori afáziáktól. (HERMAN 1970.) Az afázia kommunikációs zavart jelent, annak minden interperszonális és intrapszichés következményével együtt. Az afázia kezelése orvosi és logoterápiás (logopédiai) szakfeladat.

Az afáziás beteg – ha egyáltalán képes valamilyen minőségű beszédre – fonológiai és grammatikai hibákkal hozza létre a beszédet. Hiányozhatnak a lényeget kifejező szavak, vagy a beszéde mondatok helyett csak izolált szavakból áll. Ha a beteg szomjas, például annyit mond csak: *víz*. A beszédben lehetnek rosszul kiválasztott felcserélt szavak, parafáziák, amelyek jelentéstanilag vagy hangzás alapján hasonlóak.

Verbális parafázia esetén például a beteg *hó* helyett azt mondja, hogy *jó*. Fonémikus vagy literális parafáziának nevezzük, amikor a beteg a szükséges hangsort elferdíti, kihagyásokkal, átalakításokkal mondja ki. A szemantikus parafázia jelenségéről akkor van szó, amikor a beteg az egy fogalomkörbe tartozó szavakat felcseréli. (Pl. *asztal* helyett *széket* mond.)

Perszeverációs parafázia esetén a beteg a szót újra és újra megismétli, akár helyesen mondta, akár nem. Előfordul, hogy az afáziás a nyelvben nem létező értelmetlen hangsorokat, ún. "szavakat" mond. Ezeket afáziás neologizmusoknak neveztem el. Ha az afáziás beteg beszéde csak neologizmusokból és parafáziákból áll, akkor zsargon afáziának nevezzük.

HECAEN szerint az expresszív afáziának egy másik típusa a szintaktikai produkció zavara, vagyis az agrammatizmusok. A beteg beszédének klinikai jellemzői a következők: szókészlete főleg névszóból áll. Beszédéből hiányoznak a nyelvtani viszonyító elemek. A beszéd töredékes. Grammatikai szabályokat (szintaxist) nemigen alkalmaz. Az agrammatizmusok lehetnek morfológiai túlsúlyúak, de lehetnek szintaktikai jellegűek is. A szintaktikai defektusok a mély struktúrák zavarát jelzik. A morfológiaiak a transzformáció technikai zavarára utalnak.

A. R. LURIIA az afáziákat 7 nagy típusba sorolta.

(1) Amnesztikus afázia

A szavak megnevező funkciójának károsodása, amely a szavak jelentésének felbomlásában mutatkozik meg. A jelentéstartalmat képező vizuális képzetek nem váltják ki a beteg tudatában a megfelelő verbális kapcsolatokat, a szavakat.

(2) Akusztiko-amnesztikus afázia

A beszéd megnevező funkciójának zavara. A szavak nem váltják ki a beteg tudatában a megfelelő jelentéstartalmat. Az amnesztikus afáziával ellentétes irányú.

(3) Dinamikus afázia (transzkortikális)

A beszédsmák és a mondszerkezetek felbomlása a jellemző. A beteg nem képes gondolatait összefüggő beszédben kifejezni. Az ehhez szükséges szavak felidézése és kiejtése nem károsodott. Például: *A fiú könyvet olvas* helyett azt mondja: - *Fiú – könyv – olvas*. Párbeszédben a beszélgetőtárstól átvett lexikai és grammatikai egységeket használ.

A HECAEN által a szintaktikai programozás zavarának nevezett afáziaforma LURIJÁNál a "beszéd predikatív struktúrájának károsodása" (távirati stílus) elnevezést kapta. A beteg beszéde elsősorban névszókat tartalmaz. A szavak elvesztik képzőiket, ragjaikat, jeleiket, ezáltal a mondatok nyelvtanilag össze nem függő elemekre esnek szét.

(4) Afferens motoros (kinesztétikus) afázia

Az artikulációs mozgásokból az agykéregbe jutó kinezteziás-proprioceptív visszajelzések elemzésének zavara. A beteg nem találja meg az egyes artikulációs egységek kiejtéséhez szükséges megfelelő ajak- és nyelvmozgásokat. A fonematikai megkülönböztető képesség ellenőrző funkciója és a belső beszéd sérült.

(5) Efferens motoros (kinesztétikus) afázia

Több tényező komplex afáziaforma. A beszéd motoros kinezteziás központjának sérülése idézi elő. A beteg nem képes az egyik artikulációs egységről áttérni a másikra. Súlyos esetekben a szavak fonológiai szerkezete is felbomlik, gyakoriak a perszeverációk.

(6) Szemantikus afázia

A beszéd paradigmatis apparátusának a zavara. A logikai-grammatikai konstrukciók szétesése és megnevezési (lexikai) zavar jellemzi. A beteg keresi a szavakat, gyakoriak a verbális parafáziák és a szavak jelentésének körülírása. Neheztett a névszók, ígék, határozószók felidézése. Ez a morfémaszelekció zavara. A beteg nem tudja pl.: a kanál evőeszköz.

(7) Szenzoros afázia

A beszédhangok auditív differenciáló képességének a zavara. Pl. a beteg nem tudja megkülönböztetni a *por* és a *bor* szót.

Egyik logopédiai foglalkozáson az afáziás beteg a kalapácsot ábrázoló hívóképre azt mondta: "ütőpács". A szófelidézési zavar következtében és a pontos szó hiányában a belső beszédében akusztikailag visszacsengett a "pács" hangsor. Miután tudta a szó hiányos voltát, ezért a tevékenységre utaló "ütő" szót kapcsolta hozzá. Így született az "ütőpács" szó, amely afáziás neologizmus, ez a beteg helyzetében logikailag mégis megfelelő, elfogadható. (Literális parafázia.)

JAKOBSON - SAUSSURE nyomán - így fogalmazta meg e kutatási terület problematikáját: "Az afázia tanulmányozása megköveteli a nyelv strukturális elemzését; az ilyen jellegű elemzés kidolgozása viszont csak a nyelvtudomány legutóbbi szakaszában történt meg."

FERDINAND DE SAUSSURE ébredt rá több mint félszázaddal ezelőtt, hogy az afázia bármelyik fajtájában a "különböző szervek működése fölött van egy általános képesség, amely rendelkezik a jelekkel és amely a tulajdonképpeni beszélőképesség lenne" (SAUSSURE, 1967, 28). Mielőtt azonban meg lehetett volna határozni, hogy milyen módon és milyen mértékben van megtámadva ez a képesség, felül kellett vizsgálni a nyelv alkotórészeit a bonyolultság minden szintjén, nyelvi funkciójuk és kölcsönös összefüggéseik szempontjából.

Az ok-okozati kapcsolatok feltárása több tudományterület kutatóinak egymást támogató munkáját igényli. Ezeknek az interdiszciplináris kutatásoknak ösztönző hatásuk lehet különböző szakterületek kutatóinak körében a még erősebb specializáció kialakítására és az elért eredményeknek nagyobb tudományos körben történő közzétételére.

Az afaziológia és a nyelvtudomány együttműködése kölcsönösen gyümölcsöző kutatásnak bizonyult.

Egyrészt, mert a vizsgálatok fényt derítenek az idegi működések szerveződésének folyamataira, másrészt feltárják a központi idegrendszeri működészavarok következtében létrejövő változásokat az egyén nyelvi rendszerének működésében és nyelvelméleti eredményekhez vezetnek.

A működészavarok jellemzőinek, sajátosságainak feltárása pedig a beszédpatológián keresztül elvezet a beszédzavarral, a kommunikációs zavarral küszködő emberek gyógyításához, korszerű logoterápiájához.

A neurolingvisztika egyik célja az afáziás "nyelvtanok" és az anatómiai-klinikai kép közötti korrelációk feltárása. A vizsgálatok tárgyát természetesen egyéb kórképek nyelvi jellemzői is képezhetik. A nyelvpatológiában szervesen egybekapcsolódó neurológiai és nyelvészeti kutatások egyre nagyobb terebélyesítik a neurolingvisztika körét, eredményeinek alkalmazási lehetőségeit.

Természetesen nem lehet mindig éles határvonalat húzni a nyelvészet és társtudományok között. Az átfedések azonban a fiatal tudományágak kibontakozásának gyakori velejárói.

A magyar nyelvtudományban - sajnos - még nincsen hagyománya a sérült nyelvi struktúrák tudományos leírásának és feltérképezésének. Ez az eljövendő magyar nyelvtudományi kutatások egyik feladata lehet.

Az orosz, angol, német, francia nyelvterületeken folyó nyelvészeti afaziológiai kutatások mellé fel kell zárkóznia a magyar neurolingvisztikának is.

A kutatási adatok nemcsak az egyén nyelvi szerkezetének sajátosságait, eltéréseit mutathatják ki, hanem az emberi nyelv általános jellemzőit is, kapcsolatba hozva a más nyelvterületeken végzett kutatásokkal. A nyelvi defektusok kutatása az általános nyelvészeti vonatkozásoktól elvezet az egyén belső vezérlésű grammatikai sajátosságainak feltárásáig. Tehát e terület kutatása komplex nyelvészeti szakfeladat.

Ennek a vizsgálódásnak jelentős magyar nyelvészeti mérföldköve HERMAN JÓZSEF tanulmánya, amely az afáziakutatás és a nyelvelmélet kapcsolatáról szól.

A neurolingvisztikai kutatás során feltárulnak a beszédmechanizmus idegi működésének törvényszerűségei és a nyelvi struktúra szerveződésének sajátosságai.

Az organikus sérülések hatására létrejövő percepció és funkcionális zavarok a nyelvi rendszer egész működésében – a beszédben is – tükröződnek. A beszéd parciális vagy totális regressziója és annak logoterápiája a nyelvi, belső működéstörvények idegi folyamataira világít rá.

Ennek a határtudományok eredményeit is szintetizáló új tudományágnak a tevékenységi körét kívántam bemutatni.

Már több mint 14 éve, hogy a Neurolingvisztika tárgyat tanítom az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán. A Neurolingvisztika speciális kollégium mint tantárgy hozzájárul a hallgatók nyelvről alkotott funkcionális szemléletének

megalapozásához, valamint a gyakorlati fonetikai ismeretek elmélyítéséhez és a beszédrehabilitációs módszerek megismertetéséhez.

E tantárgy rávilágít arra, hogy a beszéd-redukáció során milyen nagy a fonetikai ismeretek haszna és milyen fontos a gyakorlati fonetikai ismeretek szakszerű alkalmazása. A stúdium lényege, hogy a magyar szakos tanárjelöltek a fonetikai és fonológiai ismeretek felhasználásának lehetőségeit minél szélesebb körben megismerhessék, az alkalmazás speciális módszereit e stúdiumon elsajátíthassák.

Nemcsak a beszédbeli kórjelenségek, beszédzavarok megszüntetésében van jelentősége a Neurolingvisztika című tárgynak.

Szemléletformáló szerepénél fogva az egészséges iskolai tanulók beszédfejlődésének sajátos jelenségei is jobban értelmezhetők. Tanárszakos hallgatóink még jobban megtapasztalhatják azt, hogy korunk nyelvtudományára is érvényes a következtetés, amelynek alapján az interdiszciplináris kapcsolatok tovább erősítik a társtudományok eredményeit és az újabb nemzedékek anyanyelvi beszédoktatásának hatékonyságát.

IRODALOM

Fodor István: Mire jó a nyelvtudomány? Gondolat, Bp., 1968.

Chomsky, Noam: A nyelv formális természete. Szépe György szerk.:
A nyelvtudomány ma. Gondolat, Bp., 1973.

Jakobson, Roman: Az afázia nyelvi tipológiája. Hang-jel-vers, Gondolat, Bp., 1972.

Herman József: Afázia-kutatás és nyelvelmélet. Általános nyelvészeti tanulmányok VII. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970.

Vértes O. András: A beszédhibákról. Nyelvőr füzetek 5. sz. Akadémiai Kiadó, Bp., 1956.

Lurija, Alexandr R.: Válogatott tanulmányok. Gondolat, Bp., 1975.

Pléh Csaba: A pszicholingvisztika horizontja. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.

- Lengyel Zsolt: Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Budapest, 1987. (Segédanyag a pedagógusok intenzív továbbképzéséhez.)
- Péter Ágnes: Neurológia, neuropszichológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1984.
- Saussure, Ferdinand de: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat, Bp., 1967.
- Chomsky, Noam: Generatív grammatika. Európa Könyvkiadó, Bp., 1985.
- O. Sági Judit-Erdélyi Alisza: Mi a neuropszichológia? Magvető Kiadó, Bp., 1982.
- Hecaen, H., -Albert, M. L.: Human Neuropsychology. Wiley, New York 1978.
- Deme László: A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- Bolla Kálmán (szerk.): Fejezetek a magyar leíró hangtanból. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.
- Szende Tamás: A beszéd folyamat alap tényezői. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- Erdei Iván: A neurolingvisztika és az afázia-kutatás helye és szerepe a nyelvtudományban. Tanárképzés és Tudomány, 4. sz. 143-157. p. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Kara, Bp., 1988.
- Erdei Iván: A neurolingvisztika és az afázia-kutatás szerepe a nyelvtudományban és a tanárképzésben. Az Állapot és történet - szinkrónia és diakrónia-viszonya a nyelvben című tanulmánykötetben. ELTE BTK. Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék kiadása. Bp., 1993.

A DYSLEXIA FOGALMA, TŰNETEI, MEGJELENÉSI FORMÁI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Damó Eszter

"Megtanulni olvasni annyi, mint megtanulni hogyan kell a beszélt nyelv írott változatát megfejteni."- mondja Virginia Mann.

Az olvasás többféle pszichikus működés bonyolult integrációját követeli meg, így megtanulása komoly feladat elé állítja a 6 éves gyermeket.

A gyermekek 7-10%-ánál az olvasástanulás különböző fázisaiban komoly nehézségeket tapasztalunk, és ez nem magyarázható gyenge értelmi képességekkel.

A jelenség több mint 100 éve foglalkoztatja a kutatók széles táborát.

Egyetértés van az etiológia tekintetben: a dyslexia valamilyen öröklött vagy szerzett idegrendszeri funkciózavar, érési késés, sérülés következménye.

A tünettan, illetve a terápiás módszerek tekintetében egymástól igen eltérő megoldási módokat preferálnak a különböző szemléletű kutatók.

Reményeink szerint a dyslexiafogalom fejlődése-átalakulása történetének rövid áttekintésével a probléma sokszínűségét is jól érzékeltethetjük.

Az olvasásszavarok kutatásának története véleményünk szerint 4 fő szakaszra bontható:

1. Kezdetben szemorvosok figyeltek fel a jelenségre és annak okát a vizuális területen keresték. Az optikus agnóziákhoz sorolták és irreverzibilis elváltozásnak tekintették. Elnevezések: kongenitális alexia (Kussmaul 1877, veleszületett részleges idiócia (Berkhan 1886), kongenitális szóvakság (Morgan 1896, Kerr 1896, Hinselwood 1900).

2. A későbbiekben pszichológusok, fül-orr-gégészek, foniáterek és egyéb szakmák képviselői is érdeklődni kezdtek a jelenség iránt. Törekedtek arra, hogy találjanak egy okot és egy vagy több, de jól leírható, körülhatárolható funkciózavart. Kiemelten említjük itt Ranschburg Pál nevét, aki a jelenséget *legastheniának* nevezi és az agy elégtelen energiaellátottságával magyarázza. Ranschburg Pál írta le a magyar szakirodalomban homogén-gátlás, a nemzetközi irodalomban pedig Ranschburg effektus néven ismert tanulási törvényszerűséget. Ranschburg kísérletileg igazolta, hogy az azonos, illetve hasonló elemek gátolják a tanulás folyamatát, vagyis homogén elemeket tartalmazó ingersorok tanulása hosszabb időt igényel, több a hibázás és gyorsabb a felejtés. Tudományosan nem, de a gyakorlat által bizonyított Meixner Ildikó logopédus-pszichológusnak az a feltevése, hogy az olvasászavarban szenvedők fokozottan hajlamosak a homogén gátlásra. A dyslexiás gyermekek hibázásainak okai e ténnyel jól magyarázhatók.

Kaintz (1956) a veleszületett olvasás-írásgyengeség elnevezést használja és a baloldali gyrus angularis veleszületett károsodásának tekintli, Luchsinger és Arnold hasonló elnevezést használ, de véleményük szerint analízis-szintetizálási képtelenség okozza a problémát. Kirchhoff (1954) pontosabbnak tartja az olvasáshelyesírásgyengeség kifejezést és az okot az alaktagolás gyengeségében látja.

Kirchhoff elnevezését vette át Kossakowski is. Véleménye szerint az olvasási nehézség a beszédmotoros mozgástagolás deficitjei miatt jön létre.

(Megjegyzendő, hogy Ranschburg Pál 1925-ben, Lurija 1950-ben, Nazarova 1954-ben, Ruth Becker 1967-ben, Meixner Ildikó 1967-ben hasonló eredményeket kaptak, mint Kossakowski.) Mások a téri tájékozódás zavarát, illetve a kialakulatlan lateralitást látják alapvető oknak. (De Hirsch, Langford 1966)

3. A 60-70-es években tért hódított a multifaktoriális multikauzális elképzelés, nagy expanzió ment végbe a dyslexia fogalmát illetően. Különösképpen az amerikai irodalomban többé-kevésbé a tanulási zavar szinonimjaként használják. Egy 1971-es UNESCO felmérés adatai jól mutatják a tartalmi különbségeket hordozó terminológiai zűrzavart az egyes országok között. Német

nyelvterületen a legasthenia és az olvasás-helyesírásgyengesség kifejezéseket használják, Nagy-Britanniában a speciális olvasási nehézség, az Egyesült Államokban a különleges tanulási zavar, Nyugat-Európában a tanulási zavar, speciális tanulási zavar, tanulási akadályozottság vált általánossá. (Tarnopol és Tarnopol 1976) A fogalom kitérítésével párhuzamosan szükségszerűen megindult a fogalom -immár belső- struktúrálására való törekvés.

Ebben az időszakban terjedt el -Ayres, Delacato munkássága nyomán- az olvasászavar háttérében elsősorban a mozgásfejlődés, illetve a szenzomotoros integráció zavart fejlődését elsődleges okként tételező megközelítésmód.

4. A 80-as években előtérbe került a dyslexiát alapvetően egy általánosabb -öröklött vagy szerzett- nyelvfjlődési zavar egyik tüneteként kezelő szemléletmód. (Vellutino, Rudel, Denckla, Virginia A. Mann 1987) Újabban igyekeznek a familiáris eredetű, illetve a minimális idegrendszeri sérülés következtében létrejövő olvasászavart elkülöníteni, s a dyslexia fogalmat egyre inkább az előbbi (a familiáris eredetű) esetekre tartják fenn, utóbbira pedig inkább a tanulási zavar kifejezést használják.

A sokféle szemléletű megközelítésből, definícióból annyit összegezhetünk, hogy a dyslexia olyan multifaktoriális jelenség, amelynek háttérében öröklött vagy szerzett idegrendszeri sajátosságokból adódóan - a szenzomotoros fejlődés, illetve a beszédfejlődés zavarai következtében - az olvasás elsajátítása nehezített. Pedagógiai szempontból a dyslexia viszonyfogalom: dysharmonia a gyermek értelmi képességei és az olvasástanulásba fektetett erőfeszítések között.

Ezek alapján jól elkülöníthető, hogy mit nem tekintünk dyslexiának:

1. Az értelmi fogyatékoságból közvetlenül adódó olvasástanulási nehézségeket. (Megjegyezzük, hogy értelmi fogyatékosoknál is értelmezhető a dyslexia jelenséggöre: ha az olvasáshoz szükséges részképességek területein az általánosan alacsonyabb értelmi nívótól való további elmaradások tapasztalhatók.)

2. A különböző külső okok miatt (hosszas betegség az olvasástanulás időszakában, iskolára való szociális éretlenség, túl gyors tempó, pedagógiai műhibák stb.) létrejövő olvasástanulási kudarc. Ezek a problémák a valódi dyslexiától abban különböznek, hogy megfelelő szakszerű segítség hatására nagyon gyorsan rendeződnek: az ilyen gyerekek megfelelő módszerű tanítás hatására rövid idő alatt jól megtanulnak olvasni, ellentétben valódi dyslexiás társaikkal, akiknél több éves rendszeres-módszeres terápiás munkára van szükség a megfelelő olvasási szint eléréséhez.

Ilyen megszorításokkal a dyslexia előfordulási gyakorisága 7 % körüli, az EDA (European Dyslexia Association) is ezt az adatot tartja reálisnak.

A dyslexia tünetei:

A tüneteket 4 fő csoportba oszthatjuk:

1. az olvasásban megnyilvánuló tünetek:

1.1. olvasási hibák

- vizuális és/vagy akusztikus hasonlóság alapján létrejövő betűtérvesztések
- betűkihagyások, betoldások
- szótagkihagyások, betoldások
- reverziók
- rossz kombinációk
- elővételezések
- perszeverációk
- szóroncsok
- az összeolvasás megtanulásának súlyosa megkésése

1.2. lassú olvasási tempó

1.3. a szövegértés zavara

2. a beszédfejltség terén jelentkező tünetek:

- megkéssett beszédfejlődés
- elhúzódo, súlyos artikulációs zavarok
- szegényes szókincs
- dysgrammatikus mondatszerkesztés
- szűk verbális memória

3. a magatartás terén megjelenő tünetek:

- *elsődleges*, közvetlenül az olvasászavart is okozó idegrendszeri sajátosság következtében fellépő magatartászavarok
- *másodlagos* magatartászavarok, amelyek a kudarcos olvasástanulás következményének tekinthetők

4. egyéb tünetek:

- ügyetlen finommotorika
- téri, idői orientációs zavar
- a szeriális emlékezet zavara
- lassan kialakuló testséma
- laterális dominanciazavarok
- gyenge ritmusérzék
- térbeli konstrukció, analízis - szintézis zavarok

A tünetek szinte végtelen számú kombinációja lehetséges egy-egy gyermeknél, de néhány tünet elegendő a probléma manifestációjához.

Az általános iskolában 2 alapvetően kritikus időszakot különíthetünk el a dyslexia megjelenésében:

Az egyik ilyen időszak mindjárt az 1. osztály: már az olvasástanulás elején nehézségek jelentkeznek, nehezen megy a betűtanulás, az összeolvasás technikájának az elsajátítása, ezek következtében nem alakul ki a folyamatos, értő olvasás az 1. osztály végére sem.

A 2. kritikus időszak, amikor a sikeres iskolai haladáshoz már arra van szükség, hogy a gyermek eszközszerűen legyen képes olvasni, legyen képes az olvasást ismeretelsajátításra felhasználni. Itt nem csak a otthoni megtanulásra feladott tankönyvi passzusokról van szó, hanem az ismeretátadás és a számonkérés alkalmával egyaránt általánosan elterjedt munkatankönyvek, feladatlapok, tesztek használatáról is.

Ezeknél a gyerekeknél elsősorban a lassú olvasási tempó és a szövegértés zavara okozza a kudarcokat.

Az előbbiekben említettek miatt az olvasászavar minden tantárgyban teljesítménykudarcot okozhat. Ez a tény gyakran erősen tévútra vezeti a pedagógusokat. Hiszen nem olyan egyszerű képet látnak, hogy itt van egy gyerek, aki nem tűnik gyenge

intellektusának, mégsem tud olvasni, vajon mi is ez, hanem azt látják, hogy a gyermeknek általános tanulási nehézségei vannak, (a tüneteknél már említett elsődleges vagy következményes) magatartásproblémák jelentkeznek. Ez az évek során olyan kibogozhatatlan problémagóccá fonódik össze, amelyben tisztán látni még gyakorlott diagnosztának sem mindig könnyű feladat.

Végezetül egy esetet szeretnék röviden ismertetni, amely minden bizonnyal az eddig elmondottakat némiképp életszerűbbé teszi majd.

1992. szept. 17-én és október 2-án vizsgáltuk K.K.ötödik osztályos gyereket a szülő kérésére, tanulási nehézségei miatt.

Anamnéziséből: Probandus az anya III./2. terhességéből született. A 15. gesztációs héten kinyílt a méhszáj, összevarrták. Farfekvéssel született, 3750 gramm súllyal, 56 cm hosszal, felsírt.

Mozgás, önkiszolgálás fejlődése normális ütemű, beszédfejlődése kissé megkésett. (Első szavak: 18 hó) Említésre méltó betegsége -az 1987-ben történt szerencsés kimenetelű autó balesetén kívül- nem volt. 4 évet járt óvodába. Iskolába a kerületi Nevelési Tanácsadó javaslatára 1 év felmentés után 7;1 éves korában került. Az első osztályt normál osztályban végezte, a 2. osztályt kislétszámú osztályban megismételte, 3. és 4. osztályt ismét nagylétszámú osztályban járta, jelenleg kislétszámú 5. osztályba jár. Tanulási nehézségei kezdettől fogva vannak, annak ellenére, hogy a szülők sokat tanulnak vele otthon. Az iskolában -különösen a korábbi években- gyakran volt agresszív a társaival. Tanulási, magatartási problémái miatt a kerületi Nevelési Tanácsadó fejlesztő foglalkozásaira járt. Az anya véleménye szerint a terápia hatására a kisfiú magatartása sokat javult, tanulási nehézségei azonban nem csökkentek. Jelenleg az évfolyam gyenge tanulói számára szervezett kislétszámú osztályba jár, idegen nyelvet nem tanulnak és kötelező a napközi. K. két testvérével nincsenek hasonló problémák, 21 éves fiútestvére Amerikában egyetemista, a 9 éves lánytestvére is jobb tanuló.

