

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

A NYELV MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE

I.

A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia
előadásainak gyűjteményes kiadása
1998. április 16-18. Szombathely



SZOMBATHELY

1999

*A NYELV
MINT SZELLEMI ÉS GAZDASÁGI TŐKE*

I.

SZERKESZTETTE:

BALASKÓ MÁRIA

KOHN JÁNOS

SZOMBATHELY

1999

ISBN 963 9017 75 2 Ö
ISBN 963 9017 76 0

Felelős kiadó: Gál László

© BDTF ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI TANSZÉK

MC 129 639/1



1959

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	9
PLENÁRIS ELŐADÁSOK.....	11
<i>Szépe György</i>	
Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás.....	13
<i>Dieter Wolff</i>	
"L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas"	25
<i>Kiefer Ferenc</i>	
A helyzetmondatt.....	37
I. LEXIKOLÓGIA / LEXIKOGRAFIA.....	51
<i>Detlev Blanke</i>	
Eugen Wüster und sein "Enzyklopädisches Wörterbuch Esperanto-Deutsch"	53
<i>Csűry Andrea / Csűry István</i>	
Pragmatika a lexikológiában és a lexikográfiában.....	59
<i>Földes Csaba / Uzonyi Pál</i>	
Halász Előd nagyszótárainak felújítási munkálatairól.....	65
<i>Золтан Дьёрке</i>	
Основные направления и результаты изучения фразеологии русского языка в Венгрии.....	71
<i>Kiss Margit</i>	
Az olasz jövevényszavak lexikológiai státusza a <i>Nagyszótár</i> szókészlete alapján.....	79
<i>P. Csige Katalin</i>	
Régi és új frazeologizmusaink.....	85
<i>Répási Györgyné</i>	
A beszélt nyelvi szókincs (Orosz-magyar egybevetés).....	89



Székely Gábor

Kalandozások a német szókincs birodalmában..... 93

II. FORDÍTÁS / TOLMÁCSOLÁS..... 97

Barota Mária

”...sein eigener Gang ist doch eigentlich Musik genug...”..... 99

Bihari Márton

Reklámok - Fordítás kultúrák között..... 107

Cs. Jónás Erzsébet

Koreferenciális elemek fordításelméleti kérdései egy orosz üzleti levélben.... 113

Dróth Júlia

Dokumentum-e vagy eszköz a célnyelvi szöveg?..... 119

Fodor Katalin

Mitől jó a fordítás?..... 125

G. Láng Zsuzsa

Note-taking in interpreter training..... 131

Hegyi Ágota / Mariateresa Zoppello

Négykezes..... 137

Jankovics Mária

Az egyes szólások magyarról oroszra és oroszról magyarra fordítása..... 143

Klaudy Kinga

A fordítástudomány terminológiája..... 149

Kohn János

Computerunterstützte Analyse von Paralleltexten..... 155

Márta Anette

Irodalomtudományból átvett fordítástudományi terminusok..... 161

Pacsai Imre

A műfordítás ekvivalencia- és kompenzációs tényezőit elősegítő derivációs
típusról..... 167

Papp Nándor

A megszólítások nyelvtana, angol-magyar fordítási-tolmácsolási implikációi.....	173
--	-----

Sashegyi Gábor

Az ófrancia próza fordítása: szövegtani észrevételek.....	181
---	-----

Simigné Fenyő Sarolta

A nézőpont szerepe a fordításban.....	187
---------------------------------------	-----

Somos Edit Csilla

Az érzelmi intelligencia és az intelligenciátényezők kölcsönhatása a tolmács személyiségében.....	193
--	-----

Sümeiginé Dobrai Katalin

A fordítás mint professzionális szolgáltatás és a minőségbiztosítás.....	199
--	-----

Szabari Krisztina

A tolmácsolástudomány terminológiája.....	205
---	-----

Szabó Csilla

Mnemonikus technikák a konszekutív tolmácsolásban.....	211
--	-----

Szappanos Géza

A szakfordítás és a fordításügy áttekintése az OFFI Rt. tevékenységének tükreben.....	213
--	-----

Szászné Veidner Katalin

A filmfeliratozás mint a fordítástudomány speciális területe.....	219
---	-----

Szücs Tibor

Magyar versek - német fordításban.....	225
--	-----

Dušan Tellingner

A reáliák szerepe Lev Tolsztoj "Anna Karenina" két magyar fordításában...	231
---	-----

Valló Zsuzsa

Pinter magyarul.....	237
----------------------	-----

III. NYELVPOLITIKA / NYELVI JOGOK / A NYELVOKTATÁS

TÖRTÉNETE.....	243
-----------------------	------------

Herr Judit

A nyelvpolitika és nyelvi jogok mint az alkalmazott nyelvészet új fejezete....	245
---	------------

Kiss Kálmán

Századunk első felének orosz nyelvkönyveiről.....	251
--	------------

Linczmayer Szilvia

A magyarországi szlovákok és a szlovákiai magyarok nyelvi jogai.....	255
---	------------

Nádor Orsolya

Széchenyi a magyar nyelv ügyéért.....	261
--	------------

Rátkai Árpád

Etnikai közösségek nyelvi diszkriminációja.....	267
--	------------

Révay Valéria

Finnugor nyelvek Európában.....	273
--	------------

Sturcz Zoltán

Oktatásnyelvi és nyelvoktatási kérdések 1848/49-ben.....	279
---	------------

IV. NYELVPEDAGÓGIA A - ANGOL.....	283
--	------------

Csoma Katalin

Electronic sources in the language classroom.....	285
--	------------

Tim Johns

Reciprocal learning: a practical application of multilingual parallel concordancing.....	291
---	------------

Bernhard Kettemann

Concordancing basics in EFL.....	295
---	------------

Brian Martin

Defining English in the house of TESEP.....	301
--	------------

Nagy István

To vs. bare infinitive: Is it a meaningful distinction?.....	307
---	------------

Nagyné Foki Livia

Fostering trainees autonomous development in higher education..... 313

Szőke Edit

Variation in language learning strategy use at the University of Veszprém... 319

Tóthné Keszei Tekla

The role of student awareness: exploiting gap-filling exercises in one-way listening..... 325

V. NYELVPEDAGÓGIA C - NYELVTANULÁS, -OKTATÁS..... 331

Ablonczyné Mihályka Livia / Pápai Vilma

Tapasztalatok a Széchenyi István Főiskola angol nyelvű távoktatási tancsomagjának bevezetéséről..... 333

Domonkosi Ágnes

Az élő nyelvek tanulásának és tanításának hatásai a latin nyelv tanítására.... 337

Molnár Katalin / Szűcs Judit

A távoktatás felhasználhatósága az angol szakos tanárképzésben..... 343

Ötvösné Vadnay Marianna

Developing teacher trainees' language awareness..... 351

Szilfai Annamária

Angol nyelvi tanulási technikák a KVIF Európa Tanulmányok szakán..... 357

Tóth Judit

A többdimenziós megközelítés a francia mint idegen nyelv oktatásában..... 361

Tóth Marianne

A metaforikus kompetencia kifejlesztésének perspektívái az idegennyelv elsajátítás folyamatában..... 367

VI. FRANCIA / INTERCOMPRÉHENSION..... 373

Basch Éva

A francia személytelen szerkezetek problematikájának néhány vonása..... 375

Csűry István

Exercices de style ou perfectionnement linguistique dans la formation de
professeurs de français?..... 381

- *Győri Anna*

A félidegenség kommunikációs csapdái. A tanári mobilitás tapasztalatairól 385

Pekánovics Lászlóné

A nyelvek közötti megértés (L'intercompréhension)..... 391

Völgyes Gyöngyvér

Intercompréhension - európai kontextusban..... 397

A kötet szerzői..... 403

Előszó

A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke volt a központi témája az 1998. április 16-18. között Szombathelyen megrendezett VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciának. A stimuláló plenáris előadások mellett, több mint 200 előadás hangzott el a szekció üléseken, széles spektrumát nyújtva a jelenkori alkalmazott nyelvészetben tapasztalható irányzatoknak és tendenciáknak. A konferencia egyik rendkívüliségét jelző XXII szekció az alkalmazott nyelvészeti diszciplínák aktualitását emeli ki. Az immár hagyományosnak nevezhetők mellett ezen a konferencián olyan új szekciókat kellett létesíteni, mint például a XIV. Vállalati kommunikáció, vagy a XIX. Interlingvisztika/Eszperantológia, melyek reményeink szerint nem csak múlandó divatot képviselnek.

Ugyancsak rendkívülinek mondható a konferencián megjelent több mint 400 érdeklődő, aki több mint 80 intézményt képviselt, kezdve a magyar és külföldi felsőoktatási intézmények legkülönbözőbb tanszékeitől, közép- és általános iskolákon, kiadókon, valamint a gazdasági és magánszférán át, egészen a különböző szövetségekig, alapítványokig. Az előző konferenciákhoz viszonyítva a külföldi résztvevők száma is jelentősen megnövekedett.

Jelen kötet a konferencia azon előadásait tartalmazza, melyeket szerzőik a kért formátumban a szerkesztőknek szeptember 30-ig eljuttattak.

A három plenáris előadást teljes terjedelemben és elhangzásuk sorrendjében közöljük.

Az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris jellegére való tekintettel az egyes szekciókon belül elhangzott előadásokat nehéz lett volna egy központi téma köré rendezni. Ezért az itt elhangzott előadásokat szerzőjük neve szerint alfabetikus sorrendbe rendeztük.

Terjedelmi okoknál fogva, a szekció üléseken elhangzott előadások hosszúságát 10.000 betűhelyre kellett korlátoznunk. Az ennél hosszabb cikkeket rövidítenünk kellett, amit minden alkalommal külön megjelöltünk. A külalak és a hivatkozások lehetőségei szerinti egységesítésén kívül, az előadások tartalmában nem került sor egyéb változtatásra.

Végül szeretnénk megköszönni mindazok munkáját, akik segítségünkre voltak egy jó hangulatú és tartalmas konferencia megszervezésében, lebonyolításában, s reméljük, hogy a konferencia előadásaiban felvetett témák az érdeklődőket továbbgondolkodásra ösztönzik.

Szombathely, 1999 márciusa

Balaskó Mária

Kohn János

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás*

Szépe György
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

1. Néhány előzetes megjegyzés

1.1. A konferencia eredeti programjában a Művelődési és Közoktatási Minisztérium - akkori illetékes - helyettes államtitkára tartott volna előadást ezen a helyen, a minisztérium által készített idegennyelv-oktatásfejlesztési koncepcióról. Egyeztetési problémák miatt azonban ezt az utolsó pillanatban lemondta. Így kerültem én ide. (A koncepcióra még visszatérek.)

1.2. A *nyelvpolitika* műszóról és a *nyelvpolitika* kezdeményezéséről.

Ez az angol *language policy* fordítása; az angol nyelvben van egy másik kifejezés is: a *language politics*. A *language policy* az előrelátást, a szándékot jelenti; átfedésben van a *nyelvtervezés* (language planning) a *nyelvi státus-tervezés* nevű részével. A *language politics* pedig a hatalomra utal; a nagypolitika nyelvi része.

Közép- és Kelet-Európában - akárcsak a legtöbb kontinentális országban - nehezen választható el egymástól a két aspektus; a kormányzat - az állami akarat végrehajtója - még mindig nagyon erős, nélküle nagyon kevés akció bonyolítható le. Minden akcióban figyelembe kell venni a kormányzat különféle instanciáit.

Még a magángazdaság megújításával összefüggő nagy akciók is érintkeznek a kormányzattal (főleg az ilyen poszt-kommunista országban, ahol lényegében még mindig a kormány az egyetlen felhalmozó).

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kormányzatnak kell mindent kezdeményeznie; nem is volna rá képes. Az ilyen konferenciák arra utalnak, hogy megindult a kezdeményezések eltolódása a civil szféra irányában. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete a civil szféra része.

* Plenáris előadás írásbeli változata a VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián, Szombathelyen, 1998. április 16-án. - Az előadás jellege nem teszi lehetővé bibliográfiai apparátus felhasználását. - Néhány utólagos megjegyzésem [szögletes zárójelben] beiktattam a szövegbe.

2. Mi hát a nyelvpolitika?

Az eddigi konferenciákon is esett szó erről; elsősorban "Nyelvpolitika" diszciplínájáról, illetve az ilyen című felső-oktatási tantárgyról. Maga a nyelvpolitika mint társadalmi tevékenység viszonylag kevésbé került elő.

Készítettem egy laza munka-definíciót erre az előadásra; ez a következő: a nyelvpolitika egy társadalmi (szervezet egészének és tagjainak) a nyelvre vonatkozó nézeteinek rendezett gyűjteménye tekintettel az elvégzendő teendőkre.

Ebből néhány műszó megvilágításra szorul. A *társadalmi szervezet* szervezetszociológiailag értendő: lehet egy községnek, egyesületnek, nemzeti/etnikai kisebbségnek, vállalatnak (nemzetközi vállalatnak is), felsőoktatási intézménynek saját nyelvpolitikája. Ha nincs a *nyelvpolitika* előtt megszorítás, akkor az vagy egy államnak (kormányá által kivitelezett), vagy egy nyelvi közösségnek a nyelvpolitikája.

Azért kell beszélni a *társadalmi szervezet tagjairól* külön is, mert bár a nyelv csak társas formában gyakorolható tevékenység, aktualizációja azonban az egyes emberek révén történik. (S ha már nyelvről van szó, akkor ne feledkezzünk meg a virtuálisan létező nyelvről sem, amelynek bizonyos aspektusai nem függenek sem a társadalmi kontextusról, sem az egyes beszélőtől.)

A *nézet* semleges szóhasználat, voltaképpen értéket, véleményt, hiedelmet, szándékot tartalmaz. Nyilvánvalóan ennek a részletei az illető szervezet méretével és jellegével kapcsolatban erősen különbözhetnek.

A *gyűjtemény* nem igényel külön értelmezést; ez voltaképpen 'halmaz'-t jelent.

A *rendezett* pedig arra utal, hogy, hogy a gyűjtemény valamilyen rendező elv mentén - súlyozva - belső összefüggésekkel rendelkezzen. Ez fontosabb, mint az a gyakori követelmény, hogy valamilyen szándék explicit formában jelenjen meg; a közép- és kelet-európai - s egyéb - nyelvpolitikákban bizony gyakori az implicit elem (más szóval tele vannak ki nem mondott hiedelmekkel, sőt előítéletekkel).

3. A magyarországi nyelvpolitika összetevői korszakok szerint

Ez a korszakokként felvázolt rövid áttekintés több szempontból is hasznos lehet: elsősorban azért, hogy nyilvánvalóvá váljon az, hogy melyik korszakban mi került előtérbe a nyelvpolitikában.

3.1. Annak idején, a reformkorban volt egy olyan közmegegyezésszerű országos felfogás (a vezetőréteg felfogása), amelyet visszatekintve nyelvpolitikának nevezhetünk (s természetesen kiemelkedő nyelv-tervezési akciónak).

Ez volt a magyar nyelvújítás. Ennek három fő része volt:

- a magyar nyelv emancipációja a latinnal és a némettel szemben (ez státusz-tervezés volt);
- a magyar nyelv szókincsének és egyéb nyelvhasználati eszközeinek fejlesztése egy "középhatalom" igényeinek megfelelően; ebbe beletartozott a kiművelt értekező próza fejlesztése, a magyar nyelvű színpadi dikció is

- (ez meg corpus-tervezés; vagy ahogy akkoriban mondták a nyelv-újítás intenzív része);
- végül a magyar nyelv elterjesztése a magyar királyság egészében (ez is státus-tervezés, illetve a nyelvújítás extenzív része).

Ez a nyelvpolitika a francia államnemzet eszméjének keretében mozgott; vagyis minden magyar állampolgárt a magyar nemzet tagjának tekintett és - ahogy az a század végén nyilvánvalóvá vált - magyarrá asszimilálni törekedett, de legalábbis kétnyelvűvé igyekezett tenni.

Ebből a nyelvpolitikából - egy negyedszázadnyi időt kivéve - hiányzott a Magyarországon élő nem magyar anyanyelvűek nyelvének megőrzése. (A XX. század elején törekedett az akkor már félig-meddig ellenzéki Magyar Nyelvőr a nemzeti kisebbségek nyelvének monografikus leírására.)

A hosszú XIX. század természetesen több szakaszra osztható; ennek bemutatása azonban itt nem feladatunk. Annyi biztos, hogy az elején, a nyelvújítás dicsőséges korszakában a nyelvtudomány létrehozása inkább cél volt, mint eszköz, hisz' a nyelvújítást elsősorban nagypolitikai megfontolásokból építették. A XIX. század utolsó harmadára létrejött egy - európai szinten is méltányolható - magyar nyelvtudomány (hogy csak Simonyi Zsigmond és Brassai Sámuel munkásságára utaljak).

Nem térek ki részletesen az idegen nyelvekre, mivel minden magyarítás ellenére (a) a német megmaradt a birodalom első nyelvének: magyar viszonylatban vagy második nyelv, vagy 'fő idegen nyelv' volt a státusa; mellette a középiskolában csak a franciának jutott említésre méltó korlátozott szerep. S végig megmaradt a latinoktatás központi szerepe, illetve csökkenő módon a görögé is. Az anyanyelv-oktatásra kisebb súly esett, mivel a nyelvi-filológiai bevezetés feladatát a latin látta el.

3.2. Az országos nyelvpolitika a XX. században folytatta az előző század asszimilációs politikáját. A Párizs környéki békék után a francia típusú nemzetállamról átváltak a német típusú kulturális nemzet felfogásra: ebbe beletartozott valamennyi magyarul beszélő függetlenül attól, hogy melyik országban él. (Nota bene: egyik felfogást sem deklarálták; ez utólagos történeti tipologizálás eredménye.) Ez a felfogás felelt meg a határrevízióra való törekvésnek. Az országban belül egyébként folytatódott az asszimiláció.

A magyarországi nyelvtudomány - részben régebbi hagyományok folytatásaként - részt vett a történeti határperekben a román és a szlovák nyelvészekkel szemben. Magyarországon belül általában megerősödött a magyar nyelv kutatása; a nyelvművelésben pedig a puristák kerültek túlsúlyba. Egyébként a határokon kívül is kialakult a magyarságnak - ezen belül nyelvének - a kutatása, amely elsősorban a nyelvjárás-kutatásban és a nyelvi kölcsönhatás vizsgálatában alkotott jelentőset.

A korszak iskolai oktatásában megmaradt a latin súlya (a görög nagyon visszaszorult); ennek megfelelően továbbra sem volt kiemelkedő funkciója az anyanyelvi nevelésnek. A német megmaradt legfrekvenciáltabb - most már - "idegen nyelv"-nek; a francia mellett megjelent az angol és az olasz is (s egyetlen iskolában a spanyol).

3.3. 1945 után több esemény hatott erősen a nyelvi zónára is: az erőszakos demográfiai átalakítások - a németek kitelepítése, a szlovák-magyar lakosságcsere - megnövelték az országon belül a magyarság arányát. Ehhez hozzájárult az erőltetett iparosítással járó urbanizáció: a városba települt nemzetiségiek magyar munkássá, a városba özönlő cigányok pedig magyar segédmunkássá változtak. Mindez anélkül történt, hogy a vezető testületek figyelmet fordítottak volna lassan kibontakozó nemzetiségi és cigánykutatások eredményeire. (Megmaradtak a nyilvánosságra nem hozott görcsös határozatok szintjén.) A nemzetiségiek asszimilációja folytatódott; ezt elősegítették a tudományos szempontból elfogadhatatlan nemzetiségi oktatási programok. Az egyre növekvő számú cigánysággal kapcsolatban továbbra sem alakultak ki olyan oktatási elképzelések, amelyekkel az érdekeltek, illetve a szakemberek egyet tudtak volna érteni.

Az idegennyelv-oktatásban a fordulat évében bevezették az orosz és lényegében háttérbe szorítottak minden egyéb nyelvet (beleértve a latint is). A latintanárok egy részét 45 után angol tanárrá képezték át; a nyelvtanárok jó részét pedig négy év múlva elkezdték orosztanárrá átképezni. A kötelező oroszoktatásban attól kezdve kb. egy millióan vettek részt egyszerre, s az oroszoktatás lett a magyar neveléstörténet egyik legnagyobb kudarca; ez a negatív eredmény kihatott az egész iskolai idegennyelv-oktatásra.

Itt nem tudok nem kitérni arra, hogy ez a 40-45 év több alkorszakra bontható.

Az oroszoktatás kényszerpályájának korrigálására egyre több kezdeményezés született az iskolák, a nyelvtanárok, a szülők és az oktatási hatóságok részéről is. A korai kezdés, a kiscsoportos oktatás, az emelt számú tantervek, a kétnyelvű gimnáziumok, az intenzív módszerek bevezetése és még egyebek elsősorban egy másik idegen nyelv eredményes megtanítására irányultak. A hatvanas évekre ennek hatására kialakult egy, a nemzetközi kutatást is figyelembe vevő idegennyelv-oktatási szakma. (Ebben jelentősebb eredményeket értek el a viszonylag szabadabb körülmények között dolgozó felsőoktatásban és felnőttoktatásban tanító nyelvtanárok.) A középiskolákban az eddig tanított nyelvek mellett megjelentek szórványosan újabbak is: az eszperantó, a finn és a lengyel; s az elterjedtebb nyelvek osztályába lépett elő a spanyol.

Jelentős ösztönző szerepe lett az állami nyelvvizsgának, amely nyelvpótlékkal díjazta az eredményes nyelvvizsgát letevőket; az állami nyelvvizsga (fokozatosan kiegészülve bizonyos felsőoktatási nyelvvizsgákkal) beépült a felsőoktatás és a személyzeti munka feltételrendszerébe is.

A latin visszaszorulásával megnőtt az anyanyelv-oktatás szerepe. Mind a korszakban túlsúlyban levő hagyományos nyelvészet, mind a kibontakozó modern nyelvészet művelői nagy figyelmet fordítottak erre a területre.

A nyelvművelésben is részleges fordulatnak tekinthető a Lőrincze Lajos nevéhez fűződő 'pozitív nyelvművelés', illetőleg a nyelv hangzó oldalának előtérbe kerülése (ami pedig Kodály Zoltán kezdeményezése volt); ez a tevékenység - kutatási részével - a többségi hagyományos nyelvészethez kapcsolódott. Csökkent a purizmus súlya, amely 'negatív - vagyis tiltó - nyelvművelés' kedvelt tevékenységi köre volt.

3.4. A rendszerváltás közvetlenül megelőző években megszűnt az orosz nyelv kiemelt szerepe (s vártnál nagyobb mértékben vissza-szorult az oroszoktatás). Ezzel függött össze az orosz tanároknak más nyelvet oktató tanárokká való átképzése; ez a tízezres akció most van lecsengőben.

Előtérbe került az angol nyelv oktatása, amely a némettel együtt, fej fej mellett, mintegy 80 százalékát teszi ki az iskolai nyelvoktatásnak. A felsőoktatásban, a felnőttoktatásban és a magyarok nemzetközi tudományos kommunikációjában már az angol került az első helyre.

Az idegen nyelvek oktatásában egyébként megvalósult a szabad piac, annak minden negatív és egyelőre kisebb mértékben pozitív velejáróival. Igen sok kiadó, köztük külföldi kiadó - ahogy mondani szokás - voltaképpen 'kínálati piac'-ot hozott létre; mivel azonban az állami könyvkiadási szubvenció ezen a téren erősen visszaszorult (lényegében megszűnt), ezért a nyelvkönyvek aránytalanul megdrágultak. Ezzel egyidőben veszélybe került a kiváló magyarországi kétnyelvű szótárírás is, mivel az Akadémia voltaképpen eladta saját kiadóját, átmenetileg veszélybe került a kétnyelvű szótárkészítés. Szerencsére Szegeden létrejött egy olyan lexikográfiai központ, amely a szótárak elektronikus változatainak kiadásával remélhetőleg korrigálja a jelenlegi helyzetet.

Megemlítenő, hogy ezekben a hetekben zárul le az állami nyelvvizsgarendszer átalakítása; ennek, mint tudjuk, az a lényege, hogy megszűnik a "Rigó utca" monopóliuma (de nem a Rigó utcai szakmai központ). Azt remélem, hogy a nyelvvizsgáztató központok akkreditációjával foglalkozó bizottság létrehozása nyilvános és átlátható folyamat eredménye lesz, akárcsak egész tevékenysége. [Ezen elgondolásnak a megvalósulása elkezdődött 1998 közepén.]

A szabadverseny kialakult a magyar anyanyelvi nevelés - iskolai - tananyagpiacán is; ennek áttekintése még hátravan. Annyi biztos, hogy az előző korszakban nehézséggel küszködő Zsolnai-féle és Bánréti-féle anyanyelv-oktatási programok terjedése elől elhárultak a mesterséges akadályok, ezzel bekerültek az 'alternatív programok' közé.

A nyelvművelésben lényegében folytatódott az előző korszak, bár ehhez képest ismét erősebb purizmus tapasztalható, főleg az amerikai eredetűnek tekintett angol szavakkal és cégtáblákkal szemben. Tiltó nyelvi törvény gondolata is felmerült, de szerencsére erre nem került sor.

A magyarországi magyar nyelv ügye összekapcsolódott bizonyos fórumokon a határon kívüli magyar nyelv ügyével. A romániai oktatási törvény, illetve a szlovákiai nyelvörvény és néhány egyéb törvény kétségtelenül elsősorban az ottani magyar kisebbségi nyelvhasználat visszaszorítására irányul. A szomszédos államokban - az előző korszakokhoz képest - szabadabb körülmények között dolgozó nyelvészek és nyelvművelők nagyon sokat tettek az ottani helyzet tudományos igényű leírásában, illetve az ottani nyelvfenntartás ügyében.

Egy érdekes tudományos vita is kibontakozott az egész magyar nyelvterület nyelvi sztenderdjével kapcsolatban. Ez röviden abban a kérdésben foglalható össze, hogy hány olyan központja van a magyar nyelvnek, amelyik meghatározza a követendő nyelvi normát. Az elmúlt évszázadnyi korszakban vitathatatlanul egyetlen norma emelkedett ki: a fővárosi művelt közszokás, amelyet az országos instanciák, az írásbeliség túlnyomó része és a tömegközlés (beleértve a rádiót és televízió is) mintaként felmutatott, s amely alapja és

zsinórmértéke volt a magyar nyelvészetnek és magyar nyelvművelésnek. A magyarországi nyelvművelők ragaszkodnak ennek fenntartásához; a határon túli magyar nyelvészek - és a magyarországi szociolingvisták - viszont tudományos szempontból figyelembe veendőnek tartják a magyar nyelv egyéb állami változatait, hiszen a szomszédos országokban aligha vonhatja ki magát a beszélő az ottani speciális nyelvi környezet hatása alól. - A vitában jelen vannak kulturális, demográfiai, részben jogi és nagymértékben politikai érvek is. Ezek között kétségtelenül vannak megfontolandók, súlyuk azonban csekélyebb, mint a korszerű pszicholingvisztika, szociolingvisztika és kétnyelvűség-kutatás eredményeire is tekintettel levő nyelvészeti szempontok.

Mindezen közben csak kis mértékben jelenik meg a funkcionális analfabetizmus szempontja. A nyolcvanas évek derekától kezdve ismeretesek azok a kutatások, amelyek szerint Magyarország magyar lakosságának körülbelül egy negyede a betűk világán kívül él. Ez az állapot megfelelt az előző korszak gazdaságfejlesztési igényeinek, hiszen az emberi munka akkoriban olcsóbb volt, mint a gépesítés/ automatizálás, tehát szükség volt nagyjában egy milliányi funkcionálisan analfabéta segédmunkás-hadra. Ez a mérték azonban elfogadhatatlan az intenzív fejlesztésre kényszerülő piacgazdaság számára. (S közben szép csendben kimúltak a felnőttek oktatásával foglalkozó iskolák, amelyek a felnőtteket olvasástanításával foglalkoznak.)

Az elmúlt nyolc év alatt lényegében elvált, újra elvált egymástól a nyelvtudományi alapkutatás és a nyelvművelés. 1997-ben kulminálódtak a magyar nyelvvel kapcsolatos országos viták; ezekben azonban a nyelvtudományi szempontnak nem jutott az a súly, amely szakmai illetékessége alapján megilletné a közvélemény formálásában. Egyébként öröndetes a nagy társadalmi érdeklődés a nyelv iránt, a kutatás részvétele azonban mindenképpen növelendőnek látszik: én itt nemcsak alkalmazott nyelvészeti, illetve a nyelvvel kapcsolatos interdiszciplináris témák kutatására gondolok, hanem bizonyos szükséges alapkutatásokra is. Végülis a nyelvpolitika (language policy) hosszabb távra érvényes döntései vagy irányai attól függenek, hogyan lesznek megalapozva. (S természetesen nagy mértékben függenek a rendelkezésre álló pénztől is; s az is nyilvánvaló, hogy a nyelvészeti kutatásra továbbra is szükségesek a kormányzati/akadémiai megrendelések és szubvenciók.)

4. A jövőre irányuló stratégiai akciók és azok kutatási vonzatai

4.1. Időrendben az első helyre kerül a *Nemzeti alaptanterv* (Művelődési és Közoktatási Minisztérium: Budapest, 1995. 262 p.). Ennek kommentálásával itt nem foglalkozom. Akkor lesz érdemes részletesen visszatérni erre a témakörre, amikor a követelmény-rendszere is elkészül, illetve amikor a bevezetés pontos menetrendje kialakul.

4.2. Időrendben a második: Alföldi Zoltán, Bakonyi Péter, Gordos Géza "Nemzeti informatikai stratégia. Tervezet." in: *Jel-Kép*. vol. 1996/3, pp. 5-80. - Ezzel bővebben foglalkoztam egy tavalyi írásomban: Szépe György, "Az internet-korszak nyelvészete." in: *Modern Nyelvoktatás*. vol. 3/1-2, pp. 76-89.

4.3. A harmadik Glatz Ferencnek, a Magyar Tudományos Akadémia elnökének fogalmazásában készült "Tézisek az anyanyelvről, ápolásáról, kutatásáról, korszerűsítéséről"; ezt szétosztották a Magyar Tudományos Akadémia által 1997. június 30-án rendezett "A magyar nyelv jelene és jövője" című nyilvános tanácskozás alkalmával; a tanácskozásra a "Magyarország az ezredfordulón - Stratégiai Kutatási Programok" keretében került sor.

Az eredetileg a vita egész anyagának publikálását tervezték. [Itt jegyzem meg, hogy a vita anyagát nagy sokára átírták és feltehetően felhasználják a stratégiai kutatások keretében. Úgy látszik azonban, hogy az egész vita szövege mégsem jelenik meg (bár egyes kontribúciók napvilágot láttak különböző folyóiratokban).]

Az Akadémia elnökének szövegét beleépítettem az előadás írásbeli változatába (más betűtípussal). Az egyes tézisekhez fűzök kommentárok (elsősorban a kutatás szempontjából):

Első tézis: a jövő Európájáról, korszerűsítéséről

Mi olyan Európában, olyan XXI. században akarunk élni, amelyben mind a nagy, mind a kis nemzeti-nyelvi kultúrák megtalálják helyüket. Szerintünk Európa jövője a nyelvi, szokásrendi sokszínűség és az erre épülő türelmesség.

Kommentár: A fentiekkel egyetértünk, természetesen. Célszerű azonban hozzátenni, hogy az európai szervezetek által képviselt Európa egyúttal gazdasági, kulturális és politikai-jogi zóna; ezeket az aspektusokat is figyelembe kell venni a kutatásban szempontjából. Nagyon hasznos volna, hogyha valamennyi EU-témának megvolna a nyelvi része.

Második tézis: az anyanyelv kettős funkciójáról

Az anyanyelv társadalmi érintkezés legáltalánosabb eszköze. A társadalmi, technikai-kulturális fejlődés tükré, és mint ilyen, folytonos korszerűsítésre, karbantartásra szorul. Ugyanakkor az anyanyelv a nemzeti-szokásrendi hagyományok őrzője, a nemzeti azonosságtudat letéteményese. Mint ilyen, folytonos ápolásra szorul. Az anyanyelvi érintkezés a jövő Euróájában is általánosan elfogadott lesz. Ez képezi az oktatás, a törvények, a szépirodalom nyelvét és a helyi emberi-társadalmi érintkezés általános eszközét.