Pedagógiai-pszichológiai vizsgálatából:

K. a vizsgálatkor 12;2 éves. Jó szomatikus fejlettségű, a kiskamaszkor jellegzetességei felismerhetők viselkedésében. A vizsgálatban jól kooperált, a feladatokat megfelelő munkatempóval,

feladattudattal, feladattartással, érdeklődéssel oldotta meg, bár nagyon elfáradt, a vizsgálatot 2 ülésben végeztük el.

A Snijders-Oomen non-verbális intelligenciateszt szerint intelligenciakora 18 év, IQ: 122, egyenletesen magas, átlag feletti intelligencia. A saját eredményeihez viszonyítva gyengébb (de életkori átlagának megfelelő) az akusztikus, szeriális emlékezete. Részeredmények:

mozaik	emlékezet	kombináció	analógia	knox
18 év	18 év	18 év	18 év	24 stp.

Vizuomotoros koordinációja jó. (A Bender B-próba eredménye: 74 pont, 12 éves fiúk jó teljesítményének felel meg.)

Beszédvizsgálatából: Dysphoniás. Artikulációja tiszta. Képtörténetet grammatikus, összetett mondatokkal mond el. Rövid idejű verbális emlékezete gyenge (Binet mondatismétlés próba: 10 éven - -), szókincse kissé szegényes. (A Meixner-féle szókincsvizsgálat eredménye gyenge: 619 sec, 48 hiba, hangzási hasonlóság alapján összetéveszt szavakat (bója-gólya), új szavakat nehezen tanul.

Olvasás-írásvizsgálat: Lassú olvasási tempó, sok hiba: betűtévésztések, reverziók, hosszú szavaknál betoldások, és szótorzítások. Szövegértése gyenge. (Meixner-féle felső tagozatos olvasásvizsgálat: 708 sec, 20 hiba, megértés hiba:4)

Írásképe rendezetlen, a betűket rosszul kapcsolja, hasonló írómozdulatot igénylő betűket téveszt: a-o, b-h, sok helyesírási hibát ejt.

Összegzés: K. az átlagosnál jobb intellektusú fiú, nyelvi fejlettsége azonban messze elmarad az intelligenciája alapján várható szinttől, de még az életkori normától is. Gyenge verbális emlékezete, szűk szókincse okozhatják olvasási nehézségeit. Utóbbi pedig iskolai kudarcait.

Diagnózis: dyslexia, dysgraphia

A FELSŐ TAGOZATOS ÉS GIMNAZISTA DYSLEXIÁS GYERMEKEK OLVASÁS-ÍRÁS TANULÁSI ZAVARÁNAK MARADVÁNYTÜNETEI A TAPASZTALATOK ALAPJÁN

Siegler Jánosné Bujdos Éva

A gyermekek olvasás-írás tanulási nehézségeit a 3. 4. osztálytól eredetüktől függetlenül részképesség kiesésnek tekintjük, és ennek megfelelően kezeljük. Ha egy ép értelmű kisgyerek az általános iskolában töltött három-négy év alatt nem tanul meg elfogadhatóan írni és olvasni, a tünetek többnyire azonosak akkor is, ha ezt – anamnesztikus adatokkal alátámasztott familiáris eredet, feltételezett szülési károsodás – vagy "csak" az ismeretanyag zsúfoltsága és az olvasási tempó túlzott felgyorsítása okozza. Ez utóbbi jelenséget önkényesen szerzett dyslexiának nevezzük. Ebbé a csoportba azok a gyermekek kerülnek, akik kicsit éretlenek, figyelmetlenek, fáradékonyak, esetleg többet betegeskednek az első tanévben. Jó adottságaik ellenére is lemaradnak tanulmányaikban és a hátrányuk addig nő, míg behozhatatlan lesz. Perspektivikusan ugyanolyan esélyegyenlőtlenséggel kell megküzdeniük, mint a dyslexia részképesség zavarral született sorstársaiknak.

A dyslexiás gyermekek 7%-ban meghatározott száma Európában és nálunk is alacsonynak tűnhet, mert ellentmond annak a tapasztalatunknak, hogy az általános iskolát végzett gyermekek jóval nagyobb hányada nem képes olvasás útján ismereteket szerezni.

Az első táblázaton nézzük meg, honnan jöttek a XI. kerületi nevelési tanácsadóban öt év alatt megvizsgált dyslexiás gyermekek.

202	a XI. kerületből
88	Budapest területéről
70	az ország más részeiből
7	nincsenek adatok

A jelentkezők származási helye azért ennyire változatos, mert 1990-ben itt alakult meg a Dyslexiás Gyermekekért Egyesület, és ennek a híre országosan elterjedt.

A második táblázatban a 367 gyermek kor és osztály szerinti megoszlását mutatjuk be:

77	óvodás (dysl. veszélyeztetett)	21%
102	I. II. oszt.	28%
97	III. IV. oszt.	26%
61	V. VI. oszt.	17%
26+4	VII. VIII. oszt. + gimnazista	8%

A vizsgáltak 54%-a, 199 gyermek, alsó tagozatos volt. Nagy számuk részben abból adódik, hogy az 1. 2. osztályban a betűtanulás és az összeolvasás nehézségeivel a legnagyobb erőfeszítéssel sem tudnak megbirkózni. Az olvasás technikai kivitelezésének gyengeségei miatt 3. 4. osztályban az értő olvasás nem válik az ismeretszerzés eszközévé. Az 5. osztálytól a vizsgálatra jelentkezők száma csökkent, de ez sajnos nem jelenti azt, hogy a gyermekek jobban olvasnák. A felső tagozaton a számonkérésben már az írásbeliség kap nagyobb hangsúlyt, így azok kértek vizsgálatot, akiket magyarból (a helyesírás miatt), történelemből, ritkábban idegen nyelvből az osztályismétlés veszélye fenyegetett. A komplex intelligencia és pedagógiai vizsgálat ezeknél a gyermekeknél is feltárta az olvasás tanulási zavart.

A felső tagozatos és gimnáziumi reedukációs kezelésben részesült dyslexiás gyermekek olvasására az jellemző, hogy a tanulási zavar majdnem minden tünete jelen van, csak a súlyossága csökken.

- Összefüggő szövegben megszűnnek a betűtévesztések, betű és szótag reverziók.
- Az olvasási tempó felgyorsul, de hosszabb szavakat néha szótagolnak, vagy többszöri nekirugaszkodásra olvasnak el.
- A hangsúlyozás monotóniája nem, vagy csak kismértékben változik.
- Egyértelműen javul a szöveg tartalmi megértése, melyben nagy szerep jut a logikai következtetéseknek.
- Sem a kezelésben részesültek, sem az ebből kényszerűen kimaradók, nem szívesen olvasnak hangosan.
- Újságot és rövid hírágyagot kedvvel olvasnak, többnyire szakkönyvet vesznek csak a kezükbe azok, akik valamilyen szakma iránt elkötelezettek, pl. számítástechnika, matematika, fizika, kémia.

- Idegen nyelvet nehezen tanulnak.

Ezek a gyermekek az olvasás öröme helyett a kreativitás mindennapos gyönyörűségét élik meg. Közülük sokan kiemelkedő színvonalon rajzolnak, festenek, barkácsolnak, szobrászkodnak, kertészkednek. Külön kell szólni azokról a gyermekekről, akik alkalmazkodnak a kor szelleméhez, és szüleik mintájára vagy tőlük függetlenül vállalkozásba kezdenek. (Koszorút kötnek, iskolai büfét szerveznek, programoznak.)

A részképesség kiesés tünetei a beszédben is megjelennek, szókincsük szegényes, kifejezéseik egyszerűek, szómegtalálási nehézségeik vannak. Mondanivalójukat nagymértékben leegyszerűsítik.

*

A dyslexia szakszerű módszeres kezeléssel az egészen enyhe tünetmegjelenésig rendbehozható. A társuló dysgraphia, amely önálló gondként is megjelenhet, azonban csak javítható, de nem a kívánt mértékben.

Meixner Ildikó így határozza meg az írástanulás során előforduló zavarokat:

1. A finommozgások fejletlensége és a rossz vizuomotoros koordináció miatt rossz a ceruzafogás, az írás görcsös, lassú, szaggatott.
2. A gyermek emlékezetében nem raktározódnak el az egyes betűkhöz tartozó írásmozgások egymásutánjai.
3. A beszéd szavakra, szótagokra, betűkre való analízise nehezített, hibásak a hangok és a betű közötti asszociációk. Hibás a fonematikus írás. A gyermek a mondanivalót éppúgy nem tudja írássá kódolni, mint az olvasásban a nyomtatott szöveget nem tudja beszéddé alakítani.
4. Zavart szenved a helyesírási szabályok szerinti írás.
5. Fogalmazásban a kifejezőkészség hiánya miatt szegényes a mondanivaló. A rossz szövegemlékezet miatt töredékesek a leírt mondatok. A nem automatizált hang-betű kapcsolatok és helyesírási szabályok miatt a fogalmazásban elkövetett hibák száma feltűnően magasabb lehet, mint a tollbamondásnál.

Adorján Katalin közleményében az írás külalakjában a következő tünetegyüttest írja le:

A sorkövetés elégtelensége, hullámzó íráskép – ez még felnőttkorra is megmaradhat – szabálytalan vagy egyszerűsített vonalú betűk, változó dőlésszögű betűk, egyenetlen betűkötés.

Gyakori jelenség, hogy írás közben a kézfelemelés miatt a betűkötés teljesen megszakad, néha áttérnek a nyomtatott nagybetűk írására. Ilyen esetben gimnazistáknak otthoni feladatok elvégzésére gépirást vagy szövegszerkesztő használatát ajánljuk.

Mindezek a tünetek kisebb-nagyobb mértékben megmaradnak, együttes megjelenésüktől lesz a dysgraphiás gyermek írása "csúnya". Felnőttkorra megszűnik a korábban gyakori rádirozás, áthúzás, összefirkálás, de az összképen ez nem sokat javít.

*

Az írás tartalmában megjelenő tünetcsoport kezelés hatására történő változása (Adorján Katalin nyomán):

- Feltűnő a nagyszámú betűtévesztés. A dysgraphiás gyermekek – hasonlóképpen a dyslexiásokhoz – téveszthetik az optikus, akusztikus, beszédmotoros szempontból hasonló, egymással könnyen homogén gátlásba kerülő betűket, de megjelenik ezeken kívül az azonos kézmozdulattal kezdődő betűk tévesztése is.

Tévesztések:

u – v
a – o – d – á – ó
b – l – k – h – f
m – n – p
y – j – u

- Nagyobb és kezelt gyermekeknél a nyomtatott és írott betűk tévesztése javul.
- Betűk, szótagok elhagyása megszűnik.
- Diktált szöveg pontatlan reprodukálása lényegesen javul, mert biztosabb lesz a betűismeret, betűkötés, és így a figyelem a tartalmi részre irányulhat.
- A verbális emlékezet javulásával csökken a diktált szöveg módosítása.
- Nagyon lassan és kevés eredménnyel enyhül a helyesírási készség gyengesége, annak ellenére hogy a gyermekek jól tudják a szabályokat. Gondjaik azok alkalmazásával vannak.

- A szótagolási és elválasztási nehézségeik megszűnnek, nem írják össze a szavakat, ugyanakkor nem, vagy nem jól központosznak.
- Nem jelölik a hangok időtartamát, nem tartják be a hasonulási szabályokat, nem tudják elkülöníteni a ly – j betűket, és elvétele tévesztik a múlt idő jelét a tárgy ragjával.
- Gyakori jelenség, hogy az elkövetett helyesírási hibák mennyisége változik. Hibátlan dolgozatokat hibákkal teli munka követhet.

Összefoglalva, a dysgraphia tüneteinek megszüntetése hosszú évekig eltartó folyamat, amely rendszeres, módszeres pedagógiai terápia, de kiegészülhet egyéb kezeléssel, pl. mozgásfejlesztéssel (Ayres, Delacato).

El kellene érni, hogy az írásnehézségekkel küzdő gyerekek az iskolában törvényben szabályozott és garantált pozitív diszkriminációban részesüljenek: pl. ne osztályozzák őket helyesírásból, a dolgozatok megírására biztosítsanak számukra hosszabb időt a szokásosnál.

A pozitív diszkrimináció szükségességét az is indokolja, hogy e tanulási zavarban szenvedő gyermekek többsége átlagos vagy kiemelkedő intellektuális adottságokkal rendelkezik.

Adatok a vizsgálati anyagból – 3. táblázat:

320 gyermek közül

Kiemelkedően jó képességű volt	82	25,5%	110	IQ fölött
Átlagos képességű	201	63,0%	90	IQ fölött
Átlagnál alacsonyabb képességű	16	5%	90	IQ alatt
Értelmi fejlődési zavara volt	21	6,5%	75	IQ alatt

A vizsgáltak 88,5%-a, 283 gyerek ép értelmű volt. Tanulmányi előmenetelüket, beilleszkedésüket a gyerek, majd később a felnőtt közösségbe ez a részképesség zavar akadályozza. Pályaválasztásukat is kedvezőtlenül befolyásolja, s ezzel megfosztja őket a harmonikus és kiegyensúlyozott ifjú és felnőtt létől.

A dyslexiás gyermekek jogainak törvényi szabályozása

Franciaországban 1988-tól a törvény kimondja, hogy megfelelő módszerekkel kell szűrni a dyslexiás gyermekeket, és a módszereket meg kell ismertetni a leendő pedagógusokkal. Szükséges, hogy a gyermeket tanító többi

tanár is tisztában legyen a sikertelenség igazi okaival. Vizsgaidejük 1/3-ával hosszabb a rendes vizsgaidőnél.

Hollandiában a normál középiskolába járó dyslexiások oktatásával kapcsolatos külön költségeket az állam fedezi.

Németországban a dyslexiából fakadó nehézségeket nem szabad az osztályzatba beszámítani. Ha egy évfolyamon 8 rászoruló van, speciális osztályt indítanak.

Norvégiában a dyslexiások az órákat magnetofonon rögzíthetik, ingyenesen kapnak otthonra számítógépet és programokat.

Dániában minden iskolában van egy speciális képzettségű pedagógus, aki egy olvasási konzulenssel dolgozik együtt. A zavar súlyosságától függően, a gyermek saját osztályán belül kaphat speciális képzést vagy járhat "olvasási klinikára". Társadalmi intézkedések: a könyvtárakban egyszerű, rövid szavakkal átírt könyvek készülnek számukra, melyekhez magnószalagokat is kapnak.

DYSLEXIA ÉS NYELVTANÍTÁS

Lőrincz Józsefné

Az előző előadásokban hallhatták a dyslexia mibenlétét, én csak annyit szeretnék hozzáfűzni, hogy a nyelvtanároknak feltétlenül tudniuk kellene róla legalább a legalapvetőbb dolgokat, de sajnos ez nem így van. Van, akinek sejtelve sincs arról, hogy mi a dyslexia, van, aki tagadja a létezését, van, aki előítéletekkel viseltetik iránta. Pedig mindenkinek tisztában kellene lennie azzal, hogy a dyslexiások nem lustaságból vagy hanyagságból maradnak le, vagy adják fel a nyelvtanulást. Az írás-olvasási nehézségek csupán a jéghegy csúcsát jelentik, a dyslexiás diákok nehezen boldogulnak a szavak világában, a nyelv nem kifejezési eszközük, használata folytonos küzdelmet és állandó kudarcokat okoz nekik. Mivel az anyanyelvi problémák mindig szem előtt vannak, ők maguk sem hiszik, hogy képesek egy második nyelvet elsajátítani. Nem kell magyaráznom, hogy társadalmunknak mennyire nagy szüksége van nyelveket beszélő, művelt emberekre, s nem mondhatunk le arról, hogy a dyslexiás tanulók vagy a különféle tanulási nehézségekkel küzdők is kiegyensúlyozott, képzett felnőttekké váljanak, s ehhez az idegen nyelvek elsajátítása alapvetően hozzátartozik. Ezért lenne szükség olyan szakemberekre, akik értenek a dyslexia korrekciójához és egyben nyelvtanárok is, de amíg ez nem valósul meg, a tanárokat el kellene látni a szükséges információkkal, hogy azok birtokában egy hatalmas szemléletváltással be tudjanak kapcsolódni a dyslexiások tanításába. Márcsak azért is, mert igen nagy a tanulási nehézségekkel küzdők száma.

Nem kérdés tehát, hogy kell-e dyslexiásokat idegen nyelvre tanítani, az inkább, hogy minden dyslexiás tanítható-e. Hallhattuk az előző előadásban, hogy az ilyen gyerekek IQ-ja többnyire átlagos vagy átlagon felüli, de természetesen vannak olyanok, akiknek az intelligenciaszintje minden téren alacsonyabb annál, ami az életkoruktól elvárható lenne, nekik nyilván más tárgyakban is nehézségeik vannak. A megfelelő képességekkel rendelkezőket azonban lehet tanítani, csak a módot kell megtalálni, hogy hogyan. Az első probléma, ami felmerül, hogy a diák, aki saját anyanyelvével nehezen boldogul, hogyan tud a nyelvórákon bizonyítani. A magyarban megjelenő dyslexiás tünetek természetesen az idegen nyelvben is feltűnnek. A hibák nem mindenkinél

egyformák és a korrekciós munka nyomán és az életkornak megfelelően változnak. Vannak olyanok is, amelyek a második nyelvben nem érzékelhetőek, mint pl. az ékezetes magánhangzók tévesztése, fel nem ismerése. Vannak gyakran mondható hibák, főleg fiatalabb korban, mint pl. a nehéz kapcsolatteremtés a betű és a hang közt, betűtévesztések, kihagyások, betoldások, szótorzítások, végződés tévesztése, iránytévesztés, stb. Sokszor nehéz eldönteni, hogy nyelvtani hibákról, rosszul megtanult szavakról vagy dyslexiás tévesztésről van-e szó. Középiskolás korban ezek a hibák már rikábbak, ott inkább a nyelvtani fogalmak megértése és elsajátítása megy nehezen, jellemző a gyenge fogalmazási készség, a türelmetlenség, a kitarás hiánya, a kishitűség. Hogy eredményesen tudjunk tanítani, minden egyes gyereknél ismernünk kellene az okokat is, de azok is igen különbözőek és nem mindig nyilvánvalók. Ha például tudjuk, hogy a gyerek iránytévesztő, nem csodálkozunk azon, hogy a *was*-ból *saw* lesz, vagy az *of*-ből *for*. Ha észrevettük, hogy a tanuló szövegmemóriája gyenge, valószínű, hogy az alakmemóriája jó, támaszkodhatunk arra, hogy képekben és mozdulatokban gondolkodik. Vagy ha a diák rövid távú emlékezete rosszabb az átlagosnál, különféle trükkökkel segítjük a bevést, és építeni tudunk a sokkal jobb hosszú távú emlékezetére. Természetesen nincs egy bizonyos, a dyslexiások tanítására kitalált biztos módszer, mint ahogyan nem létezik ilyen más esetekre sem. Minden gyerekhez meg kellene találni a neki megfelelő legeredményesebb technikát, ez tulajdonképpen csak akkor megy, ha a dyslexiás gyermeket egyénileg, csak hozzá, az ő problémáihoz alkalmazkodva tanítjuk. Itt lehetőség van a neki tetsző és megfelelő nyelv megválasztására is, így könnyebb a motiválás, hogy a gyerek ráhangolódjon a nyelvre és szívesen dolgozzon és jobban meg tudjuk találni a tanításra legalkalmasabb időpontot, hogy lehetőleg ne a legfáradtabb állapotában munkáltassuk a tanulót. A nagy kérdés az, hogy hogyan oldható meg az egyéni foglalkoztatás a csoportos oktatási formán belül. Szerencse, ha sikerül külön dyslexiás csoportot kialakítani egy-egy évfolyamon, nagyon kevés példa már van ilyesmire, egy hatodikos csoportot én is tanítottam, igen jó eredménnyel. A gyerekek most hagyják el az általános iskolát úgy, hogy eljutottak arra a szintre, amelyre a többi nyelvi csoportok az ő korosztályukban és óraszámukban. A legnagyobb sikert az jelentette, hogy ebben a csoportban nem érezték gyengébbnek magukat és a jó képességeiket fejlesztve sokat fejlődtek minden téren. Lehetőség volt arra, hogy az amúgyis igen nagy arányú írásbeliség a lehető legkisebbre csökkenjen és a hangsúlyt inkább a szóbeliségre, a beszédképesség fejlesztésére helyezhettük. Itt jegyzem meg, hogy fontosnak tartom, hogy az írásbeliség–szóbeliség aránya a többi nyelvi csoportnál is megváltozzon, főleg az alacsonyabb évfolyamokban. A nyelvtanárok többsége ugyanis a négy alapképesség közül az írásképesség fejlesztésére helyezi a fő hangsúlyt, hiszen ez a gyakoroltatás és számonkérés legegyszerűbb formája. Vannak olyan osztályok, ahol az értékelés és osztályozás kizárólag az írásbeli feladatok megoldásán alapul, még a

legfiatalabb korosztályoknál is. Egy-egy félévi érdemjegy alapját két-három témazáró vagy nagydolgozat érdemjegye adja, természetesen a házi feladatok túlnyomó többsége is írásbeli. Ez még a nem dyslexiás gyerekek kedvét is elveszi a nyelvtanulástól, a nehéz és nagy mennyiségű feladatok sok időt vesznek igénybe és fáradtságosak, ráadásul a nyelvhasználat örömet sem találják meg benne, hiszen még az anyanyelvükön sem az írás az önkifejezés természetes formája.

Mindez persze nem vonatkozik a középiskolásokra, hiszen nekik írásbeli érettségi vizsgát is kell tenniük, ott a dyslexiás diákokon a feladatok helyes megválasztásával, az egyénre szabott gyakorlatokkal tudunk segíteni.

Az ő számukra is az jelenti az igazi örömet, ha a nyelvet produktívan, önállóan, életszerű helyzetekben tudják használni, ezért ennek megfelelő feladatokkal kell őket terhelni. Igen könnyen tanulnak párbeszédeket, képes szövegeket, dallamos, versbe szedett mondatokat, jól tudják használni a "tégla-csákát", a nyelvi sémákat, amelyeket utánzás, hallás, szóbeli gyakorlás útján sajátítanak el. Mivel a logikai készségük jó, nagyon hamar megértik a nyelvtani szabályszerűségeket, de mivel gyakran hiányoznak a nyelvtani alapfogalmak, azokat eszközök, játékos gyakorlatok segítségével sajátíttathatjuk el és nem nyelvtani szabályokon keresztül. Jól tudják használni a beépített hívőjeleket, amelyek segítenek előhívni az elraktározott ismereteket. Igen sok segédeszközt, trükköt, játékos gyakorlatot kell használni, ezek nagy részét a tanárnak kell kitalálnia és elkészítenie. Ilyenek például a szókártyák, dominók, társasjátékok, cselekedtető feladatok, stb. Az eszközök közt mindent fel lehet használni, ami kéznél van, még a diák saját kezét is. A kérdőmondat szórendjét például igen eredményesen lehet tanítani az öt ujj segítségével. Nagyon sokat kell a dyslexiás tanulókat rajzoltatni, bizonyos szimbólumok állandósulnak és elég rájuk egy utalás, hogy a gyerek használni tudjon bizonyos nyelvtani formulákat. Ilyen például a fürdőkád és a telefon, amit az egyszerű múlt és a folyamatos múlt használatánál tanítók az "éppen a kádban ültem, mikor csörgött a telefon" típusú mondatoknál. Később elég csak annyit mondani, hogy emlékezz a kádra, a gyerek máris tudja, hogyan és melyik igeidőt kell használnia. A behelyettesítéses és feleletválasztós teszteknel is lehet rajzokat alkalmazni, de lehet hallott szöveget rajzban megjeleníttetni, ezek a feladatok még számonkérésre is alkalmasak. Egy pici szövegen keresztül fel lehet mérni, hogy a diák jól sajátította-e el a szavakat, prepozíciókat, névmásokat, határozókat, stb.

A nyelvtanár számára az a legnehezebb feladat, amikor egy ún. normál nyelvi csoportban találkozik dyslexiás diákkal, s meg kell oldania az ő foglalkoztatását úgy, hogy főképpen a jó oldalait emelje és használja ki a gyerekek oly módon, hogy az ne váltson ki ellenérzést a többiekben, és ne is kerüljön senki hátrányba. A tanárnak az okozza a legnagyobb gondot, hogy úgy véli, egyformán kell mindenkivel bánnia, nem tehet különbséget gyerek és gyerek között – ez pedig képtelen felfogás –, hiszen a gyerekek amúgysem egyformák, és ők maguk is elfogadják a differenciált foglalkoztatást, ha mi

nem hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a dyslexiás társuk más. A problémákkal küzdő diákot nem szabad olyan helyzetbe hozni, hogy a többiek éreztessék vele a hibáit, pármunka vagy csoportmunka esetén úgy kell őt irányítani, hogy olyan feladatot kapjon és végezzen el, amivel segítségére van a partnerének és együtt lehetnek sikeresek. A probléma még nagyobb, ha értékelésre, osztályzásra kerül a sor, mert itt még kevésbé "kivételeznek" a dyslexiás tanulókkal a "nem tehetek engedményeket a többiek miatt" jelszóval. Erre nincs is szükség, ha a gyerekeknek elég sok és sokféle osztályzata van, a jegyek kiegyenlítik egymást.

Meg kell még említenem a nyelvválasztás kérdését. Ha lehet, a dyslexiás azt a nyelvet tanulja, ami neki könnyebben megy, vagy kedvesebbnek tűnik, de erre nincs mindenütt lehetőség, inkább csak a középiskolákban. Vannak nyelvek, amelyeknek a tanulása előnyösebb a dyslexiások számára, én első helyre tenném az angolt, elsősorban azért mert ezt tanítom és jobban ismerem az előnyeit, mint például az alapszavak rövidege, vagy az, hogy nem ragozós nyelv és a szótő nem változik, azonkívül az egyik legnépszerűbb nyelv a fiatalok körében a popzene, a reklámok, a filmek, stb. miatt. Az sem utolsó szempont, hogy könnyen beszerezhetőek a szebbnél szebb és jobbnál jobb anyagok, kazetták, könyvek.

Végezetül megemlíteném, hogy nagyon sok dyslexiás tanítványom jutott el odáig, hogy a nyelvórákon nem érezhette, hogy nem teljes értékű. Szerencsére sokszor volt lehetőségem a magyart és az idegen nyelvet együtt tanítani, így még több figyelmet szentelhettem ezeknek a gyerekeknek. Van olyan tanítványom, akit át akartak helyezni első korában a kisegítő iskolába, mert kettős látása miatt nem tanult meg írni. Ma az ELTE-re jár, középfokú nyelvvizsgálója van angolból. Van olyan is, aki a dyslexiája miatt nem képes minden feladatot teljesíteni, de a szóbeli kifejezőképessége nagyon jó és a memóriája is rendkívüli. Neki valószínűleg nem lesz "C" vizsgálója, de a nyelvet használni fogja.

**ANYANYELVI KULTÚRA
A TÖBBNYELVŰSÉG KORSZAKÁBAN**

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA ÉS LEHETŐSÉGEI A TÖBBNYELVŰSÉG KORSZAKÁBAN

Eőry Vilma

I. A konferencia címében szereplő **többsnyelvűség** szó a szervezők elképzelése szerint bizonyára, a program tanúsága szerint azonban bizonyosan az anyanyelv plusz az egy vagy több idegen nyelv egyidejű tudását és használatát jelenti. Az pedig valószínű, hogy az anyanyelvi témájú előadások nem az anyanyelv kevésbé fontos volta miatt vannak kisebb számban a programban, mint az idegennyelv-tudással, idegennyelv-oktatással kapcsolatosak, hanem csupán amiatt, mert azért magyarul valóban jobban tudunk, mint idegen nyelveken.

A többsnyelvű kommunikáció felé haladva azonban érdemes átgondolnunk az anyanyelv szerepét is. Most elsősorban nem is anyanyelvünkhöz fűződő érzelmi viszonyunkra, az egyén és az anyanyelv, a nemzet és a nyelv kapcsolatára gondolok, pedig ezek sem mellékesek. Sokkal inkább arra a szerepre, amelyet az anyanyelv, esetünkben a magyar nyelv mindennapi életünkben, mindennapi kommunikációinkban, mindennapi munkánkban betölt, s arra, amilyen hatással az anyanyelvi kommunikáció van az idegennyelv-tudás, az idegen nyelvű kommunikációs készség megszerzésére.

A társadalmi, politikai, gazdasági körülmények megváltozása újfajta kommunikációs helyzetek létrejöttét idézi elő. A nyugatra nyitás elsősorban a nagy európai, illetőleg a világnyelvek valamelyikének, jobb esetben jó néhányának tudását, sőt használni tudását teszi elengedhetetlenné a társadalom bizonyos rétegei számára. A gazdaságban, a kereskedelemben egyenesen elengedhetetlenné vált az idegennyelv-tudás, de nem nélkülözhető sok más területen sem.

Átalakuló társadalmunk, gazdaságunk megváltozott követelményeit azonban a kommunikáció területén sem elégíti ki az, ha tudunk idegen nyelveken beszélni. A munkahelyeken, a hivatalokban az új követelmények folytán előálló új helyzetek megoldásához elsősorban az anyanyelvi kommunikációs készség megléte, megfelelő színvonala az elengedhetetlen feltétel. S bár kétségtelenül nőtt az idegennyelv-használat aránya a mindennapi hivatali-üzleti kommunikációban, statisztikailag bizonyára gyakoribb — s reméljük az is marad — a magyar nyelvű kommunikáció.

Miért beszélünk mégis kevesebbet általában is, és ezen a konferencián is az anyanyelv

kommunikációs készségről, mint az idegen nyelvről?

Miért jár hivatalos iskolarendszerünkben és az egyéb oktatási fórumokon az idegen nyelvekkel való foglalkozás messze az anyanyelvi készségfejlesztés előtt a ráfordított idő és az értékrend tekintetében?

Miért van az, hogy az ezzel foglalkozó szakembergárda előbb ismeri fel azokat az új igényeket, amelyeket idegennyelv-tudással lehet teljesíteni, mint azokat, amelyekre az anyanyelvi kommunikációs készség fejlesztése lenne a megoldás?

Az e kérdésekre adott válaszok megkísérlik jellemezni, magyarázni az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátításának, tanításának, szerepének különbségét, s egyben arra is rámutatnak, hogyan segíthet az anyanyelvi tudás a többnyelvűség kialakításában.

2. Az anyanyelv elsajátítására az jellemző, hogy természetes környezetben, először a családban, aztán az óvodában tanulja meg a kisgyermek a szokásokkal együtt, s mindegyik épül rá az iskolai oktatás tananyaga. Az idegen nyelvet azonban általában nem természetes környezetben sajátítják el, hanem tanórákon. Kivételt ezalól csak az idegen nyelvű óvodák, iskolák jelentenek. Az anyanyelvoktatásnak tehát meglevő tudást kell továbbfejlesztenie, az idegennyelv-oktatásnak pedig ezt a tudást ki kell alakítania. Ezt a feladatot az idegennyelv-oktatás már jó régen felismerte, és a nyelv rendszerének oktatásáról áthelyezte a hangsúlyt az idegen nyelven beszélésre, kommunikálásra. Az anyanyelvoktatás azonban nagyon sokáig nyelvi-rendszer-centrikus volt. De az utóbbi években, sőt már évtizedekben felismerte, hogy a beszéd-készség, tágabban a kommunikációs készség fejlesztése az iskolára is tartozik. A nyelvi rendszer és szabályrendszer mellett megjelent a tankönyvekben a kommunikációs szempontú anyanyelvoktatás tananyaga az általános iskola első osztályától egészen a gimnázium negyedik osztályáig. De ha őszinték akarunk lenni, mindez inkább csak elmélet maradt, s nem befolyásolta lényegesen a tanulók beszéd-, illetve kommunikációs készségét.

Az idegennyelv-oktatás és az anyanyelvoktatás céljának egyformán azt kell tartanunk, hogy a nyelvet használni tudó embereket neveljünk. Az, hogy a nyelv rendszerének ismerete önmagában még nem biztosítja az illető nyelven való beszélni tudást, az idegen nyelv tanítása közben azonnal kiderül. Az anyanyelv esetében azonban a tanuló akkor is, vagy annak ellenére tud beszélni is, ha az iskolában csak a nyelv rendszerét, felépítését tanulta. Ez lehet az oka, hogy az anyanyelvi beszéd-készség kialakítása mind az iskolarendszerben, mind a hivatalos nyelvművelésben másodlagos szerepet játszik még ma is a nyelvi rendszer szabályainak elsajátíttatásához képest.

3. Az anyanyelvi kommunikációs, illetve beszéd-készség tanítását szükségszerűen nem

érezzük tehát olyan sürgetőnek, elengedhetetlennek, mint ugyanezt idegen nyelv esetében. Oktatását ezenkívül azonban még az is hátráltatja, hogy sokkal összetettebb, sokkal bonyolultabb a beszéd, illetve a kommunikáció, mint maga a nyelv. A nyelv csak az egyik — bár a legfontosabb — kommunikációs eszköz a sok közül. A kevésbé teljes és kevésbé összetett írott közlés esetén is szerepet játszik még például a nyelvi elemeken kívül az íráskép mint kommunikációs eszköz; a hangos közlés, a beszéd esetében pedig az elmondott szöveg tartalmát színezi, befolyásolja például a beszélő hangszíne, hangfekvése, hangmagassága, a szöveg jelentését differenciálja a szövegfonetikai eszközök egész sora, mint például a a hangsúly, a hanglejtés, a beszédtempó, a ritmus, a szünet, az ún. prozódiai elemek (vö. pl. Wacha Imre: Az elhangzó beszéd főbb akusztikus stíluskategóriáiról. *ÁNyT. X. Akadémiai Kiadó* 1974. 203—216; uő.: *Beszéd, szituáció, szöveg és hangzás együttese a rádióban és a televízióban.* In: *Nyelvészet és tömegkommunikáció.* Szerk.: Grétsy László. Tankönyvkiadó 1985).

A hangjelenségeket kísérik azonban nem közvetlenül a hangzáshoz kapcsolódó jelenségek is, ugyancsak kommunikációs eszközként: ezek a szemiotika szakszavával a kinezikai (mozgásos) eszközök: a testnyelv, a testbeszéd eszközei (vö. Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Budapest, 1974. 78—79). Ide tartoznak a tekintet, a mimika, a gesztusok, a testtartás és testmozdulatok, a távolságtartás (proxémia).

Ezeknek a kommunikációs eszközöknek a rendszere azonban közel sincs úgy kidolgozva, mint a nyelvi eszközöké. Természetükből adódik a nehezen megközelíthetőség, a nehezen leírhatóság; testetlen elemek, vagy legalábbis a hang- és képrögzítési technikák kialakulásáig annak tűntek. A magnó és a videó megjelenésével, illetve a hang- és képelemzés lehetőségeinek létrejöttével azonban ezek az eszközök is "megfoghatóvá", ismételtetővé, s így elemezhetővé váltak. A nem verbális kommunikációs eszközök számbavétele, rendszerezése azonban épp e késleltettség miatt még meg sem közelíti a verbális eszközök rendszerezettségét.

4. Még bonyolultabbá teszi a kommunikáció oktatását — maradjunk ennél a szónál, hiszen ennek csak része a nyelvhasználat — hogy a nyelvi közlést kísérő vokális és kinezikai eszközök használatának szabályrendszere — a nyelvhasználat szabályaihoz hasonlóan — olyan társadalmi konvenciókon alapszik, amelyeknek feltárása nagyon nehéz. E szabályok ugyanis nagyon sokszor nem is fogalmazhatók meg, hallgatólagos megegyezés alapján csak tendenciaszerűen érvényesülnek. Átmeneti időszakokban több területen azonban még a hallgatólagos megegyezés is hiányzik, ennek a kialakulásához is idő kell, és rögzíteni csak

a már kialakult szabályt lehet.

Ezek a szabályalkotási nehézségek is okozhatják, hogy a nagy társadalmi változások idején nem az újfajta kommunikáció oktatása foglalja el a legfontosabb helyet. Pedig a legtöbb viselkedési, megszólalási probléma éppen ilyenkor jelentkezik.

5. Mit tehet az oktatás az anyanyelvi kommunikációs készség fejlesztésének érdekében? Általában azt, amit a jó iskolák, illetve a jó pedagógusok eddig is mindig tettek.

5.1. Biztosítja a kommunikáció személyi feltételeit, tehát egészséges önismerettel, empátias és konfliktusmegoldó készséggel rendelkező személyiséget segít kifejldni, aki tud és mer önállóan gondolkodni és képes éppen az adott feladatra koncentrálni. Ez persze a mai, sokszor zűrzavaros, és ezért valódi motivációkban néha szegény világban élő fiatalok esetében nem könnyű feladat.

5.2. Arra készíti a fiatalokat, hogy merev viselkedési szabályok betartása helyett figyeljék környezetüket, tudják értékelni a látott viselkedési formákat, s a pedagógus segítségével tudják kiválasztani a helyzetnek és egyéni ízlésüknek egyaránt megfelelő változatokat. Különösen ilyen átmeneti időkben nem annyira viselkedési szabályokat kell tehát tanítani, mint a készséget kifejleszteni arra, hogy mindenki önmagának állítson fel egy társadalmilag elfogadható, de nem merev, folyton alakítható szabályrendszert. E készség kialakítására a környezet megfigyelésén kívül a dramatizálás, illetve a szituációs játékok a legalkalmasabbak. Miközben az idegennyelv-oktatás ez utóbbi módszer hatékonyságát már régen felismerte, az anyanyelvoktatás legalábbis az anyanyelvi órák keretében még mindig ritkán alkalmazza. Pedig ezek a szituációs és szerepjátékok pszichológiai és helyzetfelismerési szerepükön kívül olyan feladatot is betöltenek, hogy segítenek a gyakorlatban alkalmazni mindazokat az ismereteket, amelyeket anyanyelvórákon a nyelvi rendszerről, vagy akár a nyelvhasználatról tanultak, a már említett nem verbális eszközöket: a kinezikai, a prozódiai és egyéb nem verbális, vokális elemeket. Itt derül fény arra is, hogy a ma már mindenütt tanított szövegtan, a szövegelemzések eredményeit mennyire tudják felhasználni a (spontán) szövegalkotásban, mennyire koherens, mennyire stílusos, mennyire logikus, mennyire pontos stb. a létrejött szöveg, és ha nem, miért nem.

6. Az anyanyelvi kommunikációs készség ilyen megközelítésű fejlesztésére vannak példák főiskolákon és magánkezdemenyvezésű iskolákban. A Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán, a Külkereskedelmi Főiskolán például van már kommunikáció tantárgy. Mivel nálunk kommunikációtanárokat még soha sehol nem képeztek, a vezető tanár végzettségétől, tájékozottságától függően tolódik el a képzés a kommunikáció egyik vagy másik

területe felé. Abban megegyeznek, hogy kommunikációelméleti bevezető mindenhol van a kommunikáció mibenlétéről, az azt meghatározó helyzetekről, szerepekről, a legfontosabb kommunikációs eszközökről. A gyakorlás módja — hiszen elsősorban nem elméleti, hanem gyakorlati szakembereket képeznek — a szakmának megfelelő szituációs játékok játéka, elemzése. A kereskedelmi szakmákban mindezt kiegészíti a tárgyalástechnika, amely a dialógusok szakmailag célszerű felépítését oktatja. Több helyen, különösen alapítványi és magán oktatóközpontokban lényeges része a készségfejlesztésnek a személyiségformáló pszichológiai tréning és a beszéd technikájának oktatása a légzéstől és a hangképzéstől egészen a szövegfonetikai eszközökig. Ahol elegendő az óraszám, és a pedagógus képzettsége is megfelelő, ott eljutnak szorosan vett nyelvi kérdésekig is: tehát addig, hogy a kifejezésre szánt gondolatot mennyire hűen tükrözik — a többi eszközzel együtt — a beszédmű verbális elemei.

Ez az oktatási forma azonban még gyerekcipőben jár. Magyar hagyományai nemigen vannak, illetve csak a gyakorlati retorikákban és a drámajátzásban mint pedagógiai módszerben. A legtöbb mintát külföldről veszik, ezeknek a mi valóságunkhoz való alkalmazásához és integrálódásához még idő kell. A magyar hagyományokat és viszonyokat figyelembe vevő, de korunk kommunikációs igényeinek megfelelő, kreativitásra készítő módszerek, illetve az ezekkel elért sikerek ma inkább még csak egy-egy pedagógus egyéni eredményei. Pedig szükség lenne magára az oktatási formára az általános és középiskolákban is, de különösen az olyan felsőoktatási, továbbképző vagy átképző intézményekben, amelyek olyan szakembereket képeznek, akik számára az átlagnál fontosabb kommunikációs készségük. Ilyenek a tanárok, jogászok, ipari, kereskedelmi szakemberek, hivatalnokok. A munkaképes korú magyar lakosság nagy része nem kapott ugyanis már retorikai képzést, és nem járhatott még például drámai osztályba. A kommunikációs helyzetek felismerése és a nekik megfelelő, célszerű kommunikációs forma kiválasztása napjainkban különösen nemcsak intelligencia és tárgyi tudás kérdése, hanem attól is függ, volt-e a beszélőnek alkalma kipróbálni az adott szituációt. A kommunikációs tréningen a hallgatót a többiek és a tanár véleménye és a videóra rögzített produkcióval való szembesülés hozzásegíti a kommunikációs eszközök tudatos használatához, a kommunikációs biztonság megszerzéséhez.

7. Az anyanyelvi kommunikációs készség mindezek mellett az idegen nyelvi kommunikációs készség kialakításához is hozzájárulhat. Érvényes ez a nyelv elsajátítása közben felismert azonosságokra, hasonlóságokra és különbségekre is, de különösen érvényes a nonverbális eszközök egy részére. Bizonyos nem nyelvi eszközök is nyelvspecifikusak

ugyan, mint például a hangrendszer, a hangsúly, a beszéddallam vagy a beszédrítmus. Az egyes nyelvek közti artikulációs, hangsúly-, dallam- vagy ritmusbeli különbségek mellett vannak azonban hasonlóságok, sőt azonosságok is. Az anyanyelvi sajátságok tudatos ismerete — különösen felnőtt korban — elősegíti az idegen nyelvi kiejtés elsajátítását.

A kinezikai eszközök, a testbeszéd elemei pedig, bár kultúrkörönként változhatnak, mindenképpen nagyobb sugarú körben érvényesek, mint a verbális és a hozzá kapcsolódó nem verbális, de vokális eszközök. Ezért tudja kézzel-lábbal megértetni magát idegen környezetben az is, aki nem beszél a nyelvet. Ha például egy magyar németül tanul, és fejlett a kinezikai eszköztára, a németül létrehozott szöveget hasonló mozgásokkal kísérheti, mintha magyarul beszélne. Ha ránéz partnerére, az azt jelenti, hogy figyel. Ha mosolyog, az azt, hogy vidám vagy örül. Ha partnere felé fordul, sőt hajol, ha kezét nem zárja össze, az ott is a nyitottság jele. Német nyelvi környezetben talán csak minden visszafogottabb egy kicsit, kevésbé szélesek a mozdulatok, mint itthon. Ezenkívül már csak néhány jellegzetes szokást kell megtanulnia, mint például azt, hogy a németeknél a kézfogás gyakoribb kapcsolatteremtő forma, mint nálunk, és a magánéleti helyzetekben is, nemcsak a hivatalosakban.

Vannak természetesen olyan európai nyelvek is, a nem európaik pedig szinte mind ilyenek, amelyeken nem lehet ilyen egyszerűen szavak nélkül megértetni magunkat. Általában is igaz, ezekenél pedig különösen, hogy a nyelvhez tartozó kultúrát, társadalmat, társadalmi szokásokat is ismernünk kell ahhoz, hogy közlésünk — alkalmazkodva a szokásokhoz — kommunikatív legyen. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a minél fejlettebb anyanyelvi kommunikációs készség, az anyanyelv és az azt kísérő kommunikációs eszközök minél tudatosabb használata ne adna jó alapot — noha néha csak kontrasztív alapot — az idegen nyelvi kommunikációs készség elsajátításához.

Az alkalmazott nyelvészet sürgető feladata, hogy az itt felvetett kérdésekre a mostani vázlatos gondolatoknál sokkal részletesebb, kidolgozottabb válaszokat adjon, elsősorban az anyanyelvi kommunikációs készség korszerű oktathatósága érdekében.

"ANYANYELVI SZINTEN" – MAGYARUL

M. Korchmáros Valéria

Az idegennyelv-tudás legmagasabb szintjének érzékeltetésére szoktuk elmondani – irigységgel vegyes csodálattal –, hogy X. vagy Y. „anyanyelvi szinten beszél” ezt vagy azt a nyelvet...

Jó ideje már annak, hogy ez a minősítés engem gyakrabban ingerel kötözködő hümmögésre, mint elismerő fejbólintásra. Mert ez a mérce lehet valóban magas, ha olyan emberen mérjük, aki sokoldalúan művelt, beszélgetési témái nem merülnek ki a középfokú nyelvvizsga-követelményekként ismerős élethelyzetekkel, s ráadásul, amikor megszólal, igényesen választja meg a legodailóbb kifejezéseket. Az ilyen ember viszont egyre ritkább, s ha őszinték akarunk lenni, meg kell vallanunk, hogy az átlagos anyanyelv-használati szint – nálunk legalábbis – jó, ha „kulináris”: magyarul „konyhanyelv”!

Né ijedjenek meg, nem a trágárkodás ostromozásával akarom a nyelv művelők örökös gumicsontját továbbrágcsálni! Arra szeretném irányítani a figyelmüket, ami sokkal kevésbé tűnik fel, mert nem a közízlést, az illetet sérti, de nézetem szerint legalább annyi kárt okoz társadalmilag, s talán még veszélyesebb, mert szinte észrevétlen rombol. A nyelvi, az anyanyelvi igénytelenség az, ami engem elcsüggeszt.

Nézzünk, helyesebben hallgatózzunk körül egy kicsit nyitottabb füllel, s igazat fognak adni nekem: egyre szélesebb az a korosztály, amelynek minden ciki, kivéve persze, ami tökjó; a méreten felüli dolog csakis bazi nagy lehet, s ami egyéb szempontból tér el a megszokottól, az mind eszméletlen. Ők azok, akikkel soha nem történnek kalandok vagy nagy események, akiknek nincsenek élményeik, akik soha nem vesznek részt előadáson, rendezvényen, ünnepségen, összejöveten, estélyen vagy fogadáson, legénybúcsún, kanmúrin vagy lakásszentelőn, érettségi találkozón,

farsangi bálon, születésnap i zsúron vagy halotti toron, mert nekik minden: buli.

Szegények! én úgy szoktam nevezni őket: a „maradj csöndben, légy jó”-korosztály. Mert ők azok, akiket mindig leintett valaki, ha megszólaltak, hiszen Apa el szeretné végre olvasni az újságot, és nem látod, hogy Anya most a nénivel beszélget? mert éppen meccs/krimi/időjárásjelentés stb. van a tévében, mert az okvetetlenkedésével zavarja a kiscsoportot a mesehallgatásban, az osztályt a tanterv által előírt feladatlap-mennyiség kitöltésében, a nagyszülők pedig messze laktak, évente kétszer ha találkoztak, akkor is folyton enni kellett, márpedig tudnivaló, hogy „tele szájjal nem beszélünk!” Rég nem a szülői házban tanulja az ifjabb nemzedék az anyanyelvét, hanem jobbára a kortársaktól vagy a nagytesó csodált haverjaitól, de leginkább úgy lesik el titkon, szedik fel lopva... – Csoda-e, ha idestova tolvajnyelv lesz belőle?!

Pályakezdőként, akkoriban váltam érzékennyé e kor- és kór-tünet megfigyelésére, amikor a saját gyermekeim kezdtek el beszélni tanulni, de ma már unokáim árasztanak el kérdéseikkel. Csendesen kérdezem: a „maradj csöndben!”-nel neveltek mára már szülőkké vált nemzedéke milyen anyanyelvet ad át a jövő magyar társadalmának? Jelenleg a *Mega rambo szuper mosi*-nál tartunk...

Már rég nem az esztétikai szempontok vezérelnek, amikor a vészharangot kongatom! Most már a nyelv használati értéke forog veszélyben! Mert eszközünk a nyelv: embervoltunkból következőleg nélkülözhetetlen szerszáma, egyszersmind anyaga a kapcsolatok építésének a társadalom legszűkebb sejtjétől a legtágabb nemzetköziségig, – s az alap az anyanyelv!

Anyanyelvünkön ismerjük meg a világot, anyanyelvünkön tanulunk gondolkodni; az anyanyelv segíti személyiségünk formálódását, egyéniségünk kibontakozását, az anyanyelv nyújtja a leggazdagabb lehetőséget az önkifejezéshez. Szűk szókinccsel nincs differenciált gondolkodás; de legyen bármily értékes a gondolatod: mire mégy vele, ha nem tudod hozzáférhetővé tenni mások számára!?

Az anyanyelvhez képest minden más nyelv csak „második” nyelv, „idegen nyelv” lehet. Amelynek, sőt amelyeknek az ismerete hallatlanul fontos. Csakhogy Magyarországon az emberek idegennyelv-ismerete rendkívül csekély. Ezért elodázhatatlan feladatunk az

idegennyelv-oktatás új alapokra helyezése és nagyarányú fejlesztése. Meg is tesz minden tőle telhetőt mindenki. Csak egy dolgot vagyunk hajlamosak elfelejteni: az új alapok közül az első és legfontosabb volna: az anyanyelv-ismeret. De a hazai idegennyelv-ismeret helyzeténél csak az anyanyelv használatának színvonala rosszabb. Hogy várhatjuk el az idegen nyelve(ek)en való megszólalásban az igényességet, s a kemény munkát, amely egy nyelv elsajátításához szükséges, egy olyan társadalom tagjaitól, amelynek (közszolgálati!) televíziójában egy iskolaigazgató (aki látnivalóan az iskolájában folyó nagyszerű pedagógiai kísérletnek szándékozik nyomatékot adni jelenlétével) negyed perces megszólalásának mindkét mondatában durván megsérti az alany és az állítmány számbeli egyeztetésének elemi szabályát. Nem nyökög, nem keresi a szavakat, nem akad el, nem bakizik – olyan hibát követ el, amelyet nem lehet mikrofonlázzal mentesíteni, s amely azt bizonyítja, hogy elkövetője meg sem próbálja ország-világ nyilvánossága előtt összeszedni a kifejezéseit, formát adni a mondani-valójának: neki – és szerinte nekünk is – így is jó. Meg van elégedve magával: szerepelt a televízióban, reklámot csinált az iskolájának. De még milyen!