Kommentár: Az anyanyelvnek csakugyan megvan a jelenbeli - elsősorban kommunikációs funkciója; ehhez hozzájárul még legalább egy nagyon jelentős funkció: az anyanyelv megismerő (kognitív) funkciója; s természetesen megvan a múltat őrző funkciója, amely - más jellegzetességével együtt - a nyelv-közösség identitását segíti elő. Valamennyi nyelvi funkció interdiszciplináris kutatására szükség van. - Hadd tegyük hozzá, hogy az anyanyelv nem feltétlenül 'kizáró' jellegű; a kétnyelvű egyén, a kétnyelvű család, a kétnyelvű közösség esetében is vizsgálandók ezek a funkciók. Ehhez a pszicholingvisztikai/kognitív nyelvészeti, a szociolingvisztikai, illetve a kétnyelvűségre irányuló kutatások támogatása is szükséges.

Harmadik tézis: az Informatika korának kihívásairól

Korunkban felértékelődik az ismeret, a szakértelem. Az ismeretek szabad áramlásának - megszerzésének és továbbadásának - feltétele a közlés és az értés pontossága. Korunk új igényeket támaszt az érintkezési kultúrában.

Kommentár: A tételbeli megállapításokkal ismét egyetérték; ehhez hozzáadandónak látszik azonban az is, hogy az informatika egésze (számítástechnikát és a televíziózást beleértve) kutatandónak látszik mind az új típusú írásbeliség, mint a másodlagos oralitás szempontjából; s természetesen az oktatás (s ezen belül az idegennyelv-oktatás) szempontjából is.

Negyedik tézis: a polgár versenyképességéről

Az anyanyelv korszerűsítése és a nyelvi képzettség erősítése az polgár versenyképességének feltétele a jövő világ gazdaságában és egyetemes kultúrájában. A kis nyelvi kultúrák tagjai könnyen hátrányba kerülhetnek a nagy nyelvi kultúrákba született egyénnel és közösségekkel szemben. Ezért mindent el kell követni, hogy a kis nyelvi kultúra tagjai minden szakmában, a köznapi élet minden területén korszerű anyanyelvi érintkezési eszköz birtokában legyenek. Az anyanyelvi hagyományok őrzésének, korszerűsítésének kérdése ezért társadalmi és gazdasági kérdés is.

Kommentár: Valóban, az állampolgár akkor lesz emelt fővel állampolgár és civil ember, ha a saját közegében biztosan kommunikál. El kellene érni, hogy az országnak körülbelül egy negyednyi funkcionális analfabéta állampolgára a siker reményében vegye fel ezt a versenyt. Kutatni kellene a funkcionális analfabéták tevékenységét, lehetőségét a közéletben és a gazdasági életben. Valóban nemzeti akcióra volna szükség ahhoz, hogy ezt a jelentős réteget közelebb hozzuk a betű világához; enélkül nem lehetséges az anyanyelvi hagyományok őrzése sem.

Hasonló szempontként említem itt a kommunikációs defektusokban levőket, akiknek a respektálása és segítése terén még nagyon sok a teendő, ezek között felderítő és gyógyító célú projektumok szervezése.

Ötödik tézis: az állam feladatairól

A nagy nyelvi kultúrák többsége felismerte a korszerűsítés kényszerét. Hatalmas magántőkék mozdulnak a nyelvet hordozó technikák szintre emelése érdekében. A kis nyelvek korszerűsítési programja sohasem történhet üzleti alapon: nem kifizetődő a befektetés. Ezért itt az adófizető polgárok forintjaira kell támaszkodni. Az állam feladata, hogy a költségvetés eszközeivel polgárainak nyelvi kultúráját őrizze, színvonalát emelje (mind az állam többségi, mind kisebbségi nyelvi kultúráihoz tartozó közösség esetében).

Kommentár: Ismét egyetértünk az állam feladatával. Az 'állam' nyilván az ország egész adminisztratív szervezetét jelenti: az önkormányzatokat és a szakszolgálatokat is. A kormányzatnak ott és akkor kellene szerepet vállalni, ahol nincs helyi pénz és szakértelem. A nyelvi és kommunikációs kultúra esetében nem volna reménytelen kiszámítani annak üzleti, illetve beruházási vonatkozásait.

Hatodik tézis: program az anyanyelv korszerűsítéséről

Készüljön átfogó program a magyar anyanyelvi kultúra ápolására, korszerűsítésére. Terjedjen ez ki a technikai-műszaki élet, az igazgatás, a szépirodalom, a tudomány és a beszélt nyelv egészére. E program szenteljen különös figyelmet az anyanyelvi oktatásnak, az általános és szakirányú ismeretközlés fórumainak, a rádióknak és a napi sajtónak.

E program kidolgozására vállalkozzék a Magyar Tudományos Akadémia.

Kommentár: A javaslat szociológiai terjedelme helyeselhető. A kutatásnak ki kellene terjedni a szokványos írott grammatikán kívül a szemantikai, pragmatikai, illetve a szociolingvisztikai és kommunikációs aspektusokra. Az átfogó programot nyilván a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetében volna jó koordinálni; célszerű volna azonban nagyon sok kisebb és nagyobb kutatóhelynek részvételi lehetőséget biztosítani benne.

Hetedik tézis: cselekvési program a nyelvápolásra

A kormány, illetve az Országgyűlés hívjon létre olyan közalapítványt, amely kiemelten támogatja a nemzeti-nyelvi kultúra hagyományait összefoglaló és azokat életben tartó vagy szintre emelő kézikönyvek megalkotását (mind a nyomtatott, mind az elektromos médiában). Támogassa a hagyományörző civil kezdeményezéseket.

Kommentár: Egy ilyen cselekvési programra tényleg szükség van. Arra kellene azonban ügyelni, hogy valamennyi tudományos nyelvészeti irányzat/iskola részt vehessen benne egyénileg vagy kollektív módon. Aligha képzelhető el, hogy egy ilyen nagy méretű akció valamennyi könyvét el tudja készíteni az a néhány szakember, akinek elmaradt feladatát kellene közösen pótolni.

Nyolcadik tézis: a tudományos kutatás feladatvállalásáról

A közpénzeken fenntartott tudományos műhelyek - intézetek, tanszékek - kiemelten foglalkozzanak a magyar nyelv és a magyar államban élő kisebbségi nemzetek nyelvének, hagyományainak tanulmányozásával, korszerűsítésével.

Kommentár: Az új közalapítvány jó elgondolásnak látszik. Meg kellene emellett tartani azokat a belföldi és külföldi pályázati lehetőségeket, amelyeknek keretében foglalkozni lehet a magyar nyelvvel - akárhol is beszéljük azt -, illetve a magyarországi nyelvhasználati kérdésekkel - akármilyen nyelvről is van szó.

Kilencedik tézis: az idegen nyelvek tanulmányozásának szükségességéről

Nagyobb figyelmet az idegen nyelv tanítására, tanulására! A kis nyelvi kultúrák elemi érdeke, hogy bekapcsolódjanak a világ szellemi, anyagi, kulturális életébe. A jövő században a nagy közvetítő nyelvek (angol, spanyol, orosz, német, francia stb.) ismerete az egyéni képzés-boldogulás, a termelés fejlődésének feltétele lesz. Ezért is az államnak megnövelt költségvetési eszközöket kell fordítania mind az iskolai, mind az iskolán kívüli idegen nyelvi képzésre.

Kommentár: Reményt keltő, hogy csak ebben a tételben található felkiáltó jel. Egyetértünk az általános igénnyel. Ezen tétel kidolgozása az említett minisztériumi akcióprogram keretében meg is kezdődött.

Tizedik tézis: a többségi és kisebbségi kultúrákról

Térségünkben az államhatárok és a nemzeti szállásterület határai soha sem estek egybe. A jövőben sem fognak. Ezért az itt élő államoknak be kell látniuk, hogy a területükön élő minden nyelvi kultúra művelése az állampolgárok összességének és a térség egészének érdeke. A színvonalasan képzett polgár versenyképes munkavégző és egyben kulturált, ember- és környezetbarát közösséget képez. Az államok nemzetközi szerződésekben garantálják a nemzeti kisebbségek anyanyelvi művelésének teljességét. Az államok közösen vegyenek részt az anyanyelvi kultúrák fejlesztésében. A térség értelmiségiei indítanak mozgalmakat, hogy államaikban minden anyanyelvi kultúra ápolása és korszerűsítése a kirekesztés mellőzésével erősödjék.

Kommentár: Ezzel is egyetértünk. Talán valamivel tovább is lehetne menni az itt megfogalmazottaknál. A határon kívüli magyaroknak tényleg maguknak kell megoldaniuk nyelvi és nem nyelvi problémáikat. Csakhogy ehhez az 'anyaországbelieknek' segítséget kell nyújtani. A magyar nyelv jelenkorbeli működése és hagyományainak feltárása és megőrzése nem lehetséges az egész történeti magyar nyelvterület (szállásterület, ahogy Glatz Ferenc mondja) figyelembevétel nélkül. Ha másért nem kellene segíteni, akkor csere alapon ezért a munkáért volna jogcímük a segítségre és együttműködésre. Dehát tudjuk, hogy a nyelvpolitikának létezik nemzetközi dimenziója is; egy olyan országban, ahol készséggel helyet kap a British Council, a Goethe Intézet, az Alliance Française stb., mi ne tudnánk, hogy a határokon túli nyelvfenntartás milyen egyetemes kulturális érték? Ugyanide tartozik a magyar mint idegen nyelv oktatása, amely több szempontból is támogatandónak látszik (beleértve a sikeres tevékenységhez szükséges kutatások szubvencionálását).

4.4. A negyedik dokumentum a Művelődési és Közoktatási Minisztérium idegennyelv-oktatásfejlesztési programja; ez is kiosztásra került - vitaanyagként. Ez 1998 márciusában lett kész.

Mivel ennek a vitaanyagnak külön fóruma lesz a konferencia keretében, ezért ahhoz minimális megjegyzéseket fűzök (ismét elsősorban a kutatás szempontjából). [A program nem jelent meg az 1998. évi nyári kormányváltásig. Ezzel kapcsolatban óhatatlanul felmerül az a kérdés, hogy nem lehetne az ilyen oktatásfejlesztési kérdéseket a jövőben még nagyobb mértékben függetleníteni a politikai hullámszázoktól?]

A program a közoktatásra összpontosít; ezt tekinti az idegennyelv-oktatás eldöntő életkori szakaszának és intézmény-típusának. Ezzel, természetesen egyetértünk. Szükségesnek látszik azonban a felsőoktatási, elsősorban a lektorátusi nyelvtanulás kérdéseivel, valamint a szaknyelv-oktatással és szakmai kommunikáció oktatásával tovább is foglalkozni.

A program az EU-intézmények irányelvei alapján a háromnyelvű európai polgár ideálját tartja szem előtt. A program lehetővé teszi az általánosan preferált

angolon és a németen kívül a többi nyelv oktatásának extra támogatását (bizonyos feltételek mellett); érdemes volna az idegen nyelvek tanuláspolitikai sorrendjére, a nyelvek összefüggéseire vonatkozó vizsgálatokat kezdeni.

A háromnyelvű európai polgár koncepciója alapján célszerűnek látszik majd az anyanyelvi neveléssel való összehangolást is alaposan szemügyre venni.

A szaktárgyak idegen nyelven való tanítására, azon belül is elsősorban a kéttannyelvű iskolákra vonatkozóan kutatási együttműködést kellene kialakítani a modern pedagógia és az alkalmazott nyelvészet részvételével.

A minisztérium ezen koncepciója egyértelműen állást foglal a hároméves nyelvtanárképzés fenntartása mellett. Ez az egész magyar felsőoktatás fejlesztése szempontjából progresszív lépésnek tekinthető. Szükséges volna kipróbálni és megfelelő kutatásokkal ellenőrizni (a) a kétszakos képzéssel, (b) valamint a IV. és V. évbeli folytatással kapcsolatos problémáit ennek az egyébként kitűnő képzési formának.

Csak nyugtázom, hogy a minisztérium a SOCRATES, a LINGUA és az ERASMUS programok, valamint a testvériskolai kapcsolatok támogatása mellett belenyúl a saját zsebébe külön is, amikor egy fél millió forintnyi Központi Alapítványt szándékozik létrehozni a tanulók és tanárok külföldi tartózkodására; nagyon jól tudjuk, hogy mennyire fontos ügyről van szó. Ennek is ki kell dolgozni az eddigi hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján a pedagógiai kereteit.

Nagyon pozitív a minisztériumi iratnak az a fejezete, amely a médiák felhasználásáról szól. Nyilván az egész területet kutatni kellene interdiszciplináris keretben a kommunikációkutatás, a szociálpszichológia, médiapedagógia, az informatika szakembereinek bevonásával. A vizsgakövetelmények megállapításának szélesebb hátterét kellene létrehozni; az volna a célravezető, ha valamennyi nyelvtanár tanulmányai folyamán korszerű kiképzést kapna - az ebben a fejezetben említett - mérés és értékelés témakörében.

Nyugtazzuk a szakperiodikák támogatását; remélhetőleg ez vonatkozik egyesületünk szakfolyóíratára is.

A statisztikai adatszolgáltatás felülvizsgálata régóta esedékes. A magam részéről ezt folyamatosan összekapcsolnám olyan típusú közvéleménykutatási módszerekkel, mint amelyeket Terestyéni Tamás használ fel, továbbá a nyelvi szükségletek elemzésével (amelynek szép példája a Varga-Heltai-Teenant-féle kötet).

Az is helyes, hogy a jövőbeni nyelvtanárok többet gyakoroljanak képzésük során. Ehhez azonban elengedhetetlen, hogy a hagyományos szakdidaktikai/metodikai képzés terén is történjen fejlesztés és szakmai továbblépés.

4.5. Rövid csoportot néhány kiegészítő megjegyzésem alkot. Ezeket a megjegyzéseket majd az írásbeli változatban szeretném közzétenni szisztematikus formában. Most mindössze címszószerűen felsorolnék néhány olyan diszciplínát, amelyek meghonosítására, művelésére és alkalmasint központi támogatására szükség volna.

Voltaképpen felsorolhatnánk az alkalmazott nyelvészet egészét; egyeseket azonban szeretnék valamilyen ok miatt külön is megemlíteni.

Az anyanyelvi kommunikációban, anyanyelvi nevelésben és a nyelvművelésben az eddigieknél talán nagyobb mértékben lehetne figyelembe venni a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika eredményeit. (Szociálpszichológiai szempontból is vizsgálándónak látszanak némely sztereotípiák, nyelvvel kapcsolatos hiedelmek, például az idegen szavak ellenzésének/pártolásának kérdésköre.) Ismét napirendre kellene tűzni, hogy voltaképpen milyen alapon tanítanak az iskolában még ma is olyan ismereteket a nyelvről (beleértve a magyar nyelv grammatikájáról), amelyeket nem igazoltak az újabb kutatások.

Az idegen nyelvek tanulásának részletkérdései közül ehelyütt a következő kettőt szeretném kiemelni: hogyan lehetne a kontrasztív nyelvészet, a fordítástan és alkalmasint a pszicholingvisztika eredményeit felhasználni az idegen nyelvű szövegek megértésében. A másik a szakmai kommunikáció/szaknyelv kérdéskörének két szintű kezelése: egyrészt az 'általános' nyelvoktatásban is elő kellene készíteni a szakma gyakorlásához, a nyelvigényes foglalkozásokhoz szükséges nyelvi készségek fokozatos kifejlesztését; másrészt meg kellene találni a szaknyelv-oktatásnak a szakképzésben a helyét. Mindez a felhalmozott - belső és külső - tapasztalatok összegyűjtését, együttes értékelését és új változatok kikísérletezését igényli; ez pedig tökéletesen belefér az alkalmazott nyelvészeti kutatások keretébe.

5. Néhány befejező megjegyzés

5.1. Végül tegyük fel a kérdést: összeérnek-e ezek a problémák annyira, hogy beszélhetünk nyelvpolitikáról. Véleményem szerint igen. Ez a tevékenység létezik; az erre vonatkozó diszciplinának megvan a maga helye.

Csak hogy maga a nyelvpolitika komplex társadalmi tevékenység; a nyelvpolitika mint diszciplína pedig az alkalmazott nyelvészetnek olyan ágazata, amely szempontként van jelen különböző alkalmazott szektorokban.

A nyelvpolitika sajátos szempontja a nyelv vizsgálatában interdiszciplináris keretet igényel.

A nyelvpolitika üzenete az, hogy a nyelvvel kapcsolatos tevékenységek összefüggenek, erősebben összefüggenek, mint ahogy a praxis és az oktatás különböző szektorainak eltérő céljaiból ez következne.

A gyerekek - és felnőttek - egy feje van, egy nyelvi kompetenciája van. Egymásra tekintettel feltehetően hatékonyabb lesz mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi kommunikációjuk, s sikeresebben tudnak megbirkózni munkájuk során felmerülő új típusú feladatokkal.

5.2. S legvégül kérdezzük meg azt is, hogyha van nyelvpolitika, akkor vannak-e, legyenek-e 'nyelvpolitikuskok'? Azt hiszem, hogy külön nyelvpolitikuskokra nincs szükség egy ilyen méretű országban. Ehelyett arra volna szükség, hogy a nyelvvel foglalkozók kiképzésében és műveltségében legyen jelen ez a szempont; a nyelvre irányuló valamennyi tevékenységben pozitív hozzájárulás lehet egy ország, illetve nyelvi közösség egészséges működéséhez, valamint felemelkedéséhez. Alkalmazott nyelvészek számára azonban ez talán nem újság.

"L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas"

Einige Anmerkungen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Uniformierung in Europa

Dieter Wolff

Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal

1. Vorbemerkungen

Ich schaue mich in meinem Arbeitszimmer um, während ich diese Zeilen schreibe. Die Tasten auf meinem Telefon sind mit SET, NEXT, ENTER beschriftet. Darüber steht: "Ihr persönlicher Service - Freecall". Ich schaue auf meinem Drucker. Auf diesem steht groß "Automatic Image Refinement". Ein Blick auf die heutige Zeitung. Da wird für die vierte Seite ein Artikel über "lean management" angekündigt. Mein Computer hat einen "power switch", mein Radio ganz in der Nähe kann über einen Knopf "volume" geregelt werden. Und die Fernbedienung für den Fernseher heißt nicht mehr so sondern "remote control". Wohlgermerkt, ich befinde mich nicht in Großbritannien oder gar in den USA, nein, das sind Beobachtungen in einem ganz normalen deutschen Arbeitszimmer, die durch Tausende ähnlicher Beispiele ergänzt werden könnten.

Die Frage, über die ich hier mit Ihnen gemeinsam ein wenig nachdenken möchte, ist jedoch nicht die, wie wir unsere Sprachen rein halten können, sie vom Einfluß anderer, insbesondere des Englischen bewahren können. Dies ist inzwischen eine abgedroschene Frage, und die weitgehend vergeblichen Versuche z.B. zur Reinhaltung der französischen Sprache zeigen, daß so etwas nicht geregelt werden kann. Mein Interesse ist vielmehr ein allgemeineres: Ich möchte fragen, ob und wie wir Mehrsprachigkeit in Europa bewahren und wie wir sie gleichzeitig fördern können. Ich stelle diese Frage deshalb, weil ich wie der französische Linguist Claude Hagège aber auch andere - einschließlich vieler Politiker - der vielleicht veralteten Meinung bin, daß Europa nur dann zu einer

wirklichen politischen und kulturellen Einheit zusammenwachsen wird, wenn es sich seine Sprachenvielfalt erhält und wenn es gleichzeitig dafür Sorge trägt, daß die individuelle Mehrsprachigkeit in seiner Bevölkerung erweitert wird. Dies mag zunächst paradox klingen, ich hoffe aber, daß ich Sie im Verlauf meines Vortrags davon überzeugen werde, daß es eine Reihe von gewichtigen Argumenten gibt, die für Mehrsprachigkeit und gegen sprachliche Uniformierung sprechen.

Ich werde in meinem Vortrag zunächst allgemein auf gesellschaftliche und politische Aspekte von Mehrsprachigkeit eingehen, d.h. Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches und politisches Phänomen behandeln. Im nächsten Abschnitt werde ich etwas ausführlicher auf das Englische eingehen als die Sprache, die Mehrsprachigkeit in Europa in hohem Maße gefährdet. Ich werde versuchen, dem Englischen eine besondere Rolle zuzuweisen, d.h. ich werde die Beherrschung dieser Sprache nicht einer erwünschten Mehrsprachigkeit zuordnen, sondern die zweifellos erforderliche Kompetenz im Englischen als Schlüsselqualifikation im Sinne der in unserer Informations- und Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen verstehen. Im nächsten Abschnitt werde ich dann auf die Förderung von Mehrsprachigkeit eingehen und einige zukunftsweisende Fördermodelle ansprechen. Der letzte Abschnitt ist einer zusammenfassenden Überlegung gewidmet.

2. Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche und politische Aspekte

In der umfassenden Literatur zur Mehrsprachigkeit - gemeinhin wird der Begriff Bilingualismus benutzt, obwohl damit immer auch mehrere Sprachen gemeint sein können - wird zwischen zwei wissenschaftlichen Zugangsweisen unterschieden: (1) Analyse von Zwei- oder Mehrsprachigkeit als einem individuellen Phänomen (*individual bilingualism*), (2) Analyse von Zwei- oder Mehrsprachigkeit als einem gesellschaftlichen Phänomen (*societal bilingualism*). Die zuerst genannte Zugangsweise bezieht sich auf das mehrsprachige Individuum, seine psychologische Befindlichkeit (sprach-psychologisch, kognitiv, attitudinal), die zuletzt genannte auf den Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in einem sozial definierten Kontext (Gruppe, Region, Staat). Individueller und gesellschaftlicher Bilingualismus stehen in einem ursächlichen Zusammenhang. Individuelle Mehrsprachigkeit ist die Voraussetzung für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit; der bilinguale gesellschaftliche Kontext ist auf der anderen Seite aber auch die Voraussetzung für die Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit. Für unseren Zusammenhang sind beide Aspekte gleichermaßen bedeutsam.

2.1. Gesellschaftliche Aspekte von Mehrsprachigkeit (Sprache und Kultur, Sprache und ethnische Identität)

Hamers & Blanc (1989) halten fest, daß Sprache ein wesentlicher Aspekt von Kultur ist. Kultur wird von ihnen verstanden als eine komplexe Struktur, die aus

einer Menge von symbolischen Systemen besteht, zu denen Wissenssysteme, Normen, Glaubenssysteme, Sprache, Kunst, aber auch Fertigkeiten und Fähigkeiten gehören, die Menschen als Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft lernen. Sprache ist ein symbolisches System, das vergleichbar ist mit anderen kulturprägenden Wertsystemen, Glaubens- und Normsystemen. Sprache ist ein Produkt von Kultur und wird im Prozeß der Sozialisation von einer Generation zur nächsten vermittelt. Sprache formt aber auch Kultur, d.h. unsere kulturellen Repräsentationen werden durch die Sprache strukturiert. Sprache nimmt gegenüber anderen Teilsystemen von Kultur eine Sonderstellung ein, denn Sprache ist das wichtigste Mittel, das dem Individuum zur Verfügung steht, um Kultur zu internalisieren.

In der sozialpsychologischen Literatur wird deutlich gemacht, daß Menschen ihre kulturelle Identität, d.h. ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, markieren. Es gibt eine Reihe von sogenannten Kernwerten (*core values*), die in verschiedenen Kulturen in unterschiedlichem Maße bedeutsam sind. Zu diesen Werten gehören z.B. die folgenden: Familie, Religion, Erziehung, die historische Dimension, die Pflege des kulturellen Erbes und vor allem auch die Sprache.

Die Bedeutung von Sprache als einem wichtigen kulturellen Marker zeigt sich in Gesellschaften, in denen mehrere Kulturen vertreten sind. Es gibt Kulturen, für welche Sprache das einzige kulturelle Identifikationsmerkmal ist. Das gilt z.B. für die Flamen in Belgien und die Franko-Kanadier in Québec, die ihre kulturelle Identität auf der Verteidigung des Rechtes aufbauen, ihre Sprache als offizielle Sprache gebrauchen zu können. Andere der oben genannten Kernwerte differenzieren in Kanada in weitaus geringerem Maße die Unterschiedlichkeit der beiden Kulturen (Familie und Erziehung haben z.B. bei den Franko-Kanadiern und den Anglo-Kanadiern den gleichen Stellenwert). Ähnliches gilt für Belgien. Es gibt sogar Kulturen, die eine Sprache als Identifikationsmerkmal benutzen, die eigentlich nur noch künstlich aufrecht erhalten wird, vgl. z.B. die irische Kultur.

2.2. Mehrsprachigkeit im politischen Raum

Zumindest seit der französischen Revolution kann man in der Geschichte der europäischen Nationalstaaten ein Streben hin zur Einsprachigkeit erkennen. Die europäischen Staaten des 19. Jahrhunderts bemühten sich darum, eine nationale Sprache als einigendes Band für die auf ihren Territorien lebenden ethnischen Gruppen durchzusetzen, um auf diese Weise eine nationale Identität zu schaffen ("eine Sprache - eine Nation"). Das Streben nach Einsprachigkeit ist auch heute noch ein zentrales politisches Anliegen vieler Staaten, Mehrsprachigkeit wird zwar geduldet, aber nicht als politische Zielsetzung formuliert. Wie sehr sprachliche Homogenität zum Stützpfiler bei der Herausbildung eines autonomen oder wenigstens teilweise autonomen politischen Gebildes wird, zeigen die

Beispiele Québec und Katalonien. Man kann heute aber auch politische Willenskundgebungen sowie sprachplanerische Prozesse in Hinblick auf Ein- bzw. Mehrsprachigkeit beobachten, die in völlig andere Richtungen gehen. Es gibt Staaten bzw. Konföderationen von Staaten, die - aus ganz unterschiedlichen Gründen - bewußt Mehrsprachigkeit fordern. Dazu gehören z.B. Indien und die europäische Union.

Ich möchte politische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit nun an drei Beispielen besprechen. Am ausgeprägtesten zeigen sich die unterschiedlichen Tendenzen in den USA, in Kanada und in der EU.

Die USA als klassisches Einwandererland war immer auf Einsprachigkeit hin ausgerichtet. Die englische Sprache wurde als verbindendes Band gesehen, um die Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und Ethnien zusammenzuhalten. Die "melting pot idea", die Amerika seit jeher geprägt hat, ist eng mit dem Streben nach Einsprachigkeit verbunden. Man identifiziert sich als Amerikaner über die englische Sprache. Bis in die neueste Zeit hinein finden wir immer wieder Aussagen von Politikern, die strikte Einsprachigkeit fordern. Theodore Roosevelt verkündete zu Beginn dieses Jahrhunderts, daß jeder, der in die USA komme, sich den Institutionen des Landes und daher auch seiner Sprache anpassen müsse. Obwohl man heute auch in der Politik gegenüber der Mehrsprachigkeit etwas positiver eingestellt ist, zeigen doch Aussagen konservativer amerikanischer Politiker wie Reagan oder Bush, daß in vielen Gesellschaftsschichten weiterhin am Ideal der Einsprachigkeit festgehalten wird.

Auch das US-amerikanische Erziehungswesen ist weiterhin auf Einsprachigkeit ausgerichtet: Submersionsprogramme sind häufiger als sogenannte *maintenance*-Programme, mit Hilfe derer man versucht, auch die Muttersprache der Einwandererkinder zu fördern. Offiziell wird immer noch die sogenannte *transitional bilingual education* (d.h. der Sprachunterricht zielt darauf ab, die ursprüngliche Muttersprache des Kindes durch das Englische zu ersetzen) vertreten, wenngleich nicht zu verkennen ist, daß fortschrittliche Erziehungsbehörden in immer stärkerem Maße auch Programme anbieten, welche auf eine Förderung von Mehrsprachigkeit abzielen. Dies hängt zweifellos auch damit zusammen, daß die Politik der strikten Einsprachigkeit gescheitert ist. Die USA ist heute wahrscheinlich das größte mehrsprachige Land der Welt. Man geht davon aus, daß dort zur Zeit mehr als 50 Millionen Menschen leben, die zunächst eine andere Sprache als Englisch als Muttersprache gelernt haben und mehr als 20 Millionen, die im Alltag vornehmlich andere Sprachen als Englisch sprechen. Die kanadische Situation ist komplexer, als den meisten europäischen Beobachtern bekannt ist. Das englischsprachige Kanada und die französischsprachige Provinz Québec müssen bei der Diskussion voneinander getrennt werden.

Québec ist heute eine weitgehend autonome Provinz, die politisch für strikte Einsprachigkeit optiert hat. Die französische Sprache wird als ethnisches

Identifikationsmerkmal benutzt, sie ist als einzige offizielle Sprache in der Verfassung der Provinz festgeschrieben. Auch im Erziehungswesen ist eine besondere Förderung des Englischen über spezielle Programme im Prinzip nicht vorgesehen. Englisch wird zwar als Fremdsprache an den Schulen vermittelt; eine englischsprachige Erziehung seiner Kinder kann nur in Anspruch nehmen, wer den Nachweis über die Zugehörigkeit zur Gruppe der Anglo-Kanadier führt. Es sollte allerdings nicht verschwiegen werden, daß sich das Prinzip der strikten Einsprachigkeit vor allem in den Städten abzuschwächen beginnt. Montréal ist ein gutes Beispiel.

Ganz anders ist die Situation im englischsprachigen Kanada. Hier ist die politische Zielsetzung eindeutig die Mehrsprachigkeit, die auch in der Verfassung festgeschrieben ist. Englisch und Französisch werden als die offiziellen Sprachen Kanadas bezeichnet. Natürlich hofft man durch diese politische Willenskundgebung die Einheit Kanadas zu bewahren.

Eine wirkliche Förderung von Mehrsprachigkeit findet allerdings nur in der größten Provinz des Landes, Ontario, statt, die an das französischsprachige Québec angrenzt. Das Angebot an Immersionsprogrammen, vor allem in Toronto, ist groß. Immersionsprogramme werden schon für Kindergartenkinder eingerichtet, aber auch ältere Kinder und Jugendliche finden entsprechende Angebote. Die kanadischen Immersionsprogramme gehen von dem Gedanken aus, daß Sprache vor allem durch den Gebrauch von Sprache gelernt wird. Je mehr Kontaktstunden der Lerner hat, desto schneller und besser lernt er die andere Sprache. Im Unterricht wird nicht auf die Sprache fokussiert, sie ist allein Medium und wird dazu benutzt, die verschiedensten Aktivitäten durchzuführen. Im Kindergarten lernen die Kinder Lieder und Gedichte in der Fremdsprache, später führen sie kleine Theaterstücke auf oder lesen Geschichten und Märchen.

Am interessantesten im Kontext der Diskussionen über Ein- und Mehrsprachigkeit ist zweifellos der politische Kurs der Europäischen Union (EU). Es gibt seitens der EU eine Vielzahl politischer Willenskundgebungen, die in Richtung auf eine Beibehaltung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und den Aufbau individueller Mehrsprachigkeit hindeuten. Am deutlichsten wird diese politische Zielsetzung im *Memorandum on Higher Education* aus dem Jahre 1991 formuliert. Ich zitiere:

While Europe must strengthen its world presence and keep its mind, outlook and institutions at all levels open to the development of a global perspective, it is necessary to remember that closer integration within the community itself remains the primary objective. The community has a rich diversity of languages and culture and the process of integration must be such as to preserve this diversity as it represents a storehouse of wealth which can contribute to the lives of all European citizens. The access to this storehouse, the mastery of other European languages combined with

the knowledge of other European cultures, is part of the very essence and rationale of European union.