Ám hagyjuk a borongást anyanyelvi kultúránk állapotán, s bár nehéz volna az életnek olyan területére találni, amely nem nyerne azáltal, ha az anyanyelv végre fontosságának megfelelő arányban részesülne a társadalom figyelméből, szorítkozzunk most csupán az idegennyelv-elsajátítással összefüggő vonatkozásaira!

Először azt a tömegeket érintő, s ezért közismert viszonylatot vegyük sorra röviden, amelyben a magyar anyanyelvű egyén – gyermek vagy felnőtt – idegen nyelvet tanul.

Azt gondolhatnánk, hogy egyre kevesebb a jelentősége az anyanyelvről szóló ismereteknek, hiszen tanítványainkat a célnyelven sem grammatizálni akarjuk megtanítani, hanem kommunikálni. Csakhogy a mai magyar átlagbeszélőre nemcsak az jellemző, hogy szinte semmit sem tud anyanyelvünknek a célnyelvhez képest többnyire nagyon is különleges jellegzetességeiről, de rendkívül alacsony színvonalon áll az árnyalt anyanyelvű kommunikációhoz szükséges képességek dolgában is. Ezek alapján mit várhatunk az idegen nyelven? Miért gondoljuk, hogy valaha is megérthetné az idegen szöveget az, akinek a fordítási feladatként produkált magyar szövege is értékelhetetlen, zagyva szóhalmaz csupán? Hogyan

várhatnánk el, hogy az idegen nyelven kapott információk hozzáférhetőek lesznek számára, amikor az anyanyelvű szövegből sem biztos, hogy azt sikerül kihámozni, amit a szerző mondani szándékozik. Ez persze sokszor nemcsak a befogadón múlik, de hogy így van, azt még a magyar szakos egyetemisták is rendre bizonyítják nekem – és egyre inkább maguknak is – a szövegtani gyakorlatokon. S ha eljütött valaki az idegennyelv-tudás olyan fokára, hogy munkájában is felhasználja: fordít, tolmácsol, ismertet és ismeretet terjeszt a számára már elérhető források alapján, mitől tudná épkezláb magyar mondatokká formálni mondandóját, ha anyanyelvén nincsen se szövegalkotási rutinja, se nyelvtani szabályismerete? Hát nem is tudja. Ezért számolhat be nálunk a tudósító – szóban és írásban egyaránt – az *V. Nemzetközi Mozgássérültek Kongresszusáról*, az *első Békés megyei román lakosok ünnepéről*, a *dombra épült magáncsászári palota szépségéről* stb., stb.

Van azonban a kérdésnek egy másik vonatkozásrendszere is, amely sokkal kisebb hatósugarú, de az utóbbi években-évtizedekben egyre többeket foglalkoztat: ez a magyarnak idegen nyelvként való oktatása. Olyan terület ez, amelynek több évtizedes intézményei vannak (ezeket önálló előadás mutatta be épp ezen a konferencián a Magyar mint idegen nyelv szekcióban); egyes intézményekben (hogy csak a legfontosabbakat említsem: a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, illetőleg ennek utódintézményében, a BME-n, a KLTE-n) intenzív kutatómunkát végző szakmai műhelyek dolgoznak sikerrel azon, hogy megteremtsék és fejlesszék az ott folyó oktatás gyakorlati és elméleti feltételeit. A gyakorlati feltételeket említettem elsőként, mert tananyagokat állítanak elő elsősorban, hogy az intézményben egyáltalán dolgozni lehessen, s az elméleti felismerések, amelyek pedig alapul szolgálnak a munkához, a mindennapok sürgető szükségében gyakran még itt is melléktermékké degradálódnak, megmaradnak az intézményen belüli szájról-szájra tapasztalatátadásnál. Arra gondolok, milyen fájdalmasan hiányoljuk sok-sok kollégámmal együtt a legújabban megjelent, egyre magasabb színvonalú, a magyar nyelvi képzést szolgáló tananyagok mellől a módszertani útmutatókat, tanári kézikönyveket.

A magyarnak idegen nyelvként való oktatása azonban egyre több intézményben válik sürgető szükségletté, s ilyenkor derül ki, hogy ehhez immár nem is annyira a tárgyi feltételek hiányoznak, mint a személyiek. Személyes tapasztalatból tudom: sokszor azt

is eredménynek kell tekinteni, ha például az angol tannyelvű képzésben részesülő egyetemisták magyartanítását végző kollégától nemcsak az angol nyelvvizsgát követelik meg, hanem a magyar szakos diplomát is. Mert a közhit szerint „elég, ha nyelvtanári képesítése van, magyarul úgyis tud”.

Hát nem tud. Megint csak sajnálatos személyes tapasztalásból mondom: lektoráltam olyan, megjelentetésre szánt munkát, amelynek „Nyelvtani magyarázat”-aiban a legképtelenebb zagyvaságok tömegét olvashattam: a szerző nemcsak a terminusokat nem ismerte, de olyan jelenségeket sem tudott megkülönböztetni egymástól, mint a -k többesjel (*hajók*), a -k T/3 személyű birtokos személyrag (*hajóik*) és az -ék képző (*Pistiék*). Szabályként tanítani, hogy „Függő beszéd bevezető mondatában a *mond* ige mindig tárgyas (?) ragozott formában fordul elő” – legalábbis óvatlanság. (Mert mit csinálunk, ha diákunk megkérdezi, hogy akkor miért *mondunk* olyanokat, hogy csak annyit *mondjanak*, hogy nem értenek magyarul...) – Másik, kínosabb élményem volt az, amikor megrökönyödésemmre a mindennek alaposan végére járó külföldi diák munkafüzetének tábláról másolt adatával bizonyította, hogy az én feküdnék igealak mély hangrendű párja az én aludnák! A forrás: híresen jó idegennyelv-tanár, aki „anyanyelvi szinten tud” magyarul...

A szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészkarán újabban „C”-szakon megindult a hungarológusképzés. Elsősorban a saját szakemberszükségletünket kívánjuk kielégíteni: egyre nagyobb számban és változatos igényekkel jelentkeznek a hazánk és régióink iránt érdeklődők, akik külföldi egyetemi tanulmányaikat a helyszínen, első kézből kapott ismeretekkel akarják kiegészíteni, s ehhez nemcsak a magyarokról, de magyarul is akarnak tanulni. És szép számmal tanulnak nálunk a szomszédos országokból is magyar anyanyelvű hallgatók, akiknek otthon nagyon különböző nyelvi környezetben kell majd dolgozniuk, s olykor még a magyarnak idegen anyanyelvűek számára célnyelvként való oktatásával is szembesülnek. A hungarológia szak tanterve annak a felismerése nyomán alakult, hogy a magyarságtudományok oktatásához nem elegendő pusztán magyarnak lenni, s még a magyar középiskolában tett érettségi sem tarisznyál fel minden olyan ismerettel, amire szükség van. Ezért, mivel a hungarológusjelöltek a mi szakmai kíváncsiságaink és feltételeink szerint egyelőre az angol szakos hallgatók köréből verbuválódnak, a szak felvételének előfeltétele még a harmadév előtt

egy magyar nyelvi és egy történelmi speciális kollégium abszolválása; ez alól csak azok mentesülhetnek, akiknek az angol mellett másik szakjuk a magyar, illetőleg a történelem.

Második éve csinálom a nyelvi előképző kollégiumot, s állíthatom, a hallgatók nem tekintik felesleges időpocsékolásnak a heti 4 együtt töltött órát! Magamat is meglepett az az élénk érdeklődés, az a nyitottság és lelkeség, amellyel belevetik magukat anyanyelvük eddig fel nem fedezett izgalmas világába. Hozzák a problémáikat, igénylik az elmélyedést a részletekben, s csillogó szemmel ismerik fel, hogy jó, tényleg, hiszen ők is „prózában beszélnek”, mégpedig magyar prózában! S azt is, hogy ez nem is olyan kis dolog!

Ez évben, a szemeszter kezdetén az óramegbeszélésen meglepetve fedeztem fel három, a magyar szakos órákról és vizsgákról már ismerős arcot. Csodálkozásomra visszacsodálkoztak: igaz, hogy ez nekik nem kötelező, de ők biztosak benne, hogy most új szempontok szerint fogjuk majd megközelíteni a nyelvet, s ők kíváncsiak erre is. Ezt megígérhettem nekik, s ők azóta sem morzsolódtak le, sőt: lelkes és öntevékeny húzóerői a kis csapatnak a közös munkában, meglevő előismereteiket jól tudjuk kamatoztatni a kontrasztív elemzésekben. Sokadik foglalkozásunk végén mondta egyikük, összecsuksva sűrűn telírt jegyzetlapjait: „Igazán nem értem azokat, akik a tantervet összeállították, hogy a magyar szakosoknak nem tették kötelezővé ezt a tárgyat. Mégis mit gondolnak, honnan tanulnánk meg ezeket a dolgokat? Mindent találjunk ki magunk?”

Szavai nekem természetesen nagyon jólestek, hiszen ennél nagyobb szakmai elismerést pedagógus aligha kaphat, de nem dicsekvésből idéztem, hanem azért, mert a tanulságukat nagyon megszívlelendőnek tartom.

A FUNKCIONÁLIS SZEMPONT ÉRVÉNYESÍTÉSE A GIMNÁZIUMI ANYANYELVOKTATÁSBAN, NYELVI NEVELÉSBEN

Szabó István

Lotman hívja fel a hetvenes évek elején a figyelmet arra a veszélyre, amelyet az emberi kultúra legfontosabb részét képező jelek, jelrendszerek lényegének a meg nem értése idézhet elő. A jelrendszerek használata által bonyolultabbá váló világban olyan "másodlagos káosz" keletkezhet, amely, kicsapva a medréből, magát az emberi világot semmisítheti meg. Az az információs és kommunikációs válság, melynek jeleit nap mint nap tapasztaljuk, könnyen lehet e másodlagos káosznak a jelentkezése. Alighanem többről van itt szó, mint rossz példák elharapódzásáról, helytelen normák véletlenszerű elterjedéséről.

A teendő nem kisebb, mint – Lotman szavaival – "megérteni és megszelídíteni a jeleket". Ennek megfelelően a szemiotika, az információ- és kommunikációelmélet és más alap- és társtudományok fejlődésével összhangban **újra kell fogalmazni a nyelvről alkotott elképzeléseinket** is. Az új nyelvszemléletet aztán el kell terjeszteni elsősorban az iskolákban, hogy a felnövekvő nemzedékekben a nyelvhez való új viszonyt, s egy igényesebb nyelvi – s talán nem csak nyelvi – magatartást formálhasson.

Az 1979-ben bevezetett gimnáziumi anyanyelvi tanterv – a szépszájú alternatív program mellett és a helyenként kétségtelenül meglévő "eklekticizmus" ellenére is – a legátfogóbb, a legegységesebb, az egyoldalúságtól és szélsőségtől leginkább mentes kerete általában az emberi és konkrétan a magyar nyelvről való gondolkodásnak. Korszerű **kommunikatív-funkcionális szemlélete** – a Honti-Jobbágné-féle tankönyvsor és metodikai kézikönyv révén – érvényesül a tananyag részletezésében is. A szerzők leszögezik: "...csak egy tudományos anyagában megújított anyanyelvi nevelés lehet hatékony a XX. század utolsó harmadában. A nyelvről alkotott teljesebb, korszerűbb szemlélet csak olyan felfogáson alapulhat, amely a **nyelvet valóságos működésében**, az emberi érintkezés tágabb összefüggéseibe ágyazva vizsgálja". (Vö. Honti-Jobbágné, 1985. 14.o.) Fontosnak tartják azt is megjegyezni, hogy a program leíró nyelvtani

része (II. osztály) **"mondatközpontú és funkcionális szemléletű"** (Vö. ugyanott. 92.o.).

A Szende Aladár gondozta program bevezetését megelőző, "az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért" végzett elméleti munka, maga a bevezetés, valamint a másfél évtizedes alkalmazás tapasztalatainak elemzése ugyanakkor ellentmondásokról terhes.

1. Az előzetes elméleti munka részkérdésekben elért számottevő eredményei mutatkoznak meg a tantervi koncepció globális feladatmeghatározásában: "a funkcionális grammatikai szemlélet jegyében taníthatjuk korszerűbben a grammatikát." (Vö. Szende-Hernádi-Szépe-Takács-Temesi, 1974-76. 28.o.) Ugyanez a dokumentum már sokkal óvatosabb a nyelvészeti irányzat melletti elkötelezettségben. "A nyelvelírás újabb törekvései ma még nem adnak olyan meggyőző és teljes rendszert, amelyet tantárggyá lehetne szervezni." (Vö. ugyanott. 35.o.) Ezért a tervezet végeredményben "a megújított hagyományos nyelvtan" mellett tör lándzsát, és "a nyelvtani rendszer lazításával, rugalmasabb kezelésével" kívánja lehetővé tenni az élő nyelvhasználat szempontjainak érvényesítését.
2. Miután a tankönyvek szerzői, kevésbé törődve a koncepció óvatosságával, jelentős lépést tettek a funkcionális szempont érvényesítése felé, a tankönyvekkel végzendő munka elméletileg felkészületlenül érte a tanárokat. Emellett a hagyományos nyelvtanra való hivatkozás sokakat gyanútlanrá is tett. Megtapasztalva, hogy az új program a hagyományos taxonomikus-leltározó grammatizálást nem teszi lehetővé többé, sokan elbizonytalanodtak, tanácstalanná váltak. Az eredmény: a középiskolák ötven százalékában nem tartják meg a nyelvtanórákat! (Vö. Jobbágyiné, 1991.) Sok más tényező mellett (alacsony óraszám, szűk prakticzizmus, a humán értékek devalválódása, stb.) szemléletbeli bizonytalanság is okozója lehet, hogy évfáratok hosszú sora a megtartott nyelvtanórákon is – Beke Kata szavaival élve – "legfeljebb a kommunikációról tanult nagyképű és üres mondatokat" az iskolában, de "nem tanult meg értelmesen, világosan, választékosan beszélni" (vö. Beke, 1992.).
3. Ennek a jelentős nóvumokat tartalmazó innovatív programnak az eredményességét – legalábbis publikusan – senki sem vizsgálta. A szakma, miközben a szövegnyelvészeten, s más olyan részterületeken, amelyek a funkcionális megközelítés "felségvizei" egyre számottevőbbet produkál, a

nyelvészek többsége nem vállalja a paradigmaváltást, továbbra is a hagyományos nyelvtan dominanciáját deklarálja, "egy eklektikus hagyományos nyelvtanra épülő, de kitágító, modern nyelvi szemléletet adó nyelvtan" tanítására ösztönöz. (Vö. Albertné Herbszt Mária, 1987.)

A magunk részéről idegen (orosz) nyelvtanárként-érzékeltek először – jó 10-15 évvel ezelőtt – a korszerű nyelvelmélet(ek)re való támaszkodás kényszerét. (Vö. Szabó, 1979.) A hazai szakirodalom (vö. pl. Szépe, Szende, 1976., 1981., 1986.) mellett a gyakorlati konzekvenciák levonásában is segítséget nyújtó orosz nyelvű nyelvészeti-metodikai irodalom volt segítségünkre az eligazodásban. (Vö. pl. Lévai, 1988., Pete, 1988., 1990., 1991., Szerebrennyikov, 1986., Zolotova, 1982., 1988.)

Körülbelül öt évvel ezelőtt arra a meggyőződésre jutottunk, hogy az anyanyelvi program részfeladatainak, a nyelvi tényekkel való bánásmódnak az újragondolására van szükség. S a nap mint nap, tanóráról tanórára végzett munka során mi magunk is a reveláció erejével éltük meg mindazt, amit Gombocz Zoltán 60 évvel ezelőtt a következőképpen érzékeltetett: "...megfigyelt nyelvi tények elfogadható értelmezésére való törekvés terelte a figyelmemet az utóbbi tizenöt évben egyre fokozódó mértékben a funkciófogalom fontosságára, mindenekelőtt a jelentéstanban, majd a syntaxisban ... kapcsolódtak össze lassan-lassan eleinte töredékes megfigyeléseim, gondolataim az egész nyelvi életet árfogó rendszerre, a nyelvi élet olyan felfogásává, amelyet ... **funkcionális nyelvsszemléletnek** neveztem." (Vö. Gombocz, 1934.)

A referátum keretei munkánknak csak vázlatos ismertetését teszik lehetővé, így annak -- példával is szűken illusztrálva -- csak néhány jellemző vonását emelhetjük ki. Értelmezésünkben a centrális tennivaló a **pragmatikai funkció bevezetése** a szemantikai és szintaktikai funkcióval szoros összefüggésben. Tehát a nyelvet mint jelrendszert ne a strukturalista ihletésű két alrendszerből álló egységként (ti. a jelek listája és az azokat közléssé szervező formális szabályok) mutassuk be, hanem valóban működő rendszerként, a beszédbeli viselkedés normái, az előismeretek, a mondanivalóhoz való érzelmi-akaratí viszonyulás egészét hordozó pragmatika tükrében. Ekkor, és csak ekkor várhatjuk el, hogy a nyelvhasználatról – azaz a beszédről –, és valójában a nyelvről is konzisztens fogalmak alakuljanak ki. Csak ilyen megközelítés és fogalomrendszer alkalmas pedig arra is, hogy ráépüljön az idegen nyelvek tanítása. Az idegen nyelvek tanításának praktikusságát-pragmatikusságát ugyanis a társadalmi szükséglet már kikényszerítette.

A pragmatikus-beszédközpontú megközelítés alatt mi azt értjük, hogy a nyelv és beszéd közötti különbségtételt s egyszersmind elválaszthatatlan együvértartozást – vezérfonalként megtartva valamennyi nyelvi jelenséget aktuális beszédjelenségként (is) igyekszünk bemutatni. Ha megfelelően következetesek vagyunk, a gimnáziumi anyanyelvi program minden szakasza bőven ad(ott) tennivalót, szemléltetésül mégis a II. osztály anyagából ragadunk ki néhány témakört, mivel ez csábít leginkább a hagyományos leíró-taxonómikus megközelítésre.

Meggyőződésünk szerint az emberi nyelveket az általános emberi nyelvi képesség manifesztációjaként kell felfognunk és a tanulókkal megismertetnünk. Azt valljuk – sokak ellenérzése ellenére is –, hogy tulajdonképpen anya- és általános nyelvi ismereteket kell(ene) tanítanunk az anyanyelvi órákon is. Ennek megfelelően hangsúlyozzuk, hogy a **különböző típusú nyelvek** a szemantikai és szintaktikai különbségekből következően **másfajta kommunikációs stratégiát** igényelnek, illetve tesznek lehetővé. A magunk részéről ezt magyar-orosz-angol nyelvű anyag egybevetésével tesszük szemléletessé. A háromnyelvű anyag lehetőséget nyújt az univerzálék kérdésén túl a három főbb nyelvtípus közötti fakultatív és egyedi azonosságok és különbségek bemutatására (analitikus-szintetikus szóalak, a szórend kötöttsége-szabadsága, a nyelvtani nemek megléte-hiánya, a szenvedő szerkezet megléte-hiánya, stb.). (Vö. Dezső, 1978. és a jelzett szerző más munkái.)

A hagyományos grammatika számára – nem véletlenül – nehézségeket okoz a mondat fogalmának maradéktalan meghatározása. A funkcionális grammatika nem ódzkodik a **mondatot mint virtuális nyelvi egységet** (beszédegységet, megnyilatkozást) vizsgálva a kommunikációs funkciók felől közelíteni ehhez a próbakőnek tekinthető fogalomhoz mind a definíciót, mind az osztályozást és felbontást illetően. (Vö. Deme, 1976., Galgóczi, 1992.) A gondolkodás és a nyelv egysége szem előtt tartásával a munkánk során a mondatról mint indíciumról hiteles kép kialakítására törekszünk. (Vö. Telegdi, 1977.)

A fentiekből következően természetesen válik fontossá a **mondat aktuális tagolásának** kérdése, ami elválaszthatatlan a **szórendnek** és a **mondatfonetikai eszközöknek** a vizsgálatától. Egyben ez arra a követendő metodikai alapelvre is rávilágít, mely szerint a szóbeli közlésmódú szövegnek legalább az írásbelivel egyenrangú helyet kell kapnia az elemzésben és a kreatív gyakorlásban.

Terjedelmi okokból néhány további kérdést csak jelzésszerűen említünk:

- a magyar ige valenciája,
- a szintetikus igei, névszói szóalak paradigmái,
- a függő mondatok (vö. Hadrovics, 1969.),
- kétarcú, átmeneti nyelvi jelenségek.

Ami a tennivalókat illeti, a következő megjegyzéseket tehetjük:

1. Az ígéretes szemlélettől eltekintve a tankönyvek gyakorlatanyaga eleve nem volt elég rendszeres, teljes, amellel katasztrofálisan elavult.
2. Alacsony az anyanyelvi óraszám, magasak a csoportlétszámok.
3. Nem kétséges, hogy a funkcionális megközelítés aktív nyelvhasználati képességeket, készségeket (jó kiejtés, érzékenység a nyelvhasználati hibákaként, korrekciós képesség, stb.) igényel a tanító tanártól (is).
4. A munka aktív idegennyelvi-nyelvészeti és a jelenlegi átlagosnál alaposabb általános nyelvészeti tájékozottságot tételez fel a szaktanár részéről.

Irodalom

Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet – anyanyelvi oktatás. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

Beke Katalin: Karizma In: Élet és irodalom, 1992. jan. 17.

Deme László: A beszéd és a nyelv. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.

Dezső László: Общая типология, типологическая характеристика и сопоставительная грамматика In: Методический сборник для преподавателей русского языка, 1978/1-2.

Galgóczi László: A magyar nyelv I. A nyelvi rendszer. A szöveg, a mondat és a szófajok. Mozaik Oktatási Sudió, Szeged, 1992.

Gombocz Zoltán: Funkcionális nyelvészet. In: Szöveggyűjtemény az általános nyelvészet tanulmányozásához. (Szerk. Telegdi Zsigmond). Tankönyvkiadó, Bp., 1972.

Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1969.

- Honti Mária - Jobbágyiné András Katalin: Magyar nyelv I-IV. Tanári kézikönyv a magyar nyelv tanításához. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.
- Jobbágyiné András Katalin: Előadás a magyartanárok II. országos konferenciáján (Esztergom), 1991.
- Lévai Béla: Előadások a funkcionális grammatikáról a KLTE Szláv Filológiai Intézetének továbbképző tanfolyamán, 1988.
- Pete István: Морфология русского языка в сопоставлении с венгерским Tankönyvkiadó, Bp., 1988. Orosz-magyar egybevető szintaxis. Tankönyvkiadó, Bp., 1990. Синтаксис русского языка для венгерских студентов-русистов. Tankönyvkiadó, Bp., 1991.
- Szabó István: Korszerű nyelvi nevelés - magasabb nyelvi műveltség. In: Idegen nyelvek tanítása, 1979/5.
- Szende Aladár - Hernádi Sándor - Szépe György - Takács Etel - Temesi Mihály: Az anyanyelvi oktatás tantervi megújításának irányelvei. (Tervezet) In: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai. (Szerk. Szende Aladár) Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- Szende Aladár (szerk.): Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.
- Szépe György (szerk.): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- Szerebrennyikov, B. A.: A nyelv belső struktúrája és a nyelvészeti kutatás módszerei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1986.
- Telegdi Zsigmond: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
- Zolotova, G. A.: Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва, 1982. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. Nauka, Moskva, 1988.

ANYANYELVI NEVELÉS KÉTNYELVŰ KÖRNYEZETBEN

Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella

A szlovákiai magyarok azonosságtudatának egyik legfontosabb összetevője az anyanyelv. Talán éppen ezért jellemző erre a közösségre az anyanyelv-megtartásra való nagyfokú igényesség (vö. Zelová 1992:156). Az anyanyelv átöröklésében kulcsszerepe van a magyar tanítási nyelvű iskolarendszernek. Ennek fölmérhetetlen jelentőségű előnye az, hogy nemcsak az anyanyelvi órák magyar nyelvűek, hanem – iskolatípusonként változó mértékben – más tantárgyak oktatása is anyanyelven történik. Az intézményes anyanyelvű művelődés az óvodában kezdődik, és az érettséggel zárul. A magyar anyanyelvű diákoknak jelentős része azonban nem él – az esetek egy részében nem *élhet* – az anyanyelvű iskolázás lehetőségével: a szlovák oktatási minisztérium hivatalos elemzése szerint az 1991/92-es tanévben a szlovák nevelési és oktatási intézményeket látogató magyar nemzetiségű gyermekek száma és az adott típusú intézménybe járó összes magyar nemzetiségű gyermekhez viszonyított aránya a következő volt: óvoda – 5325 (27.79%); általános iskola 14506 (22.99%); szakmunkásképző – 9776 (61.50%); szakközépiskola – 1753 (26.14%); gimnázium – 1122 (19.76%).

A szlovák iskolákban magyar nyelvű oktatás egyáltalán nem folyik, s mivel a szlovák általános iskolát végzettek szinte kizárólag szlovákul folytatják középfokú tanulmányaikat, megállapíthatjuk, hogy a magyar gyermekek egynegyede egyáltalán nem részesül anyanyelvi képzésben. Álljon itt néhány adat annak illusztrálására, miként befolyásolja ez a tény nyelvhasználatukat!

A bodrogházi Királyhelmec gimnáziumának magyar és szlovák osztályaiban végzett felmérés során többek között 24 közhasználatú tárgyat, eszközt, növényt, élőlényt (pl. tányér, citrom, jelzőlámpa, gáztűzhely, hóvirág stb.) kellett a diákoknak (kép alapján) magyarul megnevezniük. A magyar tanítási nyelvű osztályok diákjai a képek 7.1%-át nem nevezték meg, a szlovák tanítási nyelvű osztályok magyar anyanyelvű diákjai viszont 13.3%-ukat; a kontaktusjelenségek aránya a magyar osztályokban 5.4%, a szlovák osztályokban 8.0%, a nyelvjárási megnevezéseké pedig 2.9%, ill. 6.5% volt (l. Lanstyák 1993). – A standard magyar nyelvtani szabályok érvényesítését, ill. a megbélyegzett

nyelvi formák előfordulását vizsgálva azt állapítottuk meg¹, hogy az ún. *szuksűkülés* a magyar iskolások esetében 2.75%, a szlovák iskolások esetében 13.86%, a *szukszűkülés* 2.97%, ill. 10.3%, az ún. *nákozás* 24.86%, ill. 63.74% volt (l. Szabó Mihály 1993).

Közhelyszámba megy az a megállapítás, hogy a szlovákiai magyarok nyelvhasználata más, mint a magyarországiaké. Ezeket az – eddig felmérések híján csupán szubjektív benyomásokon alapuló – véleményeket 1991 óta empirikus kutatásokkal próbáljuk alátámasztani. A szlovákiai és magyarországi középiskolások körében végzett vizsgálataink során például kiderült, hogy még a magyar iskolába járó középiskolások nyelvhasználata is több tekintetben eltér a magyarországi diákokétól (l. Lanstyák 1992, 1993; Szabó Mihály 1993). Ezek az eltérések mindenekelőtt a beszélők kétnyelvűségéből és az anyaországtól való bizonyos fokú elválasztottságból adódnak. A nyelvi különfejlődés veszélyével már évtizedek óta tisztában vannak nyelvművelőink, az iskola mégsem törekedett tudatosan ennek elhárítására. A magyar nyelvi tantervek fő célként ugyan a művelt magyar köznyelv elsajátítását irányozzák elő, néhány fontos kérdés azonban tisztázatlan marad. Nem világos például, mit kell érteni művelt magyar köznyelven. A tankönyvek szemléltető nyelvi anyaga nagy százalékban tartalmaz szépirodalmi művekből vett idézeteket. Az elsajátítandó köznyelvre mint eszményre beszélt nyelvi példát nem is találunk, holott a szlovákiai magyarok zömének, ha van egyáltalán lehetősége a magyar nyelvet a közéletben (vagyis a választékos nyelvhasználat legfontosabb színterén) használni, akkor ezt többnyire csak szóban teheti. – A nyelvhelyességi kérdések tárgyalásakor a tankönyvszerzők szinte kizárólag magyarországi szakirodalomra támaszkodnak; kontaktusjelenségek mintegy mellékesen jelennek csak meg a tananyagban, mégpedig teljesen koncepciótlanul. – A szerzők hallgatólagosan feltételezik, hogy a szlovákiai magyaroknak ugyanaz a (közelebbről sosem specifikált) *magyar nyelv* az anyanyelve, mint a magyarországi egynyelvű magyaroké. Ez a fő oka annak, hogy nem törekednek tudatosan és módszeresen a kétnyelvűségi helyzetből adódó kontaktusjelenségek tudatosíttatására, pedig ez előfeltétele volna az ezektől mentes köznyelv megtanításának.

Az eddigi kutatások alapján úgy látjuk, hogy a szlovákiai magyarok anyanyelve a következőkben tér el a magyarországiakétól: (1) A közösség kétnyelvűségéből adódóan ún. *kontaktusjelenségek* fordulnak bennük elő a nyelvi rendszer minden síkján, regiszterenként és beszélőnként eltérő mértékben. (2) A beszélőkre nagyobb mértékben jellemző a *nyelvjárási(as)* nyelvhasználat, ill. álta-

lában az ún. "nyelvhelyességi szabályokat" sértő elemek megjelenése. (3) Az ún. nyelvi bizonytalanság következtében nagyobb számban jelennek meg – különösen a formálisabb beszédhelyzetekben – *nyelvbotlások, lapszusok, hezitációk, elakadások* stb.; (4) A nyelvi bizonytalanságból, ill. a beszélők erősebb tájnyelvi háttéréből következően a magyarországitól eltérő módon jelentkezik a *hiperkorrekción* és az ún. *normatúlteljesítésre való törekvés* (ezekre l. Lansztyák 1992). (5) Az anyaországi magyar nyelvváltozatokkal összehasonlítva a szlovákiaiak sok tekintetben némileg *régiesnek* hatnak, mivel az magyarországi nyelvi újítások vagy *fáziskéséssel* jutnak csak be – vagy be sem jutnak – a szlovákiai magyar nyelvváltozatokba. (6) Sajátos jellemzője a kontaktusváltozatoknak az ún. *széttagoló tendencia*, vagyis az analitikus szerkezetek előnyben részesítése a szintetikusakkal szemben.

Az eltérések – *jelleget* tekintve – alapvetően kétfélék.

(1) Egy részük az *egynyelvű (magyarországi) nyelvváltozatokban* teljesen (vagy szinte teljesen) ismeretlen: ilyenek elsősorban a kontaktusjelenségek, pontosabban azok egy része (más részük mint általános "indoeuropeizmus" a magyarországi nyelvhasználatban sem példátlan). Ezek helyett ott egészen más forma járatos, ill. olykor az anyaországban az illető jelenségnek nincs is nyelviileg egyértelműen megformált megfelelője. Ugyanakkor a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában a helyi változat nem kizárólagos, hanem mellette – társadalmi rétegenkénti, vidékenkénti, beszédhelyzetenkénti stb. eltérésekkel – a standard forma is él.

(2) A kontaktusjelenségek más része az *egynyelvű változatokban sem ismeretlen*; ezek között azonban gyakorisági különbségek vannak (vö. Pete 1988: 788; Kontra 1990:82). Ide sorolhatjuk (a) a *nyelvi deficit* különböző megnyilvánulásait. Ezek az egynyelvű beszélőkre is jellemzőek, ám rájuk alighanem kisebb mértékben s inkább a kevésbé művelt, hátrányos helyzetű rétegek nyelvhasználatában jelentkeznek, a kétnyelvűeknél viszont általánosabbak. (b) Kontaktusjelenségnek kell továbbá tekinteni az olyan jelenségeket is, melyek az egynyelvű magyarországi változatokban is előfordulnak, de kétnyelvűségi helyzetben *gyakoribbak*. A gyakorisági eltérések éppúgy jellemzőek a kontaktusváltozatokra, mint az (1) pontban említett, ún. *abszolút eltérések*, bár az előbbiek eddig nagyrészt kívül estek a nyelvművelők érdeklődési körén, nyilván azért, mert statisztikai módszerek alkalmazása nélkül nehezen megragadhatóak. Annak, hogy melyik változat gyakoribb az egyik, ill. a másik nyelvváltozatban, általában jól kitapintható okai vannak: Szlovákiában az használatos nagyobb százalékban, amely *jobban hasonlít az illető jelenség szlovák nyelvi (vagy magyar nyelvjárási) megfelelőjére* (vö. Győri-Nagy 1988:73).

Vizsgáljuk most meg, hogy a magyar nyelvi tankönyvek e jelenségek közül melyeket és hogyan tárgyalják!

(1) Kontaktusjelenségekkel elsősorban a felső tagozatos általános iskolai tankönyvek foglalkoznak, jelentőségüknek messze nem megfelelő mértékben és koncepciótlanul, vagyis nem a legfontosabbakkal és nem is minden típusukkal. Pl. említik a direkt kölcsönzéseket, valamint a tükörfordításokat, de nem foglalkoznak a jelentéskölcsönzéssel, holott jó néhány ilyen alak általánosan elterjedt a szlovákiai magyar nyelvhasználatban (pl. *szemafor* 'jelzőlámpa', *szirup* 'szörp', *bejárat* 'lépcsőház', *iskolázás* 'tanfolyam', *brigád* 'társadalmi munka, szezonmunka'). Ezek egy részével nyelvművelő irodalmunk sokat foglalkozott, ez azonban kevés nyomot hagyott tankönyveinken, ami kétségtájról fontos oka nyelvművelésünk alacsony hatékonyságának. – A középiskolai tankönyvek, koncepciójukból¹ következően, az egyes témakörök tárgyalásakor a magyar nyelv egyes részrendszereit a szlovák nyelv megfelelő részrendszereivel a *langue* szintjén vetik össze, s csak utalásszerűen említene kontaktusjelenségeket (ezeket nyilván *parole* szintűnek tekintve). – Véleményünk szerint azonban nemcsak a magyar és a szlovák standard összevetésére van szükség, hanem a helyi kontaktusjelenségeknek standard magyar megfelelőikkal való "szembesítésére" is (l. Lanstyák 1994).

(2) A tankönyvek bemutatják ugyan a legfontosabb nyelvjárásterületek egyes tipikus jelenségeit, ám csupán illusztráció szintjén. Pedig a tájnyelvek erőteljesebb jelenléte miatt nagyon fontos volna az egyes konkrét szlovákiai magyar nyelvjárásterületeken leggyakoribb előfordulású jelenségek módszeres bemutatására, a standarddal való szembesítésére. Ezek egy részének tájnyelvi volta a beszélőkben legtöbbször egyáltalán nem tudatosul. Sokszor éppen azokról a nyelvjárásiasságokról van szó, amelyek egyben kontaktusjelenségek is (pl. a *szokott* + főnévi igenév szerkezet használata a múltban szokásos cselekvés jelölésére; a többes számú határozói egyeztetés nagyobb fokú jelentkezése; a több darabból álló tárgyak többes számú említése stb.). Az egyes ún. nyelv-helyességi kérdések tárgyalásakor (pl. *suksük*, *nákozás*, az *-e kérdőszócska* *szórendi helye*) utalni kellene ezek nyelvjárási hátterére is.

(3) Ami a nyelvi bizonytalanságot illeti, ennek ellenszere az aktív nyelvhasználat gyakoroltatása, a hatékony fogalmazástanítás. Tanterveink kellő súlyt helyeznek a fogalmazásra, de nagyobb mértékben kellene figyelembe venniük a nyelvi jelenségek stilisztikai rétegzettségét. Arra kellene törekedni, hogy a tanulók képesek legyenek ugyanannak a mondanivalónak különféle stílusú megfogalmazására. Ezt a jelenlegi tankönyvek inkább akadályozzák, mint elősegítik, pl. a formális stílus bizonyos jelenségeit – többek között az ún. ter-

peszkedő kifejezéseket – helytelenítik, holott ezeknek bizonyos regiszterekben legitim funkciójuk van (l. Zeman 1988:1046).

(4) (5) (6) A többi jelenséggel tankönyveink nem foglalkoznak, holott erre nagy szükség volna. Különösen áll ez a (5) fáziskésésre, melynek csökkentését nyilván elősegítené az újabb magyarországi nyelvi fejleményeknek a tananyagba való beiktatása. Jó volna, ha diákjaink a tankönyvekben is találkozhatnának az olyan közhasználatú dolgok magyarországi megnevezésével, mint amilyen a filctoll (*fix*), kapcsosfüzet (*karizblokk*), merülőforraló (*spirál*), marmonkanna (*bandaszka*).

Ami a gyakorisági különbségeket illeti, ezekre is föl kellene hívni a diákok figyelmét. Igaz ugyan, hogy a *balkon*, az *internátus*, a *stipendium* szótározott magyar szó, a mai élő magyarországi nyelvhasználatban ezek mégis ritkán fordulnak elő (ha egyáltalán előfordulnak); helyettük inkább az *erkély*, a *kollégium*, az *ösztöndíj* stb. használatos.

Előadásunkban a kétnyelvű környezetben folytatott anyanyelvi nevelés kérdéseit csupán nagy vonalakban érinthettük. Ahhoz, hogy gyökeres változás következzen be az anyanyelvi oktatásban, még nagyon sok részletesebb, alaposabb elemzésre van szükség.

Jegyzetek

1. Az *általános iskolákban* és a *gimnáziumokban* szinte minden tantárgyat magyarul oktatnak, a szakmunkásképzőkben és a szakközépiskolákban pedig az általános és humán tárgyakat oktatják magyarul, a szaktárgyakat – iskolánkénti eltérésekkel – szlovákul.

2. A legutóbbi népszámlálási adatok szerint a magyar *anyanyelvű* lakosok száma mintegy 10%-kal több, mint a magyar *nemzetiségűeké* (608 221, ill. 567 296). Mivel az általunk is idézett minisztériumi statisztikákban – más kimutatásokhoz hasonlóan – a *nemzetiséget* veszik alapul, nem lehet tudni, hány magyar *anyanyelvű* gyermek jár szlovák tannyelvű oktatási intézményekbe.

3. A szakmunkásképzősök adatai nem szerepelnek a minisztériumi kimutatásban, ezért Gazdázilová (1992:170) alapján az 1990/91-es adatokat közöljük.

4. A következő számadatokban – az előzőektől eltérően – a királyhelmei gimnáziumon kívül a csallóközi Somorja magyar és szlovák gimnáziumában tanuló diákok nyelvi teljesítménye is szerepel.

5. A tanulmányi anyagokban nagy hangsúlyt kap az ún. kontrasztív szemlélet, mivel a tantervek szerint az anyanyelvi nevelésnek integráló szerepet kell betöltenie az oktatás rendszerében, többek között elő kell segítenie a szlovák nyelv elsajátítását is.

Hivatkozások

- Gabzdilová, Soňa 1992. "Schools in the Slovak Republik with instruction in the Hungarian language – present status". Jana Plichtová ed., *Minorities in Politics. Cultural and Language Rights*, 165–173. Czechoslovak Committee of the European Cultural Foundation, Bratislava.
- Győri-Nagy Sándor 1988. "Tájnnyelvi kölcsönösség a Kárpát-medencei kisebbségek nyelvi változásainak kutatásában és intézményi szocializációjuk tervezésében". *A Hungarológia Oktatása* 2/4, 71–83.
- Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Az MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Lanstyák István 1992a. "A magyar–szlovák kétnyelvűség kutatásának néhány módszertani kérdéséről". Győri-Nagy Sándor – Kelemen Janka szerk., *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II*, 35–48. Budapest.
- Lanstyák István 1993. "A magyar–szlovák kétnyelvű diákok magyar szókincsének néhány sajátosságáról". *Hungarológia* 3, 115–128. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Lanstyák István 1994. "Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. (Néhány gondolat a standard nyelvváltozatnak kétnyelvűségi helyzetben való elsajátításáról)". *Irodalmi Szemle* 37/2, 63–75.
- Pete István 1988. "A magyar nyelv állami változatai (Kárpátukrán változat)". Kiss Jenő – Szűts László red., *A magyar nyelv rétegződése*, 779–789. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabó Mihály Gizella 1993. "Nyelvhasználat és szociális háttér". *Hungarológia* 3, 59–72. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Zeľová, Alena 1992. "The integration of the Hungarian minority in Slovakia – the language problem". Jana Plichtová ed., *Minorities in Politics. Cultural and Language Rights*, 154–158. Czechoslovak Committee of the European Cultural Foundation, Bratislava.
- Zeman László 1988. "Jegyzet a szaknyelvi nominalizáltságról". Kiss Jenő – Szűts László szerk., *A magyar nyelv rétegződése*, 1040–1053. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KÖTŐDÉS ÉS ELSZAKADÁS SZÁMÍTÓGÉPES SZAKNYELVÜNK ÉS AZ ANGOL SZAKNYELV A SZAKSZÓTÁRAKBAN

Kis Ádám

Közismert, hogy a számítástechnika angolszász származású. Bár bölcsője rengett német és orosz nyelvterületen¹ is, a tömeges gyártás és értékesítés az Egyesült Államokban indult el, emiatt és egyéb okokból ott fektették a fejlesztésébe a legtöbb pénzt. Így a terminológia szükségképpen az ottani fejlesztőműhelyek nyelvéből alakult ki. (Rossz nyelvek szerint ettől ugyan még magyar is lehetett volna, azonban ez csak a fejlesztők körére nézve volt érvényes, a felhasználók között a magyarok aránya messze elmaradt a feltalálókétól.) A fejlesztőműhelyek nyelvéből —mondottam, —s ez azért lényeges, mert ez az angol terminológia helyenként kissé pallérozatlan².

Van olyan felfogás, amely az angol nyelvet a tudomány eszperantójává avatná. Például Dániában —állítólag —nincs nemzeti nyelvű számítástechnikai szakirodalom. Kis ország, gazdaságosabb a szakembereket megtanítani angolul, mint fordítani a fontos műveket. Ezzel szemben Hollandiában megvan a nemzeti nyelvű szakirodalom iránti igény³. Magyarországon is megjelent ez a felfogás. A számítástechnikai szakmában érezhetően jelen volt—van egy angломán réteg. Nem militáns, nem propagálja a felfogását, egyszerűen nem törődik azzal, hogy Magyarországon magyar szaknyelvre van szükség, s van is magyar szaknyelv. Felfogásuk jó nyelvtudásukon alapul —személy szerint nincs szükségük fordításokra. Magam szakkönyvkiadóként találkoztam velük, témájukba vágó szakirodalom magyar nyelvű kiadására tettem nekik ajánlatot, támogatásukat kérve. Ezt rendszerint azzal tagadták meg, hogy aki az ő dolguk után érdeklődik, tanuljon meg angolul.

Az angol nyelv azonban nem rendelkezik mély gyökerekkel Magyarországon. Ez nemcsak azért van, mert kiejtése, helyesírása és nyelvtana annyira más, mint a magyar. Összefügg a hazai latin hagyománnyal, amelyik annak ellenére is hat, hogy ma már lényegesen többen tanultak/tanulnak angolul, mint latinul. Ezt az angol szavak meghonosodásának az a módja bizonyítja, amelynek során az angol alak latinos formájúvá válik.⁴

Az angol nyelv befogadásának nehézsége miatt a szaknyelv honosodása spontán módon megindult. A szabályozatlanság eredménye meglehetősen negatív érzelmeket váltott ki, ugyanis az eredmény igencsak angolos magyar szaknyelv lett. Ez nemcsak Magyarországon alakult így.

Az angol (amerikai) származás megmagyarázza, de nem igazolja a nemzeti szaknyelvek nagyfokú angolosságát. Ezzel kapcsolatban eltérő nézetek tapasztalhatók. A purista nyelv művelők a számítógépet tekintik nyelvünk ez irányú romlása(?) bűnbakjának. A magam részéről nem értek egyet sem az „anglománokkal”, sem a puristákkal. Több előadásban⁵ igyekeztem –általában statisztikailag értékelhető minta alapján –bizonyítani, hogy a hazai számítástechnikai szaknyelv angolossága koránt sem általános, és messze igaztalanok a nyelv művelői szörnyűlködések. A mai magyar szaknyelv állapota nem spontán módon alakult, azonban nagyjából nem is intézményes nyelv művelő tevékenység eredménye.

A XIX. század elején heveny formában fellobanó nyelvújító hajlam mindmáig lappang a magyarságban. Idegen szó nehezen nyer polgárjogot, s majd minden esetben kénytelen megküzdeni ezért. Időnként újra fellobban a nyelvújító láz, ilyenkor látványos mozgalmak indulnak. Közismert a labdarúgás nyelvének magyarítása, melynek eredményeként bizonyos –egykor igen szeretett –szavakat⁶ a mai fiatalok egyszerűen nem ismernek. Ezt a nyelvújítást a foci nagy népszerűsége látványossá tette, kevésbé közismert azonban az, hogy kihatott a sport egészére (majdnem egészére): más sportágak nyelve is megmagyarosodott. Ez esetben joggal-okkal használok a magyarosodás szót a meghonosodás helyett, mivel ez a jelenség nem ment végbe általánosan más nyelvekben. Jó példa erre egy kis képes szótár⁷, amely a kosárlabdázás⁸ szavait ismerteti. A magyar szavak sorában tulajdonképpen nincs is idegen szó (idegen eredetű persze van, pl. passzol), ugyanakkor a német sok kifejezést nem „németesített” (pl. rebound, fast break⁹), s ez nemcsak a szótárban van így, hanem igazolható a német sportadó (DSF) meccsközzvetítéseivel is.

A magyar számítástechnikai szaknyelv alakulásának folyamatát tehát az eredeti nyelvhez való tapadás és a honosító hajlam valamiféle küzdelme jellemzi, mégpedig mondhatni, a kezdetektől fogva. Ez nem szakmai tudathasadás, itt inkább szakmai csoportok¹⁰ küzdelméről van szó. 1985–86-ban kiterjedt sajtóvita folyt e témában, ahol elhangzott: „Számoljunk le azzal az illúzióval, ... hogy magyar nyelvünk valaha is alkalmas lesz a világméretű haladás naprakész követésére.”¹¹ És elhangzott sok ellenérv is, az egyik legfrappánsabb egy Bessenyei-idézet: „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudóssá, de idegenen sohasem”¹². Ekkor ez az oppozíció sajátos politikai jelentést tükrözött. Az angolosság hordozott valamiféle ellenzéki attitűdöt, mert a hivatal a magyaros nyelvhasználatot támogatta. (Jó lenne, ha ezt nem sorolnák a bűnei közé). Ugyanakkor a nyelvvédelemnek nemzetvédő vonása is volt. Az emlegetett 1986-os vitában hangzott el: „Vannak, akik egyenesen nyelvünk gazdagodásának minősítik a minél több internacionalista kifejezés meghonosítását. Ez az álláspont a legveszélyesebb, mert a magyarságtudat elhalványodásához, a nemzeti nihilizmus terjesztéséhez vezet”¹³. Ezek a frázisok ma már a politika közhelyszerű eszközei. Akkor más kontextusban valószínűleg nem jelentek volna meg nyilvános sajtóban. Eltelt azóta 8 év, az Édes anyanyelvünk idei

februári számában Szikszainé Nagy Irma¹⁴ kér újabb nyelvújítást, immár nem politikai felhanggal, hanem pragmatikus megközelítéssel.

Ezek a sajtópolémiaiak jellegzetesen mutatták fel a nyelvújító igényt, azonban nem vettek tudomást arról a terminológiaápoló munkáról, amelyik szinte a kezdetektől fogva folyt, bár nem hiányoztak az erre vonatkozó híradások sem.

A terminológia megalkotásának, rendezésének, ápolásának kézenfekvő eszközei a szótárak. (A továbbiak során —bár ismerem a lexikon, az enciklopédia stb. sajátosságait —szótárnak nevezek minden lexikográfiai művet.) Magyarországon a számítástechnika elterjedése a 60-as évek második felében indult meg, talán ekkor önállósult szakmává. Így igazán nem késő, hogy ekkor, 1968-ban jelent meg az első számítástechnikai szótár —kifejezetten a terminológiaalkotás céljával. Az IFIP (nemzetközi információfeldolgozási szervezet: International Federation of Information Processing) 2 940 fogalmat feldolgozó értelmező szótára volt ez, melyet az említett szervezet azzal a céllal hozott létre, hogy tagjai a szakmai fogalmakat —az információcsere hatékonyságának biztosítása érdekében —egységesen értelmezzék. Ennek a honosítása tekinthető az első magyar számítástechnikai értelmező szótárnak¹⁵. Sajátossága, hogy a terminus technicusokat nem ábécérendben, hanem tematikus csoportosításban tartalmazza. A magyar változatot az Országos Ügyvitel-gépesítési Felügyelet (a KSH szerve) adta ki. Az IFIP-ICC értelmező szótár nemcsak az első volt, hanem terminológiai-ideológiai hatásában a legtovább élt. A fordító az előszóban megfogalmazza a magyar számítástechnikai terminológia kialakításának több olyan elvét, amelyeket ma már határozott tendenciaként ismerhetünk fel:

a szakkifejezések lehetőséghez mért magyarítására való törekvés,

a latinos formák alkalmazása,

az olyan angol szavak esetében, ahol sem a magyarításra, sem a latinos átvételre nincs mód, a fonetikus átírás.

Elvi és strukturális tekintetben e szótár folytatásának tekinthető a SZÁMOK kiadásában megjelent két szótár (az egyik az IFIP-ICC szótárhoz hasonlóan fogalomkörös felépítésű értelmező szótár¹⁶, a másik¹⁷ viszont 5 nyelven sorolja fel a szóanyagot, amely önálló gyűjtés eredménye. Ennek ellenére kevésbé magyaros, mint az elődje, a honosítás sajátos megoldásként általánosan alkalmazza az angol szavak fonetikus átírását).

1973-ban nagy jelentőségű mű jelent meg, a Műszaki Könyvkiadó Számítástechnikai kislexikona¹⁸. Mintegy 1600 fogalmat dolgoz fel. Ez a lexikon nem tartozik igazán tárgyunkhoz, mivel német nyelvű mű honosítása. Minthogy maga is, úgymond, követő nyelven készült, mezőstruktúrájában és értelmezései tekintetében is letisztultabb, mint az eredeti angol nyelvű szótárak. A német forrásnyelv —terminológiaalkotási mintákat szolgáltatva —hozzásegítette a fordítókat, hogy kiegyensúlyozottan magyaros terminológiát alkalmazzanak.

1973 másik jelentős alkotása az Akadémiai Könyvkiadónál megjelent Műszaki értelmező szótár sorozat Számítástechnika¹⁹ című kötete. Erősen elméleti–matematikai (számítástudományos) jellegű. Terminológiai szempontból sajátos benne, hogy rengeteg személynévből alkotott főnevet (elsősorban matematikai eljárások nevei) tartalmaz. Mind írásmódja, mind szóhasználata kifejezetten angolos. Szótártechnikai szempontból ez a legkorrektebb kiadvány az összes között (a később megjelenteket is beleértve).