In dieser Passage wird deutlich, welche Bedeutung das Konzept der Mehrsprachigkeit als erklärte politische Zielsetzung für die Europäische Union hat. Begründet wird das politische Streben nach Mehrsprachigkeit mit der Notwendigkeit, die Verschiedenartigkeit der europäischen Kulturen, die vor allem auch über ihre Sprachen vermittelt wird, zu bewahren. Die europäische Integration kann nur erreicht werden, wenn es gelingt, diese Verschiedenartigkeit zu bewahren und den Einwohnern Europas verfügbar zu machen. Mehrsprachigkeit wird also als eine prinzipielle Voraussetzung für das Gelingen der Einigung Europas angesehen.

Man mag von diesen sprachpolitischen Zielsetzungen denken, was man will, fest steht, daß hier zum ersten Mal in der Geschichte Europas und der westlichen Welt eine politische Aussage formuliert wird, die nicht auf Einsprachigkeit sondern auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit abhebt, die die Sprachenvielfalt und nicht die Einsprachigkeit als einigendes politisches Prinzip versteht. Man mag diese Zielsetzungen als idealistisch ansehen, sie sind aber nicht utopisch; die Herausbildung von individueller Mehrsprachigkeit ist in Europa durchaus möglich, wie sich im kleinsten Land der Union, dem Großherzogtum Luxemburg, zeigt.

Besonders wichtig erscheint, daß die EU mit ihren sprachpolitischen Zielsetzungen einen politischen Rahmen geschaffen hat, der den Ländern der Gemeinschaft die Legitimation gibt, Mehrsprachigkeit zu fördern. Allerdings werden diese Rahmenbedingungen von den Mitgliedsstaaten noch nicht in dem Maße ausgestaltet, in dem dies eigentlich erforderlich wäre. Selbst das Weißbuch der EU von 1996, welches die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu einer der zentralen Zielsetzungen in Europa macht, ist in den Mitgliedsländern nicht genügend zur Kenntnis genommen worden.

3. Zur Rolle des Englischen

Ich komme jetzt zu einer sehr heiklen Frage, nämlich der Rolle, die englische Sprache im Kontext der in Europa angestrebten Mehrsprachigkeit spielen sollte. Die englische Sprache ist heute zweifellos die am meisten gebrauchte Sprache der Welt. Fast 500 Millionen Menschen sprechen diese Sprache als Muttersprache: in Großbritannien, den Vereinigten Staaten, in Irland, in Kanada, in Australien, Neuseeland und Südafrika. Nur zu schätzen ist die Zahl der Menschen, die Englisch als Zweitsprache in mehrsprachigen Kontexten lernen und gebrauchen. In fast allen früheren englischen Kolonien wird Englisch heute noch als Zweitsprache in der Verwaltung, in den Medien, an den Universitäten etc. verwendet. In vielen Staaten bedient man sich des Englischen, um den dort lebenden unterschiedlichen ethnischen Gruppen eine Basis für die Kommunikation

untereinander zu ermöglichen. Die Zahl der Menschen, die Englisch als Fremdsprache lernen, ist unübersehbar geworden. In fast allen Ländern Europas ist Englisch die erste Fremdsprache im schulischen Curriculum. Ähnliches gilt für Asien, Afrika und Lateinamerika. Wenn Menschen überhaupt mit einer anderen Sprache im schulischen Kontext in Berührung kommen, dann ist es fast immer das Englische.

All diese Aspekte scheinen darauf hinzudeuten, daß mit dem Englischen eine Sprache zur Verfügung steht, die wirklich als "Weltsprache" dienen könnte, als Sprache, die es Menschen unterschiedlicher Muttersprachen im Zeitalter der Globalisierung generell ermöglichen könnte, ohne Schwierigkeiten miteinander zu kommunizieren und die schließlich irgendwann einmal wenigstens zur Zweitsprache aller Menschen oder sogar die einzige Sprache dieser Erde werden könnte. Solche Überlegungen sind in den letzten zwei Jahrzehnten häufig angestellt worden, insbesondere von Industriellen, Kaufleuten und auch von Politikern. Die Notwendigkeit, den Handel zwischen den Ländern dieser Erde zu erleichtern, wird ebenso als Begründung dafür herangezogen wie die Vermutung, daß durch eine etablierte Weltsprache die Verständigung zwischen den Menschen verbessert wird. Auch auf die hohen Kosten, welche die nationalen und internationalen Übersetzungsdienste verursachen, wird von Pragmatikern immer wieder hingewiesen.

Trotz aller gegenteiligen Wunschvorstellungen von Wirtschaft und Industrie darf jedoch die wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung, die wir beobachten können und in die alle Gesellschaften mehr und mehr eingebunden werden, nicht die Rückführung aller internationalen Kommunikationsprozesse auf eine Sprache bedeuten. Globalisierung kann nicht gleichgesetzt werden mit Sprachverarmung, obwohl die Herausbildung einer internationalen Verkehrssprache in der Wirtschaft weiterhin gefordert wird. Die Entwicklung des Englischen zur internationalen Kommunikationssprache zur Sprache der Wirtschaft, zur "Weltsprache", die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, kann und darf nicht zwangsläufig bedeuten, daß der Gebrauch anderer Sprachen als Verkehrssprachen eingeschränkt wird und sie als Zweitsprachen irgendwann einmal generell vom Englischen abgelöst werden. Es ist sicherlich nicht der Zufall, der das Englische zur meistgesprochenen Zweitsprache in der Welt gemacht hat, aber es gibt eine Vielzahl von guten Gründen, die die Förderung von mehr als einer zweiten Sprache auch im Rahmen eines wirtschaftlichen Globalisierungskonzeptes sinnvoll erscheinen lassen. Man braucht nicht so weit gehen und zu behaupten, man könne nur etwas verkaufen, wenn man die Sprache des Käufers spreche, um die Bedeutung des Lernens anderer Sprachen als des Englischen zu unterstreichen. Man braucht auch die Gründe Hagèges für das Festhalten am Deutschen und Französischen als weiteren Verkehrssprachen, der diesen beiden Sprachen aufgrund ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrer Ausrichtung nach Ost- bzw. Westeuropa mehr Berechtigung als dem Englischen

als internationalen Sprachen zuerkennt (Hagège 1992), nicht zu akzeptieren. Für das Gegensteuern, für das Beibehalten der Sprachenvielfalt gibt es eine Reihe von weitaus weniger spektakulären Gründen, die ebenso plausibel sind und inzwischen auch mehr und mehr in der Öffentlichkeit akzeptiert werden. Ich möchte einige kurz aufführen:

- Die Etablierung einer Weltsprache Englisch würde auf lange Sicht hin zu kultureller Uniformierung führen. Sprache ist, wie ich oben angeführt habe, das wichtigste Teilsystem einer Kultur, weil es innerhalb einer Kultur zwei Funktionen hat; es repräsentiert zusammen mit den anderen kulturellen Teilsystemen diese spezifische Kultur, gleichzeitig ist es aber das kulturelle Teilsystem, das dem Individuum zur Verfügung steht, um diese Kultur zu internalisieren. Wenn die auf der Welt Lebenden Kultur weitgehend über eine Weltsprache internalisierten, wäre davon auszugehen, daß sich die verschiedenen Kulturen letztendlich auf eine reduzierten. Die derzeit beobachtbare Amerikanisierung der Kulturen, die in vielen Ländern der Erde bereits deutlich erkennbar ist, ist zweifellos auch das Ergebnis der immer stärkeren Verwendung der englischen Sprache.
- Die Etablierung einer Weltsprache Englisch würde auf lange Sicht dazu führen, daß diese Sprache zur einzigen Sprache dieser Erde würde. Dies hätte fatale Folgen für die Bewahrung und Weiterentwicklung anderer Kulturen, Ethnien etc. Die besondere Betonung, welche die Europäische Union auf die Bewahrung und Förderung der verschiedenen Sprachen legt, zeigt, daß sie die Bedeutung von Sprache für die Aufrechterhaltung der verschiedenen Kulturen erkannt hat. Kulturen und Ethnien können nur am Leben erhalten werden, wenn die ihnen unterliegenden Sprachen gepflegt werden. Außerdem hätte die Verwendung nur einer einzigen Sprache auch fatale Folgen für die unterschiedliche Repräsentation von Welt durch Sprache. Die Welt könnte letztendlich nur durch das Zeichensystem dieser einen Weltsprache repräsentiert werden, und dies würde zu einer Verarmung der Beziehungen zwischen Sprache und Welt führen.
- Schon heute ergeben sich aus der Vormachtstellung einer Sprache (des Englischen) in der internationalen Kommunikation Probleme, die der französische Soziolinguist Jean-Louis Calvet (1974) als die Kolonialisierung der Welt durch diese Sprache bezeichnet hat. Er hat diese Überlegung zwar vor allem auf Afrika bezogen und behauptet, die ehemaligen Kolonialländer würden weiterhin durch die früheren Kolonialsprachen kolonialisiert, diese Überlegung kann aber auch allgemeiner verstanden werden. Nicht nur bei internationalen Konferenzen und anderen Begegnungen zeigt sich in immer stärkerem Maße, daß die Muttersprachler des Englischen, also vor allem

Engländer und Amerikaner, allen Partnern gegenüber den unbestreitbaren Vorteil haben, daß sie diese Sprache als Muttersprache sprechen. Sie können sich differenzierter ausdrücken, sie können sich aller kommunikativen Funktionen dieser Sprache bedienen, und sie sind in der Lage, in der Kommunikation mit anderen ihre eigene Persönlichkeit in ihrer ganzen Komplexität zu ihrem eigenen Vorteil darzustellen, eine Fähigkeit, über die kein Nichtmuttersprachler einer Sprache verfügt, so gut auch immer er eine andere Sprache sprechen mag. Dieses Problem ist inzwischen gerade in Großbritannien sehr deutlich erkannt worden und hat dazu geführt, daß man sich mehr und mehr darum bemüht, auch andere Sprachen in der internationalen Kommunikation zuzulassen und zu fördern.

- Die Etablierung einer Weltsprache würde auf lange Sicht hin die gleichen Konsequenzen haben, wie sie die Etablierung einer Standardsprache in den meisten Ländern gehabt hat, d.h. sie würde zu einer weitreichenden sprachlichen Uniformierung und damit auch zu einer weitreichenden Beschneidung der Ausdrucksmöglichkeiten, die dem Menschen durch Sprache gegeben sind, führen. Vergleichende Untersuchungen zwischen Standardsprachen und mit ihnen verwandten Dialekten haben deutlich gezeigt, daß weder die Prägnanz der Ausdrucksweise eines Dialektes noch seine Bildhaftigkeit in eine Standardsprache übertragen werden können.

Wie kann man nun dieser zweifellos vorhandenen Übermacht der englischen Sprache begegnen, wie kann man verhindern, daß Englisch zur einzigen Sprache wird, wie kann man erreichen, daß auch den anderen Sprachen weiterhin eine Rolle in der internationalen Kommunikation zukommt? Es ist klar, daß das Englische nicht verdrängt werden kann, es ist auch klar, daß es als internationale Verkehrssprache unverzichtbar geworden ist. Ich bin der Überzeugung, daß dieses Problem kann nur dadurch gelöst werden, daß man den Sonderstatus des Englischen endlich anerkennt, daß man das Englische nicht nur als Verkehrssprache definiert, sondern die Kompetenz in dieser Sprache ganz allgemein als eine Schlüsselqualifikation begreift. Individuelle Mehrsprachigkeit beginnt deshalb für mich nicht bereits mit der Beherrschung des Englischen, sondern erst dann, wenn wenigstens eine weitere Sprache kompetent verwendet werden kann.

4. Zur Förderung vom Mehrsprachigkeit

Aus Forderung, dem Englischen einen Sonderstatus im Kontext der Mehrsprachigkeitsdiskussion einzuräumen, leitet sich die Notwendigkeit einer effizienteren Förderung weiterer Fremdsprachen ab. Mehrsprachigkeit muß gerade in der einen Welt zu einem zentralen Bildungsziel gemacht werden. Lassen

Sie mich abschließend ein Szenario zur Förderung von Mehrsprachigkeit entwerfen, das über den traditionellen Fremdsprachenunterricht hinausreicht, und dessen Bestandteile zum Teil bereits erprobt werden. Es handelt sich um ein Szenario, das chronologisch aufgebaut ist, d.h. die individuelle Lerngeschichte eines mehrsprachigen Lerners der Zukunft nachzeichnet.

Die erste Berührung mit anderen Sprachen erfolgt bereits im Kindergarten. Ähnlich wie in den kanadischen Immersionskindergärten werden die Kinder mit anderen Sprachen vertraut gemacht, lernen Lieder, Reime und Gedichte in anderen Sprachen, d.h. in Sprachen, die von anderen in der Kindergartengruppe gesprochen werden. Nicht der systematische Erwerb einer Sprache steht hier im Mittelpunkt, es ist vielmehr der spielerische Umgang mit Sprachen, der gefordert werden soll.

Ähnlich ist die zweite Stufe angelegt, zu der wir in Deutschland bereits erste Erfahrungen sammeln konnten. Das sogenannte Begegnungssprachenkonzept, das vor einigen Jahren an den Grundschulen Nordrhein-Westfalens eingeführt wurde, dient der Förderung von Sprachbewußtheit, einer Fähigkeit, die als unerläßlich für den effizienten Erwerb einer Sprache angesehen wird. Die Kinder beschäftigen sich entweder mit einer der großen europäischen Verkehrssprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch) oder mit einer der Sprachen, die im Klassenzimmer gesprochen werden (Türkisch, Serbokroatisch, Griechisch). Durch Begegnung mit anderen Sprachen wird aber nicht nur Sprachbewußtheit aufgebaut, die Kinder bauen Furcht, Ethnozentrismus, und Vorurteile gegenüber anderen Kulturen ab, sie lernen ihre eigene Sprache besser kennen und entwickeln neue Möglichkeiten zur sprachlichen und interkulturellen Kommunikation.

Für die dritte Stufe - die Lernenden befinden sich jetzt auf einer weiterführenden Schule - sieht das Szenario den sogenannten bilingualen Sachfachunterricht vor, in dem Sachfächer in einer oder in mehreren Fremdsprachen unterrichtet werden. Auch hier gibt es schon konkrete Erfahrungen. An mehr als 120 Schulen in unserem Bundesland werden Geographie in englischer Sprache, Geschichte in französischer Sprache und andere Sachfächer in anderen Fremdsprachen unterrichtet. Diese Form des Unterrichts, in der die fremde Sprache vor allem Unterrichtsmedium und nicht so sehr Unterrichtsinhalt ist, fordert die fremdsprachliche Kompetenz in höherem Maße als der traditionelle Fremdsprachenunterricht.

In einem mehrsprachigen Europa darf daß Fremdsprachenlernen aber nicht nach der Schule aufhören. Um zu verhindern, daß letztendlich allein Englisch lingua franca im europäischen Kontext bleibt, sollten in der Berufsausbildung andere Sprachen umfassend gefördert werden. Als Möglichkeit bietet sich die Förderung von Nachbarschaftssprachen an, in Deutschland z.B. Niederländisch, Dänisch, Tschechisch, Polnisch. Aber auch die Förderung genetisch verwandter Sprachen sollte überdacht werden. Es ist für Muttersprachler des Deutschen

vergleichsweise einfach, Sprachkompetenz im Dänischen, Schwedischen oder Norwegischen zu erwerben und sich in diesen Ländern verständlich zu machen. Auch eine Förderung spezifischer Teilkompetenzen sollte auf dieser Stufe überdacht werden. Rezeptive Kompetenzen lassen sich in einer anderen Sprache schnell erwerben; es braucht nicht immer eine allgemeine kommunikative Kompetenz angestrebt zu werden.

5. Schlußbemerkung

Ich möchte abschließend noch einmal für die Beibehaltung und Pflege der verschiedenen Sprachen und für die Förderung von Mehrsprachigkeit plädieren. Es sollte bei meinen Überlegungen deutlich geworden sein, daß die Etablierung einer sogenannten Weltsprache Gefahren in sich birgt, die in ihrer ganzen Tragweite noch nicht abschätzbar sind. Mit Sicherheit kann aber davon ausgegangen werden, daß eine Uniformierung der Sprachenvielfalt eine kulturelle Verarmung bedingen würde. Ebenso deutlich zeichnet sich ab, daß ethnische Gruppen durch die Reduzierung der Sprachenvielfalt ihre eigene Identität verlieren können. Der Gebrauch einer einzigen "Weltsprache" in der internationalen Kommunikation würde schließlich zu unvertretbaren Vorteilen für die Muttersprachler dieser Sprache führen und die "Kolonialisierung" der verschiedenen Kulturen über diese Sprache einleiten.

Mehrsprachigkeit und nicht Uniformierung sollte also sowohl auf der politischen wie auch der pädagogischen Ebene das Ziel aller Bemühungen sein. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit hält Kulturen zusammen und bewahrt kulturelle Traditionen, individuelle Mehrsprachigkeit führt zu größerer kognitiver Flexibilität und fordert das Sprachenlernen. Mehrsprachigkeit läßt uns schließlich die Menschen anderer Kulturen besser verstehen und achten und ist deshalb ein Weg zur Friedenssicherung.

A helyzetmondat

Kiefer Ferenc

MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

A helyzetmondatok bizonyos beszédhelyzetek által automatikusan kiváltott sztereotip megnyilatkozások. A helyzetmondatok szemantikailag kompozicionális jellegűek, szintaktikailag valamint morfológiailag nem különböznek a szabad megnyilatkozásoktól, de kontextuális jelentésüket az adott beszédhelyzet határozza meg és funkciójuk megértéséhez keretszemantikai megközelítés szükséges. A keretszemantikát hagyományosan a szavak jelentésének leírására szokták használni. Ebben a dolgozatban a keretszemantikát a helyzetmondat jellemzésére alkalmazom. A helyzetmondatok egy bizonyos keret ("frame") aleseményeihez kapcsolódnak. A keretszemantika a keret aleseményeinek sorát a forgatókönyv ("szkript") terminussal jelöli. Egyszerűbb esetben a szkript egymást lineárisan követő aleseményekből áll, a bonyolultabb keretekhez kapcsolódó forgatókönyvek szkriptek bonyolultabb struktúrájúak lehetnek és több elágazást tartalmazhatnak. Mivel a helyzetmondatok használata nem jósolható meg szemantikai alapon, a szavakhoz hasonlóan, a helyzetmondatokat is fel kell sorolni a szótárban.

1. Bevezetés

A beszédviselkedés nagy része olyan begyakorolt beszédrutinok végrehajtásából áll, melyeket bizonyos témákhoz, társadalmi szerepekhez és társadalmi helyzetekhez kapcsolódva sajátítunk el (Fillmore 1976:24-25). Egyet kell értenünk Fillmore azon megjegyzésével, hogy " ... a természetes nyelv jelentős része formula szerű, automatikus, begyakorolt, és nem propozicionális, kreatív vagy szabadon előállított" (Fillmore 1976:9). "... la liberté des éléments sémantiques est donc limitée, non seulement par des contraintes *contextuelles*, mais aussi par les conventions qui lient tel ou tel énoncé à telle ou telle *situation* typique qui déclenche globalement, presque automatiquement l'énoncé correspondant" - írja Fónagy Iván, aki önálló monográfiát szentel a kötött megnyilatkozásoknak, amelyeket ő "énoncés liés" - nek nevez (Fónagy 1982).

A nyelvészetben közhelynek számít, hogy a beszélők mondataikat nem hasznosítják újra, azaz nem használják fel a korábbi beszélgetéseik során memorizált mondatokat, hanem inkább minden alkalomnak megfelelően új mondatokat alkotnak, a szavakat ezzel szemben újra és újra felhasználják, nem törekednek arra, hogy minduntalan új szavakat alkossanak. Ezért - szól az érvelés - a szavakat fel kell sorolni a szótárban, a mondatokat nem. Fillmore és Fónagy fenti megállapításai azonban rávilágítanak arra, hogy mentális lexikonunk nagyszámú előregyártott mondatot és kifejezést is tartalmaz, amelyek bizonyos szituációkhoz kötődnek.

Attól függően, hogy mit tartunk "előregyártott mondatnak", és hogy hogyan számoljuk őket, egy mindennapi társalgás szövegében az ilyen mondatok aránya az összes megnyilatkozás 50-70 százaléka lehet. Az mindenesetre biztosnak látszik, hogy az előregyártott mondatok túlsúlyban vannak. Ez azt jelenti, hogy legalábbis a mindennapi társalgással kapcsolatban tarthatatlan az a nézet, hogy a "szavak" meg vannak adva a szótárban míg a "mondatokat" szabadon generáljuk. A kreativitás tehát nem alkalmas arra, hogy megmagyarázzuk a "szavak" és a "mondatok" közti különbséget. Az a fontos szerep, amelyet az előregyártott mondatok a mindennapi társalgásban játszanak elmosza a különbséget a "szavak" és "mondatok" között. A továbbiakban a rendszeresen ismétlődő beszédhelyzetekhez kötődő sztereotip megnyilatkozásokat fogjuk helyzetmondatnak nevezni.

Az első példában szereplő megnyilatkozások egy-egy konkrét beszédhelyzetet idéznek fel, amelyekhez jellemzően kapcsolódnak. Mindegyik megnyilatkozás bizonyos szituációra utal.

- | | | |
|-----|-----|---|
| (1) | (a) | Ez a könyv eladó. |
| | (b) | Kérem, tartsa a vonalat. |
| | (c) | A hiba nem az ön készülékében van. |
| | (d) | Ez a téma kívül esik a dolgozat keretein. |
| | (e) | Várom mielőbbi válaszát. |
| | (f) | Itt írja alá. |
| | (g) | Eljönne velem vacsorázni jövő szombaton? |

Ha nem ismerjük a részleteket, akkor is nyilvánvaló, hogy az (1)(a) megnyilatkozás valamilyen kereskedelmi tranzakcióval kapcsolatos, az (1)(b) telefonbeszélgetésre, az (1)(c) tévéadásra, az (1)(d) tudományos dolgozatra, az (1)(e) levélre, az (1)(f) hivatalos okiratra, az (1)(g) pedig egy meghívásra utal.

2. Keret, forgatókönyv és helyzetmondat

Egy közelmúltban megjelent keretelméleti monográfia szerint a keret nem más mint a szituációval kapcsolatos ismereteink nyelvileg kifejezhető része. Pontosabban, a keret felfogható mint stratégiaiilag döntő fontosságú kérdések sorozata. Ilyen kérdésekre például: *Milyen körülmények között? Meddig? Milyen módon? Milyen sorrendben? Mi okból?*, stb., melyek több más kérdéssel együtt mind releváns kérdések az 'állapot' mint kerettípus szempontjából. Más kerettípusok más kérdéscsoportot vonnak maguk után. A főbb keret-típusok a

következők lehetnek: 'fizikai objektum', 'élő szervezet', 'esemény', 'intézmény', 'környezet', 'állapot', stb. Bizonyos kérdések meghatározott sorrendben szerepelnek, másoknak viszont nincs kötött sorrendje (Konerding 1994:139-217).

A keret fogalmának ez a megközelítése Minsky eredeti, informális definíciójának finomított változata:

Amikor új helyzetben találjuk magunkat (vagy lényegesen megváltoztatjuk véleményünket egy adott problémáról), a memóriánkból egy *keret* elnevezésű struktúrát választunk ki. Ez egy emlékezeti keret, amelyet azután a valósághoz igazítunk, szükség esetén megváltoztatva bizonyos részleteket. A *keret* az adatok olyan struktúrája, amely bizonyos sztereotip szituációkat jellemez, olyanokat pl. hogy a nappali szobában tartózkodunk, vagy hogy születésnapra zsúrra megyünk. Minden kerethez különféle információk tartoznak. Ezek egy része arra vonatkozik, hogy mi fog történni a következő pillanatban. (Minsky 1975:212)

Ezen az informális definíción alapulnak azok a korai munkák, melyek 'keretszemantika' néven váltak ismertté (Fillmore 1976, 1977a, 1977b).

Fillmore, első keretszemantikáról szóló tanulmányában azt írja, hogy a lexikai elemek jelentését nem lehet szemantikai jegyek alapján leírni, mivel minden lexikai elem esetében egy keretre van szükség. Például a "kereskedelmi esemény"-hez kapcsolódó nyelvi keret magába foglalja a 'vesz', 'elad', 'fizet', 'költ', 'kerül' és 'terhel' igéket, a 'pénz', 'fizetés', 'kereskedő' és 'vásárló' főneveket és még sok egyebet (Fillmore 1976:13). Ebben a dolgozatban Fillmore elsősorban azt vizsgálta, hogy ezen elemek valamelyikének kiválasztása milyen perspektívába helyezi az adott eseményt és hogy ez a perspektíva hogyan érhető tetten a mondatban. Fillmore következő példái - magyar fordításban - ezt illusztrálják (Fillmore 1976:20).

- (2) (a) A fiú eladta a lánynak a papagáját 300 dollárért.
- (b) A lány megvette a papagáját 300 dollárért.
- (c) A lány 300 dollárt költött a papagájra.
- (d) A lány 300 dollárt fizetett a fiúnak a papagájért.
- (e) A papagáj 300 dollárjába került a lánynak.
- (f) A fiú 300 dollárt kért a lánytól a papagájért.

Mindegyik mondat ugyanarra a keretre épül, de különböznek abban, hogy a keretnek mely szegmensét helyezik előtérbe vagy háttérbe (a vásárlót, az eladót, a pénzt, stb.). Bizonyos szegmensek előtérbe illetve háttérbe helyezése, ha nem is feltétlenül, de együtt járhat az esetkeretek változásával.

Mindazonáltal a lexikai szemantika az a tudományterület ahol a keretelmélet a leggyümölcsözőbben alkalmazható. Fillmore rámutatott, hogy számos lexikai elem jelentése a keretszemantikai típusok szerinti megközelítéssel írható le a legmegfelelőbben. Mint láttuk, a kereskedelmi esemény feltételez többek között egy eladót, egy vásárlót, árut és pénzt. Az első időszakban a vásárlónak van egy bizonyos összegű pénze, az eladónak van árúja és megegyeznek abban, hogy, ha átadják egymásnak ezeket a dolgokat, a

tulajdonviszonyok megváltoznak. A következő idősíkban a vásárló átadja az eladónak a pénzt, az eladó pedig átadja a vásárlónak az árut. Az utolsó idősíkban pedig már a vásárló tulajdonában van az áru, és az eladó tulajdonában van a pénz. (Fillmore 1977b:103-4). Más szóval, a 'vesz' és 'elad' ige jelentése kölcsönösen függ egymástól, mindegyik a kereskedelmi esemény keretét idézi fel, amely időrendbe állított alesemények sorából tevődik össze. A keretelmélet bevezetése a lexikai elemek jelentésének tanulmányozásába Fillmore érdeme. Abban valószínűleg mindenki egyetért, hogy a keretelmélet hasznos eszköz a lexikai jelentés vizsgálatához, de nem mindenki fogadja el azt az elképzelést, hogy a kompozicionális elemzés teljes mértékben helyettesíthető a keretszemantikával.

Végül Fillmore megemlíti a helyzetmondatok problémáját is.

Minden nyelv, - írja-, bővelkedik olyan beszédformulákban, amelyeknek rendkívül specifikus kontextuális és tematikus értelmezése van. Némelyikük, természetesen, idióma, és mint ilyen komplex idioszinkratikus lexikai egységként kezelendő, ... De sok közülük nem idióma; jelentésük teljes mértékben megjósolható az alkotó elemek jelentéséből. Olyan kifejezésekről van szó, amelyeknek gyakori használata csak akkor érthető meg, ha megértjük azt a társadalmi kontextust, amelyben előfordulnak, megismétlődnek (Fillmore 1976 24-25).

Fillmore példái a következők:

- (3) (a) Welcome aboard (szó szerint: Üdvözljük a fedélzeten).
- (b) Nice talking to you (szó szerint: Jó volt veled/önnel beszélgetni).
- (c) You're under arrest (szó szerint: Le van tartóztatva).
- (d) Better luck next time (szó szerint: Legközelebb több szerencsét).

Fillmore a (3)(a)-(d) kifejezéseket indexikusnak nevezi, mivel megjelenésük előrejelzi annak a szituációnak számtalan részletét, amelyben elhangzanak. Fillmore tehát ismerte a kötött megnyilatkozások problematikáját, de későbbi tanulmányaiban nem foglalkozott velük.

Összességében a keretszemantikán belül három kérdéskör vethető fel: Először (i) az adott keretnek tulajdonított perspektívák hogyan viszonyulnak az esetkeret változásaihoz, vagy a szintaktikai struktúra egyéb változásaihoz. Másodszor (ii) hogyan használható fel a keretszemantika a lexikai szemantikában? Harmadszor (iii) hogyan használható fel a keretszemantika a sztereotip kifejezések kutatásában. Ezek közül csak a második kérdéskörben beszélhetünk jelentősebb kutatómunkáról (Fillmore/ Atkins 1992; Fillmore/ Atkins 1994, Metzing 1981, Wegner 1985, Wiegand 1989). A kötött megnyilatkozások problémájával, tudomásom szerint senki nem foglalkozott mélyrehatóan, és a szituációs keretek valamint az 'esetkeretek' viszonyát is jórészt csak Fillmore tárgyalja, bár szórványosan érinti a mesterséges intelligencia szakirodalma is.

A mesterséges intelligencia szakirodalmában és máshelyütt is nagy figyelmet szentelnek annak, hogyan lehet a kereteket megfelelően jellemezni (Schank/Abelson 1977, Konerding 1994). Általános felfogás szerint a keret az adott fogalommal kapcsolatos ismereteinket fogja össze (Winograd 1975). Mivel ennek a tudásnak nyelvileg is ki kell fejeződnie, úgy is fogalmazhatunk, hogy a keretek olyan nyelvi szövegek, amelyek a fogalommal kapcsolatos tudásunkat írják le. (A keret fogalmának operacionalizált változatát megtalálhatjuk Koneringnél, 1994).

Ebben a dolgozatban nem foglalkozunk sem a keretek jellemzésével, sem azokkal az előbb említett problémákkal, amelyekkel Fillmore foglalkozott (vö: (i) és (ii)). Csak a keretek és a sztereotip megnyilatkozások viszonyát fogjuk vizsgálni. Egy kereskedelmi tranzakció esetében például a vásárló megkérdezheti az árat, megjegyzéseket tehet az árra, alkudozhat, vitatkozhat, kommentálhatja a vásárlás sikeres befejeződését stb. A megnyilatkozások változhatnak a tranzakció helyétől függően (piac, bolt, áruház, iroda stb.), és az árú jellegétől függően is. Minden egyes esetben a kereskedelmi tranzakció általános keretének egy alkerete aktíválódik. Nevezzük forgatókönyvnek az eseményeknek azt a sorát, amelyre normális esetben az általános keret adott alkerete lebontható. A forgatókönyv minden egyes aleseményének megfelelhet egy (kötött) megnyilatkozás. A forgatókönyvnek ez a felfogása természetesen nem új, valójában nagyon közel áll van Dijk felfogásához, aki szerint a forgatókönyvek "prototipikus epizódok"... "kereteken belül megvalósuló esemény ill. cselekvéssorozatok" (van Dijk 1980:234).

Mellékesen jegyzem meg, hogy Schank és Abelson klasszikus munkájukban is események soraként értelmezik a forgatókönyveket, de azok náluk nem kapcsolódnak keretekhez, nem részei a kereteknek (Schank/Abelson 1977). Értelmezésük szerint, a forgatókönyveket alapvető cselekvések esetkeretei jellemzik. A forgatókönyv aleseményeit jelenetnek ('scene') nevezik. A jól ismert étterem forgatókönyv például a következő jeleneteket tartalmazza: (a) belépés, (b) rendelés, (c) evés, (d) távozás. Minden jelenet felbontható további aleseményekre. Így a rendelés jelenet minimálisan a következő aleseményeket tartalmazza: (a) a pincér hozza az étlapot, (b) a vendég választ, (c) a vendég elmondja a pincérnek, hogy mit választott, (d) a pincér távozik. Schank és Abelson azonban nem vizsgálta az aleseményekhez tartozó nyelvi megnyilatkozásokat.