1976-ban indult meg a Magyar Szabványügyi Hivatal keretében a magyar számítástechnikai terminológia szabványosítása. Az eredmény két formában jelent meg, az MSZ 7788 „Az adatfeldolgozás alapfogalmai” című szabványban és az MI 7798 „Az adatfeldolgozás többnyelvű szótára”-ban. A szabvány honosítással jött létre, az alap a nemzetközi szabványosítási szervezet (ISO) 2382 számú szabványsorozata. A terminológia szabványosítása elvileg igen nagy hatású nyelvsszabályozó akció, megindítására kifejezetten ezzel a céllal került sor, ha úgy tetszik, magas állami (voluntarisztikus) beavatkozásnak tekinthető. Az időben és térben esetleges szóhasználat „törvényerőre” emelése magában rejtje a megmerevedés veszélyét (NB –ez a veszély azáltal csökkent, hogy a közönség ezt sem vette igazsán komolyan, mint ahogy az a betarthatatlan törvényekkel általában történni szokott.) Ugyanakkor a szabványtervezet viszonylag széles szakmai vita során jött létre, amelynek során „egyfajta közmegegyezésre törekedtek a »nyelvőrök«”²⁰.

Az MSZ 7788 messzemenő figyelembevételével készült 1985–86-ban a Mi micsoda magyarul a számítástechnikában?²¹ című kis értelmező szótár. Létrehozásában nagy szerepe volt annak a körülménynek, hogy a mikroszámítógépek megjelenésével a számítástechnika közhasználatúvá vált, és különösen az ifjúság körében jelentősen elterjedt. A Mi micsoda... ennek megfelelően a mikroszámítógépes tematikára koncentrált, és határozott nyelvművelő koncepciója volt. Utalásrendszerével próbálta a használókat egyfajta magyaros terminológia használatára irányítani (az értelmezés a többváltozatú fogalomnevek közül annál szerepel, melyet a szerzők helyesnek tartanak). A címszavak angol megfelelőjének feltüntetésével és egy angol–magyar szószedet mellékelésével kétnyelvű szótárként is használható.

1986-ban a Novotrade RT. jelentetett meg egy igen kis méretű angol–magyar szótárt (összeállította Homonnay Péter). Mind a mai napig keresett könyv. A tényérben elérő kis könyv 2400 fogalmat tartalmaz. Kétnyelvű szótárként egyes esetekben csak a magyar megfelelőt közli a címszó mellett. Máshol –ennek híján –körülírja az angol szó jelentését. Sok köznyelvi szó is szerepel benne, ugyanis a szerző célja az volt, hogy a szakszövegolvasáshoz adjon segítséget.

A 90-es évek nagy szótára a Novotrade-nél megjelent ún. Oxford–szótár. Ez ismét fordítás. E technika létjogosultsága több tekintetben vitatható. Éppen a terminológiai szabvány létrehozásakor figyeltünk fel arra, hogy a nemzeti terminológiák között nincs egy az egyben való megfelelés. Jellemző, hogy éppen a *számítástechnika* szó nem

szerpel az amerikai szaknyelv mezőstruktúrájában. Így az Oxford Számítástechnikai Értelmező Szótárban nincs is benne, tehát ez a szótár a címében szereplő fogalmat „felejt el” értelmezni. Az Oxford-szótárnak érdemes viszont megemlíteni azt a sajátosságát, hogy a meghatározásokat az angol címszavakhoz rendeli, így tulajdonképpen inkább fordítói, illetve szakszövegolvasást segítő mű.

A szótárszemle végén szeretnék egy készülő szótárról beszélni, amelyet kolégáim segítségével magam szerkeszték. Jelenleg az anyaggyűjtés szakaszában vagyunk. A szótárat az említett Mi micsoda... utódának tekintjük. Ennek megfelelően értelmező szótár lesz, amelyik közli az egyes címszavak angol megfelelőit is, és tartalmaz egy angol-magyar szószedetet. Az értelmezések itt is a szerkesztők szerint használandó szóalak alá kerülnek, ezt minősítésnek szánjuk, azonban szöveges minősítésre nem vállalkozunk. A címszavak kiválasztásában nem a szakmáról alkotott véleményünket akarjuk tükrözni, és nem a terminológiaalkotás céljával vezettetünk. Olyan szavakhoz próbálunk rövid magyarázatot adni, amelyek a felhasználók mindennapi gyakorlatában felbukkanhatnak, s jelentésük nem közismert. (Ha egy szót ugyanúgy értelmeznénk, ahogyan az ÉKSz-ben van, akkor nem vesszük fel a szótárba.) Tehát az olvasó igényét követjük, így foglalkoznunk kell olyan szavakkal is, amelyek egyébként nem igazán oda- valók: például márkanevekkel (ezekről csak annyit közlünk, hogy egy ilyen és ilyen esz- köz neve), de zsargonelemekkel is. Utóbbiakat azzal kívánjuk méltó helyükre tenni, hogy beillesztjük őket az „elrettető szavak listájába”. A magyarítás vonatkozásában is kényte- lenek vagyunk az olvasóra figyelni: az egyértelműen meghonosodott kifejezésekkel nincs probléma, azonban ahol a magyaros és az angol alak egyaránt előfordul, az angol szót is fel kell vennünk a címszavak közé (az értelmezés ilyenkor többnyire a magyar alakhoz kerül). Vannak azonban olyan esetek is, ahol –határozott megfontolásból –az angol alak mellett törünk lándzsát (pl. csip, winchester).

A felsorolt szótárak pusztá létükkel a magyaros szakszókincs létrehozásának eszközei. Nagyobb részükben az angol és a magyar alakok egymás mellett jelennek meg. Mint látható, a kezdet kezdetétől megvolt a törekvés a szótárszerzőkben, hogy az angol szakszavakat befogadhatóvá tegyék. Találkozhattunk ennek konszenzuson alapuló módszerével, mint például a szabvány esetében, de olyan voluntaristikus megol- dásokkal is, mint például a fonetikus átírás erőltetése.

A szótárak törzsanyagának összehasonlítása révén azonban tehetünk egy olyan megfigyelést, hogy az angломán és magyarító tábor vitája nem alapul következe- tes empiriákon. Anélkül, hogy magyarázni próbálnám, említek néhány olyan szót, ame- lyek –hogya, hogy nem –kívül maradtak a hitvitákon. Ilyen például maga a szó (mint tá- rolási egység), melyet mindenki és mindig így használt, vagy a rekord, melyet hasztalan próbáltak mondatnak lefordítani.

Számítástechnikai szakszótáraink meglátásom szerint alkalmasak azon nézetem alátámasztására, amelyet immár *ceterum censeo*ként minden előadásom végére il-

lesztek: nem igaz, hogy a magyar számítástechnikai szaknyelv olyan rettenetesen angol, s különösen nem igaz, hogy ez az angolosság valamilyen elkerülhetetlen szakmai tulajdonság. Ugyanakkor az angol eredet nagymértékben determinálja a szakmai nyelvhasználatot. Nyilvánvaló, hogy a szótárak nem jellemzik ez utóbbit (inkább befolyásolni akarják), a műhelynyelv (a zsargon) rengeteg angol elemet tartalmaz. Ennek elkerülhetetlen okai vannak: a programozási nyelvek lexikája, az ember-gép kommunikáció műszaki megvalósítása, az angolul „szóló” eszközök konzerválják az idegen szavakat, és a honosítások is erősen tapadnak az idegen mintákhoz.

Nagy szerepe van e helyzet létrejöttében és alakulásában a nyelvtudásnak is. A hiányos nyelvismeret, a félig értés misztikus lepelbe burkol bizonyos fogalmakat, amelyek „leleplezése” a szakma általános mítoszáét is csökkenti. Ez néha viszont érdeket sért.

Meggyőződésem szerint az angol és a magyar nyelvet egyaránt jól ismerő, illetve a megfelelő nyelvi kultúrával és készségekkel rendelkező szakemberek mindig is törekedtek a közérthető terminológia létrehozására. Ennek kézenfekvő eszközei a jó szótárak, amelyek érvényes és értelmes magyarázatokat fűznek a fogalmakhoz. Fontos azonban az is, hogy megmutassák, az adott fogalom melyik angol terminus technicushoz tartozik. Nem lehetünk meg ugyanis anélkül, hogy a globális fogalomrendszerhez kötődünk, ugyanakkor szabadulni is vágyunk, anyanyelvi ösztönünk sugallatára.

Jegyzetek

- ¹Például Conrad Zuse háború előtti fejlesztései, illetve a kijeji Gluskov-iskola.
²Egyebek között ez váltja ki a szoftver-hardver típusú vitákat, amelyekkel (a kutya és a karaván példája okán) nem kívánok foglalkozni.
³A világhírű Addison-Wesley szakkiadónak van holland leányvállalata, ahol holland nyelvű fordítások, illetve eredeti szakirodalmi művek jelennek meg.
⁴Például az angol *digital* szóból magyarul *digitális* lett, amely állatin (homoníma).
⁵Legutóbb az 1992. nov. 6-i szaknyelvi konferencián, I. NYR 117/4, 1993. okt.–dec., 564...567. old.
⁶Pl. balhalf, henc, ofszájd.
⁷Hartyányi Zsolt szerk.: Képes Kosárlabda Szótár. Rimini-Quattro Rt., Budapest, 1992.
⁸Mely legalább annyira amerikai származású, mint a számítástechnika. Egyébként szókölcsönzés és folyik közöttük (default).
⁹a m. lepattanó labda, eladott labda.
¹⁰Az angolos terminológia nyilvánvaló érdeke azoknak a szakembereknek, akik arisztokratikus elzárkózással tevékenységüket misztikussá teszik, s így nagyfokú szabadságot nyernek a teljesítmény terén.
¹¹Olach Zoltán: Számítógép és leányvállalat. Magyar Nemzet, 1986.
¹²Magyarság, 1778, idézi Csiffáry Tamás A visszahúzó szaknyelv c. cikkében (Magyar Nemzet, 1986. február 15. 14. old.)
¹³Antalfy Gyula: A számítógép nyelve. Magyar Nemzet, 1986. január 11. 14. old.
¹⁴Szikszainé Nagy Irma: Újabb nyelvújításra várva. Édes Anyanyelvünk. XVI/1, 1994. február, 4. old.
¹⁵Sándor Géza szerk.: Az IFIP-ICC információfeldolgozási értelmezőszótára, OMF, Bp. 1968
¹⁶Ruisz-Szláky szerk.: A vállalatirányítási számítógép-alkalmazás fogalmainak értelmező szótára, SZÁMOK, 1972
¹⁷Ruisz Rezső, Szlákly István: A vállalati számítógép-alkalmazás több nyelvű szótára (magyar-német-angol-orosz-eszperantó). SZÁMOK, 1971
¹⁸Tomcsányi Gyula szerk.: Számítástechnikai Kislexikon. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1973
¹⁹Frey-Szelezsán: Számítástechnika (Műszaki értelmező szótár) Akadémiai Kiadó, Bp. 1973.
²⁰Sima Dezső: Számítástechnikát – magyarul? Magyar Nemzet 1986. február(?), 8.old.
²¹Szerk. Kis Ádám. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1986.

SZÁMÍTÓGÉP ÉS ALKALMAZOTT NYELVÉSZET

AZ ÉLŐ NYELVEK LEÍRÁSÁNAK ÚJ SZÁMÍTÓGÉPES MODELLJE

Seregy Lajos .

Amikor szerzőtársaimmal (Béres Tibor, Hámori Miklós, Vanczák József) elkészítettük az első magyar " spelling checker"-t, a Nyelvészt, majd kifejlesztettük ennek a modernebb, jobb változatát, a LEKTOR programcsaládot, még ma-gunk sem láttuk egyértelműen, hogy a fejlesztő munka eredmé-nyeként egy új, az élő nyelvek leírására igen alkalmas modellt alkottunk meg.

A továbbiakban azt kívánom érzékeltetni, hogy a LEKTOR programcsalád miben új jellegű, és miért alkalmasabb, hasz-nálhatóbb a világ valamennyi hasonló célú és jellegű nyelvi programjánál az élő nyelvek leírására.

A LEKTOR talán legnagyobb erénye, hogy a nyelvi adatok leírása és tárolása teljesen újszerű. A szóadatbázis gyakor-latilag csak az alapszavakat tartalmazza, a képzett szavak, ill. a raggal és jellel ellátott származékok sajátos módon szerepelnek a programban.

A LEKTOR ugyanis nem elemző, hanem összerakó, felépítő, ha úgy tetszik szógeneráló módon működik. A szóadatbázisban sze-repel minden szó esetében az az adat, hogy a kérdéses szó mi-lyen képzőket, képzőbokrokat, valamint ragokat és jeleket kaphat. Az azonosan toldalékolható szavak egy csoportba kerültek, és a toldalékolás mikéntjét minden csoport esetében egy algoritmus írja le.

Ezen nyelvi leírási módnak számos előnye van, ezek részint nyelvi, részint számítástechnikai jellegűek.

A nyelv leírása szempontjából a legnagyobb előny, hogy az egyes szótövek, különös tekintettel a változó tövű szavakra, és az egyes tövek után tehető toldalékok rendszere maximális pontossággal írható le. Minden egyes szó minden egyes tolda-léka eleve pontosan meg van határozva, tehát nem fordulhat elő

az a hiba, hogy egy szóhoz nem megfelelő toldalékot téve a program elfogadja a hibás alakot. (Pl.: a helyes "volnék" helyett a hibás, de gyakran hallható "**volnék" alakot.)

További előny, hogy a helyesírás-ellenőrző program elkészítése egyszersmind egy morfológiai elemző program elkészítését is jelentette. Az egyes szócsoportokat ugyanis a szófajok szerint válogattam szét, a szófaji hovatartozás tehát eleve adott volt, a toldalékolást vezérlő algoritmusok pedig a jelölésükből fakadóan hordozták a szükséges információkat. A LEKTOR helyesírás-ellenőrző és morfológiai elemző programja között tehát mindössze annyi különbség van, hogy az alaktani elemzésre használt változatban megjelenítjük, azaz kiírjuk, hogy a tőszónak milyen a szófaja, és mely képző vagy képzők, jel vagy jelek, ill. rag járult hozzá.

Ez a felépítési rendszer azért is előnyös, mert a helyesírás-ellenőrzés és a morfológiai elemzés, bár egyazon alapra épült, kölcsönösen támogatja egymást, így elősegíti a nyelvi leírás pontosságát.

Az is könnyen belátható, hogy a nyelvi leírás eddigiekben vázolt módja igen egyszerűvé tette az ún. szótó-visszakereső programváltozat elkészítését. Mindössze egy apró, technikai jellegű feladatot kellett elvégeznünk. Ez abból adódott, hogy a változó tövű szavak esetében a LEKTOR a szó gyökét, azaz a legrövidebb változatlanul maradó csonka alakját tartalmazza (pl.: a "kutya" főnév esetében: "**kuty-"), a szótó-visszakereső program viszont a "kutyáimat, kutyákat stb. esetében is a "kutya" tövet adja meg mint az eredeti szótári (nominativusi) alakot.

Természetesen nem jelentene semmiféle nehézséget, ha valaki kutatási célokra olyan változatot szeretne használni, amelyik a szógyököket, ill. az összes tövet is (ha több van) feltünteti. Házi munkapéldányunk arra is alkalmas, hogy együttesen jelenítse meg a morfológiai elemeket, tehát pl. a vizsgált szó toldalékait, az abszolút gyököket és a relatív töveket is.

A LEKTOR felépítéséből és a nyelvi leírás mikéntjéből következik, hogy bizonyos kutatási célokra is használható. Természetesen nem arra gondolok, hogy egyes szavak morfológiai

jellemzőit kutatná valaki(pl.: mely tövekhez mely toldalékok járulhatnak), hiszen ezt a munkát már elvégeztem. Kiválóan alkalmas azonban a program bizonyos lexikai-morfológiai adatok megismerésére. Pl.: a "sárga, sárgít, sárgul" mintájára hány szó van jelenleg nyelvünkben (egyébként négy van, s e négynek az összes alaktani származéka azonos).

Általában olyan kutatási feladatok végzésére tűnik alkalmasnak a LEKTOR, amelyek esetében bizonyos statisztikai összefüggésekre vagyunk kíváncsiak. A fenti példa után még egy érdekesség: Köztudott, hogy vannak olyan igéink, amelyek az "-ul, -ít", ill. az "-ül, -ít" képzőkkel intranzitív-tranzitív igepárokat alkotnak. Arról már megoszlanak a vélemények, hogy hány ilyen igepár létezik. Nos a LEKTOR 113 mély és 136 magas hangrendű igepárt tartalmaz a léggazdagabb olyan csoportban, amelyben az összes további toldalék azonos. Az azonosság szempontjából természetesen a képzők a legfontosabbak ebből az aspektusból. Különbözik a program a különböző, egymástól eltérő toldalékolású csoportokban jóval több "-ul, -ít" képzős igepárt tartalmaz, de ezek más csoportokban szerepelnek toldalékrendszerük eltérő volta miatt (pl.: a "tanul, tanít" igepár mindkét tagja tranzitív).

A nyelvi leírás mikéntjéből fakad, hogy a LEKTOR olyan szóelválasztó programrészt is tartalmaz, amely mindenkor felismeri, hogy a vizsgált szó összetett, s az ennek megfelelő szabály alapján adja meg az elválasztási lehetőségeket. Kezeleni tudja a szavak egybe- vagy különírásának azon eseteit, ahol az írásforma nem a jelentéstől függ.

Miután a program tartalmazza a szükséges információkat, pl. azt, hogy az adott összetett szóban az egyik összetételi tag hány szótagú igeötő, az ún. "hathármas" szabály érvényesítése sem jelentett gondot.

A LEKTOR a világon egyedülálló javítóprogramot tartalmaz. Ennek lényege, hogy ha az ellenőrzés során tévesen írt szóalakot talál, a felhasználó kérésének megfelelően megkeresi, hogy nyelvi adattárában egy, két vagy három betűnyi eltéréssel milyen szavak léteznek. Az eltérés egy betű cseréjét, betoldását vagy törlését jelenti. Természetesen a normális használat közben az egy betűnyi eltérést választjuk javításként,

annál is inkább, mert két betű sorrendjének felcseréléséhez ez a beállítás is elegendő. (Pl.: a téves "*intfúció" helyett megadja a helyes "intuífúció"szót.)

Javítóprogramunk egyik előnye, hogy javításként csak valóban létező szóalakokat kínál fel a helytelenül írt helyett, s ennek során a teljes adatállományt figyelembe veszi. Igen szerencsés, hogy a fejlesztés során előálló új változat bizonyos szempontok alapján végzett tesztelésére is alkalmas. További előnye, hogy más célokra is átalakítható és felhasználható.

Lassan három éve használják a LEKTOR speciális változatát keresztrejtvények összeállítására. Ha egy szónak, amelyik a rejtvényben szerepel, néhány betűje adott, egy, két vagy három pedig még hiányzik, a program a másodperc tört része alatt megadja a hiányzó betűkkel kiegészítve a kérdéses helyre illő magyar szavak sorát. A rejtvénykészítőnek csak válogatnia kell.

A másik, csekély beavatkozással elkészített változat egy modern rímshótár szerepét tölti be. Alkalmazása egyszerű, hiszen bármikor megadja a már ismertetett betűcsere segítségével a kívánt szóra rímelő alakokat.

A LEKTOR nyelvi leírásából következik, hogy könnyen lehetett érvényesíteni bizonyos nyelvhelyességi követelményeket is. Itt nemcsak arról van szó, hogy egy szóhoz, ill. szótóhoz csak a valóban hozzáillő toldalékok járulhassanak, hanem arról is, hogy a program csak egy megfelelő szintű nyelvi normának eleget tevő szóalakváltozatokat tartalmazhatja. A LEKTOR nem tartalmazza a nyelvjárási vagy regionális nyelvi változatokat, valamint azokat a rétegnyelvi (szak-, diák-, tolvajnyelvi stb.) variánsokat, amelyek nem tesznek eleget az általunk követett normaszintnek, vagy nem közismertek, azaz nem tartoznak bele a műveltebb nyelvhasználók szókincsébe. Ugyanakkor megjegyzem, hogy az ún. "nyomdafestéket nem tűrő" szavakban eléggé gazdag, hiszen, sajnos, modern íróink meglehetősen gyakran élnek velük.

Hasonló a helyzet az ún. idegen szavakkal. Első programváltozatunk fejlesztése során nem szándékoztunk olyan idegen szavakat is betenni a szóadatbázisba, amelyeknek

közismert magyar megfelelői is vannak. A fejlesztés során világossá vált, hogy bizonyos határok megvonása (idegen vagy magyar a szó, mennyire azonos jelentésű az ún. magyar megfelelő stb.), ill. a nyelvhasználatban való elkerülhetetlenségük és gyakoriságuk szükségszerűvé teszi, hogy a "műveltségi szavak", valamint a közhasznú idegen szavak (pl. számítástechnikai szakszavak) is szerepeljenek a szókincsben.

Egyébként a szókincs tárolása, bővítése a LEKTOR rendszeréből eredően igen egyszerű. A program szóadattárának egy-egy szóval való kiegészítése igen rövid időt vesz igénybe. Ez a könnyű kezelhetőség tette lehetővé, hogy a nyelvi norma által megszabott korlátokon belül a szókincset a lehető legnagyobb mértékben bővítsük. Ennek eredményeképp jelenleg a LEKTOR tartalmazza a legnagyobb egybegyűjtött, szófajtani és morfológiai szempontok szerint egységes rendszerbe foglalt magyar szókincset.

Kérdéses, hogy a szókincs számbavételekor mit tartsunk külön szónak. Ebből a szempontból a LEKTOR szóadatbázisa igen tanulságos. Ha a tulajdonneveket nem számítjuk, a program szóadattárában levő szavak száma 20 000 alatt van. Ha viszont azt nézzük, hogy hány szótári alakot, vagyis szótározható alap- és képzett vagy továbbképzett szót ismer fel a program, ez a szám eléri a félmilliót.

E' félmillióban nem szerepelnek a raggal vagy jellel ellátott származékok, s az összetett szavak közül is csak azok, amelyek előtagja ragos (tejbegríz), a homonímák viszont annyinak számítanak, ahány szófaji kategóriában szerepelnek. Külön szónak számítom azt a képzett alakot, amelynek jelentése vagy szófaji mivolta eltér az alapszótól, ill. eltérő toldalékrendszer járulhat hozzá.

A LEKTOR adattárából tehát fontos összefüggésekre derül fény. Közismert, hogy a magyar szókincsben más nyelvekhez, pl. az angolhoz képest kevés alapszó, vagy ha úgy tetszik, kevés tőszó van. (A program már ismertetett jellege miatt én inkább szógyökökről, sőt alapszógyökökről beszélnék.) A LEKTOR nyelvi adattára ennek egzakt bizonyítékát nyújtja azzal kiegészítve, hogy számszerűségében is vizsgálhatók a magyar szókincs szer-

kezetében meglevő összefüggések.

A szókincs morfológiai szempontból is jól vizsgálható. A már említett, a toldalékolást vezérlő algoritmusok pontosan leírják, melyik szóhoz melyik toldalék tehető hozzá. Érdeke-
sebb azonban az a kérdés, hogy egy-egy szófaji kategórián be-
lül vajon hány, egymástól eltérő ragozási paradigma létezik. Megszámolása egyszerű, hiszen minden paradigma egy külön ve-
zérlő algoritmust jelent, tehát csak a nyelvi leírásban sze-
replő algoritmusokat kell megszámlálni. A főnevek esetében ez a
szám 248, ezt úgy is mondhatjuk, hogy a magyarban 248 deklin-
áció van. Konjugációink, tehát igeragozási paradigmáink száma
viszont közel 600.

Tekintettel arra, hogy a LEKTOR grammatikai elemzője még
nincs kész, erről részletesen majd máskor szölok. Jelenleg a
készülő program felismeri a helyesen szerkesztett mondatok
mondatrészeit, illetve elutasítja a helytelen mondatokat. Ar-
ról sokat lehetne vitatkozni, hogy melyik mondat helyes, és
miért, s arról is, hogy melyik nem, és miért nem. A rendelke-
zésemre álló hely és idő azonban erre nem elegendő, így csak
annyit mondhatok, hogy messzemenően figyelembe vettem e kér-
désben is a magyar nyelvészeti és nyelvművelő szakirodalmat. A
LEKTOR számítástechnikai jellegű előnyei közül csak kettőt
említek. Az egyik a program terjedelme, ez mindössze 300
kbyte. Nem tudok arról, hogy bárhol, bármely nyelvre
vonatkozó, csak megközelítően hasonló mennyiségű adatot tar-
talmazó program ennyire kis terjedelmű, kis memóriaigényű
lenne.

A LEKTOR másik számítástechnikai előnye a
helyesírás-ellenőrző program működési sebessége. A kevesebb
információt tartalmazó hasonló célú programokkal összehason-
lítva a LEKTOR kb. háromszor gyorsabb.

A program terjedelmének és sebességének nemcsak a közvet-
len felhasználás során van nagy jelentősége. Akkor is fontos,
hiszen nagyon kényelmes, hogy a gép vár az emberre, és nem
fordítva. Legalább olyan fontosnak tartom azt, hogy ez a két
technikai jellemző elősegíti és megkönnyíti azt, hogy a LEKTOR
tudásbázisa vagy a teljes program más nyelvi, szövegszerkesz-
tői vagy egyéb célú programokkal épülhessen egybe.