Térjünk vissza a fent definiált forgatókönyv fogalomhoz. Először vizsgáljuk meg példaként egy tipikus piaci kereskedelmi tranzakció forgatókönyvét.

(4) *Kereskedelmi tranzakció a piacon*

Forgatókönyv: (A - a vásárló, B - az eladó)

- (a) A megáll egy pult előtt
- (b) B ajánlatot tesz
- (c) (i) A-t nem érdekli az ajánlat
(ii) A-t érdekli az ajánlat és megkérdezi, mennyibe kerül
- (d) B válaszol a kérdésre
- (e) A túl magasnak tartja az árat, úgyhogy ajánl egy alacsonyabbat
- (f) B tesz egy ellenajánlatot

- (g) A még mindig sokallja az árat és ajánl egyet ami B utolsó áránál kicsit alacsonyabb
- (h) B elfogadja az ajánlatot
- (i) A fizet
- (j) B átadja az árut
- (k) A megköszöni és elbúcsúzik
- (l) B megköszöni és elbúcsúzik

A (4) példa legalább 12 egymást követő aleseményből áll, e(1), e(2), ..., e(12). Sorrendjüket az (4) (a)–(l) sor mutatja. Mindegyik aleseménynek megfelel (vagy megfelelhet) egy vagy több helyzetmondat. A (4)(e)–(g)-nek több fordulója lehet aszerint, hogy meddig tart az alkudozás. Az (5)(a)–(l) például egy olyan lehetséges megnyilatkozás sorozatot mutat be, amely tipikusan megfelel a (4)(a)–(l) esemény sorozatnak.

- (5) (a) -----
- (b) Szolgálhatok valamivel?
- (c) (i) Csak nézelődöm.
(ii) Érdekelne ez a régi óra. Mennyibe kerül?
- (d) Ötezer forint.
- (e) Az nekem sok. Mit szólna háromezerhez?
- (f) Háromezer? Hová gondol? Nekem is többre van! Na jó, négyezeröttszázért odaadom.
- (g) Egy fillérrel sem ér többet négyezernél.
- (h) Nem bánom, legyen négyezer.
Eladva négyezerért.
- (i) Tessék a pénz. Becsomagolná?
- (j) Parancsoljon, itt az órája.
- (k) Köszönöm és viszlát.
- (l) Én köszönöm. Viszlát.

Nyilvánvaló, hogy az (5)-ben szereplő megnyilatkozások nagy része helyzetmondat. Némelyiküket csak a piac típusú kerethez kapcsolhatjuk, mások viszont előfordulhatnak más szituációkban is.

A fentiek alapján most már pontosabban definiálhatjuk a helyzetmondat fogalmát. A helyzetmondat olyan sztereotip megnyilatkozás, amely többé kevésbé automatikusan kapcsolódik egy forgatókönyv aleseményéhez.

A fenti definíció feltételezi, hogy a helyzetmondat teljes megnyilatkozás legyen. Más szóval, az olyan sztereotip kifejezések mint például a *hogy egyik szavamat a másikba ne öltsem, kitől valakivel, azzal folytatja hogy, nagymértékben támaszkodik rá, másképp szólva*, stb. nem számítanak helyzetmondathoz.

3. A helyzetmondatok jellemzői

3.1. A helyzetmondatok kompozicionális szemantikával rendelkeznek

Az idiómáktól eltérően, a helyzetmondatok szemantikailag transzparenssek, átlátszóak. Emlékezzünk az (1)(a)-(g) példára, amit az egyszerűség kedvéért a (6)(a)-(g) alatt megismétlünk:

- | | | |
|-----|-----|--|
| (6) | (a) | Ez a könyv eladó. |
| | (b) | Kérem, tartsa a vonalat. |
| | (c) | A hiba nem az ön készülékében van. |
| | (d) | Ez téma kívül esik a dolgozat keretein. |
| | (e) | Várom mielőbbi válaszát. |
| | (f) | Itt írja alá. |
| | (g) | Eljönne velem vacsorázni jövő szombaton? |

Most nem a mondatok részletes szemantikai leírásával foglalkozunk. Mégis, érdemes néhány megjegyzést tenni. A (6)(a) példában az *eladó* kifejezés olyan árura vonatkozik, amely boltban kapható, és a szótárnak tartalmaznia kell ezt a jelentést. A (6)(b)-ben a *vonat* arra a telefonrendszerbeli kapcsolatra utal, mely lehetővé teszi, hogy telefonáljunk. A szónak ez a használata a *tartsa a vonalat* kifejezésbe épül be, melyet ugyancsak fel kell tüntetni a szótárban azzal a konkrét jelentéssel, hogy 'várjon, amíg a személy, aki felvette a telefont, kapcsolja azt, akivel beszélni akar'. A többi példa nem szorul magyarázatra.

Összefoglalva tehát, a legtöbb helyzetmondat szemantikai szempontból nem különbözik a szabad megnyilatkozásoktól.

3.2. A helyzetmondatok szintaktikailag nem különböznek a szabad megnyilatkozásoktól

Ugyanez érvényes a szintaxis és a morfológia tekintetében is. Normális esetben a helyzetmondatot használhatjuk múlt időben vagy jövő időben. (vö. (7)(a)), kapcsolódhat hozzá határozói módosító (vö. (7)(b)), a kijelentő mód kérdéssé (vö. (7)(c)) vagy tagadássá a.kítható (cf. (7)(d)).

- | | | |
|-----|-----|---|
| (7) | (a) | Itt kell majd aláírnia. |
| | (b) | Nagyon várom mielőbbi válaszát. |
| | (c) | Ez a könyv eladó? |
| | (d) | Ez a téma nem esik kívül dolgozat keretein. |

A helyzetmondatokat ugyanazokkal a szintaktikai és morfológiai szabályokkal lehet jellemezni, mint a szabad megnyilatkozásokat. Ha valami gátolja bizonyos szintaktikai vagy morfológiai szabályok érvényesülését, ez a helyzetmondat idiomatikus jellegét bizonyítja. Ily módon például a telefon felvételekor elhangzó francia mondat: *C'est lui-même* (szó szerint: Ő maga van) nem módosítható arra, hogy *C'est moi-même* (szó szerint: Ez én magam vagyok) mivel az utóbbi már nem számítana helyzetmondatnak. Tehát fel kell tételeznünk azt, hogy a megfelelő szabad megnyilatkozás mellett létezik egy *C'est lui-même* helyzetmondat is.

Abban, hogy a helyzetmondatok ellenállnak bizonyos morfológiai változásnak, idiomatikus jellegük mutatkozik meg.

3.3. A helyzetmondatok gyakran elliptikusak

Elliptikus jellegük miatt a következő megnyilatkozások nem kezelhetők szabad megnyilatkozásként.

- (8) (a) Kovács lakás.
- (b) Én vagyok, tessék.
- (c) Egy pillanat.

A (8)(a)-(c) megnyilatkozások a telefonbeszélgetés forgatókönyvéhez kapcsolódnak és megegyeznek a (9)(a)-(c) nem elliptikus megnyilatkozásokkal.

- (9) (a) Ez Kovács István lakása.
- (b) Kovács István beszél.
- (c) Legyen szíves, várjon egy pillanatot.

Érdekes, hogy míg a (9)(a) használható a (8)(a) helyett és a (9)(c) a (8)(c) helyett ugyanabban a beszédhelyzetben, a (9)(b) nem egyezik meg a (8)(b)-vel. Más szóval, a (8)(b) ellenáll a szintaktikai módosításoknak és ezért idiómaként kezelhető. Az ellipsis tehát lehet az idiomatikus jel is. Vegyük azt, hogy M egy elliptikus megnyilatkozás, mely egy F forgatókönyvhöz kapcsolódik és M' a neki megfelelő nem elliptikus megnyilatkozás. Ha M' nem használható M helyett F-ben, akkor M-t idiómaként kell kezelni.

3.4. A helyzetmondatok szituatív jelentését a keret és a forgatókönyv határozza meg

Az, hogy a helyzetmondat jelentését a hozzá kapcsolódó keret és forgatókönyv határozza meg, leginkább oly módon bizonyítható, ha olyan helyzetmondatokat vizsgálunk meg különböző nyelvekben, melyek ugyanarra a keretre utalnak.

Vizsgáljuk meg először a következő szituációt. Tegyük fel, hogy tévézés közben egyszer csak megszakad az adás (technikai vagy bármilyen más ok miatt). Erről a kellemetlen helyzetről szemantikailag meglehetősen eltérő módon tájékoztatnának minket franciául, angolul és magyarul (Fónagy 1982:19).

- (10) (a) La suite dans quelques instants.
(szó szerint: Folytatás néhány pillanat múlva.)
- (b) Do not adjust your set.
(szó szerint: Ne állítsa át a készülékét.)
- (c) A hiba nem az ön készülékében van.

Világosan láthatjuk, hogy szemantikailag a (10)(a), (10)(b) és (10)(c) különbözik egymástól. Ha megvizsgáljuk a (10)(a) nem elliptikus változatát: *La suite vient dans quelques instants* (szó szerint: A folytatás néhány pillanat múlva jön) mondatot, akkor könnyen látható, hogy a (10)(a) és (c) igazságfeltételei eltérnek. Vagyis, lehet, hogy (10)(a) hamis, míg (10)(c) igaz, vagy fordítva. A nem

elliptikus *La suite vient dans quelques instants* nem számít helyzetmondatnak. Másrészről viszont az összes megnyilatkozás szituációs jelentése pontosan ugyanaz, mivel mindegyikük a televízió nézés forgatókönyvének ugyanazon aleseményéhez kapcsolódik.

Vagy, hogy egy másik példát említsünk, ha valaki segíteni akar, amikor egy nehéz táskát vagy karosszéket viszek, vagy le szeretnék venni egy könyvet a polcra, és én ezt a segítséget udvariasan elutasítom, akkor angolul használhatom a (11)(a)-t vagy (11)(b)-t, franciául a (12)(a)-t vagy (12)(b)-t és magyarul a (13)(a)-t vagy (13)(b)-t (Fónagy 1982 1982:10).

- | | | |
|------|-----|---|
| (11) | (a) | I can manage. (szó szerint: Meg tudom oldani) |
| | (b) | It's alright. (szó szerint: Minden rendben) |
| (12) | (a) | Ne vous dérangez pas. (szó szerint: Ne törődjön vele) |
| | (b) | Ne bougez pas. (szó szerint: Ne mozduljon) |
| (13) | (a) | Ne fáradjon! |
| | (b) | Csak hagyja! |

Itt is azt láthatjuk, hogy a megnyilatkozások szemantikailag teljesen mások angolul, franciául és magyarul, míg a szituációs jelentésük azonos: a 'segítés forgatókönyv' ugyanazon aleseményéhez tartoznak.

3.5. A fordíthatóság mértéke

A (10)(a)-(c), (11)(a)-(b) és (13)(a)-(c) alatt szereplő példák a helyzetmondatok különféle sajátosságait mutatják a különböző nyelvekben. Magától értetődő tény az, hogy a helyzetmondatok, az idiómákhoz hasonlóan, szemantikailag lefordíthatatlanok. A fordítás feltételezi a vonatkozó keret vagy keretek alapos ismeretét. Ha az H helyzetmondat a forrásnyelvben az adott keret forgatókönyvének e(i) aleseményéhez kapcsolódik, akkor a célnyelvben az ugyanazon e(i) aleseményhez tartozó H' helyzetmondatot kell megtalálni. Ezen a ponton az H és H' helyzetmondat szemantikája nem lényeges.

A keretek és forgatókönyvek egy adott kultúrkörben majdnem azonosak. Némelyikük pedig akár univerzális is lehet. Ez viszonylag egyszerűvé teszi a különböző nyelvekre jellemző szituatív megnyilatkozások összehasonlítását. Ha kiválasztottunk egy forgatókönyvet, már csak az a teendő, hogy megtaláljuk azokat a megnyilatkozásokat, amelyek az egyes nyelvekben a forgatókönyv aleseményeihez kapcsolódnak.

A helyzet sokkal bonyolultabb azonban, ha különböző kultúrák nyelveit kell összehasonlítani. Bár számos tanulmány foglalkozik a helyzetmondatok különféle kontrasztív aspektusaival, ezek jórészt az ismertebb és széles körben oktatott nyelvekre vonatkoznak, átfogó és rendszeres kontrasztív munka azonban eddig még nem született.

3.6. A helyzetmondatok a szavakhoz hasonló tulajdonságokkal rendelkeznek

Az itt következő érvekkel azt kívánjuk alátámasztani, hogy a helyzetmondatok bizonyos értelemben olyanok mint a szavak.

- (i) A szavakhoz hasonlóan, a helyzetmondatokra is jellemző a homonímia. Egy megnyilatkozás szószerinti illetve szituációs jelentése lehet homofón. Ezt mutatja a (14)(a) példa a (14)(b)-(c)-ben.

- (14) (a) Szállj le róla!
(b) Szállj le róla, mert tönkreteszed.
(c) Szállj le róla! Eleget kínoztad már.

A (14)(b)-ben egy anya leparancsolja a gyereket a díványról, mert fél, hogy tönkreteszi. A (14)(c)-ben viszont a beszélő úgy gondolja, hogy A eleget kínoztatta B-t, elég szemrehányást tett neki, ideje abbahagyni.

Az is megtörténik, hogy a különböző szituációs jelentések és a szószerinti jelentés között áll fenn a homofónia, mint például a francia *allez* esetében a (15)(a)-(d) példákban (Fónagy, 1982:55).

- (15) (a) Vous allez à l'école?
(b) En garde! Allez!
(c) Allez, au revoir!
(d) Ça viendra, allez!

A (15)(b)-ban az *allez* jel a támadás megkezdésére, a (15)(c)-ben üdvözlés (része), a (15)(d)-ben pedig bátorítás.

- ii. A helyzetmondatok demotiválttá válhatnak, vagyis elveszíthetik szemantikai átlátszóságukat. Ez történt a fenti francia *allez*-val. A demotiváció egyik következménye az idiomatikus viselkedés: az *allez*-nek nincs egyes számú alakja, a *va*-t nem lehet ugyanabban az értelemben használni. Ez azt jelenti, hogy az *allez* nem egyezik meg személyben a megnyilatkozás többi részével. Vessük össze az *Allez, viens!*-t az *Allez, venez!*-el (Fónagy 1982:39).

Azok a helyzetmondatok, amelyeket gyakran használnak köszönéskor vagy egyéb rituálék alkalmával viszonylag könnyedén válnak demotiválttá. Mivel a szakirodalom már sokat foglalkozott a rögzült szituatív megnyilatkozásokkal ('frozen situational utterances'), itt nem tárgyaljuk őket.

3.7. A kötöttség mértéke

A kötöttség nem abszolút jellegű, sokkal inkább fokozatokban jelentkezik. Bizonyos mondatok indexikusak, mivel egy konkrét szituációhoz kötődnek és más helyzetben nem használhatók. Az eddig tárgyalt példák közül a (16)(a)-(c) illusztrálja ezt az esetet.

- (16) (a) Kérem tartsa a vonalat.
(b) A hiba nem az ön készülékében van.
(c) Üdvözljük a fedélzeten.

Amennyiben $e(i)$ a kérdéses aleseményt jelöli és $H(i)$ a neki megfelelő helyzetmondatot, akkor az adott forgatókönyv aleseménye és a helyzetmondat közötti kapcsolat a következő két irányú viszonytal jellemezhető.

$$(17) \quad H(i) \longleftrightarrow e(i)$$

Vagyis a $H(i)$ megnyilatkozás automatikusan felidézi az adott forgatókönyv $e(i)$ aleseményét és egyúttal a megfelelő keretet; és $e(i)$ pedig mindig a $H(i)$ megnyilatkozást váltja ki.

Megtörténhet azonban az is, hogy $H(i)$ helyzetmondat több szituációra is jellemző. Ebben az esetben az $e(i)$ helyettesítendő $\{e(i)\}$ -halmazzal.

$$(18) \quad H(i) \longleftrightarrow \{e(i)\}$$

Vagyis a $H(i)$ megnyilatkozás bizonyos számú eseményhez kapcsolódik, és ezek mindegyike kiváltja a $H(i)$ megnyilatkozást.

Minél nagyobb az $e(i)$ halmaz annál kevésbé kötött a $H(i)$, és minél kisebb az $e(i)$ halmaz annál kötöttebb a $H(i)$.

Azt talán mondani sem kell, hogy a forgatókönyvek szabad megnyilatkozásokkal is együttjárhatnak. Ebben az esetben a kérdéses alesemény nem idézhető fel a megnyilatkozás alapján, és az implikáció egyirányú.

$$(19) \quad e(i) \longrightarrow \{H(i)\}$$

3.8. A kötött megnyilatkozások és a szótár

Az említett okok miatt és különösen azért, mert a megnyilatkozások szituációs jelentését nem lehet szemantikájukból levezetni, a helyzetmondakat is ugyanúgy fel kell sorolni a szótárban, mint a szavakat.

A helyzetmondat mint szótári címszó azonban nagymértékben eltér a szokásos lexikai címszavaktól. Tipikus esetben a helyzetmondatok szótári jellemzéséhez nem kell feltüntetni fonológiai, szintaktikai vagy szemantikai információt.

Mint láttuk, a helyzetmondatok szemantikája kompozicionális, ezért a helyzetmondatok szótárában nincs szükség szemantikai információra. A szemantikai jelentés levezethető a megszokott módon a mondatot alkotó szavak jelentéséből.

Mi a helyzet a szintaktikai információval? Mivel a helyzetmondatok engedelmeskednek a produktív szintaktikai szabályoknak és használhatók szabad megnyilatkozásként is, ésszerűnek tűnne azt feltételezni, hogy a szintaktikai információ sem szükséges része a helyzetmondatok lexikai jellemzésének. Fontos kivételnek számítanak az elliptikus megnyilatkozások, melyek csak abban az esetben működhetnek mint helyzetmondatok, ha elliptikusak. Ilyenkor a szintaktikai információ releváns része a lexikai jellemzésnek.

Ugyanez áll a fonológiai információra is, amit csak akkor kell jelölni a szótárban, ha a helyzetmondat a neki megfelelő szabad megnyilatkozástól eltérő fonológiai tulajdonságokkal rendelkezik.

Összefoglalva, azt mondhatjuk, hogy tipikus esetben a helyzetmondatok lexikai jellemzésekor nem szükséges feltüntetni fonológiai, szintaktikai és szemantikai információt. Nélkülözhetetlen része azonban a szótári jellemzésnek egy konkrét keretre vagy keretekre való utalás. Pontosabban, minden helyzetmondatot egy $e(i)$ alesemény (vagy $\{e(i)\}$ alesemény halmaz) kell, hogy jellemezzen, amelyben az $e(i)$ egy adott keret forgatókönyvének a része. Ez azt jelenti, hogy a helyzetmondatok lexikai jellemzése feltételezi a keretek ismeretét a (visszatérő helyzetek osztályozását és ábrázolását) és a kereteket alkotó forgatókönyvek leírását. Általában egy helyzetmondat lexikai jellemzése három elemből tevődik össze: H (=helyzetmondat), $e(i)$ (=alesemény), K (=keret).

(20) $(H, e(i), K)$

Bizonyos esetekben H fonológiai, szintaktikai és/vagy szemantikai leírást is kíván. Ebben az esetben a (20) helyett a (21) képlet lesz mérvadó:

(21) $(H(\text{fon}, \text{szin}, \text{szem}), e(i), K)$

A helyzetmondatokat felfoghatjuk úgy is mint 'pragmatikai egységeket' vagy 'pragmatikai szavakat', amelyeket éppúgy kell ismételni és memorizálni, ahogy a szavakat ismételjük és memorizáljuk. A helyzetmondatok kommunikációs egységként működnek, és, akárcsak a szavak, a helyzetmondatok is részei a mentális lexikonunknak.

4. Összefoglalás

A dolgozat legfontosabb célja az volt, hogy bizonyítsuk, a helyzetmondatok leírása keretszemantikai megközelítést igényel. Bemutattuk, hogy minden keret több alkeretet tartalmazhat és minden alkeret egy forgatókönyvvel van összefüggésben. A forgatókönyv nem más mint (al)események sorozata, amelyek - legalábbis részben - időrendi sorrendbe rendeződnek. Minden helyzetmondat felidéz egy aleseményt és minden alesemény felidézhet egy sajátos helyzetmondatot. Ezért a helyzetmondatok leírásakor utalni kell mind az (al)eseményre, amelyhez kapcsolódik, mind pedig a szóbanforgó keretre.

A helyzetmondatok nem képezhetők szabadon, ezért szótároznunk kell őket. Más szóval, a szavakra vonatkozó lexikai szócikkek mellett szükségünk van helyzetmondatok 'szótárára' is.

A helyzetmondatoknak több érdekes tulajdonsága van: szemantikailag általában átlátszóak, szintaktikailag produktívak, szituatív jelentésük forgatókönyvek és keretek segítségével határozható meg, és gyakran viselkednek úgy mint a szavak. Megállapítottuk ezenkívül, hogy kötöttségüknek fokozatai vannak: bizonyos helyzetmondatok egy bizonyos szituációhoz kötődnek, mások több szituációban is használhatók. A helyzetmondatok gyakran elliptikusak.

Szemantikai szempontból a nyelvek között jelentős különbségek vannak az egyes alesemények által kiváltott helyzetmondatok tekintetében. Ezért a helyzetmondatok kontrasztív vizsgálata különösen fontos. A helyzetmondatok száma a legtöbb szövegtípusban rendkívül nagy: adekvát fordításuk az egyik

nyelvről a másakra nagymértékben attól függ, hogy mennyire ismerjük a másik nyelv megfelelő helyzetmondatait. Ennek a fordítók számára jól ismert ténynek a jelentőségét a nyelvészek eddig még nem ismerték fel kellőképpen.

Irodalom

- Dijk, T. A. van (1980) *Macrostructures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C.J. (1976) "The need for the frame semantics within linguistics". *SMIL*. Stockholm: Skriptor. pp. 5-29.
- Fillmore, C.J. (1977a) "Scenes and frames semantics". In: Zampolli, A. (ed.) *Linguistic Structure Processing*. North Holland, Amsterdam. pp. 51-81.
- Fillmore, C.J. (1977b) "Topics in Lexical semantics". In: Cole, R. (ed.) *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington: Indiana University Press. pp. 76-138.
- Fillmore, C.J./ Atkins, B.T. (1992) "Towards a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbours". In: Lehrer, A./ Kittay, E.F. (eds.) *Frames, Fields and Contrasts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, C.J./ Atkins, B.T. (1994) "Starting when the dictionaries stop: the challenge of corpus lexicography". In: Atkins, B.T./ Zampoli, A. (eds.) *Computational Approaches to the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Fónagy I. (1982) *Situation et signification. Pragmatics and Beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- Kiefer F. (1985) "How to account for situational meaning?" *Quaderni di semantica* 2/85. pp. 288-295.
- Knoerding, K.P. (1994) *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexicographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Metzing, D. (1981) "Frame representations and lexical semantics". In: Eikmeyer, H.J./ Rieser, H. (eds.) *Words, Worlds and Contexts*. Berlin: de Gruyter. pp. 320-342.
- Minsky, M. (1975) "A framework for representing knowledge". In: Winston, P.H. (ed.) *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill. pp. 185-210.
- Schank, R.C./ Abelson, R.P. (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wegner, I. (1985) *Frame-Theorie in der Lexicographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Wiegand, H.E. (1989) "Die lexicographische Definition im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch". In: Hausmann, F.J./ Reichmann, O./ Wiegand, H.E./ Zgusta, L. (eds.) *Wörterbücher/Dictionaries/Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie*. Berlin: de Gruyter. pp. 530-588.
- Winograd, T. (1975) "Frame representation and the declarative/procedural controversy". In: Bobrow, D./ Collins, A. (eds.) *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press. pp. 185-210.

I. LEXIKOLÓGIA / LEXIKOGRÁFIA

Eugen Wüster und sein "Enzyklopädisches Wörterbuch Esperanto-Deutsch"

Detlev Blanke
Humboldt Universität, Berlin

1. Terminologiewissenschaft und Esperantologie

Am 3. Oktober 1998 wird der 100. Geburtstag von Eugen Wüster (1898-1977) begangen. Seine fundamentalen Arbeiten bilden den

Ausgangspunkt für die Begründung einer neuen Disziplin der angewandten Sprachwissenschaft: der Allgemeinen Terminologielehre. Sie liegt im Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und Sachwissenschaften (Felber/Lang 1979, 23).

Unter Linguisten und Terminologiewissenschaftlern ist kaum bekannt, daß Wüsters intensive Beschäftigung mit Problemen der Interlinguistik, insbesondere mit dem Esperanto, aber auch mit anderen Plansprachen für die Entwicklung seiner Theorie über die technische Sprachnormung, und somit für die Terminologiewissenschaft, von großer heuristischer Bedeutung war (vgl. Wera Blanke 1989).

Wüster schuf die für die Interlinguistik zentralen Termini 'Plansprache' (als Synonym für [künstliche] Welt[hilfs]sprache)¹ und 'Esperantologie'. Er gehört zu den Begründern dieser Wissenschaft vom Esperanto.

Im Jahre 1913 wurde der 15-jährige Eugen Wüster mit der Sprache Zamenhofs bekannt und eignete sie sich im Selbststudium in kürzester Zeit auf einem solch hohen Niveau an, daß er bereits wenige Jahre später Übersetzungen u.a. von Lessing, Chamisso und Dante veröffentlichen konnte. Er hat weiterhin zahlreiche allgemeinsprachige und andere Texte ins Esperanto übertragen bzw. original verfaßt. Sein Hauptinteresse galt jedoch der fachsprachlichen Verwendung der Plansprache und den damit verbundenen Problemen. Der Teil 8 seiner Bibliographie, "Plansprachen - Esperanto", enthält insgesamt 128 Einträge, davon 82 in Esperanto (vgl. Lang/Lang/Reiter 1979).

Zahlreiche interlinguistische und esperantologische Studien Wüsters können als problemstellende und erkenntnisfördernde Vorstudien für seine Dissertation (Wüster 1931) betrachtet werden, die "zum terminologischen Standardwerk" und "zur wissenschaftlichen Grundlage der terminologischen Grundsatzarbeit des Internationalen Bundes der nationalen Normungsorganisationen (ISA) und seines Nachfolgers, der Internationalen Normungsorganisation (ISO)" wurde (Felber/Lang 1979, 21).

In seinem Grundlagenwerk, von dem es u.a. eine Kurzfassung in Esperanto (Wüster 1936) gibt, nimmt etwa ein Drittel das Kapitel "Satzfähige internationale Benennungssysteme (internationale Sprache)" ein. Das ist die bis zum damaligen Zeitpunkt beste und materialreichste wissenschaftliche Abhandlung zu einem Kernbereich der Interlinguistik, zur Darstellung der Plansprachenproblematik.

2. Das Enzyklopädische Wörterbuch

Das esperantologische Hauptwerk Wüsters ist das Enzyklopädische Wörterbuch Esperanto-Deutsch, EV (Wüster 1923-1929).²

Bereits 1911, also nur 24 Jahre nach der Veröffentlichung seiner Sprachskizze (1887), wies Zamenhof, der Begründer des Esperanto, darauf hin, daß eine möglichst umfassende und genaue Registrierung des Wortschatzes in einem 'Provisorischen Großwörterbuch' erfolgen müsse, das dann die Grundlage für ein 'Offizielles Großwörterbuch' sein könne (vgl. Zamenhof 1962, 40-41). Diese Idee machte sich der junge Wüster zu eigen und informierte 1921, also als 23-jähriger, daß er in dreijähriger Arbeit ein Manuskript als Grundlage für ein solches Wörterbuch verfaßt habe (Wüster 1921).

Das EV war in 7 Lieferungen geplant. Davon erschienen jedoch nur 4 (1923, 1925, 1926 und 1929). Die letzte Lieferung endet auf S. 567 mit "korn-o" (Horn). An der 5. Lieferung wurde noch bis 1932 gearbeitet. Sie wurde jedoch nicht mehr gedruckt.

Das lexikalische Material des EV ist sorgsam aufbereitet.

18 Symbole, 166 Abkürzungen und 6 Drucktypen erleichtern die Orientierung. Bei den einzelnen Lemmata finden wir neben den deutschen Äquivalenten auch Hinweise über die Herkunft der Grundmorpheme (falls z.B. von Zamenhof verwendet), Hinweise auf die semantische Kernbedeutung der Wurzel (sowie Diskussion dazu). Diese ist von Bedeutung für die von René de Saussure, dem Bruder von Ferdinand de Saussure, begründete spezifische Wortbildungstheorie des Esperanto (vgl. R. de Saussure 1910). Weiter finden wir eigene Vorschläge, Hinweise auf zu vermeidendes Wortgut, Synonymie, Homonymie, Bemerkungen zu fachsprachlichen Ausdrücken (Termini), Pseudointernationalität ("falsche Freunde") sowie Informationen über spezifische Erscheinungen der Esperanto-Sprechergemeinschaft. In der 4. Lieferung erschienen genaue Belege für von Zamenhof verwendetes Wortgut, das bis heute Vorbildwirkung hat.

In seiner gesamten Anlage war das Wörterbuch nicht nur für Deutschsprachige gedacht. Es sollte auch als Materialquelle und Vorbild für

Esperanto-Wörterbücher für andere Ethnosprachen dienen. Es enthält im veröffentlichten Teil ca. 35 000 Lemmata.

Wäre das gesamte Wörterbuch vollständig veröffentlicht worden, so hätte es vermutlich 70 000 - 80 000 Lemmata enthalten und wäre somit in die Nähe Akademischer Wörterbücher gekommen.

Stellt man Vergleiche mit den modernsten Wörterbüchern des Esperanto an, so kann man feststellen, daß Wüster zu Beginn der 20er Jahre, relativ gesehen, weitaus mehr Wortgut der Plansprache registriert hat, als es den modernen Lexikographen des Esperanto 50 Jahre später möglich war (vgl. z.B. mit Waringhien 1970). Hinzu kommt, daß sich in diesem Zeitabschnitt die Sprache erheblich entwickelt und verändert hat.

Materialgrundlage war seine außergewöhnlich reiche Bibliothek, die das gesamte damals relevante Esperanto-Schrifttum enthielt und von Mitarbeitern ausgewertet wurde, u.a. unter Nutzung einer Kartei mit ca. 100 000 Sprachbelege aus dem bis dahin bekannten Werk Zamenhofs, das bis heute normbeeinflussende Bedeutung hat. Der zweite Teil des EV, 2161 Manuskriptblätter (bis Zz), konnte durch die Österreichische Nationalbibliothek als Mikrofilm veröffentlicht und so für Esperantologen zugänglich gemacht werden (Wüster 1994).

Bereits im Einführungsteil des EV, in den "Esperantologischen Prinzipien", finden wir eine erste Behandlung von Begriffen, die für die technische Sprachnormung (Terminologienormung) von zentraler Bedeutung sind. In den Kapiteln A. 'Richtigkeit und Güte einer Bezeichnung', B. 'Zentripetale und zentrifugale Sprachentwicklung' und C. 'Das sprachökonomische Wortschatzprinzip' werden u.a. die Begriffe 'richtige und falsche Benennung', 'sprachliche Güte' (Gütegrad, Gütefaktor), 'Systemgüte' (funktionale Systemgüte), Anforderungen an eine 'gute Benennung' (Kürze, Genauigkeit, Bequemlichkeit), Fragen der 'Sprachökonomie' und 'Wortschatzökonomie' sowie D. 'Probleme der Transskription' diskutiert. Abschnitt E. 'Über die Namen der Tiere und Pflanzen' enthält Regeln für die Assimilierung zoologischer und botanischer Ausdrücke in Esperanto. Die Abschnitte A.-C. sind zweisprachig verfaßt. Wüster beschreibt auch die Stufen von der individuellen Prägung einer Benennung bis zur Registrierung (Initiative, Registrierung der Vorschläge, Entscheidung, Registrierung der Entscheidung). Zwar werden die Prinzipien auf das Esperanto bezogen und mit Beispielen aus der Plansprache illustriert, jedoch sieht Wüster in ihnen grundsätzliche Anwendungsmöglichkeiten auch für Ethnosprachen.

Vieles davon finden wir in bearbeiteter und weiterentwickelter Form wieder in seiner Dissertation, sowie später in Empfehlungen und Normen des Ausschusses ISO/TC 37 "Terminologie (Grundsätze und Koordination)".

Damit wären wir bei der heuristischen Wirkung, die plansprachliches Denken für andere Erkenntnisbereiche haben kann.

Wüster hat das selbst auch so gesehen, wenn er im Vorwort zur ersten Lieferung seines Wörterbuches schreibt:

Und vielleicht hilft unsere Arbeit auch dem einen oder dem anderen ahnen, was im Schoß des Esperanto (der internationalen Begriffsvergleichung) an Anregungen für Sprachwissenschaft, Logik und

Psychologie keimt. Kann sein, es kommt einmal so einer und weckt das Keimende zum Leben (Wüster 1923-29:[10]).

Der letzte Satz scheint uns ein wenig wie Koketterie. Dieser "so einer" war er selbst, wie wir heute wissen. Zumindest hat er mit der "Erweckung" begonnen.

3. Zur Bedeutung des EV

Das EV ist nach wie vor von erheblicher Bedeutung u.a. für die Sprachwissenschaft, die Terminologiewissenschaft, die Interlinguistik und die Esperantologie/Esperanto-Lexikographie.

Der *allgemeinen Sprachwissenschaft* zeigt das EV, wie in der Zeit von 1887 bis in die 20-er Jahre, also in knapp 40 Jahren, aus einem Plansprachenprojekt eine Plansprache geworden ist. Der Linguist Alfred Schmitt (1936) unterstreicht dies in seiner Rezension in "Indogermanische Forschungen":

...es wird uns hier, mit staunenswertem Fleiß zusammengetragen und sehr geschickt angeordnet und dargestellt, das Wortmaterial greifbar in die Hand gegeben, wie es für das Esperanto bis heute erarbeitet worden ist. Damit bietet Wüsters Buch, wenn man so sagen darf, das Protokoll eines etwa 50 Jahre lang mit viel Aufwand und Scharfsinn durchgeführten Experiments, und ein solches Protokoll behält seinen Wert, auch wenn das betreffende Experiment mißlingt oder nicht zu praktischer Auswirkung kommt (Schmitt 1936).

Die Bedeutung des EV für die *Terminologiewissenschaft* besteht in seiner problemstellenden und anregenden Wirkung.

Die *Interlinguistik* findet reichhaltiges Material vor, das eine prinzipielle Interpretation zum Wesen einer Plansprache erlaubt. Das EV ist das in der Geschichte der plansprachlichen Lexikographie bisher größte Unternehmen.

Die *Esperantologie* kann aus dem Werk Wüsters auch heute noch zahlreiche Anregungen für ihre Arbeit entnehmen, das gilt nicht nur für die Lexikographie und die Wortbildungstheorie des Esperanto, sondern auch für die Auffassungen Wüsters über das Verhältnis von spontaner ("freier" oder "natürlicher") und gesteuerter Entwicklung der Plansprache, betrifft also den Problemkreis der Sprachplanung in einer Plansprache.

Anmerkungen

1. Über Plansprachen sowie das terminologische Umfeld von 'Plansprache' vgl. u.a. Szerdahelyi (1977) u. Blanke 1985;1997b.
2. Vgl. genauer Blanke 1994;1998; Plehn 1985 u. Schwarz 1930.

Literatur

- Blanke, D. (1985) *Internationale Plansprachen. Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Blanke, D. (1994) Eugen Wüster, la planlingvoj kaj la Enciklopedia Vortaro. Enkonduko al la filmigita manuskripto de la Enciklopedia Vortaro Esperanta-Germana de Eugen Wüster, dua parto korno-Z. En: Wüster, pp. 1-80.
- Blanke, D. (1997a) "Zur Plansprache Esperanto und zur Esperantologie im Werk von Eugen Wüster". In: Eichner, H./ P. Ernst./ S. Katsikas (Hrsg.): *Sprachnormung und Sprachplanung. Festschrift für Otto Back zum 70. Geburtstag*. Wien: Edition Praesens, pp. 315-334.
- Blanke, D. (1997b) "The term 'Planned Language'". In: Tonkin, H. (ed.): *Esperanto, Interlinguistics, and Planned Language*. Lanham: University Press of America, pp. 1-20.
- Blanke, D. (1998) "La Enciklopedia Vortaro de Eugen Wüster". *Literatura Foiro* 29, n-ro 171, pp. 21-31.
- Blanke, W. (1989) "Terminological Standardization - its Roots and Fruits in Planned Languages". In: Schubert, K. (ed.) *Interlinguistics. Aspects of the Science of Planned Languages*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, pp. 277-292.
- Felber, H./ Lang, F./ Wersig, G. (Hrsg.) (1979) *Terminologie als angewandte Sprachwissenschaft. Gedenkschrift für Univ.-Prof. Dr. Eugen Wüster*, München: Saur.
- Felber, H./ Lang, F.H. (1979) "Würdigung der Person und des Wissenschaftlers". In: Felber H./ Lang, F./ Wersig, G. (Hrsg.) *Terminologie als angewandte Sprachwissenschaft. Gedenkschrift für Univ.-Prof. Dr. Eugen Wüster*, München: Saur. pp. 15-28.
- Hauptenthal, R. (Hrsg.) (1976) *Plansprachen. Beiträge zur Interlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lang, A./ Lang, F.H./ Reiter, R. (1979) "Bibliographie der Arbeiten Wüsters auf den Gebieten der Terminologie, Dokumentation, Normung und Sprachwissenschaft". In: Felber H./ Lang, F./ Wersig, G. (Hrsg.) *Terminologie als angewandte Sprachwissenschaft. Gedenkschrift für Univ.-Prof. Dr. Eugen Wüster*. München: Saur., pp. 29-27.
- Plehn, H-J. (1985) *Biografio de duona vortaro a_ - Kial Esperantujo perdis sian gvidantan Esperantologon*. Saarbrücken: Iltis.
- De Saussure, R. (1910) *La construction logique des mots en Espéranto. Réponse a des critiques*. Genève: Kündig.
- Schmitt, A. (1936) Rez. zu: Eugen Wüster, Enzyklopädisches Wörterbuch Esperanto-Deutsch. *Indogermanische Forschungen* LIV, pp. 294-295.
- Schwarz, A. (1930) "El la laborejo de la Enciklopedia Vortaro". *Heroldo de Esperanto*, n-ro 30(578), 25. julio 1930, pp. 1-2. (Nachdruck in: Iltis-Forumo 5 (1993) 3: 67-72).
- Szerdahelyi I. (1977) *Bábelről a világnyelvig*. Budapest: Gondolat.
- Waringhien, G. (Red.) (1970) *Plena Ilustrita Vortaro de Esperanto*. Paris: SAT.

- Wüster, E. (1921) "Esperanto-Deutsch, ein Versuch zum synthetischen Esperanto-Wörterbuch". *Esperanto-Praktiko* 3, pp. 99-100.
- Wüster, E. (1923-29) *Enzyklopädisches Wörterbuch Esperanto-Deutsch. Mit besonderer Aufweisung des Zamenhof'schen Sprachgebrauchs. Versuch auf dem Wege zum internationalen synthetischen Esperanto-Wörterbuch. Enciklopedia Vortaro Esperanta-Germana. Kun speciala elmontro de la Zamenhofa lingvuzo. Provo sur la vojo al la internacia sinteza vortaro de Esperanto*. Leipzig: Hirt & Sohn, (A-korno) (4 Teile: 1923, 1925, 1926 und 1929).
- Wüster, E. (1931) *Internationale Sprachnormung in der Technik. Besonders in der Elektrotechnik (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung)*. Berlin: VDI [3. ergänzter Nachdruck: 1970, Bonn: Bouvier].
- Wüster, E. (1936) *Konturoj de la lingvonormigo en la tekniko*. (Trad. el la germana E. Pfeffer), Budapest: Literatura Mondo (Nachdruck 1975: Aabyhøj, Dansk Esperanto-Forlag).
- Wüster, E. (1994) *Enciklopedia Vortaro Esperanto-Germana. Korno-Z (Enzyklopädisches Wörterbuch Esperanto-Deutsch. Korno-Z. Manuskript. Mit einer Einführung von Detlev Blanke. (Darin enthalten: Plehn, Hans-J.: Enciklopedia Vortaro Esperanto-Germana. Korno-L. Bearbeitung des Manuskripts von Eugen Wüster. Mikrofilm.)* Wien: Österreichische Nationalbibliothek/IEMW.
- Zamenhof, L. (1962) *Lingvaj respondoj, konsiloj kaj opinioj pri Esperanto*. (6-a eld., prilab. G. Waringhien) Marmande: Francaj Esperantaj Eldonoj.

Pragmatika a lexikológiában és a lexikográfiában

Csűry Andrea **Csűry István**
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

1. Bevezető

Cikkünk tárgya a lexikográfia körébe tartozik; célunk: hozzájárulni a lexikával kapcsolatos idegen nyelvi tevékenységek szemantiko-pragmatikai aspektusának újragondolásához. Amint ugyanis néhány példa elemzésekor látni fogjuk, a ma széles körben használt szótárak a nyelvi valóság bizonyos – nem rögtön szembevető, de annál kényesebb – sajátosságai fölött elsiklanak, s e fogyatékoság gyökere a nyelvi tények inadekvát megközelítésében keresendő.

2. Néhány elméleti kérdés és a gyakorlat

A(z) egynyelvű) szótárak a szavak jelentését *a)* parafrázissal, szinonimák segítségével, *b)* a jelölt valóságelem leírásával, illetve *c)* a szó jelentésének paradigmatis és szintaktikai meghatározásával adják meg. Az esetek többségében ezen eljárások közül legalább az egyik biztosan beválik.

Kérdés azonban, hogy van-e mindennek szinonimája, és hogy a szinonimák közötti szükségszerű jelentéskülönbség mettől kezdve megy a szótártól megkívánt pontosság rovására, továbbá, hogy a lexikográfiai konvenciók és a szótár terjedelmi keretei között lehet-e minden esetben, amikor szükséges volna, szabatosan parafrázálni? "Jelölt valóságelem" sem ragadható meg mindig: az idiomatikus kifejezések, kötőszók ennek jó példáját adják. Azokkal a szabályos, de "szintaxison túli", ám a közvetlenül érzékelhető és verbalizálható valóságon inneni jelentéselemekkel pedig, melyek szavak használatát döntően határozzák olykor meg, a szótárak rendszerint végképp nem tudnak mit kezdeni.

A jelentéstani és pragmatikai kutatások rámutattak a szójelentés hagyományos felfogásának fogyatékoságára, s ez a lexikográfiát sem hagyja érintetlenül. Napjaink francia lexikográfiai elemzései így a szótárak szemére vetik a jelentés pragmatikai aspektusának figyelmen kívül hagyását. (Sarfati 1995) például így fogalmaz:

les dictionnaires de langue traitent de l'usage linguistique en méconnaissant les usages ordinaires du langage, parce qu'ils reposent sur une théorie du signe entendu comme vecteur de la représentation des états du sujet et du monde, et non pas sur une théorie interactionnelle et transactionnelle de la communication (p. 227).¹

3. Első példa: francia határozatlan névmások a magyar szótárban

A *plusieurs*, *certain(e)s*, *quelques-un(e)s* mennyiséget kifejező határozatlan névmás a franciában. Mivel mindhárom egy feltételezett halmaznak bizonytalan nagyságú részét fejezi ki, jelentésük látszólag nem tér el radikálisan egymástól. A szótárak rendre egymás szinonimájaként tüntetik fel őket. Különbség természetesen van köztük, hiszen az alábbi mondatokból a csillaggal jelölteket nem tartjuk elfogadhatónak.

- (1) A: – As-tu des feuilles de papier ?
B: – Je n'en ai que quelques-unes.
* – Je n'en ai que plusieurs.
* – Je n'en ai que certaines.
– J'en ai quelques-unes.
– J'en ai plusieurs.
* – J'en ai certaines.

Eltérésük lényegére a következő példa elemzése világíthat rá:

- (2) Le repas chaud que nous servons aux ENFANTS sera, en fait, le principal repas de la journée pour CERTAINS d'entre eux, sinon le seul pour QUELQUES-UNS. (Az a meleg étel, melyet a gyerekeknek felszolgálunk, némelyikük számára a nap fő étkezése, egyeseknek pedig az egyetlen étkezés lesz.)

Ez az enumeratív szekvenciának az a disztributív típusa, mely az egésztől az egyre kisebb részek felé halad. Tehát feltételezhetjük, hogy valóban a csökkenő mennyiség kifejezésére szolgálnak:

- (3)
- 
- enfants certains quelques-uns

A *plusieurs* jelentésének az Eckhardt-szótár azt adja meg, hogy *több, többen*. Feltehetjük, hogy a *certain* – mivel az a széjjelosztandó mennyiség nagyobb részét jelenti – felváltható a *plusieurs*-rel. A mondat grammatikalitása változatlan marad, azonban lényeges információ vesz el: a *plusieurs* nem képes a többségen belüli partikularitás, identitás kifejezésére.

A *quelques-uns*, mint látszik, a restriktív orientáció kifejezésének eszköze. *Plusieurs*-rel felváltva a mondat jelentésének orientációja ilyesformán nézne ki:

(4)



tehát teljesen váratlanul ellenkező előjelűvé válna, azaz a disztributív szekvencia értelmét, funkcióját vesztené.

E három elem tehát nem szinonima és nem a kifejezendő mennyiségre vonatkozóan különbözik. A lényeg az argumentatív irányultságuk különbségében rejlik: míg a *quelques* egy restriktív gondolatmenetbe illik bele, addig a *plusieurs* egy fokozó szerkesztésmódba. A *certain*s pedig mindkettőtől elkülönül abban, hogy a mennyiség kifejezése mellett megőrzi a partikularitás jegyét is. Hangsúlyozzuk, hogy a mennyiség mindhárom esetben akár számszerűleg is megegyező lehet. Erre egy utolsó, beszédes példa: ha a választások 10 nap múlva lesznek, a vesztesre és a nyeresre álló párt hívei másként szólnak:

(5) Il n'y a que quelques jours! (Már csak néhány nap van hátra!)

Il y a encore plusieurs jours! (Még van néhány/több nap hátra!)

Tehát a jelentésük talán így adható meg a legpontosabban: '(csak) néhány', ill. '(még) több (is)'

4. Második példa: francia konnektorok a magyar szótárban

A konnektorok a szövegmondatok szerkezeti kapcsolatát és a szövegszekvenciák kohézióját biztosító, egyszersmind az interpretációt irányító szavak körébe tartoznak.

Vegyük például a francia *mais*-t, mely az oppozíciót jelző konnektorkészlet központi eleme. Eckhardt Sándor nagyszótárában ezeket az adatokat találjuk róla:

I. *ksz*

a) '(nemcsak...) hanem (...is)' = *MAIS de renforcement-renchérissement*: 2 példa

b) '(nem...) hanem' = *MAIS réfutatif*: 1 példa

c) 'de' = *MAIS phatique*: 7 példa

II. *hat irod*

III. *h fn* 3 példa

Az egyenlőségjel után található kifejezések (Adam 1990) szerint értelmezendők, aki a *mais* következő értékeit állapítja meg:

1. *MAIS* de renforcement-renchérissement (*NON SEULEMENT... MAIS AUSSI/MÊME/EGALEMENT/EN(DE)PLUS*), = magyar *NEMCSAK... HANEM... IS*
2. *MAIS* réfutatif, = magyar *HANEM* (*MAIS_{sn}*²)
3. *MAIS* «phatique» et/ou de démarcation de segments textuels, = magyar *DE/DEHÁT/HÁT/MÁR/Etc.* (*MAIS_{pa}*³)
4. *MAIS* de concession, synonyme et/ou se combinant souvent avec d'autres éléments, = magyar *DE(AZÉRT/MÉGIS/Etc.)*; exemple: *C'est un étudiant intelligent MAIS il échoue à tous ses examens. (~ ET POURTANT)* (*MAIS_{pa}*)
5. *MAIS* argumentatif, = magyar *DE*; exemple: *C'est un étudiant intelligent MAIS paresseux.* (*MAIS_{pa}*).

Látjuk tehát, hogy a magyar szótárban a *mais* két rendkívül fontos jelentése, használati értéke nincs feltüntetve. Ráadásul ez még csak a konnektorhasználat szemantikai problémáját veti fel, holott a lexikográfusnak lényeges interpretációs kérdésekben is el kellene igazítania az olvasót. Ennek megvilágítására idézzük (Luscher 1994) megállapításait.

Ezek szerint a pragmatikai konnektorokhoz a nyelv instrukciókat rendel, melyek *interpretációs szabályokból* és *használati feltételekből* tevődnek össze. Az instrukciók interpretációs procedúrát indítanak el; az instrukciók és a procedura leírható algoritmus formájában. Ha mármost a következő két példában:

(5) Le temps n'est pas beau (P), *mais* je sors (Q). (Nincs szép idő, *de azért csak* kimegyek.)

(6) A: – Le temps n'est pas beau (P). (Nincs szép idő.)

B: – *Mais* un rayon de soleil éclaire le salon (Q).

(*De hisz* besüt a szalonba a nap!)

ugyanazt a konnektort másként kell értelmeznünk, ez csak azért lehet, mert az interpretáció során az algoritmus más-más ágait járjuk végig. (5) esetében ez: <keresd P egy kontextuális implikációját> → <mely a beszélőt "terheli"> → <függeszd fel ezt a feltevést> → <Q valamely magyarázata javára>; (6) esetében pedig: <keresd P magyarázatát> → <ez egy egyszerű magyarázat> → <töröld ezt a feltevést> → <Q kontextuális implikációinak javára>.

A *mais* ilyenén használati-értelmezési szabályait hasztalan keressük a szótárban. Hasonlóan rossz a helyzet, ha a lehetséges konnektorszekvenciákról (a konnektorok összekapcsolt használatáról) kívánunk felvilágosítást nyerni.

A konnektorok, mint láttuk, poliszémikusak, és nem egyszer a kontextus sem teszi őket egyértelművé:

(7) Il a encore mal, *pourtant* il a pris ses médicaments. (Még mindig fáj neki, *pedig* bevette a gyógyszerét.)

de:

(8) Il a pris ses médicaments, *pourtant* il a encore mal. (Bevette a gyógyszerét, *de mégis* fáj neki.)

Konnektorszekvencia esetén azonban a szűkebb értéktartományú konnektor kijelöli, hogy az interpretációs algoritmus melyik útvonalát kell kiválasztani:

(9) Il n'y avait pus rien à boire, *mais* Jean se sentait bien. (Elfogyott az összes innivaló, János *viszont* jól érezte magát/János *mégis* jól érezte magát.)

de:

(10) Il n'y avait pus rien à boire, *mais pourtant* Jean se sentait bien. (Elfogyott az összes innivaló, János *mégis* jól érezte magát.)

Nem minden esetben lehet viszont a *mais*-t és a *pourtant*-t összekapcsolva használni. A direkt megengedés (P *mais* Q (*parce que* R) – P *de* Q (*mert* R)) és az indirekt (P *mais* R (*donc* Q) – P *de* R (*tehát* Q)) esetei közül a *pourtant mais*-vel együtt (vagy magában) csak az elsőben lehetséges. Minderről a már idézett Eckhardt-féle szótár *pourtant* szócikke semmit sem árul el.

5. Konklúzió

Egy szó lehetséges használati értékei a szótári jelentésnél rendszerint tágabb halmazt alkotnak. Az előbbiekről a pragmatikának vannak ismeretei és/vagy predikciói; a szótárakból minderről olykor az okvetlenül szükségesnél is kevesebb derül ki. A lexikográfus tehát munkája során nem mellőzheti a szövegtant és a pragmatikát.

Kérdés persze, hogy a szavak kontextusbeli jelentésében mennyi a valóban szisztematikus, nyelvészeti eszközökkel megragadható, formalizálható elem. Mint ahogy az is: belefér-e mindez a szótárba, és hogyan? A választ ehelyt bajos volna megadni; annyi bizonyos csupán, hogy e szempont figyelembe vétele s a példaanyag átgondolt használata a szótárban nélkülözhetetlen.

Jegyzetek

1. A nyelvi szótárak úgy szólnak a nyelvhasználatról, hogy a nyelv mindennapi használatát félreismerik, mivel a a szubjektum és a világ állapotai reprezentációjának vektoraként felfogott jelnek az elméletén s nem pedig a kommunikáció interakciós és tranzakcionális elméletén alapulnak.
2. sn = spanyol *sino*, német *sondern*
3. pa = spanyol *pero*, német *aber*

Irodalom

Adam, J-M. (1990) *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.

Luscher, J-M. (1994) "Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation". In: Moeschler, J./ Reboul, A./ Luscher, J-M./ Jayez, J. *Langage et pertinence*. Nancy: PUN.

Sarfati, G-E. (1995) *Dire, agir, définir. Dictionnaires et langage ordinaire*. Paris: L'Harmattan.

Halász Előd nagyszótárainak felújítási munkálatairól

Földes Csaba
Veszprémi Egyetem

Uzonyi Pál
*Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest*

1. Minden nyelvtanulási, fordítási-tolmácsolási és általában idegen nyelvi tevékenység lényeges – az egyik legfontosabb – használati eszköze a szótár. Ezzel szemben a német és a magyar nyelv vonatkozásában a jelenleg rendelkezésre álló immár negyvenéves (!) szótárpár igen sok tekintetben ma már nem elégíti ki a korszerű igényeket.

2. Halász Előd szótárainról a szaktudomány szintjén is jobbára igen kritikus értékelések a jellemzők: a neves német metalexikográfus H. E. Wiegand (1992: 344) úgy jellemzi e köteteket, hogy

a mai német standard nyelv lexikája tekintetében a lemma- és a szublemmaszelekció valamint ezzel a mennyiségi és minőségi lefedés már nem korszerű. A német lexika fontos részei hiányoznak [...] A szócikkek németisége nem felel meg a korrekt mai standard németnek [...] a szócikkek makrostrukturális elrendezése és a szócikkek tartalma [...] elavult.

Az ebből adódó konkrét ítélet így hangzik: a német-magyar Halász-szótár címszóanyagának kb. 40 százaléka elavult vagy a mai német nyelv perifériájához tartozik, míg hiányoznak olyan szavak, melyek az élő német alapszókincs elemei. Így a német-magyar szótárban a korszerű német nyelv nem-frazeológiai lexikai egységeinek legalább 45 százaléka hiányzik (Wiegand 1992: 348). Ugyanezen lesújtó véleményt erősíti meg a siegeni szótártudós professzor B. Schader elemzése is (vö.: Schader 1995: 49), azzal kiegészítve, ill. súlyosbítva, hogy

”Halász nagyszótára a bemutatott szókincs, a lemmakiválasztás elvei, a nyelvészeti megalapozás és a lexikográfiai feldolgozás tekintetében elavultnak számít” (1995: 13).

3. A Halász Előd-szótárok keletkezési történetének és körülményeinek ismerete tükrében azonban, e mai keltű bíráló szavak – meggyőződésünk szerint – más megvilágítást nyerhetnek.

A szótár viszonylag gazdag és előremutató német-magyar és magyar-német lexikográfiai tradíciók folytatásaként született.¹ Egyik fontos előzménye és alapja a Kelemen Béla-féle nagyszótár („Német-magyar és magyar-német nagy szótár. Deutsch-ungarisches und ungarisch-deutsches Großwörterbuch”, átdolg. Thienemann Tivadar. Budapest 1941/42, 4. kiadás és 1942. 5. kiadás). Először e Kelemen-Thienemann-szótár átdolgozásának ötlete merült fel (vö: Schaeder 1995: 19 ff.). Az anyagnak 1951 januárjában kezdődött beható áttekintése azonban azt a megfontolást eredményezte, hogy teljesen új szótár elkészítése látszik célszerűnek, melyhez ugyanazon év nyarán hozzá is fogtak. (Érdekes megemlíteni, hogy e munkálatok már az Akadémiai Kiadónál kezdődtek meg, míg a szótári projekteket korábban az MTA Nyelvtudományi Intézete gondozta.) Tehát az első nagyszótár – a német-magyar – nem egészen másfél év munkájának az eredménye. A mű természetesen nem kis mértékben kénytelen volt az akkori kor ideológiai-politikai szellemiségének is eleget tenni, így például az 1952-ben megjelent Halász Előd-féle Német-magyar szótár előszavában Sztálint emlegeti, majd a lemmakiválasztásról explicite kifejti: „Természetes, hogy a fejlődés tudományos elméletének, a marxizmus-leninizmusnak szavai és kifejezései döntő helyet kapnak” (VII). A német-magyar változat második („teljesen átdolgozott és bővített”) kiadásban – egy kötetben – 1967-ben látott napvilágot, a harmadik kiadás – a változás csak egy függelék – pedig 1970-ben. Azóta a szótár gyakorlatilag nem került átdolgozásra, aktualizálásra. A magyar-német verzió első kiadása 1957-hez fűződik, a második („teljesen átdolgozott és bővített”) kiadás 1964-ben jelent meg, míg itt is egy harmadik kiadás 1970-ben függelékkel egészült ki. Azóta – utoljára 1983-ban – csak a függelék bővült.

4. Ezen tények ismeretében nem lehet kérdéses, mennyire is aktuális mára egy újabb, korszerűbb szótárpár! Gondoljunk csak arra, hogy az utóbbi évtizedekben a computertől a mobiltelefonig, a környezetvédelmi szemlélettől a társadalmi, gazdasági és politikai változásokig számos területen mennyire átalakult a szókincsünk és nyelvhasználatunk: Új szavak keletkeztek, mások elavultak, sőt egyes korábbi jelentések átértékelődtek (pl. a német *Werkstätiger* főnév a „reálisan létező szocializmusban” teljesen semleges töltésű általánosan használt szóként ‘dolgozó’ jelentéssel bírt, míg a jelenlegi politikai berendezkedésben munkásmozgalmi szellemiséget tükröz és ilyen irányú konnotációval rendelkezik), más lexémák új jelentésekkel egészültek ki, pl. az

egér ma már nemcsak a kis cincogó állatkát jelenti, hanem fontos számítógépes segédeszközt is. E nyelvi és társadalmi fejlődéshez még az a körülmény társult, hogy az egyik német állam megszűnésével, vagy akár a helyesírási reform bevezetésével a német nyelv vonatkozásában gyökeresen új helyzet állt elő.

A fenti felismerésből kiindulva – az Akadémiai Kiadó megbízásából – egy általunk mint főszerkesztők által vezetett munkacsoport átfogóan átdolgozza a Halász Előd-féle német-magyar és magyar-német nagyszótárokat. Tehát a kiadó a szótárpárt a közeljövőben felújítva újra kiadja, azaz megújult tartalommal és formával tárja a legszélesebb olvasó- ill. szótárhasználó közönség elé.

5. A felújítás és átszerkesztés fő céljai az alábbiakban foglalhatók össze:

- A szótár anyagának számítógépes adatbázisban történő tárolása, ami a későbbi folyamatos aktualizálást, korszerűsítést lehetővé teszi.
- A több mint 40 éves szótár címszóállományának felfrissítése, ami egyaránt jelent törlést és bővítést.
- Törlés/kiegészítés/javítás a szócikkek jelentés-oldalán, ami nemcsak magukra az ekvivalensekre (= a címszó megfeleltetéseire a másik nyelven), hanem a nyelvtani információkra (kiejtés, ragozás, vonzatok), valamint a minősítésekre (azaz stilisztikai, rétegnyelvi, szaknyelvi stb. besorolásokra) is vonatkozik.
- A német szóanyagnak a helyesírási reform szerinti szabályokhoz való illesztése.

Az átdolgozási munkálatok szűkebb és tágabb társadalmi, szakmai valamint logisztikai kontextusa természetesen merőben különbözik a Halász Előd-féle alapművek megalkotásának körülményeitől. Hogy csak egy-két tényezőt emeljünk ki: Megszűnt az Akadémiai Kiadó közel ötven évig tartó monopóliuma a kétnyelvű szótárirás területén. Míg Halász Elődék korában úgyszólván évszázados, klasszikus módszer dívott, amikor is 9x13-cm-es kartonlapocskákon gyűjtötték és rendszerezték a nyelvi adatokat és értelmezéseket,² ma már természetesen korszerű számítástechnikai háttér áll rendelkezésre. Mindazonáltal megjegyzendő, hogy a szaktudományos kérdések viszont korántsem kellően kidolgozottak, hiszen a német és a magyar nyelv viszonylatában rendelkezésre álló kétnyelvű szótárok nagy számának ellenére e szótártípus metalexikográfiai vonatkozásairól (a historiográfiai munkáktól eltekintve) egészen a legutóbbi időkig – mint pl. Schaefer (1995: 13) is elismeri – alig készült igényes tanulmány.

5.1. Mennyiben és miben lesz új a szótárpár? Természetesen mindenekelőtt abban, hogy a címszavak alapos rostáláson esnek át, az elavult vagy nem helytálló lexikai elemek (sőt esetleg sohasem létezett és általunk „fantomszavaknak” nevezett egységek) törlése vagy pontosító jelzettel történő

ellátásán túl bekerül az új és aktuális szókincs. Vonatkozik ez mind az általános nyelvre, mind pedig a szaknyelvi lexémákra. Ez utóbbi tekintetben alaposan át kellett gondolnunk a szakterületek egymáshoz viszonyított arányát és azt a feltételezett felhasználási igényekhez kell igazítanunk, így pl. növelni a jogi és közgazdasági címszavak és jelentések arányát (EU-csatlakozás, európai folyamatok!), a katonai kifejezéseket felfrissíteni a modern technikával (NATO-csatlakozás)! Szándékunk szerint a bővítés jelentékenyen meghaladja a törlés mértékét, ezért nőni fog a terjedelem, a német-magyar rész címszóállománya elérheti akár a 200 ezres határt is, a magyar-német változat pedig a 150-160 ezret – de ha a bemutatott speciális szókapcsolatokat, szólásokat is hozzávesszük, ennek a számnak a többszörösére jutunk.

5.2. A feldolgozás módja is részben megújul, ugyanakkor igyekszünk megtartani a Halász-szótárak erőnyeit és értékeit³ is. Az alábbiakban – terjedelmi okokból – csak néhány szempontot ragadunk ki.

Így például az alfabetikus elrendezést következetesebben alkalmazzuk. A most forgalomban lévő szótár a német címszóanyagon is a magyar lexikográfiai hagyományokat érvényesíti, vagyis az „umlautos” változatokat külön betűknek tekinti, azokat az umlaut nélküli változat utánra sorolva, pl. az ö az o után jön, az ü az u után stb. E megoldás ellen – Schaederrel (1995: 55) egyetértve – több ponton is lehet érvelni:

- A hazai német-magyar lexikográfiában sem előzmény nélküli a németországi gyakorlat, hogy az umlautos és az umlaut nélküli variánsokat alfabetikusan nem különítik el, pl. Simonyi Zsigmond/Balassa József szótára is (Német és magyar szótár. Deutsches und ungarisches Wörterbuch. 2 Bde. Budapest 1899/1902) besorolja az umlautos lemmákat az umlaut nélküliek közé.
- A magyarországi nyelvhasználók is általában ismerik a németországi szótárak besorolási rendszerét.
- Az eddigi hazai megoldás nem kedvezett a nem-magyar anyanyelvű szótárhasználnak.

A mi szótárunk konzekvensen a németországi (és egyben jobbra nemzetközi) gyakorlatot fogja követni.

A névelő és a hangsúly megadásának tekintetében a járt úton haladunk tovább: Bár mind Wiegand (1992: 351), mind Schaefer (1995: 41) bírálja azt az eljárást, hogy a főnevek grammatikai neme a *der/die/das* utolsó betűjével legyen rövidítve,⁴ mi mégis e megoldás mellett döntöttünk, (a) mert a kritika sem hozott fel igazán nyomós ellenérvet, és (b) mert a Magyarországi gyakorlatban (is) ez az eljárás az idők során teljesen meghonosodott és elfogadott szokás rangjára emelkedett. A hangsúlyt a hangsúlyos betű előtti pont jelöli, vagyis a hangsúly

nem a szótag elé kerül, hanem a betű elé – ennek a helyesírási reform jegyében a szótagolási szabályok megváltozása tekintetében van jelentősége (pl. *möblieren*).