A HIPERTEXT ÉS A TÖBBNYELVŰSÉG

Koltay Tibor

A hipertext problémaköre sokféle megközelítésben vizsgálható. Szinte magától értetődőnek tekinthetjük, hogy interdiszciplináris tárgyalást igényel, de látni fogjuk, hogy nyelvészeti, ezen belül alkalmazott nyelvészeti eszközökkel is jól megközelíthető. Amint arra a későbbiekben majd példákat hozunk, a hipertext mind elveiben, mind alkalmazásaiban kötődik a két- és többnyelvűség kérdésköréhez.

A hipertext a következő három alapvető összetevő alapján határozható meg:

1. Csomópontok (nodes);
2. Az ezeket a csomópontokat összekötő kapcsolatok (links);
3. A csomópontok és az őket összekötő kapcsolatok létrehozásához és böngészéséhez szükséges eszközök.

A csomópontokban találhatunk hagyományos kohézióval összekapcsolt, lezárt szövegegységeket, és/vagy bármilyen digitálisan tárolható és számítógéppel visszakereshető médiumot, így hangot, álló- és mozgóképet. Ebben az esetben hipermédiáról beszélünk.

A hipertext és hipermédia közös jellemzője, hogy őket mint egészet a nem-lineáris szerveződés dominanciája jellemzi. (A legfőbb jellemző közössége okán a következőkben általában csak a hipertext terminust használjuk majd mindkét fogalom megnevezésére.)

A hagyományosan "szövegnek" minősített művekben ezzel szemben a linearitás dominál. Ez a dominancia azt is jelenti, hogy a linearitás kiegészül a nem-lineáris olvasás korlátozott lehetőségével. Ilyen nem-lineáris olvasásra példa a lábjegyzetek, a tartalomjegyzékek, a tárgymutatók, a bibliográfiai hivatkozások használata. A lexikonok, enciklopédiák, törvénygyűjtemények stb. esetében pedig - a hipertexthez hasonlóan - csak az egyes szövegegységek (pl. szócikkek) szerveződése lineáris, egyébként az egyes szövegegységek egymás mellé kerülését más szempont, pl. a betűrend határozza meg.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy írás és olvasás nem lehetséges szekvenciák nélkül (a nem-lineáris szervezőmódot gyakran nem-szekvenciálisnak nevezik), ezért a linearitás teljes elmaradásáról nem lehet szó.

A nem-lineáris és alternatív olvasás lehetőség, de egy adott olvasó, egy adott időben, egyazon olvasás során csupán egyetlen szekvenciában, azaz lineárisan olvas. A következő olvasás során új "olvasat" keletkezik, ami több, mint a hagyományos szövegek esetében az értelmezés lehetősége, hiszen itt egy újabb felszíni struktúrát járunk be.

A hipertextben a felszínen megjelenik a hagyományos szövegek esetében csak a mélyszerkezetben meglevő asszociatív jelleg, de a hipertext nem azonos a mélyszerkezettel: továbbra is a felszíni struktúrák létrehozása történik meg segítségével, rugalmas módon, de anélkül, hogy a mélyszerkezetbe beleláthatnánk.

A kapcsolatokra jellemző az is, hogy sokszorosak, sokoldalúak és több dimenziójúak, így három alapmodell szerint képzelhetők el:

1:1 = egy kiindulópontnak egyetlen célpontja van és vice versa;

n:1 = egy kiindulópontnak egyetlen célpontja van, de egy célpont több kiindulópontból érhető el;

1:n ill. n:m = egy kiindulópont több célponthoz vezet, ami megfelelő kiválasztási funkció meglétét feltételezi.

A kapcsolatok döntő jellemzője azonban, hogy nem nyelvi, hanem gépi úton, programeszközökkel jönnek létre, ami nyilvánvalóan azt is jelenti, hogy ezzel a kohézió új formáját képviselik.

A hipertext említett harmadik komponense, azaz a csomópontok és az őket összekötő kapcsolatok létrehozásához és böngészéséhez szükséges eszközök ugyanis csak számítógépen valósíthatók meg.

A hipertextben mint egészben tehát a csomópontok közötti gépi kapcsolattal új kohéziós eszközt kapunk, és a csomópontok között csak ezek a kapcsolatok engedhetők meg a referenciális viszonyok kifejezésére. A kohézió hagyományos eszközei háttérbe szorulnak és csak a szövegegységként funkcionáló csomópontokon belül használhatók.

Koherenciáról csak korlátozott értelemben beszélhetünk, mivel a hipertextnek nincs a hagyományos kritériumoknak megfelelő egységes témája.

Az intencionalitás kapcsán azt mondhatjuk, hogy a hipertext rendszerek többsége igen határozott célokra készül, ugyanakkor az intenciót közismerten a szerző viszi be a szövegbe, akinek a szerepe a hipertextben csökken, helyette nagyobb súlyt kap az olvasó és az általa képviselt akceptabilitás és szituacionalitás. Az előbbi egyébként az olvasó preferenciáitól és olvasási szokásaitól függ és ezek hagyománya még nem alakulhatott ki a hipertext esetében. Hasonlóképpen hiányzanak az intertextualitás konvenciói is. Szituacionalitás tekintetében a viszonylag merev hagyományos szöveget jelentősen túlszárnyalja a hipertext.

Az informatívitás a hagyományos szövegekhez hasonlóan megvan a hipertextben is, hiszen a befogadó számára mindenképpen van egy részének újdonságértéke.

A hipertext esetében nincs értelme a logikai és a fizikai struktúra megkülönböztetésének, mert csak a fizikai struktúra lehetőségeit biztosító hordozó és a felépítéséhez felhasználható összetevők vannak meg, maga a fizikai struktúra a logikai struktúra függvénye, azaz minden egyes olvasásnál más és más lehet.

A hipertextben a nem-lineáris szerveződés dominanciája az olvasó számára nagy szabadságot nyújt. Az olvasás szabadságát ugyanakkor minimális követelménynek is tekinthetjük, mert egyes rendszerekben az olvasó is írhat a dokumentumhoz kommentárokat, vagy át is dolgozhatja az eredeti anyagot. Ez persze alternatívaként kezelhető, nem kötelező felülrírnia az eredetit. A változtatással azonban az olvasó megszokott befogadói szerepét az író létrehozói szerepével váltogatja. Ezt szokták dinamikus hipertextnek nevezni és sokan ezt tekintik a tulajdonképpeni hipertextnek.

Van azonban statikus hipertext is, amely csak olvasható: nem engedi meg, hogy az olvasó változtasson rajta és ezt sem zárhatjuk ki a hipertext-típusok köréből.

Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy - bár számítógépes technológiára alapul - a hipertext emberi olvasásra való.

A hipertext nem kizárólag az oktatásban játszik fontos szerepet, de az általa nyújtott szabadság igen hatékonyan használható az oktatásban. A hipermédia pedig a többféle médium bevonásával további távlatokat nyit a nyelvtanításban.

Nyilvánvaló, hogy a hipertext elsősorban az önálló tanulás eszköze, ami különösen igaz a dinamikus hipertextre.

A hipertext két tulajdonsága folytán különösen kitűnően alkalmazható a két- és többnyelvűség kutatásában és az oktatásban. Ez a különböző szövegek együttes kezelésének és az információ rétegzésének a lehetősége.

Ilyen módon pl. azonos szöveg több, különböző nyelvű és/vagy nehézségű változatai kezelhetők egyszerre.

A nehézségi fok és/vagy érdeklődési kör szerinti rétegzéssel egyazon művet különböző olvasói kör számára teszi emészthetővé.

Előnyös a hipertext akkor is, amikor az általános gondolatmenet fonalának elvesztése nélkül kívánunk egy-egy részkérdést - megintcsak a több rétegbe való rendezés lehetőségét kihasználva - közelebbről megvizsgálni.

A hipertext jól hasznosítható a kiérleletlen, rosszul körülhatárolt, hiányos információk gyűjtésekor, hiszen tetszőlegesen bővíthető.

Jól használható továbbá a hipertext akkor, amikor gyakran kell a szigorú szekvencialitásból kilépni. Ilyen a lábjegyzetek, bibliográfiai hivatkozások,

szószedetek stb. már említett használata. Gondoljunk csak arra a lehetőségre, hogy egy-egy új szó fordítását, vagy idegen szó, új fogalom magyarázatát nemcsak az első előfordulásakor, hanem bárhol a szövegben elérhetővé tehetjük.

Lehetőség van arra is, hogy a hivatkozott művek teljes szövegét a hivatkozást tartalmazó szöveggel összekapcsoljuk úgy, hogy a kapcsolat mindkét irányban egyszerűen bejárható legyen.

Az írásfolyamat hagyományos lépéseinek (jegyzetelés, vázlatírás, a folyamatos szöveg megalkotása) kivitelezéséhez a hipertext jó eszközt ad kezünkbe. Tetszés szerinti egységeket (a feljegyzéseinek tartalmazó kártyákat, "papírfecniket" stb.) kapcsolhatunk össze segítségével.

Sok hipertext rendszerben lehetőség van számítógépes "jegyzetfüzet" használatára, ami a szövegek önálló feldolgozását segíti.

Több szerző is dolgozhat egyazon hipertext dokumentumon. Ha lehetőséget adunk nekik arra, hogy munkatársaik, szerzőtársaik munkáját tetszés szerint böngészhessék, illetve azokhoz kiegészítéseket tegyenek, de nem engedjük meg, hogy bármit is törölhessenek, igen közel kerülünk egy valódi kooperatív alkotási folyamathoz.

A hipertext emberi olvasásra való, de nem akármilyen olvasásra. Az említett felhasználási területek mellett említsünk meg egy olyan kettősséget, amely jól illusztrálja ezt. Aligha képzelhető el versolvasás hipertext formában, de nagyonis lehetséges volna versek könyvnélküli megtanulásának segítése hipertexttel.

Ha önmagában nem is azonos a mélyszerkezettel, a transzformációk könnyebb és jól átlátható kezelésére felhasználható a hipertextet.

Minden előnye mellett sem hallgathatjuk el a hipertexttel kapcsolatban az eltévedés és az intellektuális túlterhelés kérdését. A hipertext nem-lineáris "bejárása" ugyanis nem hagyományozott, ezért az olvasó nincsen felkészülve a hipertext használatára.

Ehhez járul az információ esetenként igen jelentős mennyisége, továbbá a hipertext (a hagyományos könyvvel szemben) nehezen felmérhető mérete, valamint az alternatívák közötti választás kényszere, tehát a hipertextben való eltévedés és az olvasó intellektuális túlterhelése reális és dokumentálható veszély.

A hagyományos szöveg túlnyomóan lineáris szerveződése ugyanis nemcsak megszokott, begyakorlott, hanem szigorú egymásutániségénél fogva kevésbé megterhelő és gyakorlatilag egyértelműen orientál, hiszen a szöveg elejétől a végéig kell haladnunk.

A hipertexttel kapcsolatos nehézségekhez az is hozzájárul, hogy lineáris szövegek hipertextté való átalakításakor az eredeti szövegek adott, megszokott

szekvenciáit tetszés szerint felbonthatjuk, újraszervezhetjük, gyakran olyan részeket kapcsolva össze, amelyek a lineáris szövegben igen távol lennének egymástól.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a tájékozódás zavaraiért sokszor az adott hipertext hibás koncepciója, rosszul megírt volta a felelős. Nem szabad túl sok kapcsolatot és csomóponttípust beépítenünk a rendszerekbe, mert ezzel azok "stílusát" tesszük nehezkessé.

Indokolt tehát az óvatosság. Ha azzal a megállapítással, miszerint a hipertext az oktatás felelősségét teljesen a tanuló vállára helyezi, miközben megszabadítja őt a hagyományos tankönyvek korlátaitól, alapvetően egyetértünk is, úgy gondolom, minden esetben mérlegelnünk kell a szabadság fokát, ha nem akarjuk, hogy az átadott felelősség nyomasztóan nagy legyen.

Irodalom

BERNSTEIN M.

1991 Deeply intertwined hypertext: the navigation problem reconsidered. Technical Communication. 38.évf., 1.sz., 41-47.

BEVILACQUA A.F

1989 Hypertext: behind the hype. American Libraries. 20.évf, 2.sz., 158-162.

CANALS CABIRO I.

1990 Introducción al hipertexto como herramienta general de información. Concepto, sistemas y problemática. Revista Española de Documentación Científica. 13.évf., 2.sz, 685-709.

CHEN Ch.

1990 Hypermedia/Multimedia technology and new opportunities for libraries in the 1990s. Developments in Microcomputing - Discovering New Opportunities for libraries in the 1990s: Festschrift in Honour of Richard de Gennaro. Essen, 3-23.

CLAASSEN W.

1992 Transparent hypermedia? Online Information 92, 16th International Online Information Meeting, Proceedings, London 9-13 December 1992. Oxford, etc.: Learned Information, 153-158.

DAVENPORT E., CRONIN B.

1990 Hypertext and the conduct of science. Journal of Documentation. 46.köt., 3.sz., 175-192.

EAVES D.

1991 Hypertext in myth and reality: a technology for the Alexandrine age. Australian Library Journal. 40.évf., 4.sz., 289-304.

FARMER L.

1989 Hypertext: links, nodes and associations. Canadian Library Journal. 46.köt., 4.sz., 235-238.

HAMMWÖHNER R.

1992 Kognitive Plausibilität: Vom Netz im (Hyper-)Text zum Netz im Kopf. Nachrichten für Dokumentation. 43.évf., 1.sz., 23-28..

HUSTON M.

1990 New media, new messages: innovation through adoption of hypertext and hypermedia technologies. *Electronic Library*. 8.évf., 5.sz., 336-342.

KUHLEN R.

1991 Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin etc.: Springer.

KUHLEN R. et al.

1989 Hypertext - Grundlagen und Funktionen der Entlinearisierung von Text. Teil 1.: Modellierung und Realisierung einer Hypertextbasis in einer Ausbildungssystem. *Nachrichten für Dokumentation*. 40.évf., 5.sz., 295-307.

RADA R.

1989 Writing and reading hypertext: An overview. *Journal of the American Society of Information Science*. 4.évf., 3.sz., 164-171.

TERGAN S-O.

1992 Zum Aufbau von Wissensstrukturen mit Texten und Hypertexten. *Nachrichten für Dokumentation*. 43.évf., 1.sz., 15-22.

A StaTOR SZÖVEGES ADATBÁZISKEZELŐ PROGRAM

Torma István

A program hálós, hierarchikus, dinamikus szöveges adatbázis-kezelő, egyes szakemberek leginkább a hipertext rendszerek közé sorolják, a szerző - éppen az eredeti célkitűzés miatt - a számítógéppel segített gondolkodás kategóriába sorolja (CATH = Computer Aided THinking). Hétköznapi nyelven gondolat manager-nek lehetne nevezni, mindenképpen a gondolkodó emberek szoftvere.

Az StaTOR-ral szemben az eddig hasonló területen használt (használható) programok hátrányai:

Drágák (0.5-1.5 millió Ft), bonyolultak (több száz oldalas használati leírás, legtöbbször angol nyelven), ami nem segíti a felhasználót. A keresés lassú, időrabló. Korlátozzák a felhasználót a megkötések, például többnyire csak fa alakú adatszerkezet hozható létre, így a szabad szöveges, nem generalizálható adatok nem írhatók le bennük, pedig az ábrázolni kívánt adatok szerkezete leginkább hálós, hierarchikus. A szöveg minta szerinti keresés azt eredményezi, hogy nagyon sok mindent nem találunk meg (ragozott alakok, szinonimák, idegen nyelven leírt szavak, stb.), sok felesleges, nemkívánt dolgot viszont megkapunk, akár a keresettek többszörösét is. E keresés idő- és költségigényes is, a rendszer nem tanul, nincs automatikus információ bővülés.

Az eddig elért eredmények:

A StaTOR program eredeti, újszerű. Kiküszöböli a fent vázolt hibákat, előremutató felhasználást tesz lehetővé. A StaTOR tulajdonságai alapvetően eltérnek a hasonló célú programoktól:

A StaTOR programmal rögzített információ a tartalma alapján kapható vissza, tényleges keresés nincs, ezért rendkívül gyors. A hierarchikus, hálós, dinamikus információ-elhelyezés visszaadja gondolkodásunk, a világ általunk érzékelt logikai szerkezetét, gyakorlatilag bármi hatékonyan ábrázolható benne, ami szöveggel leírható. Az információ maradéktalanul megtalálható felesleges más információk nélkül, helyes használata esetén információ bővülés jön létre. Az adatokból csak a fontosnak tekintett részek látszanak, az adatszerkezet jól strukturált, rendkívül egyszerűen megváltoztatható, bővíthető, átszervezhető. Minimális megkötést tartalmaz, (jelenleg) az elhelyezhető szövegek száma 32.000, mindegyik hossza külön-külön max. 32.000 karakter. Felhasználóbarát: már 8 parancs ismeretében - egy 2 oldalas leírás segítségével - hónapokig lehet vele dolgozni.

A program demonstrációs változata több mint 250 helyen került bemutatásra.

A program teljes változatát (15 helyen) a következő célokra használják fel:

Teljes tudományos jegyzetanyag feldolgozásához (beleértve az irodalmi hivatkozások feldolgozását, terminológia, szótár, lexikon, automatikus jellemző kiválasztás, stb. alkalmazásokat), a cédulázás teljes kiváltásához, cikkek írásához, stb. Kézművesipar történeti adatbázis létrehozására, egyetemi tanszék lexikon készítésére alkalmazza.

Országos múzeum kutatói sikeresen használják a jegyzetanyag kiváltására, szakrális szövegek elemzésére, adattári fotóanyag szöciológiai vizsgálatára. Filozófus más filozófusok eszmerendszerét ábrázolja a StaTOR programmal, az eddiginél szélesebb körű családfa ábrázolásokra, szakterminológia összeállítására (azok összefüggéseivel együtt). Állatorvosi munkaközösség 1000 termékről készülő szakkiadvány szövegellőkészítésénél a kiadvány tartalmának automatikus, többszempon্তু rendezésére, (a kiadványból floppy-s változat is készül). Tudományos dolgozók végeznek a programmal - a hagyományos módszereken túlmutató - alkotó gondolkodást. Kutatóintézet kutatásszervezésre, számítástechnikai cég irodaszervezési, manager funkciókra, konferencia szervezésre, középiskola történelmi tudásbázis kialakítására, szöveggyűjtemény létrehozására, mások leltározásra használják. Közintézmény belső ügyrendjének kialakítására, folyamatos bővítésére, közgyűjtemény felújítás megszervezésére, kiállítás rendezésére, levéltár kutatómunkához használja. Sikeres kísérlet történt automatikus erőforrás allokálási feladat végzésére is.

Referenciahelyek:

Néprajzi Múzeum, Óbudai Helytörténeti Gyűjtemény, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, ELTE Etológia Tanszék, KSH-SzÜV, KFKI, Állatorvosi Farmakológiai és Toxikológiai Társaság, Magyar Televízió, Budapest Főváros Levéltára, egy alapítvány és több magánszemély (kutatók, szerzők).

A StaTOR filozófiája lehetővé teszi, hogy mindenki felépítheti vele kutatási területének sajátos vizsgálati szempontjait és adathalmazát, az ezzel összefüggő mindennapi információkat, összefüggéseket. Gyakorlatilag ami szöveggel leírható, az a StaTOR programmal hatékonyan ábrázolható, létrehozható, feldolgozható.

Megemlítjük még, hogy a program használata mutatott rá arra, hogy mennyi mindent elfelejtünk elérhető emléknym nélkül, és ezek olyan dolgokra is érvényesek, amelyek számunkra rendkívül fontosak (ez többnyire azért nem okoz problémát, mert éppen a felejtés miatt nem hiányzik az elfelejtett információ). Általában a jelen, illetve a közelmúlt történései kötik le a figyelmünket, a régebben kitűzött célokat elfedve. A StaTOR programmal készíthetők egyéni, tudományos, stb. tervek, ahol ábrázolható a célok fontossági sorrendje, és az egyes célok elérésének feltételei is.

A StaTOR alapvetően a következő módon használható:

- szövegek hierarchikus ábrázolására,
- információk fogalmi hálózhoz, mint vázhoz rögzítésére, majd tartalmi visszakeresésre, cikk írására, stb.,
- újszerű gondolkodásra, kreatív szellemi munkára, a programmal rögzített ismereteink, gondolataink eddigieknél hatékonyabb összekapcsolására, saját világunk építésére.
- strukturált adatok automatikus feldolgozására (könyvek, tárgyak, orvosok, gyógyszerterek, stb. nyilvántartására),

A program több konferencián került eddig bemutatásra: 1992-ben a restaurátorok országos konferenciáján; az EK'92, az Európai Közösség és magyarok által közösen rendezett adatbázisokkal foglalkozó konferencián; a Múltunk jövője '93 'Konferencia az informatika és a számítógép alkalmazásáról a régészetben és a múzeumi munka egyéb területein'.

A program 2 éve szerepel kiállításokon (IFABO, Digit '93, Compfair, Hungarodidact, CeBIT).

A StaTOR szoftver várható továbbfejlesztése:

A továbbfejlesztés technikai irányai: a program ne csak önálló IBM PC-ken fusson, hanem hálózatokon is, legyen Windows verzió és angol, német nyelvű változat is. A jelenlegi 32.000-es szöveges objektum korlát emelkedjék 1 millió objektumra, készüljön egységes erőforráskezelésen alapuló memória és háttértár kezelés.

Elvi továbbfejlesztés, hogy a StaTOR programmal épített adatbázisban szinte bármilyen ábrázolható legyen, ami elmondható, ami leírható, úgy, hogy az a dolgok valódi kapcsolatát, az emberi látásmódot - akár azt meghaladóan - vissza tudja adni. Az eddigi szövegobjektumokkal épített hierarchiák, hálók bővítése az objektumok közötti összefüggés megadhatóságával.

Bővítés grafikus elemekkel, a képi-adat feldolgozás lehetőségének megteremtése (erre - a felhasználók részéről - különösen nagy igény van). Az eddigi speciális adatszerkezet továbbfejlesztése olyan irányban, amely bizonyos mesterséges intelligencia témakörébe eső feladatok megoldását is lehetővé teszi. Fogalmi hierarchiák (tezauruszok) készíttetése, vagy meglévők felhasználása különböző szakterületek számára. Helyesírásellenőrző, szótári alak és szinonima visszaadó modul beépítése. Különböző adattípusok feltárása, adatábrázolási megoldások kidolgozása. A StaTOR program felhasználási területeinek és módszereinek felkutatása.

A StaTOR programmal igényes és kreatív adatbázis építhető. A már más programmal épített adatbázis áttemelhető a StaTOR-ba, vagy a régihez a StaTOR-ral építünk logikai struktúrát, keresési segédletet (tezauruszt).

A StaTOR program által megcélzott tématerület meglehetősen perspektívikus, új hatékony módszert és eszközt kínál. A program elnyerte a Compfair '93 vásárdíj-át.

ELŐKÉSZÜLETEK EGY TÖBBNYELVŰ SZÁMÍTÓGÉPES SZAKNYELVI-LEXIKAI ADATBÁZIS KÖZPONT LÉTREHOZÁSÁRA A KLTE IDEGENNYELVI KÖZPONTJÁBAN

Rovny Ferenc

A Kossuth Lajos Tudományegyetem Idegennyelvi Központjában már hosszú évtizedek óta folyik mind a Természettudományi Kar, mind a Bölcsészettudományi Kar egyetemi hallgatóinak szaknyelvi képzése (a nyelvszakosok kivételével) az alábbi nyelveken: angol, német, francia, orosz, spanyol, olasz.

1983 óta az Idegennyelvi Központban szakfordítókat is képzünk az alábbi szakterületeken: vegyész, matematikus, biológus, fizikus, pszichológus.

A szaknyelvi képzés megalapozása céljából az Idegennyelvi Központ oktatói komoly munkával összegyűjtöttek különféle szakterületekről szó és kifejezésgyűjteményeket, amelyeket később publikáltak is.

A tudományok gyors fejlődésével azonban ezen kiadványok többsége mostanára elavult, így jelentős igény van arra, hogy ezeket lényegesen kibővítsük és modernizáljuk. A tudományos szókincsgyűjtemények hagyományos módszerrel való előállítása gyakorlatilag lehetetlenné vált, már csak a tudományok, ezen belül különösen a természettudományok rendkívül gyors fejlődése és a terminológiai fogalmak változása, elvulvási, új fogalmak állandó és rohamos létrejötte miatt is. Ezért új módszerekre és eljárásokra van szükség, így a szókincsgyűjtés manapság már csak számítógép segítségével történhet, így a gyűjtött anyag rendszeresen bővíthető és aktualizálható.

A projekt fő célkitűzései:

1. Egy széles körben hozzáférhető számítógépes szaknyelvi-lexikai adatbázis létrehozása több szakterületen (10-11 szakterület, egyenként elérhetik a 25000-30000 szócikket, azaz összesen kb. 300000 szócikket, így együttesen az adatbázisok terjedelme a szükséges hang- és képinformációkkal bővítve elérheti a 15-16 GB terjedelmet is).
2. Az adatbázis folyamatos bővítése.
3. Az adatbázis alapján szolgáltatások szervezése.
4. Az adatbázis alapján kiadványok szerkesztése és kiadásra való felajánlása.
5. A meglévő szaknyelvi jegyzetek (szó- és kifejezésgyűjtemények) modernizálása.

1.1. A projekt fő célkitűzéseinek részletes megfogalmazása és indoklása

1.1.1. Egy tág körben hozzáférhető számítógépes szaknyelvi-lexikai adatbázis (angol, német, francia, spanyol nyelveken szaknyelvi szó- és kifejezésekgyűjtemények) létrehozása a következő szakterületeken: matematika, fizika, biológia, kémia, pszichológia, számítástechnika és földrajz.