Az olyan címszavaknál megadjuk a kiejtést is amelyek nem követik az általános betű-hang-megfeleléseket, pl. *rStil* [Sti:l]/[/(ti:l)].

A nyelvtani információk (kiejtés, ragozás, vonzatok) rendszere is korszerűbb és informatívabb lesz mindkét nyelv vonatkozásában.

Az átdolgozás természetesen kiterjed a minősítésekre, vagyis a stilisztikai, rétegnyelvi, szaknyelvi stb. besorolásokra is. A minősítések rendszerét igyekeztünk egységesebbé és transzparenssebbé tenni, pl. egymástól a lexikográfiai gyakorlatban nem vagy alig elválasztható jelzeteket összevontuk: a *közg.* és a *polgazd.* Halásznál még külön-külön kategória, mi *gazd.*-ra összevontuk, úgyszintén egyszerűsítettük a regionális jelzeteket is. Nyomatékkal törekedtünk arra is, hogy a nem-köznyelvi szavakat következetesen besoroljuk a megfelelő szaknyelvhez vagy egyéb rétegnyelvhez. Például a Halász-szótárban az abiózis nincs besorolva (egyébként biológiai terminus technicus), vagy *alulexponált* (fényk.), annál inkább, mivel viszont az *alulexponálás* mellett megvan a címke.

A szótár a címszavakról számos többletinformációt is ad, a címszavak értelmezését és a célnyelvi megfelelők megadását szükség szerint példaszintagmák követik, melyek rendeltetése pl. igék esetében a vonzatkeret(ek) egyértelmű bemutatása, továbbá az összes szófajnál a környezettől függő fordítások közlése.

A szótárpár másik fontos újdonsága, hogy a német helyesírási reform tudatos figyelembevételével készült. Külön kiemelendő, hogy a német-magyar szótárban a nyelvi anyag mind az új, mind a régi helyesírás szerint is hozzáférhető lesz: A régi írásmódú címszavaknál nyíllal utalunk az új írásmódra és ez utóbbinál értelmezzük a címszót. Ez a dupla megoldás alapvető nívó a többi szótárhoz képest, pedig igen szükséges és praktikus, hiszen az új helyesírás miatt egyes szavak betűrend szerint máshová kerülnek, így a régiből kiindulva problematikus lenne a keresés, pl. a reform szerinti *Schiffahrt* fél oldallal eltávolodik a régi *Schiffahrt* helyétől a *Schiffermütze* és a *Schifffracht* közé kerülve.

6. Halász Előd német-magyar szótárának első kiadását a „szerkesztők, az Akadémiai Kiadó és az Akadémiai nyomda dolgozói a világ népeinek 1952. évi bécsi Békekongresszusának” szentelték. Mi a felújított szótárt tiszta szívvel valamennyi nyelvtanuló és nyelvhasználó – tanuló, tanár, fordító, tolmács stb. – figyelmébe ajánljuk.

Jegyzetek

1. A német-magyar és a magyar-német lexikográfia történetéről a századfordulótól a második világháború végéig alapos áttekintést ad Fejér R. (1993) doktori értekezésének alapján készített monográfiája.
2. Vö. a munkamódszerhez Dorogman Gy. (1998) írását.
3. Mind Wiegand (1992: 344), mind Schaeder (1995: 59) egyértelműen nyomatékosítják, hogy a Halász-szótárpár jelentős teljesítmény és így számos előnyös vonással is bír.
4. Skripecz Sándor, Halász Előd munkatársának információja alapján e gyakorlatot a lengyelországi lexikográfiából vették át (vö. Schaeder 1995: 56).

Irodalom

- Dorogman Gy. (1998) "A szótárírás múltjából". In: *Wolters Kluwer Üzenő*. 1998. március. p. 3.
- Fejér, R. (1993) *Zur Geschichte der deutsch-ungarischen und ungarisch-deutschen Lexikographie von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. Tübingen: Niemeyer. (Lexicographica, Series Maior, 60).
- Schaeder, B. (1995) "Notizen zur zweisprachigen Lexikographie Német-Magyar/Magyar-Német, Deutsch-Ungarisch/Ungarisch-Deutsch, unter besonderer Berücksichtigung des Großwörterbuchs von Előd Halász". In: Bernáth, Cs. (Hrsg.): *Studien zur zweisprachigen Lexikographie Deutsch-Ungarisch I. Akten des 1. Kolloquiums Szeged-Siegen*. Szeged, 21.-22. Mai 1993. Szeged: JATE. (Acta Germanica; 5). pp. 9-82.
- Wiegand, H. E. (1992) "Deutsch-Ungarisches Wörterbuch. Überlegungen im Anschluß an ein Kolloquium in Budapest. 1.-2. April 1993". In: *Lexicographica* 8. pp. 343-374.

Основные направления и результаты изучения фразеологии русского языка в Венгрии *(в период с 1985 по 1998 гг.)*

Золтан Дьёрке
Сегедского пединститута

Основные направления и достижения современных фразеологических исследований в венгерском языкознании в период с 1950 по 1985 гг. освещены нами в ряде работ (Дьёрке З. — Фёльдеш Ч.: 1986; 1987; 1989).

В настоящем докладе без претензии на полноту, нами подвергаются анализу основные направления и результаты современных фразеологических исследований в области русского языка в период с 1985 по 1998 годы.

За рассматриваемый нами период фразеологические исследования в венгерском языкознании в основном велись в области трех иностранных языков: *русского, немецкого и английского*. По сравнению с предыдущим периодом за последние полтора десятилетия исследования фразеологии иностранных языков, в том числе и русского, стало интенсивнее и многограннее. Особенно заметны достижения в области изучения фразеологии русского и немецкого языков, которые отчасти объясняются изменением статуса немецкого языка среди других иностранных языков за рассматриваемый период, а отчасти и тем, что выросло поколение талантливых молодых лингвистов, благодаря многогранной научной деятельности которых изучение фразеологии немецкого языка достигло заметных результатов. Что касается изучения фразеологии русского языка, заметное развитие фразеологической науки объясняется традиционным интересом венгерских русистов к изучению фразеологических богатств русского языка.

Фразеологические исследования в области русского языка в основном велись в следующих направлениях:

1. Изучение теоретических вопросов фразеологии;
2. Фразеологизмы на уровне языка и речи;
3. Сопоставительные фразеологические исследования;
4. Теория и практика двуязычной фразеологии;
5. Перевод русских фразеологизмов на венгерский язык;
6. Методика преподавания фразеологии русского языка в венгерских школах и вузах.

1. Изучение теоретических вопросов фразеологии русского языка

На изучение фразеологии русского языка в Венгрии заметное влияние оказали и продолжают оказывать труды известного венгерского фразеолога, профессора Будапештского университета Б. Татара. Среди его многочисленных трудов (см. библиографию к статье Дьёрке З.– Фёльдеш Ч.: 1986; 1989) особо важное научное значение имеет его монография *"Фразеология современного русского языка"*, вышедшая в 1992 г. (Б. Татар: 1992).

Монографию Б. Татара следует рассматривать не только научной монографией в строгом смысле, но и учебником для старших курсов университетов и педагогических институтов. Она рассчитана в первую очередь на студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В монографии дается разносторонняя характеристика фразеологизмов современного русского языка. Фразеологические единицы (ФЕ) характеризуются с точки зрения их сущности и происхождения, семантических, лексико-грамматических и стилистических свойств. На строго научной основе автором анализируются следующие важные теоретические проблемы фразеологии: границы фразеологического состава языка, единство формы и содержания ФЕ, проблема эквивалентности фразеологизма и слова, особенности семантики ФЕ, фразеологичность и фразеологическая валентность, классификация фразеологизмов с точки зрения первоначальной сферы их применения, моносемия и полисемия ФЕ, грамматическая и стилистическая характеристика ФЕ.

В своей семантически, грамматически и стилистически ориентированной работе Б. Татар выдвигает новые текстологические и прагматические проблемы, в частности, анализирует роль экстралингвистических факторов, играющих роль в употреблении фразеологизмов в речи.

Другие работы Б. Татара посвящены целостному лингвистическому описанию до сих пор не разработанного фразеологического материала –

местоименных, нумеративных, модальных, союзных фразеологизмов и фразеологизмов-частиц (Б. Татар: 1996; 1997), а также вопросу о фразеологически связанном значении слова (Б. Татар: 1988).

Некоторые лингвисты занимаются частными вопросами теории фразеологии, как например, семантическое отношение между отдельными компонентами ФЕ (Кишшимон Б.: 1977; Tóthné Litovkina Anna: 1985).

2. Фразеологизмы на уровне языка и речи

Проблемы функционирования ФЕ в языке и речи, стилистической функции ФЕ, приемам авторской модификации фразеологизмов в художественных произведениях посвящены работы А. Варкони и К. Оноди (А. Варкони: 1997; К. Оноди: 1988). Среди немногочисленных работ, занимающихся анализом данной проблематики, необходимо упомянуть еще статью К. Чиге, анализирующей влияние иноязычной (русской, украинской) среды на употребление фразеологизмов в венгерской печати Закарпатья (К. Чиге: 1997).

3. Сопоставительные фразеологические исследования

За рассматриваемый нами период наиболее интенсивные фразеологические исследования проводились в области сопоставления отдельных фразеологизмов, структурных и фразео-семантических групп русского, венгерского и других языков. Внимание венгерских фразеологов привлекало выявление сходств и различий между отдельными фразеологизмами различных языков, как родственных, так и неродственных. Здесь должны быть отмечены, прежде всего, работы, напечатанные на страницах журналов и сборников: (см. Й. Юхас: 1996; Ч. Фёльдеш: 1985; 1986).

Сопоставительному изучению отдельных фразео-семантических групп посвящено множество работ. Венгерскими фразеологами подвергались анализу следующие тематические, структурные и фразео-семантические группы русского, венгерского и других языков: соматические фразеологизмы (Ч. Фёльдеш: 1985; Л. Надь: 1997), фразеологизмы с именами собственными (К. Чиге: 1985; 1986; 1987; 1990), фразеологизмы библейского происхождения (Ч. Фёльдеш: 1986), нумеративные ФЕ (Földes Cs.: 1993), ФЕ с компонентами цветообозначения (Földes Cs.: 1991). Ряд работ анализирует некоторые структурные типы русских фразеологизмов в сопоставлении с аналогичными фразеологизмами венгерского и других языков (Földes Cs.: 1992; З. Дьёрке: 1989a). В настоящее время внимание лингвистов привлекает изучение системных отношений в фразеологии: проблемы полисемии и омонимии,

особенности словообразования на базе фразеологизмов в русском, венгерском и других языках (Дьёрке З.: 1985; 1991; Cs. Földes - Z. Györke: 1988).

4–5. Теория и практика двуязычной лексикографии;

Особенности перевода русских фразеологизмов на венгерский язык

Изучение теоретических и практических проблем фразеологии занимает заметное место в исследовании фразеологии русского языка в Венгрии. Достижения венгерской фразеологии в период до 1985 г. отмечены нами в ряде статей (см.: Дьёрке З.–Фельдеш Ч.; 1986; 1987; 1989).

В настоящее время венгерских фразеологов интересуют проблемы словарной репрезентации фразеологических единиц (Б. Татар: 1985; 1989), проблемы отражения системных отношений в фразеологии в фразеологических словарях (З. Дьёрке: 1991; 1991a; 1992).

Особенно плодотворно работают венгерские фразеологи в области разработки теоретических и практических проблем перевода русских фразеологизмов на венгерский язык и на другие иностранные языки: (Tatár B.: 1986; Й. Хорват: 1985; А. Варкони: 1985; 1987; 1989; 1997; К. Салаи: 1985; 1987; 1988; 1989; 1989a; 1989b; Földes Cs.: 1987; Klaudy K.: 1995).

Внимание венгерских лингвистов привлекает также изучение возможности редактирования фразеологических словарей с помощью счетно-вычислительных машин (З. Дьёрке: 1990). Создание компьютерной базы данных и соответствующих программ для редактирования одноязычных и двуязычных (многоязычных) фразеологических словарей во многом облегчали бы труд лексикографов и открыли бы новые возможности перед фразеологией.

6. Методика преподавания фразеологии русского языка в школах и вузах

С развитием фразеологических исследований возник интерес и к методическим вопросам преподавания фразеологии как родного, так и иностранных языков, в том числе и русского языка. В работах, посвященных разным проблемам преподавания фразеологии русского языка в школах и вузах, подвергаются анализу различные учебники с точки зрения их фразеологического содержания, рассматриваются методы ввода ФЕ в учебный материал, анализируются основные приемы работы по усвоению ФЕ на разных этапах обучения русскому языку как иностранному (ср.: Ч. Фельдеш: 1987; 1987a; К. Салаи: 1989b).

Избранная библиографи по изучению фразеологии русского языка в Венгрии (с 1985 по 1998 гг.)

1. Дьерке З. – Фёльдеш Ч. (1986): Исследования фразеологии иностранных языков в Венгрии (с приложением избранной библиографии по фразеологии с 1950 по 1985 гг.) – In: *Acta Acad. Paed. Szeged. (Ser. Ling.-Litt.-Aest.)* – Szeged, 29–43 p.
2. Földes Cs. – Györke Z. (1987): Ungarische Beiträge zur Erforschung der Phraseologie im Deutschen. *Deutsche Sprache*, Berlin (West) /Bielefeld / München, 1987/1. 46–57 p.
3. Дьерке З. – Фёльдеш Ч. (1989): Основные направления и перспективы исследования фразеологии русского языка в Венгрии (с приложением избранной библиографии по изучению фразеологии в Венгрии с 1950 по 1985 гг.). – In: *Zeitschrift für Slav.* Berlin, 34. 1989/3. 427–435 p.
4. Б. Татар (1992): *Фразеология современного русского языка*, Будапешт, "Танкёньвиадо", 1992.
5. Татар (1996): Морфологические разряды в русской фразеологии – In: "Русистика" № 1–2, 1996, 42–47 p.
6. Б. Татар (1997): Фразеологическое окружение и сочетательная способность фразеологизмов русского языка со словами свободного употребления. – In: "Studia Russica", XVI, Budapest, 1997, 137–142 p.
7. Б. Татар (1988): К вопросу о фразеологически связанном значении слова. – In: "Acta Univ. Szeged." *Sectio Linguistica*, t. XX, "Dissertationes Slavicae", Szeged, 1988, 67–72 p.
8. А. Варкони (1997): Перевод фразеологических единиц в авторской модификацию – In: "Studia Russica", XVI, Budapest, 155–175 p.
9. К. Оноди (1988): Стилистический анализ фразеологических единиц (на языковом материале рассказов И.А. Бунина УДД, ЭЛТЭ, Будапешт, 1988.
10. Csige K. (1997): Frazémák a kárpátaljai magyar sajtónyelvben. – In: "Könyv Dezső Lászlónak" Nyiregyháza, 1997, 49–55 p.
11. Й. Юхас (1996): Немецко-чешско-венгерско-русские фразеологические параллели. – In: "Diss. Slav. Ling." XXIV. Szeged, 1996, 59–65 p.
12. Ч. Фёльдеш (1985): Русские фразеологизмы в свете межъязыковой коммуникации. – In: "Studia Russica", Budapest, 1985/8. 123–133 p.
13. Ч. Фёльдеш (1986): О межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц (На материале русского и венгерского языков). – In: "Slavica" *Annales Instituti Philologiae Slavica Universitatis Debreceniensis de Ludovico Kossuth nominatae* 1986/22, 5–13 p.
14. Földes Cs. (1985): Über die Somatischen Phraseologismen der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. Versuch einer konfrontativen Analyse. – In: "Germanistisches Jahrbuch DDR–UVR. Hrsg. vom Deutschlektorat beim Kultur- und Informationszentrum der DDR in Budapest. – Budapest, 4. (1985), 18–40 p.
15. Л. Надь (1997): Межъязыковая эквивалентность русских и венгерских соматических фразеологизмов (семантическая асимметрия) – In: "Studia Russica", XVI, Budapest, 1997, 151–155 p.

16. Csige K. (1985): Orosz közmondásokban és szólásokban szereplő személynevek vizsgálata. *Acta Academiae Pedagogicae Nyiregyháziensis*, tom 10/E. Nyiregyháza, 1985, 137–147 p.
17. Csige K. (1986): Személynevek a frazeológiai egységekben. Magyar Névtani Dolgozatok. 62. Budapest, 1986.
18. Csige K. (1987): Orosz személyneves közmondások magyarra fordítása. *"Studia Russica XI*, Budapest, 1987, 52–55 p.
19. К. Чиге (1990): Роль имен собственных в фразеологических единицах (в венгерском, финском, немецком, французском и русском языках). *Congress Septimus Internationalis Fenno-Ugristarum 3*. A Debrecen, 1990, 337–342 p.
20. Földes Cs. (1993): Numeralia als phraseologische Strukturkomponenten in der deutschen, russischen und ungarischen Gegenwartssprache. – In: *Frazeológia vo vzdelávaní, vede a kultúre. Phraseology in Education, Sciences and Culture*. Zborník materiálov z II. medzinárodnej frazeologickej konferencie. Nitra 14.–16. september 1992. Ved. red. Ema Krošáková. Nitra, 1993. 92–104 p.
21. Földes Cs. (1991): Farbbezeichnungen als phraseologische Strukturkomponenten im Deutschen, Russischen und Ungarischen. – In: *EUROPHRAS 90*. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung Aske / Schweden 12.–15. Juni 1990. Hrsg. von Christine Paku. *Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Germanistica Upsaliensia 21*, Uppsala, 1991, 77–89 p.
22. Földes Cs. (1992): Feste verbale Vergleiche im Deutschen, Russischen und Ungarischen. – In: Korhonen, Jarmo (Hrsg.): *Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelsprachlich-kontrastiv-vergleichend: internationale Tagung in Turku 6–7. 9. 1991*. Frankfurt (Main) / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien: Peter Lang 1992. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Bd. 40). 61–78 p.
23. З. Дьёрке (1989): Особенности семантики и структуры парных слов венгерского и русского языков (К вопросу о принадлежности парных слов к фразеологизмам). – In: *Acta Academiae Pedagogicae Szegediensis. Series Linguistica, Litteraria et Aestetica*, 1989, 63–68 p.
24. Дьёрке (1985): Способы деривации слов на базе фразеологизмов в современном русском и венгерском языках. – In: *Studia Russica*, VIII. Institutum Phil. Russicae Facultatis Philosophicae in Universitate Budapestiensi De Rolando Eötvös Nominata, 1985, 85–125 p.
25. З. Дьёрке (1991): Отражение фразеологической полисемии и омонимии в русско-венгерских фразеологических словарях. – In: „Nemzetközi Szlavisztikai Napok” IV. Szerk. Gadányi Károly, Szombathely, 1991, 391–397 p.
26. З. Дьёрке (1991a): Межъязыковая фразеологическая омонимия в сфере русско-венгерской фразеологии. – In: *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*, I. Nyiregyháza, 1991. május 3.–4. 382–385 p.
27. З. Дьёрке (1992): Псевдоэквивалентные фразеологизмы в составе русской и венгерской фразеологии. – In: 2. Medzinárodná Frazeologická Konferencia *Frezeologia vo Výchove, Vede a Kultúre*. (2 nd International Conference on Phraseology. *Phraseology in Education, Culture and Science*, Ved. red. Ema Krošáková, Nitra, Sept. 14–16, 1992. 20 p.
28. Földes Cs. – Györke Z. (1988): Wortbildung auf der Grundlage von Phraseologismen in der deutschen, russischen und ungarischen Sprache. – In:

- Zeitschrift für Phonetik. Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. – Berlin. 41 (1988) 1. 102–112 p.
29. **Б. Татар (1985):** Фразеологические словари. "Русская лексикография". Одноязычные филологические словари. Танкёньвкиадо, Будапешт, 1985.
30. **Б. Татар (1989):** О словарной репрезентации фразеологических единиц русского языка. "Russistik", N 1, Berlin (West), 1989.
31. **Tatár B. (1986):** Some Questions of Translating English Idioms. "Markedness in Synchrony". Abstracts of Papers on the 19 th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Ohrid, August 31 – September 4, 1996.
32. **Й. Хорват (1985):** К вопросу перевода фразеологических единиц "Studia Russica", VIII. ELTE, Budapest, 1985.
33. **А. Варкони (1985):** Проблемы при отражении лексико-семантических особенностей фразеологических единиц в переводе. "Studia Russica", VIII. ELTE, Budapest, 1985.
34. **А. Варкони (1987):** Проблемы при отражении лексико-грамматических особенностей фразеологических единиц в переводе. "Studia Russica", XI. ELTE, Budapest, 1987.
35. **А. Варкони (1989):** Проблемы эквивалентности фразеологических единиц в русском и венгерском языках. УДД. ЭЛТЭ, Будапешт, 1989.
36. **К. Сатаи (1985):** Перевод и теория перевода. "Studia Russica", VIII. ELTE, Budapest, 1985.
37. **К. Сатаи (1987):** Способы перевода фразеологизмов в двуязычных фразеологических словарях. "Studia Russica", XI. ELTE, Budapest, 1987.
38. **К. Сатаи (1989):** О совпадении фразеологических единиц в различных языках. "Studia Russica", XIII. ELTE, Budapest, 1989.
39. **К. Сатаи (1989а):** Сравнительно-сопоставительный анализ русских и венгерских фразеологизмов. (Опыт фразеологической разработки). "Studia Russica", XIII. ELTE, Budapest, 1989.
40. **Földes Cs. (1987):** Magyar-német-orsz beszédfordulatok. (Három nyelv azonos jelentésű állandósult szókapcsolatai.) Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
41. **З. Дьёрке (1990):** Составление двуязычного русско-венгерского учебного фразеологического словаря с использованием ЭВМ. В сб.: Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докл. и сообщений VII Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы, Москва, 1990. I. 316 p.
42. **Klaudy K. (1995):** A frazeologizmusok szó szerinti fordításáról. Nyr. 112: 305–314 p.
43. **M.I. Dubrovin – Klaudy K. (1990):** Orosz szólások és közmondások képekben. Tankönyvkiadó, Budapest – Russzkij jazyk, Moszkva, 1990.
44. **Ч. Фёльдеш (1987):** Вопросы обучения русской фразеологии в венгерской аудитории. – In: Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. Отв. ред. А.М. Шахнарович, Н.В. Мощинская. Академия Наук СССР, Институт Языкознания, Москва: Наука 1987. 124–130 p.
45. **Földes Cs. (1987а):** A frazeológiai univerzálék és az idegen nyelvek tanítása. – In: *Idegen nyelvek tanítása*". Budapest, 1987/4 109–116 p.

46. **К. Салаи (1989b):** Фразеология русского языка в средней школе. *"Russistik"*, N 1. Berlin (West), 1989.
47. **Б. Кишшимон (1997):** Тише воды, ниже травы (Семантическое отношение между словами вода и трава в фруссских фразеологизмах). – In: *"Studia Russica"*, XVI, Budapest, 1997, 147–151 p.
48. **Tóthné Litovkina A. (1985):** Kísérlet a magyar és orosz közmondások nyelvi elemzésére. MNy 85: 86–69 p.

Az olasz jövevényszavak lexikológiai státusza a *Nagyszótár* szókészlete alapján*

Kiss Margit

MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

Bevezető

Előadásomban az olasz jövevényszavakkal foglalkozom abból a szempontból, hogy miként vesznek részt a szócsaládosulásban, milyen lexikológiai státuszban szerepelnek a Nagyszótár elektronikus anyagában.

Jövevényszavainkkal sokan, sokféle szempontból foglalkoztak, ám olasz eredetű szavaink valahogy mindvégig háttérben maradtak. A jövevényszó-kutatásnak leggyakoribb módja az etimológiai vizsgálat. Előadásomban nem a szavak eredetét vizsgálom, hiszen ezt már megtették korábban mások, hanem inkább arra voltam kíváncsi, hogyan válnak nyelvünk alkotóelemeivé, továbbá milyen helyet foglalnak el és miként viselkednek szókészletünkben.

Vizsgálódásiam a következő főbb témakörökre bonthatók:

- a szócsaládosulás főbb körei:
 - képzők szerepe a szócsaládosulás folyamatában;
 - szóösszetételek szerepe a szócsaládosulásban;
 - összetételek és képzők együttes szerepe a szócsaládosulásban;
 - szóhasználati körök vizsgálata.

Nyelvi vizsgálódásom anyagát a legújabb magyar etimológiai szótár, az Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen alapján állítottam össze. Csak azokkal a szavakkal foglalkoztam, amelyek biztosan, illetve valószínűleg olasz jövevényszavaink, vagy más nyelvi közvetítéssel kerültek a magyarba. Így tehát

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

nem szerepelnek gyűjtésben azok a lexémák, amelyek bár olasz eredetre nyúlnak vissza, de nemzetközi szavakká váltak, pl. *tempó*, *szonett*, és azok sem, amelyek körében szintén nem vitás az olasz eredet, de vándorszavak lettek, pl. *kapitány*, *piskóta*.

Dolgozatom kutatási eszköze a Nagyszótár számítógépen rögzített jelenlegi anyaga.

S hogy miért a Nagyszótár anyagát tekintetem kutatásom forrásának? Úgy gondolom, óriási és kiaknázatlan lehetőség rejlik az elmúlt kétszáz év számítógépes szövegfeldolgozásában. Véleményem szerint bármilyen nyelvészeti kutatás gazdag forrásul szolgálhat ez az óriási anyagmennyiség. Előadásom eredményeivel igyekszem bizonyítani ezt. Munkámhoz a számítógépes feldolgozásban szereplő előfordulásokat vizsgáltam, tehát a cédulaanyagot nem. Kutatásom nem történeti jellegű, jóllehet nem tekinthető kétszáz év anyaga nyelvi szinkroniának, azonban az anyag bizonyos hiányosságai miatt diakrón vizsgálat esetében téves eredményekre jutnék. Dolgozatomban tehát mint nyelvi egység szerepel a korpusz anyaga.

A korpuszban az egyes szavak előfordulásait kerestem a PAT program segítségével. A keresőprogram azonban nem ismeri még fel az esetleges írásváltozatokat, így ezeket mint felmerülő lehetőségeket külön kerestem, pl. *korzó-corso*, *mázsa-mása*, stb.

Mintegy jó félszáznyira tehető olasz jövevényszavainkból az a mennyiség, ami köznyelvi szintre emelkedett, és ma is aktív szerepet tölt be szóhasználatunkban. Azonban már számos szavunk a párszáznyiból sajnos elavult, alig-alig használjuk őket, szinte csak nyelvjárási szinten élnek.

Olasz jövevényszavaink csekély mennyiségükkel is széles skálát alkotnak a különböző fogalomköröket illetően, jól körülhatárolják a bennünket ért többértéű olasz művelődési és nyelvi hatásokat:

- a) katonai és lovagi életre utalnak például: *pajzs*, *dárda*, *trombita*, *regatta*, *armada*, *mustra* stb.;
- b) az udvari, főúri, városi élet, azon belül is az öltözködés, zene, színház szavai: *maskara*, *tafota*, *kamuka*, *freskó* 'szövet', *szóló*, *ária*, *opera*, *gordon*, *csembaló*, *fátyol* stb.;
- c) a kereskedelem, hajózás fogalomköréhez tartoznak: *piac*, *bárka*, *gondola*, *bárka*, *gályá*, *gondola*, *karmazsin*, *kontó* stb.;
- d) jó néhány délszaki növény, közülük is leginkább gyümölcsök nevei: *narancs*, *datolya*, *mandula*, *egres*, *mazsola*, *rizs*, *füge*, *kápri*, *pomagránát*, *spárga* stb.;
- e) néhány állatnév: *strucc*, *kagyló*, *osztriga* stb.;
- f) ételneveink közül megemlítendő: *kókonya*, *torta*, *spagetti*, *szalámi*, *marcipán*, *parmezán* stb.;

- g) a diáksághoz, illetve a kereszténységhez kapcsolódó szavaink: *garabonciás, ereklye, eretnek, banda* stb.;
- h) s végül, de nem utolsósorban a paraszti élet szavai tartoznak ide: *dézsma, istálló, számár* stb.

A képzők szerepe a szócsaládosulásban

1. Elsőként a szóképzés tekintetében a sok tagból álló szócsaládokkal foglalkozom, ezekben az esetekben valamelyest arányosság fedezhető fel az összes előfordulási adat és a képzett származékok tekintetében. Ebben a részben a szócsaládok jellemzőit, a képzésben való szerepüket elemzem. Ide tartozó olasz jövevényszavaink a következők: *bolt, csúf, dézsma, dús, fátyol, mázsa, mester, lakat, piac, pipa, rest, talp, tréfál, trombita, vendég*.

A *bolt* korpuszbeli képzett származékszavai a következők: *boltbeli, bolti, boltocska, boltnyi, boltos, boltosné, boltoz, boltozat, boltozati, boltozatos, boltozatú, boltozik, boltozódhat, boltozódik, boltozódni, boltozódó, boltozott, boltozva*. Bár az alapszó jelentése is meglehetősen tág, a képzett alakok azonban nagymértékben hozzájárulnak az alapjelentés bővítéséhez. Az aktív névszóképzők az 'elárusítóhely'-hez fűzhető jelentéseket bővítik: *boltbeli, bolti, boltnyi, boltos*; míg a kevésbé aktív, ma már nem oly gyakori képzők a 'boltív' jelentést gazdagítják. Ez utóbbi esetben megfigyelhetők a képzőbokrok gazdag változatossága. Ezt még kiegészíti a jelentések bővülése is, átvitt jelentésváltozatok kialakulása, pl. *fölöttünk boltozik...* az ég: 1847. Érdemes megjegyezni, hogy az igés és igenévi származékok változatossága komoly szerepet játszik a *bolt* szócsaládosulásában.

2. A szóelőfordulási adatok tekintetében az alábbi megfigyelendő szempontokat alakítottam ki:

- a) nagyszámú képzett alak előfordulása mellett a felvett képzők aránytalan változatlansága. Ehhez a témakörhöz tartozó olasz jövevényszavaink a következők: *furfang, kárpit, korcsolya, lándzsa, móka, parádé, parola, rece, rév, tréfa, trombita, zsuga*.

- ◇ *móka*: mókás, mókáz, mókázni, mókázó, mókázva;
- ◇ *parádé*: parádés, parádézás, parádézó;
- ◇ *parola*: parolás, parolázás, paroláz, parolázik, parolázni;
- ◇ *rece*: recés, recézet;
- ◇ *rév*: révész, révbeli;
- ◇ *tréfa*: tréfás, tréfásság, tréfáz, tréfázva;
- ◇ *trombita*: trombitás, trombitáz;
- ◇ *zsuga*: zsugáz.

b) kis számú képzett alak szerepel, ám azok rendkívül sokfélék, amelyek változatos jelentésekkel gazdagítják az alapszót: *golyó, pálya, remete, skatulya, szappan, táska, tányér*.

◊ *pálya*: *pályázat, pályázati, pályázás, pályázhat, pályázik, pályájú, pályázó, pályázva*.

c) végezetül a képzésben alig-alig résztvevő szavakat vizsgálom, ebben az esetben is a szóelőfordulási adatok arányában. Az alacsony összelőfordulás és a kevés képzett alak száma egyidejűleg nyilván nem meglepő, ám azok az esetek annál inkább figyelemre méltók, amikor a viszonylag nagy szóelőfordulás mellett csak nagyon kevés képzett származék szerepel: *banda, bárka, ereklye, narancs, pajzs, rizs, saláta, spanyol, strucc, szalámi, tálca*.

A következő részekben a szerző elemzi a szóösszetételek, valamint a szóösszetétel és a szóképzés együttes szerepét a szócsaládulásban.