1.1.2. A tudományegyetemek közti megállapodás értelmében a KLTE Idegennyelvi Központjának feladata Magyarországon a kétnyelvű természettudományi szó- és kifejezésekgyűjtemények (kisméretű szakszótárak) készítése. Az OMIKK-tól és a KLTE Könyvtárától kapott információk szerint (a még korábbi, ilyen jellegű saját kiadványainkat leszámítva) **kétnyelvű szakszótárak nincsenek**, vagy ha vannak is, ezekről e jelentős intézményeknek sincs tudomása. Kivételt a számítástechnika területe képez, ezek a szótárak azonban rendkívül vegyes színvonalúak és nem tükrözik a szakterület egészét, integrálásuk, illetve korszerű adatbázison alapuló új számítástechnikai szótár, illetve számítástechnikai szótári adatbázis létrehozása már csak e terület viharos gyorsaságú fejlődése és differenciálódása miatt is szükséges. **Az OMIKK információja szerint Magyarországon ilyen jellegű, természettudományos számítógépes szótári adatbázis , illetve adatbázis központ nincs.** Mindezekért fontosnak tartjuk, hogy a kor követelményeinek megfelelő, adathordozókon tárolt, rugalmas, folyamatosan bővíthető, naprakész adatbázis álljon rendelkezésre a felhasználók számára.

Az adatbázisra építve egyfajta **speciális szolgáltató központ (= Számítógépes Szaknyelvi Lexikai Adatbázis Központ)** épül ki többfajta felhasználási lehetőséggel.

1.2 Intézményi háttér

Az Idegennyelvi Központ feladata az egész egyetem összes hallgatójának általános és szaknyelvi képzése (a nyelvszakosok kivételével).

1. sz. TÁBLÁZAT

A Kossuth Lajos Tudományegyetemen a nappali tagozatos hallgatók összlétszáma:

	<u>1990.</u>	<u>1991.</u>	<u>1992.</u>
Hallgatók létszáma:	3151	3420	3045

2. sz. TÁBLÁZAT

Az Idegennyelvi Központ által oktatott hallgatók létszáma:

<u>1990.</u>	<u>1991.</u>	<u>1992.</u>
1291	982	1357

A két számsor közötti különbség, egyrészt abból adódik, hogy a hallgatóknak 3 évet (2+1 évet) kell két különböző nyelv tanulásával tölteniük, másrészt egy jelentős részük már középfokú nyelvvizsgával érkezik – ami a jelenlegi szabályok értelmében mentességet biztosít számukra. Más kérdés – és ennek részletes taglalása nem jelen előadás témája –, hogy így egy *általános nyelvvizsgával* mentesülnek a *szaknyelv* tanulmányozása alól.

Ezen túlmenően, kb. 10 éve kezdődött el a szakfordítói képzés, mely jelenleg angol nyelven a következő területeken folyik: matematika, fizika, biológia, kémia és pszichológia. Az 1993-94-es tanévben német nyelven is beindult a szakfordító képzés. A nappali tagozatos hallgatókon kívül már végzett szakemberek is részt vesznek a szakfordítói képzésben posztgraduális formában.

3. sz. TÁBLÁZAT

A szakfordítói képzésben résztvevők száma:

<u>1990.</u>	<u>1991.</u>	<u>1992.</u>
134	130	202

A posztgraduális hallgatók létszáma általában 20 fő körül mozog.

Ahogy ezt korábban is említettük, az oktatás eredményessége érdekében a szaknyelvi szókincs kutatása és összegyűjtése hosszú évek óta folyik az Idegennyelvi Központban és ennek alapján különféle szaknyelvi jegyzetek, segédanyagok, szó- és kifejezésgyűjtemények készültek és jelentős részüik kiadásra is került. Összesen 11 darab – már megjelent – ilyen kiadványunk van a kémia, matematika, fizika, biológia területén, elsősorban angol, német, orosz nyelven.

A megjelent kiadványokon kívül jelentős mennyiségű egyéb forrásanyagot, illetve szót és kifejezést is gyűjtöttünk össze az évek során.

Az Idegennyelvi Központban jelenleg 30 nyelvtanár dolgozik, ebből 19 fő angol, 6 fő német, 2 fő francia, 2 fő orosz és 1 spanyol szakos.

A szakfordító képzésben résztvevő tanárok, de a hallgatókat az ún. normál lektori órákon oktató tanárok többsége is hosszú idő óta egy-egy szakterületre specializálódik. (Ez természetesen különösen az angol és a német nyelv vonatkozásában igaz.) A nyelvtanárok többsége legalább egy évtizede oktat különféle szakterületeken szakszövegolvasást és fordítást, valamint terminológiai gyűjtőmunkát is végez. A projekt megvalósításához szükséges azonban a tanárok számítógépes ismereteinek bővítése és a megfelelő adminisztratív személyzet biztosítása, elsősorban adatbevitel céljára.

1.3.

Ugyancsak szükséges a jelenleg meglévő számítógépes eszközháttér jelentős bővítése.

2.1. A célkitűzések megvalósítására tervezett program leírása

2.1.1. A feladat új szempontjainak megfelelően, előzetes tanulmányokat tartunk szükségesnek.

2.1.1.1. Elengedhetetlen, hogy a munkában résztvevő valamennyi oktató vegyen részt számítógépes tanfolyamokon.

2.1.1.2. Ugyancsak szükségesek előzetes tanulmányutak információszerzés céljából. Tervezünk tanulmányutakat az Egyesült Királyságba, Franciaországba és Németországba, a már működő számítógépes adatbázisok tanulmányozására. Ugyancsak tervezzük külföldi szakér-

tők meghívását is tapasztalatcsere céljából, hogy kikérjük tanácsaikat a számítógépes szakszótárak készítésével kapcsolatban. Szükséges a könyvtár bővítése is könyvekkel, folyóiratokkal, CD-kel, stb. Amint azt már korábban is említettük, a megfelelő géppark kiépítése a megfelelő perifériákkal és szoftverekkel a projekt sikerének kulcskérdése.

Konkrétan céljaink a következők: *először* a meglévő adatbázist, tehát a már megjelent szakszókincs gyűjteményeket kívánjuk számítógépre vinni. A *következő lépés* a megfelelő szakos hallgatók segítségével az egyes szakterületek szókincsének bővítése és továbbfejlesztése. Úgy tervezzük, hogy a hallgatók a vizsga előtt kötelezően beadandó 10 oldal szakszöveg fordítása mellett a szakszövegben előforduló elsősorban szaknyelvi szavakat – a korábbi szakos szótárfüzet helyett – az általunk megadott szempontok szerint – űrlap segítségével – gyűjtik, majd a beszámoltatást végző nyelvtanár az űrlapokat, illetve a beviteli program révén a floppydiszkre felvitt adatokat nyelvileg lektorálja. Szükség esetén az egyes szaklektorok – az egyes szakterületeket az egyetemen oktató szakemberek – segítségével megtörténik a szakmai lektorálás is. A *harmadik szakaszban* – ha az adatbázis egy bizonyos jelentősebb nagyságrendben már feltöltődik –, valósul meg az a célkitűzésünk, hogy az adatbázis alapján különböző szolgáltatásokat szervezzünk. Ezek többfélék:

– Lehetőséget biztosítunk arra, hogy az adatbázis elérhető legyen a Kossuth Lajos Tudományegyetem különböző tanszékein, másrészt az egységesülő debreceni UNIVERSITAS-on belül a részben kiépült és a projekt megvalósulásának idejére teljesen elkészülő számítógépes hálózat útján.

- Az adatbázist hozzáférhetővé kívánjuk tenni adathordozókkal: floppydiszk, CD
- A létrejött adatbázisok alapján tervezzük kiadványok megjelentetését.

2.2.

A projekt megvalósításához jelentős beszerzések is szükségesek, melyekre a **FEFA 3** (Idegen nyelvek) keretében elnyert pályázat nyújt jelentős fedezetet.

2.2.1. A szükséges technikai eszközök beszerzésének indoklása és részletezése

2.2.1.1. A számítógépek memória és tárolókapacitás igénye.

A számítógépes szaknyelvi adatbázis és ebben a különféle szaknyelvi szó- és kifejezés-gyűjtemények létrehozása során figyelembe kell venni, hogy egyes szakterületeken a **szöveges információ nem elegendő** a fogalmak kellő definiálásához (pl. biológia – ezen belül különösen a növénytan és az állattan, vagy a földrajz, kémia – modellek), ezért **képinformációkra** is szükség van. Idegennyelvi adatbázisról lévén szó, szükséges, hogy a szavak és a kifejezések **kiejtése** is meg legyen adva – tehát az adatbázis **hanginformációkat** is fog tartalmazni.

A képi információk feldolgozása során (amennyiben folyamat bemutatása is szükséges, tehát mozgókép digitalizálása a feladat), támaszkodni kívánunk egyetemünk korábbi sikeres idegennyelvi FEFA pályázatának eredményeképpen létrejött Multimédia Központra és eszközeire.

A felhasználandó számítógépek teljesítménye meghatározásánál figyelembe kell venni, hogy 4 nyelvről és 7 szakterületről van szó, és végső tervezett formájában egyes szakterületeken a szöveges adatbázis elérheti és meg is haladhatja a 30000 lexikai egységet, ehhez még

hang- és képinformációk is társulnak. A továbbiakban pontosan meghatározzuk a projekt terjedelmét, egy szócikk felépítését és az adatbázis tárolókapacitás igényét.

A.) A projekt terjedelme

A projekt 4 nyelvet, 7 szakterületet érint, ténylegesen (mivel csak angolból van meg mind a 7 szakterület), 11 szaknyelvi adatbázisról van szó kezdetben.

Egy adatbázis kb. 30000 idegennyelvi címszóra tervezett (összesen kb. 300000 címszó.) Ehhez hozzá kell még számítani a címszóval alkotott kifejezéseket (2-4 db), idegennyelvi példamondatokat (1-2 db), a magyar nyelvi jelentésárnyalatokat, a példamondatok fordítását, helyenként a fogalom részleges magyarázatát, a szó/kifejezés **kiejtését** (az angolban **fonetikai átírását** is), és ahol lehetséges és szükséges, a **képi** információt is.

B.) Egy szócikk felépítése

	Adat	Átlagos tárolási igény
I.	Szöveges rész (címszó, kifejezések, példamondatok és magyar megfelelőik, esetenként a fogalom magyarázata is)	kb. 4 kbyte
II.	Hang (kiejtés) tömörítve	kb. 13 kbyte
III.	Kép tömörítve	kb. 20 kbyte
Összesen		kb. 37-40 kbyte

C.) Egy szakterület, egy nyelv teljes adatbázisának memória igénye

30000 szócikkkel számolva	1.110.000 kbyte
---------------------------	-----------------

D.) Az egész adatbázis memória igénye	12.210.000 kbyte
--	------------------

(11 szakterület)

Az adatbázis kezelés igénye (20%)	2.442.000 kbyte
-----------------------------------	-----------------

Összesen:	14.652.000 kbyte
------------------	-------------------------

azaz kb. **15 Gigabyte.**

Ehhez még hozzá kell számítani, hogy a feldolgozás során ennek a kb. **tízszerezését** kell futtatni.

2.2.1.2. A tervezett számítógéppark a következőkből áll:

A) Egy UNIX munkaállomásból, mely bővíthető, nagy felbontású grafikai képességekkel is rendelkező modell, a teljesítménye meghaladja a 100 MIPS-et. Ehhez jelentős, kezdetben kb. 5 Gbyte háttértároló, valamint CD-ROM meghajtó és a felhalmozott adatok tárolására szolgáló DAT egység is társul.

B) Mindezekhez három-négy PC alapú terminált tervezünk

C) Természetesen megfelelő perifériákra is szükség van elsősorban SCANNER-re, lézerprinterre, és más egyéb (multimédiás) kiegészítő eszközökre.

D) A számítógépekhez különböző szoftverek beszerzését is tervezzük: egy újabb koncepció szerint – az 1993-as pályázat beadás utáni fejlemények, a számítógépes piac tendenciái

miatt – **multiplatformos fejlesztést** kívánunk megvalósítani a számítógépes szakszótári program megírásánál. A feldolgozandó adatmennyiség ugyanis akkora, hogy ez biztonsággal változtatlanul csak egy UNIX munkaállomással dolgozható fel, mely alkalmas számítógépes (hálózati) szolgáltatások nyújtására is. A felhasználók többsége azonban, ahogy a piaci tendenciák mutatják, továbbra is PC-t használ, így a létrejött számítógépes szakszótári adatbázisok PC-n is futtathatók kell legyenek (itt elsősorban CD-re gondolunk.)

3. A szaknyelvi adatbázishoz megvalósítandó számítógépes rendszer rövid vázlata

Az információ (szöveg, kép, hang) perifériális eszközök (lapolvasó, billentyűzet, mikrofon-hangkártya, stb.) és célszoftverek révén jut el a számítógép (mindkét platform: UNIX – SUN ill. Windows – PC) tároló memóriájába (háttértárába, például winchesterébe).

A kifejlesztendő két platformos multimédiás, hypertextes szótárprogram révén a szótári adatbázis idegen nyelven, összetett keresési technikával hozzáférhető: hálózaton; számítógépes adathordozón (CD, esetleg floppy diszk) és kiadványok formájában.

4. A projekt szervezeti felépítése

A többnyelvű szakszótári adatbázis projektfelelős munkáját nyelvenként felelős nyelvtanárok támogatják.

Az egyes részterületeken folyó gyűjtőmunkának és az ennek eredményeképpen elkészülő kiadványoknak is külön felelősei vannak.

Az egyes nyelveken a következő szakterületeken tervezzük szaknyelvi adatbázisok létrehozását: ANGOL (biológia, fizika, földrajz, kémia, matematika, pszichológia, számítástechnika), NÉMET (kémia, matematika), SPANYOL (biológia – növénytan), FRANCIA (matematika).

5. A jelenlegi állapot

Most folyik a szakszótárban megvalósítandó szócikk kifejlesztése, majd az általunk jónak tartott szócikket elismert nyelvészekkel kívánjuk megbíráltatni. (A szócikk jelenlegi változata a kiosztott mellékletben szerepel.)

A projekt megvalósulása (még részbeni megvalósulása is) jelentős lökést adhat a szakemberek (hallgatók, oktatók és a gazdasági-tudományos életben dolgozók) szaknyelvi tudásának emeléséhez.

Mellékletek: **Módosított szócikk űrlap**
 Módosított szócikk űrlap magyarázat
 Példa az űrlap alapján elkészített szócikkre

MÓDOSÍTOTT SZÓCIKK ŰRLAP (1994.03.16.)

- | | | | |
|-----|--|--------|--|
| 1. | címszó | : | |
| 2. | kiejtés(ek) | : | |
| 3. | ekvivalense(i) | :(↔) | |
| 4. | szófaji elágazás(ok) | : | |
| | és nyelvtani rövidítés(ek) | : | |
| 5. | nyelvtani információ(k) | : | |
| 6. | idegen nyelvi rövidítés | : | |
| 7. | magyar nyelvi rövidítés | : | |
| 8. | a) magyar megfelelő(i) | :(↔,*) | |
| | b) funkcionális stílusárnyalat | : | |
| 9. | szakterület(ek) | :(↔) | |
| 10. | magyarázat | :(↔) | |
| 11. | példamondat(ok) | : | |
| 12. | példamondat(ok) fordítása | : | |
| 13. | a) a címszó képzett származéka(i) | : | |
| | b) magyar megfelelő(i) | :(*) | |
| 14. | a címszóval alkotott kifejezés(ek) | : | |
| | a/1) a címszó a kifejezés első tagja | : | |
| | a/2) magyar jelentése | : | |
| | a/3) stílus | : | |
| | b/1) a címszó a kif.-nek nem az első tagja | : | |
| | b/2) magyar jelentése | : | |
| | b/3) stílus | : | |
| 15. | további keresztutalás(ok) | : | |
| | a) címszó képzett származékai | :(↔) | |
| | b) a címszó a kifejezés első tagja | :(↔) | |
| | c) a címszó a kif.-nek nem első tagja | :(↔) | |
| | d) más címszó | :(↔) | |
| 16. | gyakoriság | : | |
| 17. | hang | : | |
| 18. | kép/illusztráció | : | |

Az (első)leges szerkesztéssel kapcsolatos információk:

- | | | | |
|-----|-----------------------|---|--|
| 19. | forrás(ok) | : | |
| 20. | gyűjtő(k) neve | : | |
| | évf., szak | : | |
| | szül. dátum | : | |
| | lakcím | : | |
| | telefon | : | |
| 21. | nyelvi lektor(ok) | : | |
| | ellenőrzés(ek) dátuma | : | |
| | megjegyzés | : | |
| 22. | szaklektor(ok) | : | |
| | ellenőrzés(ek) dátuma | : | |
| | megjegyzés | : | |
| 23. | adatrögzítő(k) neve | : | |
| | címe | : | |
| | tel. | : | |

A (másodlagos, harmadlagos,...) szerkesztéssel kapcsolatos információk (=UPDATING(S)) :

- | | |
|-----|---|
| 19. | |
| 20. | |
| 21. | |
| 22. | |
| 23. | |
| 24. | updating időpontja : |
| 25. | jellege (a szócikk melyik pontja módosult és hogyan): |

megjegyzések:

1. A szakszótár nem csak a szaknyelvi fogalmakat (fn-eket), hanem a szaknyelvre jellemző egyéb szavakat (igéket,...) is tartalmazza.
2. A szócikk minden részénél meg kell adni a maximális karakterszámot ("n").

Például: a fogalom magyarázata : 2700n

3. A szócikk egyes részeinél zárójelben megadott nyíl (⇒) azt jelöli, hogy utalások előfordulhatnak.

Ilyen helyek: *ekvivalensek*

szakterület

magyar megfelelő

fogalom magyarázata

keresztutalások

4. Egy csillag (★) jelöli azt, hogy az adott jelentés a magyar idegen nyelvi szótár egy címszava lesz, illetve hogy a jelenlegi (alapjában idegen-magyar) szótárban is kiegészítő címszó, mely utal az idegen nyelvi főcímszóra. (Azért, hogy már ebben a fázisban is lehessen magyar-idegen nyelvi keresést folytatni.)

Előfordulási hely lehet : *magyar megfelelő*

5. A részsakterület is egy rendező elv.

Például: számítástechnika → processzor-fajták

→ operációs rendszerek

stb.

biológia → növénytan → egyszíkkűek

- haszonnövény

- gyom

stb.

6. Szűkebb munkacsoportban a jelölések (vessző,pontosvessző,tilde, stb.) használatával kapcsolatban pontosan meg kell állapodni.
7. Meghatározandó, hogy a kiejtés milyen átírásban kerüljön rögzítésre, és hogy amerikai, angol vagy mindkét változatban.
8. Példa szófaji elágazásokra : I.fn , II.ige , III.hat , ...

SZÓCIKK (1994.03.23.)

1. címszó : PROCESS
2. ekvivalense(i) :
3. szófaji elágazás(ok)
és nyelvtani rövidítés(ek) : I. fn.
4. kiejtés(ek) : ['prouses]
5. nyelvtani információ(k) :
6. idegen nyelvi rövidítés :
7. magyar nyelvi rövidítés :
8. a) magyar megfelelő(i) : folyamat, processz
- b) funkcionális stílusárnyalat :
9. szakterület(ek) : ➔ multiprogramming, UNIX

10. magyarázat : Futó program a memóriában, amely akár több példányban is létezhet. Az a processz, amely önmagáról egy újabb másolatot készít, a szülő (⇒ *parent process*), maga a másolat pedig a gyerek (⇒ *child process*).

11. példamondat(ok) : A *process* consists of some state information, a scheduling handle, a ⇒ stack, and the text (instructions) and data (initialized and uninitialized) of a program.

12. példamondat(ok) fordítása : Egy processz állapot-információkból, egy ütemező kezelőből, egy veremből és a program szövegéből (utasításaiából) és adataiból (inicializált és nem inicializált) áll.

13. a) a címszó képzett származéka(i) :
- b) magyar megfelelő(i) :
14. a címszóval alkotott kifejezés(ek) :
- a/1) a címszó a kifejezés első tagja :
- a/2) magyar jelentése :
- a/3) stílus :
- b/1) a címszó a kif.-nek nem az első tagja : remote *process*
- b/2) magyar jelentése : távoli számítógépen futó processz
- b/3) stílus :
15. további keresztutalás(ok)
- a) címszó képzett származékai : ⇒ processor, ⇒ processing
- b) a címszó a kifejezés első tagja : ⇒ process ID
- c) a címszó a kif.-nek nem első tagja :
- d) más címszó : ⇒ fork, ⇒ word processor
16. gyakoriság :
17. hang :
18. kép/illusztráció :

Az (elsődleges) szerkesztéssel kapcsolatos információk:

19. forrás(ok) : Stephen A. Rago: UNIX System V Network Programming
21.o. 2. sor
20. gyűjtő(k) neve : Csukás Levente
évf., szak : III. PM
szül. dátum : 1972.09.18.
lakcím : Db., Mester u. 25.
telefon :
21. nyelvi lektor(ok) : Rovny Ferenc
ellenőrzés(ek) dátuma : 1994.03.23.
megjegyzés :
22. szaklektor(ok) :
ellenőrzés(ek) dátuma :
megjegyzés :
23. adatrögzítő(k) neve :
címe :
tel. :

N é v m u t a t ó

Abkarovits Endre	I./252, II./599	Gósy Mária	II./722
Ábrahám Károlyné	I./371	Grosser, Cornelia	II./619
Andric Edit	II./525		
Antal Zsuzsanna	II./625	Győri Anna	I./363
Bakonyi István	I./64	H. Stephanides Éva	II./474
Bakonyiné Berényi Katalin .	II./630	Hajdú Erzsébet	I./74
Bálint Zsuzsanna	I./70	Hegedűs Rita .	I./282
Bárdos Jenő	I./344	Hell György	II./660
Bárkán György	II./539	Hortobágyi Ildikó	I./155
Bassa Lia	II./457		
Bazsó Zoltán	I./338	Juhászné Suhajda Ágnes	II./715
Berényi Mária	I./276		
Berényi Pálné	I./394	Kárpáti Zsófia	I./269
Bihari Gábor	II./698	Katona Edit:	II./519
Bognár Anikó	I./195	Katona Mártonné	II./666
Boóczné Barna Katalin	I./247	Katus Elvira	II./509
Borbáth Erzsébet	I./216	Kelemen Éva	I./167
Borgulya Istvánné	II./605	Kis Ádám	II./788
		Kiss István	II./493
Czeplédi Katalin .	II./677	Kiss Kálmán	I./175
Czuczor Sándor	I./187	Klaudy Kinga	II./420
		Kocsis Margit	I./135
Cs. Jónás Erzsébet	II./552	Koháry Ilona	I./331
Csapó Judit	I./202	Koltay Tibor	II./802
Csűry Andrea	II./487	Koster, Cor	I./147
Csűry István	I./124	Koutny Ilona .	II./558
		Kovács Ilma	II./613
Damó Eszter	II./745	Kovácsi Mária	I./309
Damokos Katalin	II./703	Kugler Katalin	II./688
Dannerer, Monika	I./111	Kunyák Károlyné	I./83
Dávid Mária	I./304	Kurtán Zsuzsa	I./388
Denke Virág	I./325		
Dévényi Márta	II./595	Laczik Mária	II./504
Douda, Nikolaus	I./210	Lanstyák István	II./782
		Lendvai Endre	I./130
Élthes Ágnes	I./118	Lengyel Zsolt	I./17
Eőry Vilma	II./763	Lizanec Péter	II./499
Erdei Gyula	I./58	Lőrincz Józsefné	II./758
Erdei Iván	II./737	Lukács Gillike	II./480
Erdős József	I./287, I./354		
		M. Korchmáros Valéria	II./764
Fábián Zsuzsanna	II./646	Malgorzata, Suszczynska	II./571
Fodorné Balthazár Enikő	I./400	Mátrai Veronika	I./287
		Molnár Katalin	II./565

N. Lőrincz Julianna	II./462	Szablyár Anna	I./52, I./239
Nagy Ildikó	II./652	Szabó Edit	II./709
Nikolov Marianne	II./728	Szabó István	II./776
Novotny Júlia	I./276	Szabó Mihály Gizella	II./782
P. Csige Katalin	II./693	Szalay Györgyi	I./107
Papp Ferenc	I./22	Szász Zoltánné Veidner Katalin	II./671
Petneki Katalin	I./263	Székács Anna	II./590
Pók Mária	I./221	Székely Gábor	II./638
Pongrácz Judit	I./394	Szentgyörgyi Klára	II./439
Prileszky Csilla	I./315	Szépe György	I./24
Radnai Zsófia	I./147	Sziklainé Gombos Zsuzsa	II./544
Répási Györgyné	I./152	Szőke Katalin	I./298
Réti Almée	I./257	Szőllősy-Sebestyén András	I./36, II./444
Rot Sándor	II./532	Tellinger Dusan	II./434
Rovny Ferenc	II./812	Torma István	II./808
Sáfár Éva	II./513	Tóth Etelka	I./298
Sallai János	I./408	Újszászi Zsuzsanna	II./467
Savic, Svenka	II./579	Uzonyi Pál	I./234
Schauer Hilda	I./100	Vámos Ágnes	I./182
Seregy Lajos	II./796	Vargáné Drewnowska Éva	I./91
Siegler Jánosné Bujdos Éva	II./752	Wood, Alistair	I./382
Simigné Fenyő Sarolta	II./426	Zaicz Gábor	I./319
Somos Edit Csilla	I./161	Zánthó Róbert	I./228
Sturcz Zoltán	I./142		