Összegzés

A szóalkotási módok, a képzés és összetétel során már szóba kerültek a szócsaládulásban aktív szerepet játszó olasz jövevényszavaink. Ezek a lexémák viszonylag nagyszámú előfordulással szerepelnek a korpuszban: *banda, bástya, bolt, csúf, dús, eretnek, fátyol, golyó, istálló, kárpit, kastély, mankó, mester, opera, part, pálya, piac, rest, rév, spanyol, számár, szappan, talp, tányér, tréfál, trombita*. E szavaink köznyelvinek tekinthetők.

A kis szóelőfordulások háttérében többféle ok is húzódhat. Az egyik az, hogy bizonyos szavak nyelvjárási szintre kerülhetnek: *alkörmös, ámpolna, áspa, beretra, bokály, kamuka, kaporna, karazsia, kortány, kavillál, kukó, kupa, lázsia, maróni, mazolán, sája, sajéta*.

Másféle okok miatt, de ide sorolhatók még az elavultnak minősíthető, és egyébként sem tág jelentéskörrel bíró szavak: *antenna, egres, freskó, maskara, rokka, ruta, skicc, staféta, szála, tafota, talián*.

Megint mások „idegenségük” miatt nem váltak stabillá, gondolok itt a kultúrkör, életkörülmények közti különbségekre: *articsóka, bóra, datolya, dózse, füge, gondola, grotta, kápri, osztriga, parmezán, regatta, sirokkó*.

Művelődéstörténeti okokra, életmódbeli változásokra megy vissza következő szavaink csekély száma: *ármádia, brávó, dézsma, dukát, gálya, indigó, kazamata, lancetta, mina, pika, rokka, tímár*.

Kevés szó tartozik ide, de néhányuk rétegnyelvi, elsősorban argóbeli használata miatt nem gyarapodott: *bagó, briganti, dettó, digó, kapiskál, kontó, zsuga*.

Elgondolkodtatónak tűnhetnek némely adatok az előfordulásokat tekintve, ha a használati értékre kívánunk következtetni. Kis számú szóelőfordulással, ám mégis gyakorinak mondhatók a következő szavak: *karnevál, kazetta, korcsolya, marcipán, mazsola, narancs, pasztell, saláta, spagetti, strucc, szaltó, szoló, tálca, táska*.

Nagy számú előfordulásokkal, ám csekély használati körrel rendelkező szavaink a következők: *brigád, dárda, kagyló, kandalló, korzó, mázsa, pajzs, rakéta*. Ezeknek az eltéréseknek a meglétét két okban látom. Az egyik az lehet, hogy életmódunk, használati tárgyaink oly gyors mértékben változnak, hogy egy ilyen kétszáz évet egységesítő vizsgálat okozhat némi torzulásokat, mint itt az utóbbi két esetben is láttuk. Hiszen voltak időszakok, amikor a *narancs*, a *spagetti* ritkaságszámba mentek, ma pedig már mindennapi életünk részei; ezzel szemben *brigád*-ba ma már kevésbé tömörülnek az emberek, s a *dárda* és a *pajzs* sem hétköznapijaink nélkülözhetetlen eleme. Másik okként pedig azt lehet megjelölni, hogy a vizsgált anyag irodalmi írásbeliséget tükröz, s így a szóhasználatbeli eltérések nem adnak ily mértékű összehasonlítási alapot. Teljesebb és korhűbb eredményt a cédulanyag kiegészítésével kapnánk, s módszertanilag a történetiséget is figyelembe kellene venni. Remélem ezt a hiányosságot a Nagyszótár pótolni fogja.

Irodalom

- Bárczi G. (1958) *A magyar szókincs eredete*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárczi G. (1963) *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Gondolat.
- Benkő L. (1968) "Két olasz jövevényszavunkról". *Magyar Nyelv* 64. p. 154.
- Benkő L. (1970) "Legrégibb olasz jövevényszavaink nyelvi és történeti tanulságai". *Magyar Nyelv* 66. pp. 154–168.
- Benkő L. (1971) "Megjegyzések a *bagó* eredetéhez". *Magyar Nyelv* 67. pp. 203–206.
- Benkő L. (1981) "Olasz eredtű régi magyar kelmenevek". In: Bereczki G.–Molnár J (szerk.) *Lakó-Emlékkönyv. Nyelvészeti tanulmányok*. Budapest. pp. 31–42.
- Benkő L. (1982) "Egy régi magyar pipafajta nyelv-, tárgy-, és művelődéstörténetéről". *Magyar Nyelv* 78. pp. 311–320.
- Gáldi, L. (1938) *La latinità della lingua italiana vista dagli ungheresi*. Budapest: Franklin.
- Gáldi, L. (1942) *La penetrazione delle voci italiane nel latino medievale d' Ungheria*. Torino.
- Gyarmathi, S. (1816) *Vocabularium in quo plurima hungaricis vocibus consona variarum linguarum vocabula coll.* Béts.
- Hadrovics L. (1965) "Jövevényszó-vizsgálatok". *Nyelvtudományi Értekezések* 50. pp. 81–114.
- Hadrovics L. (1975) "Szavak és szólások". *Nyelvtudományi Értekezések* 88. pp. 78–94.
- Husztai D. (1941) *Olasz–magyar kereskedelmi kapcsolatok a középkorban*. Budapest.
- Karinthy F. (1947) "Olasz jövevényszavaink". *Bölcsészeti Értekezések*. Budapest.

- Kiss L./ Pajzs J. (1989) "A magyar irodalmi és köznyelv szótára (1533–1990)". *Magyar Nyelv* 85. pp. 129–136.
- Koltay-Kastner J. (1941) "Olasz magyar művelődési kapcsolatok". *Kincsestár*. 132. 59.
- Kőrösi S. (1892) *A magyar nyelvbeli olasz elemek*. Fiume.
- Pellegrini, G. B. (1978) "Appunti su alcuni italianismi dell'ungherese". *Giano Pannonio* 1. Padova. pp. 15–30.
- Székely B. (1934) "Gyarmathi Sámuel szótár-tervezete". *Magyar Nyelv* 30. p. 237.
- Toppeltinus, L. (1667) *Origines et Occasus Transsylvanorum*. Lugduni. Sump. Hor. Boissat-Georg Remeus.

Szótárak

- A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* I–III. (Benkő L. főszerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 1967–76.
- Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* 1–2. (Benkő L. főszerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 1992.
- Magyar etimológiai szótár* 1–2. (Gombocz Z.–Melich J.) Budapest: MTA. 1914–1944.
- Magyar szófejtő szótár*. (Bárczi G.) Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 1941.
- Magyar Tájszótár* I–II. (Szinyei J.) Budapest: Hornyánszky Viktor kiadása. 1893–1896.
- Olasz–magyar szótár*. (Herczeg Gy.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 1991.
- Piccolo dizionario veronese-italiano*. Verona: Edizioni di „Vita Veronese”. 1963.
- Szegedi szótár* 1–2. (Bálint S.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 1957.
- Szlavóniai (kórógyi) szótár* 1–3. (Penavin O.) Novi Sad. 1968–1978.
- Új Magyar Tájszótár* 1–3. (B. Lőrinczy É. főszerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 1979–92.
- Vocabolario bresciano-italiano*. Brescia. 1817.
- Vocabolario giuliano*. (Rosamani, E.) Bologna: Cappelli Editoi. 1958.

Régi és új frazeologizmusaink

P. Csige Katalin

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A frazeologizmusok olyan szókapcsolatok, illetve mondatok, amelyek szerkezeti formája, alaktani kifejezőeszközei, szóanyaga és jelentése állandósult. Ezen sajátosságaik alapján a lexikográfiai feldolgozás során általában külön gyűjteményekbe, frazeológiai szótárakba kerülnek (pl. Erdélyi János Magyar közmondások könyve (1851.); Kertész Manó Szokásmondások (1922); Csefkó Gyula Szállóigék, szólásmódok (1930); O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások (1966) stb.) A korántsem teljes felsorolásból ki kell emelni O. Nagy Gábor munkáját, mert a mai napig ez a legteljesebb frazeológiai gyűjteményünk; olyan frazeologizmusokat tartalmaz, amelyek jellemzők a köznyelv, nyelvjárásaink, valamint a régi magyar nyelv különféle szólás- és közmondástípusaira.

Képszerűségük és kifejezőerejük okán a frazeologizmusok használata igen „népszerű” a publicisztikában: a különböző sajtótermékek gazdag anyagot szolgáltatnak az egyes frazeológiai egységek hagyományos (szótári) és újszerű felhasználására. A továbbiakban erre mutatok be példákat a saját gyűjtésű publicisztikai frazeológiai anyagból az előfordulás helyére is rámutatva. Az idézendő szövegekben a frazeologizmusok kétféle alakban fordulnak elő: 1. szótári forma, az az alak, amellyel a frazeológiai szótárakban rögzítették; 2. alkalmazott változat, azaz az összefüggő szövegbe szerkesztett frazeologizmus (R. Molnár Emma 1988: 693).

1. A frazeológiai irodalomban hagyományosan közmondásnak nevezett frazeologizmus mondat formájú, így a kontextusba szerkesztése általában valamilyen formulával történik:

„De ha igaz, hogy *nem zörög a haraszt, ha a szél nem fújja*, akkor az Arbat sarkán álló minisztériumi komplexum fölött most hurrikán tombol” (Népszabadság, 1996. jún. 12.) — a közmondás alapjául szolgáló képet a cikkíró továbbrajzolja a mondanivaló nyomatékosítása érdekében, amely így rendkívül érzékletesen jelenik meg az olvasó előtt.

„*Alkalom szüli a tolvajt* — szól a magyar közmondás.” (Mai Nap, 1988. febr. 7.)

„Bár ismert az a közmondás is, hogy *senki sem próféta a saját hazájában*, azért a tapasztalat azt mutatja, egy helybeli, egy „bennszülött” jobban a szíven viseli szülőföldje gondját baját.” (Kelet-Magyarország, 1998. ápr. 2.) — a közmondás és a folytatás ellentétes egymással.

Kisebb nagyságrendű, azaz szókapcsolat formájú frazeologizmusok szerepelnek az alábbi példákban:

„A könyvelés *a kisujjában van*” [egy szoftvernek]. (Hvg, 1996. máj. 18.);
„... az alig több mint ötmillió ország (Dánia) sorozatosan *borsot tör* az európai integráció szorosabbra fonásán munkálkodó brüsszeli hivatalnokok orra alá.” (Népszabadság, 1997. okt. 13.)

A frazeologizmusok címben is előfordulhatnak:

„*Viszik (mint) a cukrot*” (K-M, 1996. júl. 19.) — a cukor árának emelése előtti helyzetről szól a cikk, amit a cikkíró a kötőszó zárójelbe tételével jelez.
„*Közjogi fából vaskarika*” (Magyar Narancs, 1998/5. 18.) — a címben sugallott képtelenség részleteire a cikkben derül fény.

2. A frazeologizmusok többsége az alkalmazás, a szövegbe szerkesztés során valamilyen változáson megy át a szótári alakhoz képest.
A változást az alannal való egyeztetés indokolja:

„Az amerikai légitársaságok *egy húron pendülnek*, ha az egyik valamit elkezd, a többi szinte biztos folytatja.” (Mai Nap, 1998. II. 20.)
„*Hadilábon állok a dátumokkal*, de azt hiszem, hét éve kezdtem el déligyümölcsökkel foglalkozni — meséli a különleges növények szerelmese.” (Észak-Magyarország, 1998. III. 10.)

A Sg. 3. személyű igealak helyett infinitívus áll:

„Kár lenne azonban *előre inni a medve bőrére*, mert a Budapest Bank privatizációja körül még teljes a bizonytalanság.” (Hvg, 1995. XI. 4.)

Az ige múlt időbe kerül:

„A héten tartott bösi tárgyalások nyomán a magyar delegáció vezetője azonban nem pusztán a környezetvédők típusai között húzott éles határt, de *kihúzta a gyufát* a vélhetően ugyancsak a megoldáson tanakodó politikai erők között is a Missisipi-verzióval. A Duna Chartához csatlakozó ellenzék máris Nemcsók *fejét követeli* ...” (Észak-Magyarország, 1998. márc.)

A grammatikai változásokon kívül lexikai változtatást is végeznek a frazeologizmusok alkalmazói:

A szótári forma új lexikai elemet tartalmaz:

„*Szegény ember vízzel, de főz.*” (Népszabadság, 1996. jún. 12.) — Zsolnay József a magyar oktatási rendszerről szóló írásának adta ezt a címet, amelyben a lexikai bővítés a nyomatékosítást szolgálja.

Az alkalmazott változat rövidebb, a frazeologizmus csonkult formában szerepel:

Az *Eltalálta szarva közt a tőgyét* alakban szótározott szólásból csak *Szarva közt a tőgyit* rész szerepel a kergemarhakór-ügyben kötött kompromisszumról szóló cikknek a címében (Hvg, 1996. jún. 29.) *Járt utat járatlanért* (Mai Nap, 1998. II. 21.) formában ugyancsak címként használatos a *Járt utat (a) járatlanért el ne hagyj!* közmondás. Az ilyen felhasználás tulajdonképpen utalás, célzás valami olyanra, amit mindenki tud.

Még jobban eltávolodik az eredeti frazeologizmustól az olyan alkalmazás, amely során a lexikai elemeket is kicserélik a szerzők.

Olcsó vegyszernek híg a leve (Olcsó húsnak híg a leve — Népszabadság, 1996. V. 22.); *Sok hűhó néhány Pepsi-kupakért* (Sok hűhó semmiért — Magyar Nemzet, 1996. IV. 19.); *Ami sok, az sokk* (Ami sok, az sok — Magyar Nemzet, 1996. X. 31.). Ezekben a mondatokban már csak szerkezeti hasonlóság van a frazeologizmusokkal, mert a lexikai módosítás a frazeológiai jelentés megszűnését eredményezi. A módosított frazeologizmusok viszont igen hatásos címek: felidézik a szerkezet alapján felismerhető frazeologizmus jelentését, a kicserélt lexikai elemek keresztül pedig utalnak a cikk tartalmára.

Az eddig bemutatott frazeologizmusok mindegyike szerepel O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások című gyűjteményében, s kivétel nélkül köznyelviek. A publicisztikai frazeológiai anyagban viszont nagyon sok olyan kifejezés használatos, amely ugyan nem képszerű, nem régies, még érzékelhető az eredete, de mégis mást jelent, mint ami a tagok jelentése alapján várható lenne: *azonos hullámhosszon vannak vkik; vmi hidegen hagy vkit; vki minden hidat feléget maga mögött; vki feladja a leckét vkinek; nem lehet a szegről lekasztani*

vkit stb. Az ilyen típusú szókapcsolatokat hagyományosan nem tekintették szólásnak, de Hadrovics László szerint frazéma értékű minden olyan szókapcsolat, mondat és mondatrészleg, amely valami jelentéstöbbletet valósít meg (Hadrovics, 1995: 27–34.) Frazeologizmusok tehát napjainkban is születnek: sok frazeologizmus kerül ki például a sporttal kapcsolatos kifejezések köréből: *rossz lóra tesz vki; öngólt rúg; könnyű a pályáról bekiabálni; bedobja a törülközőt stb.*

”Ha a kormánypártoknak úgy tetszik, az ellenzéki jelölt *labdába se rúghat.*”
(Magyar Narancs, 1998. 5. 17).

Új frazeologizmusok egyébként a társalgási nyelvben is születnek. Katonák körében jegyezték fel például az alábbi mondat formájú frazeologizmusokat: *Betakarja, mint Moszkvát a hó; Kiakad, mint az ingaóra; Összetöri, mint mókus a mogyorót, Annyi napja van, mint egy vagon zizi stb.* (Kövesdi–Szilágyi, 1998: 69–72).

A felsorolt „új” kifejezések nem szerepelnek O. Nagy Gábor gyűjteményében, amelynek korábbi érdeme napjainkra bizonyos mértékig hátrányává vált: nagyon sok a tájnyelvi és a régi, ma már nem használatos frazeologizmus, és természetesen nincsenek benne az újabb keletkezésűek. Ezért igen nagy szükség van egy a mai nyelvhasználatra épülő, szemantikai szempontú új frazeológiai szótár összeállítására. Ilyen szótár kiadását régóta sürgetik egyébként a kétnyelvű frazeológiai szótárak összeállítói is (Bárdosi, 1982: 344–355; Fábíán, 1984: 297–303). A legújabb frazeológiai elméleteket is figyelembe vevő, az új frazeologizmusokat is tartalmazó szótár nagymértékben elősegítené a frazeologizmusok helyes elsajátítását és használatát is.

Irodalom

- Bárdosi V. (1982) ”Egy új típusú szólásszótár szükségességéről”. *FilKözl.* 28. pp. 344–355.
- Csefkó Gy. (1930) *Szállóigék, szólásmódok.* Budapest.
- Erdélyi J. (1851) *Magyar közmondások könyve.* Pest.
- Fábíán Zs. (1984) ”Gondolatok a frazeológiai egységek szótári elrendezéséről”. *FilKözl.* 30. pp. 297–303.
- Hadrovics L. (1995) *Magyar frazeológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó..
- Kertész M. (1922) *Szokásmondások.* Budapest.
- Kövesdi P./ Szilágyi M. (1988) *Egy nagykanizsai laktanya nyelve és folklórja.* Budapest.
- O. Nagy G. (1966) *Magyar szólások és közmondások.* Budapest: Gondolat.
- R. Molnár E. (1988) ”Irodalmi nyelvi szint és frazeológia”. In.: Kiss/ Szűts, pp. 691–698.
- Szathmári I. (1996) ”Újabb szólásainkról”. *Magyar Nyelv* 92, pp. 458–461.

A beszélt nyelvi szókincs (Orosz-magyar egybevetés)

Répási Györgyné
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A szókincs állományának bővülését, gyarapodását a szinte naponta keletkező új szavak jelzik. Megjelenésüknek két természetes forrása van: külső és belső. Külső forrásnak tekinthetjük az idegen szavak meghonosodását valamely nyelvben, belső forrásnak pedig az adott nyelvben már meglévő elemekből történő szóképzést/szóalkotást. Az orosz és a magyar beszélt nyelvet vizsgálva megállapítható, hogy a külső forrás napjainkban az angol nyelv. Ugyanez elmondható Európa szinte minden nyelvéről.

A belső forráson alapuló beszélt nyelvi szóképzésnek pedig, mint a szókincs gyarapodásának olyan módjait követhetjük nyomon, mint a nominatív, expresszív, konstruktív és a kompresszív szóképzés.

1. A beszélt nyelvi szókincs változása angol/amerikai jövevényszavak által

A nyelvművelésnek úgyszólván minden nem angol nyelvű országban gondot okoz az angol nyelvi hatás, az angol szavaknak és kifejezéseknek a terjedése, a nyelvi elangolosodás. Nemcsak az ún. kis nyelvek nyelvművelőiről van szó. Közismert például, hogy Franciaországban adminisztratív eszközökkel is igyekeztek és igyekeznek gátat vetni az angol hatásnak. 1982-ben például a francia tudományos és műszaki minisztérium bojkottal fenyegetett arra az esetre, ha idegen nyelven akartak tudományos konferenciát rendezni Franciaországban (Kiss 1995, 267).

Az elektronikus hírközlő eszközök robbanásszerű fejlődése következtében a sztenderd angol eljut a világ minden tájára és gazdagítja, vagy fertőzi(?) a

nyelveket. Gazdagítja abban az esetben, ha az átvevő nyelv nem rendelkezik ugyanolyan jelentésű szóval, tehát indokolt az angol nyelvi elem beépülése. Fertőzi a nyelveket mindazokban az esetekben, amikor az átvevő nyelvnek vannak ugyanolyan, vagy olykor még kifejezőbb szavai az adott tárgy/jelenség megnevezésére, ennek ellenére az angol nyelvi hatás győz.

Különösen szembetűnő az indokolatlan angol nyelvi átvétel az orosz esetében, amikor a "bajt" tetézi az a tény, hogy a cirillbetűs reklámok nyelvében például lépten-nyomon latin betűs angol szavak jelennek meg. A legfrissebb orosz lexikográfiai forrásokat lapozgatva olyan angol eredetű jövevényszavakra bukkanhatunk, amelyek már beépültek az orosz nyelvbe; mutatja ezt cirillbetűs szótári megjelenésük is. Ilyen szótári címszavak például: *бейсболка, бейсик, блэк-джек, дилер, дискета, флоппи-диск, импринтинг, кайф, калче-шок, каунтдаун, листинг, риэлтор* stb. (vö.: Комлев 1995).

A nyelvi divat által diktált indokolatlan átvételnek tekinthetők az orosz nyelvben például azok az angol eredetű szavak, amelyeknek vannak pontos orosz ekvivalensei: *имидж* (образ), *презентация* (представление), *стагнация* (застой), *саммит* (встреча в верхах, на высшем уровне) stb.

2. A beszélt nyelvi szókincs változása belső forráson alapuló szóképzés révén

A beszélt nyelvben két, egymásnak ellentmondó tendencia figyelhető meg: az egyik a terjedősség, a másik pedig a tömörségre, rövidségekre való törekvés. A terjedős szerkezetek elsősorban mondattani szinten figyelhetők meg, a nyelvi ökonómia pedig a szókincsben, azon belül is szóképzésben.

1. A nominatív szóképzés/szóalkotás körébe sorolhatók azok a beszélt nyelvi szavak, amelyekkel egy adott jelenséget vagy tárgyat nevezünk meg konkrét beszédhelyzetben. Az ilyen szavakat hiába keressük a szótárakban, mivel többnyire alkalmi szóhasználatnak minősülnek, egyszerhasználatos szavak, orosz terminus technicus-szal élve: "оказионализмы, слова-одноминутки". Ilyenek például: *электровсёчтоугодно, семибанковщина, предметамп*. Az ilyen típusú szavak a nyelv expresszív stilisztikai eszköztárát gazdagítják.
2. Az expresszív szóképzés körébe sorolható a kicsinyítés és a nagyítás a főnév és melléknévképzésen belül: *дом* → *домище*, *жалкий* → *жалкенький*. A magyar nyelvhasználatban a kicsinyítésnek, illetve a nagyításnak olyan - az írott irodalmi nyelvi normától eltérő - módjait figyelhetjük meg, mint például: *picuri, marha-nagy, mákszemnyi* stb.
3. A konstruktív szóképzés célja valamely mondattani szerkezet tartalmának visszaadása egyetlen szóval. Ezt a jelenséget szintaktikai derivációnak

nevezzük. Pl.: Какая у тебя красная скатерть! - Я её и купила за эту красноту.

4. A kompresszív (tömörítő) szóképzés különféle nominatív szókapcsolatok rövidítését jelenti.
 - a) A tömörítés létrejöhet szemantikai és formai kondenzáció révén, különféle képzők segítségével pl.: *нотариалка* ← *нотариальное уведомление*; *охлажденка* ← *охлажденное мясо*; *социалка* ← *социальное обеспечение*; *джазуха* ← *джазовая музыка*; *кольцевуха* ← *кольцевая дорога* stb.
 - b) A tömörítés másik tipikusan beszélt nyelvi változata a főnevesülés. Pl.: *декретный* ← *декретный отпуск*; *сладкое* ← *сладкое блюдо*; *вступительные* *вступительные экзамены*; *операционная* ← *операционная комната* stb.
 - c) A csönkulás/elvonás a beszélt nyelvi főnévképzésre jellemző. Az ily módon létrejövő igen expresszív, kifejező, rövid elnevezések közül elég sok a beszélt nyelv periferiájára szorul, mivel az ifjúsági és a szakzsargonból ered. Pl.: *серьёз* ← *серьёзный*; *примитив* ← *примитивный*; *детектив* ← *детективный*; *негатив* ← *негативный*; *наив* ← *наивный* stb.
 - d) Betűszók alkotása jellemző mind az irodalmi, mind a beszélt nyelvre. A beszélt nyelvi alternatívák lehetnek egyedi képződmények, következésképpen csak valamely konkrét szituációban nyernek jelentést, pl.: *С.Н.С.* - *старший научный сотрудник*; *ВУЗ* - *выйти удачно замуж*.

Napjaink nyelvhasználatára jellemzők a fentiekben leírt szóképzési modellek. Minősítésükben viszont némi eltolódás figyelhető meg az utóbbi években. A nyolcvanas években még kizárólag beszélt nyelvnek tekintett szóképzési modellek ma már elárasztják a szépirodalom és a publicisztika nyelvét is. A mai társadalom nyelvi ízlése megengedi a hagyományosan írott nyelvi szóképzési módok produktivitásának fokozása mellett új szóképző elemek és szóképzési modellek megjelenését is. Kosztomárov ezt a jelenséget a nyelv demokratizálódásának, illetve liberalizálódásának nevezi (vö.: Kosztomárov 1994, 5).

Arról, hogy helyes vagy helytelen ez a tendencia, lehet vitát nyitni, de a tiltások és parancsok a nyelvszokást nem képesek befolyásolni. Természetesen a komoly nyelvművelő munkának össztársadalmi szinten feltétlenül van haszna, de azt, hogy egy-egy idegennyelvi elem meghonosodik a nyelvben, vagy az kiveti magából, hogy a stílus pongyolává válik, vagy éppen művészi lesz, azt végül mindig az uzus dönti el.

Irodalom

Kiss J. (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Комлев, Н.Г. (1995) *Словарь новых иностранных слов*. Москва: Издательство Московского университета.

Костомаров, В.Г. (1994) *Языковой вкус эпохи*. Москва: Педагогика-Пресс.

Kalandozások a német szókincs birodalmában (Egy készülő könyv bemutatása)

Székely Gábor
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A negyedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencián beszéltem a szókinccstanítás, az idegennyelvi szókincs fejlesztésének néhány lehetséges módszeréről (vö.: Székely Gábor, Lehet-e szótárból idegen nyelvet tanulni. In: Folia practico-linguistica, XXIV. évf. 1994: 638-645). Ezt követően felvetődött egy olyan több nyelvű (angol, német, orosz) segédkönyv készítésének a gondolata, amely a nyelvtanulók figyelmét a magyar-idegennyelvi ekvivalencia- és interferenciajelenségekre hívja fel a szókinccsel kapcsolatban. Ilyen előzmények után kezdtem el a gyűjtőmunkát a Langenscheidt GWB-DaF 1993 német értelmező szótárból kiindulva. Hamarosan nyilvánvalóvá vált, hogy több idegen nyelvvel nem célszerű foglalkozni egyetlen kiadványban, tehát német-magyar viszonylatban készítettem el egy könyvnek a kéziratát.

Az első, legfontosabb fejezet címe: Érdekes szavak. Ebben a 35 §-ból álló fejezetben lehetőleg közvetlen stílusban (vö.: Függelék) megkísérlem leírni azokat a lehetőségeket, amelyek mindazok számára megkönnyítik a német nyelvi szókincs bővítését, fejlesztését, akik itthon, anyanyelvi környezetben kívánják elsajátítani a német nyelvet. Főként a magyar és a német nyelvi szavak, kifejezések összehasonlítására támaszkodom. E módszerrel kapcsolatban természetesen merülhetnek fel kételyek, hiszen a modern nyelvoktatás egyik legfontosabb célja az idegen nyelvi kommunikatív-készség kialakítása. Ez pedig azt is jelenti, hogy lehetőség szerint ki kell kapcsolni az anyanyelvet a nyelvtanítás folyamatából. Tényként kell azonban azt is elfogadni, hogy az idegen nyelvet tanulók egy nyelvi rendszert, az anyanyelvüket már elsajátították. Nem kezelhetjük tehát úgy őket, mint a kisgyermeket, aki anyanyelvi környezetben az első nyelvet tanulja. Véleményem szerint az is hiba, ha a nyelvtanítás

folyamatában – indokolt esetben nem támaszkodunk a nyelvtanuló már megszerzett (anya)nyelvi tapasztalataira. Különösen indokolt ez az eljárás olyan esetben, amikor a tanulónak nincs, vagy alig van lehetősége közvetlen kapcsolatba kerülni a tanulás célnyelvét anyanyelvként beszélőkkel, azaz rá van utalva arra, hogy az idegen nyelvet tudatosan, elsősorban tankönyvekből sajátítsa el. A készülő könyv kétségkívül a nyelvtanulók e rétegében számíthat érdeklődésre.

Az első fejezetben a szóösszetételekre (2., 3., 4., 18.§), a szóképzésre (7., 8., 25. §), a vonzatokra (9., 26., 30. §), a betűszókra (29.§), az állandósult szókapcsolatokra, a közmondásokra (szállóigékre) (15., 28., 34 §) hívom fel az olvasó figyelmét. Két szakaszban (12., 22. §) foglalkozom az *alt – jung/neu* antonímapár magyar megfelelőivel, illetve a *fő-* előtag német megfelelőivel (*General-, Haupt-, Hoch-, Ober-,* stb.). Egy fejezetet szenteltem az un. lexikai fokozás (*nagyon=sehr*, illetve egyéb fokozó értelmű szókkal alkotott szókapcsolatok) kérdéskörének (13. §).

Minden egyes szakaszban sok-sok megtanulandó német szóval találkozunk az olvasó. A szakaszokat, olykor két-három szakaszt együtt megoldandó feladatok zárják. Folyamatosan lehetőség nyílik tehát arra, hogy mindenki, aki valóban tanulni szeretne, ellenőrizhesse szókincsének bővülését.

Sor kerül hat téma (állatok, egészség-betegség, életrajz, mese, sport, vallás) feldolgozására is. Nem a "hagyományos" módszerrel, mert e részekben is a szókincs (nemzetközi szavak, szóösszetételek, képzett szavak, állandósult kifejezések) áll a középpontban. Arra kívánom rávenni a tanulót, hogy – immár a lehetőség szerint valóban kikapcsolva az anyanyelvet, de támaszkodva a viszonylag gazdag új szóanyagra – kíséreljen meg önállóan beszélni német nyelven egy-egy témáról. Meséljen például az állatkertben látottakról, egy sporteseményről. Meséljen életéről, esetleg kórházi tapasztalatairól. Beszéljen műalkotásokról, egyházi, családi ünnepekről.

Olykor-olykor, mintegy pihenésképpen, egy-egy szóhoz, kifejezéshez kapcsolódóan felteszek olyan kérdéseket is, amelyek az irodalomra, történelemre, művészettörténetre, földrajzra, a természettudományokra vonatkoznak. Nemcsak a német, illetve a magyar kultúrkörre utalnak ezek a kérdések. Az *Argusaugen* = *argus szem(ek)*, az *Achillesferse* = *Achilles-sarok* jellegű kifejezések révén nyilván az antik kultúra kerülhet szóba. A *Backfisch* és a *Holzkreuz* szavakkal kapcsolatban magyar irodalmi vonatkozású (JÓKAI-val, GÁRDONYI-val) kapcsolatos kérdéseket teszek fel. Az életrajzzal kapcsolatban az olvasó néhány Árpád-házi király és királyné családi kapcsolatait elemezgetheti. A vallással kapcsolatos szókincs révén szóba kerül a Munkácsy-trilógia. A *-isch* képzőtől eljutunk a német és az osztrák tartományokhoz, a svájci kantonokhoz, és persze Wilhelm Tellhez, meg a "magyar" kártyához. A *(hin)aus-* igekötő révén szóba kerül a Faust, a mesék révén az Erlikönig. Mindez – véleményem szerint – nemcsak a szótanulás monotoniját oldja, hanem arra is ráirányítja az olvasó figyelmét, hogy a nyelvnek van kultúráközvetítő szerepe is.

A 35. § átfogó, záró feladatlap. Ennek segítségével az olvasó némileg felmérheti, mennyit fejlődött, gyarapodott szókincse. Ahhoz is segítséget nyújt, hogy a könyv iránt érdeklődő eldöntse, érdemes-e áttanulmányoznia az egész művet. Ha ugyanis "első nekifutásra" kitűnően megoldja ezt a feladatsort, akkor valószínűleg igen gazdag német szókincssel, feltehetően magas szintű német nyelvtudással rendelkezik, tehát legfeljebb szórakozásként érdemes átolvasni könyvem. Ha viszont csak helyyel-közzel tud jó válaszokat adni a feltett kérdésekre, akkor a könyv áttanulmányozása kemény, de hasznos munkát jelent számára.

A második fejezet a jegyzeteket tartalmazza. A szakkifejezések magyarázatát e fejezetben adom meg. Itt utalok a szakirodalomra is. A bibliográfiai adatokat a könyv végén az Irodalomjegyzék tartalmazza. A harmadik fejezet német-magyar, magyar-német szójegyzék. Mintegy 1500-1500 német és magyar címszó és megfelelője segíti a feladatok megoldását, a szótanulást. Optimális esetben (nagyon szorgalmas tanuló esetében!) legalább 2000 német szó és kifejezés elsajátítását, gyakorlását teszi lehetővé a könyv. A negyedik és az ötödik fejezet a feladatok megoldásait tartalmazza. A "lexikon"-ban Goetheről, Schillerről, a Grimm testvérekről, Hippokratésről, Napoleonról olvashatunk németül.

A könyv felfogása egyszerre autokrata/diktatórikus és liberális, hiszen az olykor nehéz feladatok kemény munkára és eléggé kemény önértékelésre ösztönöznek, viszont az olvasó nyilvánvalóan maga dönti el, milyen energiával foglalkozik egy-egy szakasszal, melyik szót tanulja meg, melyiket nem. Megítélésem szerint a könyv képes tanítani, szórakoztatni, és közvetít kulturális értékeket is.

II. FORDÍTÁS / TOLMÁCSOLÁS

”...sein eigener Gang ist doch eigentlich Musik genug...”

Zur Frage: Musikalität und Übersetzung

(R. M. Rilke)

Barota Mária

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Trotz aller Versuche, sich der Musik zu nähern, blieb R. M. Rilke - im herkömmlichen Sinne des Wortes - unmusikalisch, wie darüber einer seiner engsten Freunde, Rudolf Kassner, berichtet.¹ Hier besteht kein Widerspruch dazu, daß Musikalität, eine suggestive Kraft der Wörter, eine einprägsame akustisch-melodische und rhythmische Wirkung der Klang- und rhetorischen Strukturen in Rilkes Werken zur erstrangigen Dominanz gelangen. Musik dürfte für Rilke hauptsächlich eher Wort-Musik, Sprach-Musik, Stimmen-Musik als Instrumental-Musik hochgeschätzt gewesen sein.

Auf Musikalität hat Rilke auch in seiner Cornet-Dichtung über die Schlacht bei Mogersdorf besonderen Wert gelegt. Die Urfassung dieses Werkes (1899) hat er mehrmals, im Jahre 1904 und 1906 überarbeitet und vor allem der Musikalität des Textes große Bedeutung beigemessen. ”Der ‘Cornet’ soll noch einmal, endgültig durchgeformt werden und Ton für Ton geprüft bis in jeden Nachklang hinein...” - schreibt er in einem Brief.² Bereits zu Lebzeiten von Rilke wurde die Cornet-Dichtung von dem in Budapest geborenen Komponisten Casimir Pásztory vertont und in Leipzig aufgeführt, später auch von Paul von Klenau und Frank Martin. Der Dichter empfindet aber im ”Nebeneinander von Musik und Wort” einen Wettstreit, den er nicht ganz herzlich begrüßen kann. ”... sein eigener Gang ist doch Musik genug...”³ - formuliert er seine Meinung dazu.

Das 15. Kapitel hat im Vergleich zu den vorangehenden Kapiteln, die über die Ereignisse der Schlacht gegen die Türken (1664) berichten, eine Sonderstellung. Hier wird die kurze Zwischenzeit des Sich-Erholens der Truppe in einem Schlosse geschildert, ein Fest, das zu Ehren der Gäste gegeben wird. Eine Art Genese des Tanzes wird in den Mittelpunkt des Mahls gestellt unter den in anderen Kapiteln dargestellten Umständen des Türkenkrieges. Diese Zeilen

enthalten eine Fülle von musikalischen Elementen, sie weisen eine Reihe von Wahrnehmungseffekten⁴ auf, die sich nicht nur in Laut- und Klangstrukturen sowie im Semantischen, sondern auch in rhythmischen Besonderheiten der rhetorischen Struktur⁵ im Musikalischen in diesem Sinne, manifestieren.

Die rhythmische Struktur des Wiederkehrenden fungiert als eine Erscheinungsform der Textkohäsion. Das Wiederkehrende, die Wiederholung auf unterschiedlichen Ebenen des Textes ist ein Element der Rhythmik im weiteren Sinne des Wortes, folglich der Musikalität. Im Folgenden wird nur dieser Faktor der Musikalität im Spiegel der ungarischen Übersetzungen untersucht, ohne dabei metrische Fragen zu berücksichtigen.

Die Cornet-Dichtung wurde mehrmals ins Ungarische übertragen. Ausführlicher wird hier die Übersetzung von György Rónay dargestellt, die in Anlehnung an A. Wittbrodt als strukturtreue Übersetzung bezeichnet werden kann.⁶

Der Rilkesche Text:

Als Mahl begann. Und ist ein Fest geworden, kaum weiß man wie. Die hohen Flammen flackten, die Stimmen schwirrten, wirre Lieder klrirten aus Glas und Glanz, und endlich aus den reifgewordenen Takten: entsprang der Tanz. Und alle riß er hin. Das war ein Wellenschlagen in den Sälen, ein Sich-Begegnen und ein Sich-Erwählen, ein Abschiednehmen und ein Wiederfinden, ein Glanzgenießen und ein Lichterblinden und ein Sich-Wiegen in den Sommerwinden, die in den Kleidern warmer Frauen sind. Aus dunklem Wein und tausend Rosen rinnt die Stunde rauschend in den Traum der Nacht.⁷

Die ungarischen Übersetzungen dieses Kapitels:

- a) Ebédnek indult. S izzó ünnepély lett, nem tudni, hogy. Virult a gyertyák sárga csokra, szó szó körül kerengett, vad nóta zengett, szétgöngyölült a tarka lánc, s végül az érett, bomló taktusokra: kitört a tánc.
S mindenkit elsodort. A nagy teremben vad hullámverés volt, találkozás és friss ismerkedés volt, pár búcsúzó kéz távozó kezekben, fényhabzsolás mindegyre éhesebben és ringatózás nyárias szelekben, hév asszonyok tikkadt ruhái közt.
Ezernyi rózsza és sötét borok körül zuhogva átcsorog ez óra csendes álmába az éjnek. (*Franyó Zoltán I. Ének Rilke Kristóf zászlós szerelméről és haláláról. 1917. Marosvásárhely: Márványi Arthur p. 21.*)
- b) Ebédnek indult. S izzó ünnepély lett, nem tudni, miként virult a gyertyák sárga csokra, szó szóba csengett, vad nóta zengett, szétgöngyölült a tarka lánc, s végül az érett taktusokra kitört a tánc. S mindenkit elsodort. A termék öblén bő hullámverés, találkozás és friss ismerkedés volt, pár búcsúzó kéz távozó kezekben, fényhabzsolás egyre éhesebben, és ringatózás nyárias szelekben, a tikkadt nők meleg ruhái közt.
Ezernyi rózsza és sötét borok közül zsi bongva átcsorog ez óra csendes álmába az éjnek. (*Franyó Zoltán II. Ének Christoph Rilke kornétás szerelméről és haláláról. In: Bécsi látomás. 1976. Bukarest: Kriterion p. 57.*)
- c) Kezdődött mint ebéd s lakoma lett befőle és alig tudni, hogy. Ezernyi csillár láng magasra vert föl, csengők esengtek, kusza nóták csengtek, zengett a fény, kristály, zománc és végre sok duzzadtá ért ütemből elszökött a tánc. S mindenkit elsodort. S a termékben hullámozó árba keltek, egymást keresték és

egymásra leltek, búcsúztak újra százszor visszatérten, a szem kéjelgett s elvakult a fényben, és ringatóztak langyos nyári szélben, mely forró nők ruhájában remeg.

S ezer rózsából s rőt borból pereg az óra zugón át az álmos éjbe.

(Kállay Miklós, *Ének Rilke Kristóf kornétás szerelméről és haláláról. In: A német irodalom kincsháza. 1941. Budapest: Athenäum p. 320.*)

- d) Estebédnek indult s ünnep lett belőle. Miként? -Ki tudná? A fáklyák fellobogtak az égre, ezer hang csendült, mámorba zendült az üveg s a láng, s telt ütemmé érve: lendült a tánc. S perdült vele minden. Hullámok csaptak át a termekben, válogatón s egymásralelten, örökrevalón s újra-meglelten, fényberagyogva, világvesztetten s ringva-rengve nyári szelekben, mik a meleg rokolyákból szállnak.

Rőt bor mámorából, sok száz rózsaszálból illant az óra éj álmába át. (Raith Tivadar, *Ének Rilke Kristóf kornét szerelméről és haláláról. MCMXXIII Budapest: Magyar Írás p. 16.*)

- e) Mint estebéd kezdődött s ünnepség lön belőle, ki tudja, hogyan. A lángok magasan lobogtak, a hangok összefonódtak, vad dalok csobogtak mint zengő üveglánc és végül az érett ütemekből: kipattant a tánc. Mindenkit magával sodort. Ez volt ám hullámozás a termekben, találkozás fénytengerben, választás és búcsúvétel, rátalálás vágy és kétely, fényittasság és pompaáldás és ringatózás a nyári széllel, mely meleg asszonyi ruhákból árad.

És bíbor borból, száz rózsából, zúg az óra át az éjnek álmain.

(Barinkay Ferenc Miképen (! sic.) érte a szerelem és a halál Rilke Kristóf kornétást. 1931. Budapest: Lantos Andor p. 19.)

- f) Ebédnek indult és lakoma lett volna belőle. Hogyan? Ki tudja? A fáklyák fellobogtak, zugva szállt a hang, az üvegek daloltak; csillant a láng és érett ütemével lejtett a tánc. Mindent varázsába ejtett. A termekben hullámok hullámra csaptak, egymásra leltek, majd távolodtak, fénylőn égve, majd vaksötét éjre válva ringtak a nyári szelekben, asszonyi ruhákból szállva.

Sötét-piros borból, ezer rózsaszálon, zuhant az órára éjszakai álom. (Rédei Károly Rilke Kristóf kornét szerelme és halála. Kézirat. 1954? Budapest)

- g) Estebédnek indult. - S hogyan lett ünnepélyé? - Ki tudja már? Sóvár lángok lobogtak, halk althangok csobogtak, rekedt dalok dadogtak: csupa fény és zománc; - de az ütem végre megérett és feltámadt a tánc. Hullám csapott a termeken át, meglelted önmagad arculatát, búcsú volt és találkozás volt, fény-velés és mámor-vakulás volt, ringatózás nyári szelekben, melyeknek illata nők szoknyáin lebben.

Bíbor borok s ezernyi rózsza felett suhan az óra az éjbe, a mélybe veled. (Berény József Rilke Kristóf kornétás szerelmének és halálának története. In: A német elbeszélés mesterei. 1957. Budapest: Európa. p. 556.)

- h) Vacsorának indult. S ünnepély lett, ki tudja, hogyan. Lobogó lángok égtek, hangok suttogtak lágyan s a csilló villogásban dal kelt kuszán, s mikor az ütemek csordultig értek: kitört a tánc. S mindenkit elsodort. Hullámként folyt át a termeken árja, egymásra lelés és válasz utána, találkozás és búcsú is egyben, lángba vakultan, fénybe vesztetten, s ringatózás volt nyári szelekben, melyek forró nők szoknyáiban suhognak.

Rőt borok mámorában, ezernyi rózsza közt rohan az éj álmába zsiibongva az óra. (Rónay György Rilke Kristóf kornétás szerelmének és halálának legendája. In: R. M. Rilke. Prózai írások. II. kötet. 1961. Budapest: Európa. p. 276.)

Der Text des Kapitels präsentiert drei thematische Einheiten: 'Mahl' - 'Fest' - und 'rinnende Stunde', wobei die mittlere Einheit unter dem Hyperthema des Festes noch drei weitere, noch drei kleinere Texteinheiten mit 'Licht' - 'Klang'- und 'Tanz' thematisiert und zu einem Welleneffekt weitergeführt wird.

Die Passage über den Übergang des Mahls in ein Fest fängt mit einer Hervorhebung an, eine Perspektivierung auf das Geschehen setzt sich auch im Indefinitpronomen und im Modalverb fort: "kaum weiß man wie". Diese Unbestimmtheit, diese Geschehensartigkeit kommt so auf unterschiedliche Weise in den Textzusammenhang und rückt das 'wie' des Geschehens in den Mittelpunkt. Thematisch existieren diese Sätze als eine Vorwegnahme der darauf folgenden Schilderung dieses 'wie' in den nächsten Texteinheiten. Die nächste Einheit des Textes schildert das In-einander-Funkeln von Licht und Klang, die Geburt des Tanzes. Der Tanz, ein bezeichnender Topos des Jugendstil-Ornaments, nimmt seinen Anfang, semantisch an 'endlich' und an 'Takten' geknüpft, nach einer Reihung parataktisch nacheinander folgender Sätze, nach einer graduellen Steigerung, nach einer Rückkopplung 'flackten' - 'Takten' bzw. 'Glas', 'Glanz' - 'Tanz' und nach einem kurzen, aber effektvollen Stillstand. Dieser Stillstand als Fokussierung der Spannung wird mit einem Doppelpunkt im Text markiert. Dieser Doppelpunkt ist bei Rilke ein Ereignis der Überarbeitung der ursprünglichen Fassung. Die Zeilen weisen einen strömenden Rhythmus⁸ auf. Der Satz mit dem Substantiv 'Tanz' hat eine Nachstellungsposition in der Reihung, wodurch der Tanz eine stärkere Akzentuierung erfährt. Am Anfang des Kapitels, an der Ausdrucksstelle⁹, wo das Gefühl angesprochen wird, hatte diese Funktion das Wort Mahl: "Als Mahl begann's." Hier kommt es zu einer Umstellung, zu einer Umstellungsfigur auf der Textebene.

In der phonetisch-phonologischen, morphologischen und syntaktischen Mikrostruktur erscheint aber das Phänomen der Wiederholung als Stilmittel, als rhetorische Struktur der Hinzufügung und verstärkt die erzählerische Dynamik. "Die hohen Flammen flackten, die Stimmen schwirrten, wirre Lieder klirrten aus Glas und Glanz, und endlich aus den reifgewordenen Takten: entsprang der Tanz." Die Verkettung von Flammen, Stimmen, Liedern, Klängen "aus Glas und Glanz" die Kumulation von 'fl', 'kl', 'gl' -Lautverbindungen, die Wiederholung des 'r'-Lauts: "wirre Lieder klirrten" sowie der "aus den reifgewordenen Takten" emporgehende **Tanz**, sind als Manifestation der Erfüllung, als sinnliche Totalität des Hinreißen/ Hingerissenseins anzusehen. Die Synästhesie, die Onomatopöie, die phonetisch-phonologische Ebene des Textes, die Alliterationen, die assonantische Struktur, meistens mit den Vokalen 'a-e', 'i-e', die Binnenreime, die bevorzugte Zweisilbigkeit, mit demselben Akzent wie "Flammen flackten, Stimmen schwirrten" u.a., die Interpunktion, sind alle Träger von musikalischen Elementen. Lautbedeutsamkeit/Lautsymbolik¹⁰ spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Stimmritzenreibelaute 'h' in Verbindung mit reinen Stimmlauten, in den "hohen Flammen" suggeriert einen Hauch, ein Lüftchen.

Lautverbindungen mit genäselten Konsonanten und 'l', vermitteln einen weichen Übergang vom Geräusch in den Lippenzahnlauten 'f' und 'w' zu den Liquiden, gleiten von der Stimme, vom Laut zum Fließenden, zu den Wellen über. Das Zungenspitze-'r' in 'schwirren', 'wirren', 'klirrten' wird physiologisch mit einer schnellen Hin- und Herbewegung, mit einem Schwirren der Zunge hervorgebracht. Der 'r'- Laut im Verb 'entsprang', die Häufung von Konsonanten (5 Konsonanten nacheinander), der Übergang von dem starken Lippenverschlußlaut zum Reibelaut und zur hintergaumennasalen 'ng'-Lautverbindung mit kaum hörbarem Geräusch am Ende des Wortes trägt auch zur Wirkung, zur Wechselwirkung von Akustischem und Semantischem bei. Alle drei Wahrnehmungseffekte des Tricolons sind miteinander phonologisch, morphologisch, syntaktisch verflochten:

Licht und Tanz: 'flackten' - 'Takten'

Licht, Klang und Tanz: 'Glas' - 'Glanz' - 'Tanz'

Die ungarischen Übersetzer operieren u.a. auch mit lautlichen Wiederholungen, Binnenreimen und Alliterationen, die semantisch-rhythmische Verbindungen hervorrufen können.¹¹ R. Jakobson vertritt die Meinung: "Reim impliziert notwendig die semantische Verbindung zwischen den reimenden Einheiten".¹² Unterschiedlich ist aber bei den einzelnen Übersetzern die Verknüpfung der Komponenten, die davon betroffen sind.

Rédei und Raith verbinden mit Hilfe lautlicher Wiederholungen den Licht- und den Klangeffekt, bei Rédei steht: 'hang-láng', Raith läßt mit der Wortverbindung "hang csendült" auch die Gläser 'erklingen'. Franyó und Kállay verknüpfen miteinander den Klang- und den Tanzeffekt. Es gelingt ihnen aber nur mit Hilfe der Addierung 'lánc' (=Kette) und 'zománc' (=Emaille) zu 'Tanz'. Durch die Anwendung dieses Verfahrens bewahren die Übersetzungen von Barinkay und Berény alle drei Effekte: 'lánc' - 'tánc' bzw. 'lobogtak-[vad dalok] csobogtak-összefonódtak' (Barinkay), bei Berény 'lobogtak-csobogtak-dadogtak', bzw. 'rekedt dalok dadogtak'. Der Muttersprachler empfindet dies aber gekünstelt. In der Version von Rónay werden nicht nur alle drei Effekte durch Binnenreim und Alliterationen verflochten, sondern auch die Art und Weise, also das "wie" des Geschehens, sogar der Ausgang wird miteingebunden: 'lobogó lángok' - Lichteffect, [dal] 'kelt kuszán' - Klangeffect und - 'kitört' [a tánc] - Tanz. Rónay entscheidet sich im Falle der "reifgewordenen Takten" für eine graduative Adverbialbestimmung 'csordultig' (=bis zum Überlaufen, schnappvoll) [érték az ütemek], und führt zu einer Konnotation zum Substantiv 'Glas'. So kann er auch diese textimmanente Komponente mit 'Tanz' verknüpft ohne textfremde Addierungen ins Ungarische übertragen. Es gelingt ihm auch, die Verkoppelung Licht und Tanz im Ungarischen zu bewahren: "flackten-Takten" = 'égték-érték', "Glanz-Tanz" = 'csilló-villogásban'.

In der nächsten Einheit des Textes folgt der Welleneffect, das Walten der Wellen in kontrapunktischer Struktur wie in einer Tanzfigur mittels angehäufter

substantivierter Verben, auf die Ebene der Abstrakta gehoben. Admoni¹³ macht darauf aufmerksam, daß das Substantiv den größten Widerspruch, der in einem Worte überhaupt zum Ausdruck kommen kann, vermittelt, nämlich den Widerspruch zwischen dem Allgemeinen und dem Einzelnen. Hierzu kommt noch die für das Verb charakteristische Vermittlungsfunktion von Vorgang, Geschehen und Dynamik, die auch in substantivierter Form erhalten bleibt.

Der Welleneffekt erscheint auch in der Lautstruktur und in den sich wiederholenden Wort(bildungs)arten, die als Komponenten der rhythmischen Gestaltung des Textes anzusehen sind. Aus der Sphäre der Ich-Bezogenheit wird das Geschehen in die Sphäre der Allbetroffenheit projiziert. Die thematische Progression in Form der Verkettung, der Reihung fungiert als eine Analogie, als ein Beispiel des Parallelismus im Vergleich zur vorherigen Einheit des Textes, zum Fest. Sie weist eine ähnliche syntaktische Struktur auf. Dort erscheint die Reihung mit drei Komponenten, als Tricolon: Licht-Klang-Tanz. Die Struktur zeigt eine Verknüpfung von Verb und Substantiv, die im Oberflächentext ein- und zweisilbig sind. Hier in der Texteinheit des Welleneffekts bleibt die symmetrische Struktur, eine Art des Tricolons, im Rahmen von Wellenschlagen und Sich-Wiegen - durch Alliteration und Assonanz verknüpft - erhalten. Sie wird aber durch eine einzige Präteritumform des Verbs 'sein' bestimmt: "Das war...". Im Oberflächentext erscheinen neben der Präteritumform viersilbige substantivierte Verben. Die Verwendung von Artikeln erfolgt im Originaltext auch konsequent, mit einem Unterschied, beim Welleneffekt tauchen an Stelle der bestimmten Artikel bzw. des Adjektivs unbestimmte Artikel auf:

- | | |
|--|---|
| a) die hohen Flammen flackten
die Stimmen schwirrten
wirre Lieder klirrten | b) ein Sich-Begegnen und ein Sich-Erwählen
ein Abschiednehmen und ein Wiederfinden
ein Glanzgenießen und ein Lichterblinden |
|--|---|

Diese strukturelle Ähnlichkeit, die Reihe von Wiederholungen, von morpho-phonologischer und syntaktischer Struktur verleihen dem Text Feierlichkeit¹⁴. Eine rhythmisch geformte Gliederung vermittelt hier die paarige Anordnung wie im Tanz. Auf rhythmisch-semantischer Ebene wird ein Hin und Her kontrapunktisch geschildert, wie es dem Tanz bzw. der Wellenbewegung eigen ist.

Die kontrapunktisch geordnete semantische Ebene dieser Struktur des Tricolons wird in den ungarischen Übersetzungen mit Hilfe Auslassung: fényhabzsolás mind/egyre éhesebben (Franyó), Addition: rátalálás, vágy és kétely - fényittasság és pompaáldás (Barinkay), megjelent önmagad arculatát (Berényi), pár búcsúzó kéz távozó kezekben (Franyó) oder Substitution: örökrealón s újra megjelent (Raith) vermittelt.

Diese Einheit stellt auch die Frage nach den Möglichkeiten der Übersetzbarkeit dichterischer Neuschöpfungen. Rilke hatte eine anhaltende Vorliebe für kompositionelle Wortbildungen, die auch in diesem Kapitel der Cornet-Dichtung einen besonderen stilistischen Stellenwert haben. Die

substantivischen Neubildungen erscheinen in manchen ungarischen Übersetzungen als Partizipien (Raith) oder als Verb+Substantiv (Rédei, Kállay), also als Permutation. Das Substantiv bleibt bei Berény, aber mit mehrmaliger Wiederholung der Präteritumform des Verbs 'sein', und führt dadurch in der ungarischen Sprache zur Monotonie. Franyó legt großen Wert in seiner ersten Übersetzungsversion auf die Silbenzahl (11+11+11+11+11+11), so auch Rónay (11+11+10+5+5+10+12). Rónay zeigt in den Silbenzahlen die Struktur der Dreigliedrigkeit auf. Rilkes Wortschöpfung spornt auch die ungarischen Übersetzer zu ähnlicher Tätigkeit an. Einige gelungene Neuschöpfungen der Übertragungen seien hier erwähnt: 'fény-vedelés' (Berény), 'fényhabzsolás' (Franyó), 'mármor-vakulás' (Berény) - zu 'Glanzgenießen und Lichterblinden'.

In der Übersetzung von Rónay bleiben fast alle der substantivierten Verben erhalten, die anderen, bei denen dies nicht der Fall ist, beziehen sich auf das 'wie' des Tanzes. Sie werden durch Partizipien und in der Opposition von hellen und dunklen Vokalen vermittelt 'lángba vakultan' (2+3), 'fénybe veszetten' (2+3). Bei Rónay erscheinen durch Binnenreime miteinander verknüpft alle Momente der kontrapunktisch geordneten Struktur. Er überträgt also auch die der Form innewohnende Analogie.¹⁵ In seiner Version ist noch ein possessives Element bemerkenswert: 'Hullámként folyt át a termeken árja' [a táncnak], also eine anaphorische Verkettung der Sätze. Als Mittel der Textkohäsion funktioniert bei ihm auch die Wortverbindung 'lángba vakultan', sie weist auf die Alliteration in der vorangehenden Texteinheit mit Licht-Klang und Tanz hin: 'lobogó - lángok - lágyan'.

Dann geht der Text in ein Wiegen über, wo auch der Rhythmus allmählich langsamer, ausgewogener wird und in einem metaphorischen Bild zum Ausklang neigt. Die letzte Einheit des Textes läßt die Wirklichkeit in den Traum übergehen. Nur "die Stunde", "der Traum" und "die Nacht" wieder drei Komponenten werden mit Artikeln bestimmt, unabhängig von einer Ich-Bezogenheit, wie auch in der ersten Einheit des Textes. Der letzte Satz mit 'aus... tausend Rosen rinnt die Stunde rauschend in den Traum...' ist auch ein bemerkenswertes Beispiel für lautliche Wiederholungen. Es kann hier aber nur auf eine syntaktische Wahl bei Rónay hingewiesen werden, weil er wie kein anderer in seiner Übersetzungsversion konsequent bleibt und satzübergreifende Mittel und Lösungen in Anspruch nimmt. Er allein stellt das Substantiv 'óra' mit dem Partizip 'zsibongva' in Nachstellungsposition. Dieses Substantiv tritt bei ihm dem Traum und der Nacht gegenüber an die letzte Stelle im Satz: 'Rőt borok mármorában, ezernyi rózsa közt rohan az éj álmába zsibongva az óra.' Das ist die Eindrucksstelle (E. Drach) im Satz¹⁶, die das Gedächtnis anspricht, und so gelingt es Rónay, den Schluß des Kapitels mit dem Anfang, mit der Ausdrucksstelle zu verbinden. *Als Mal beganns = Vacsorának indult*

Rónays Übersetzung erreicht den Rang der strukturtreuen Übersetzung.

Die ungarischen Übersetzungen sind noch unter anderen Aspekten zu untersuchen. Das verlangt noch nach neuen Ansätzen, durch die die rhythmisch-musikalische Komplexität nicht nur im Oberflächentext, sondern auch in anderen Einzelheiten entdeckt werden kann. Das kleine Detail der Rhythmik, der Musikalität im weiteren Sinne, in den Wiederholungen der Mikro- und der Makrostruktur des Textes,¹⁷ erlaubt uns einen Einblick in R.M. Rilkes Kompositionskunst von zu gewinnen, über den der Zeitgenosse S. Zweig im Jahre 1927 sagt:

*Einzig in ihm von uns allen war das Wort
schon vollkommen Musik.*

Anmerkungen

1. Kassner, R. (1976) *Rilke. Gesammelte Erinnerungen 1926-1956*. Hrsg. von Klaus E. Bohnenkamp. Pfullingen: Neske Verlag. p. 18.
2. Brief an Gudrun Baronin Uexküll, Paris 24. V. '06 In: Rilke. Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke. Textfassungen und Dokumente. Bearbeitet und herausgegeben von Walter Simon (1974). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. p.84.
3. Ebenda p. 127.
4. Käuser, A. (1994) "Musikalische Prosa". *Wirkendes Wort* 2. pp. 288-296.
5. van Dijk, T. A. (1980) *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer. pp. 112-127.
6. Wittbrodt, A. (1995) *Verfahren der Gedichtübersetzung*. Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien: Peter Lang Verlag.
7. Simon, W. (1974) p. 57.
8. Kayser, W. (1992) p. 262.
9. In: Sowinski, B. (1991) *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler. p. 99.
10. Siehe dazu: Schneider, W. (1938) "Über die Lautbedeutsamkeit". *Zeitschrift für Deutsche Philologie*. pp. 138-179. Nowy, A. (1989): *Laute prägen unsere Sprache*. Frankfurt am Main: Haag+Herchen. Fónagy Iván (1959): *A költői nyelv hangtanából*. Budapest: Akadémia.
11. Levy, J. (1969) *Die literarische Übersetzung*. Frankfurt am Main-Bonn: Athenäum. pp. 214-215.
12. Jakobson, R. (1971) "Linguistik und Poetik". In: Ihwe, J. (Hrsg): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Bd. II/1, Frankfurt am Main: Athenäum, p. 165.
13. Admoni, W. (1982) *Der deutsche Sprachbau*. München: Verlag C. H. Beck. p. 87.
14. Sowinski, B. (1991) *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler. p. 64.
15. Reiss, K. In: Klaudy Kinga (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica. p. 48.
16. In: Sowinski, B. (1991) p. 99.
17. Vater, H. (1994) *Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten*. München: W.Fink. p. 80-87.

Reklámok - Fordítás kultúrák között

Bihari Márton
Budapest

1. A reklámszövegek nyelvi megnyilvánulásai

A reklámokat gyakorlatilag számtalan módon osztályozhatnánk; én ezek közül csak egy - szubjektív - felosztást választottam.

A kifejtett hatás iránya, illetve az alkalmazott eszközök alapján a reklámok két kategóriába sorolhatók: **emocionális és racionális reklámok**. Az **emocionális reklámok** inkább a szimbolikus jelentést hangsúlyozzák, egy csodálatos, titokzatos világot mutatnak be, mellyel általában irigységet, empátiát, féltékenységet váltanak ki az emberekből. Mivel a reklámok fő "fegyvere" a vásárló érzelmeinek irányítása, befolyásolása, így e reklámok igen szűkszavúak, a képek és a hangok nagyobb szerephez jutnak, mint a verbális információ. A **racionális reklámok** tényeken alapulnak, tárgyilagosak, rengeteg adattal támasztják alá "igazukat" - s ebből kifolyólag gyakran bőbeszédűek, ahogy azt a következő - nem éppen rövid - példa is mutatja¹:

Centrum. Az egészséges tavaszért és aktív nyárért. Multivitamin tablettá A-tól Z-ig. 'A' vitamin a bőrnek. 'D' vitamin a csontoknak. 'C' vitamin, amely segít erősíteni az immunrendszert. Teljes 'B' komplex, amely segít átalakítani a táplálékot energiává. A sejtek öregedését késleltető 'E' vitamin. A vérképzéshez fontos vas; 30 létfontosságú vitamin és...

A reklámszövegekben a különböző nyelvváltozatok, úgy, mint a szleng, a klisé, a zsargon, az eufémizmus, a diszfémizmus mind megtalálhatóak. A nyelvhasználat azonnal sugallja, hogy a reklám mely réteget céloz meg, elsősorban ki(k)nek szól.

A *szleng* inkább a fiatal korosztály nyelvhasználatára jellemző, így a fiataloknak szóló reklámok előszeretettel használnak szlengszerű, gyakran „pongyola” kifejezéseket. Érdemes megemlíteni a reklámokban előforduló állandó tegezést, melynek elharapódzása a magyar médianyelv egy új és igen irritáló jelensége. (lásd Bihari 1997) Néhány példa a reklámszövegekben található szlengkifejezésekre:

Kalandra fel, Max a jó fej!
Mirinda. Robbanj rá!

A *klisé* olyan panelszerű kifejezés, melyet a fogyasztók többnyire már ismernek, ezért ezek jó táptalajt jelentenek a reklámoknak, hiszen már meglévő ismeretre építenek, s mint tudjuk minél ismerősebben cseng valami, annál nagyobb szimpátiát kelt. (Zajonc 1968) A klisé előfordulhat változatlan vagy változtatott formában. Néhány példa a Magyar Televízióban látható reklámokból: Változatlan klisé:

Szine-java (Divatszínekben pompázó rúzsok és körömlakkok a Jadetól)
Providencia és egyenesbe jön (biztosítás)
A szépségért gyakran meg kell szenvednünk, de... (epilátor)

A *megváltoztatott klisé* (vagy *variált idézés* esetében) a reklám témájához illeszkedő új elem épül be a már ismert szövegbe, ez lehet toldalék, szótag vagy akár egy egész szó is. Ettől a már ismert klisé érdekesebbé válik, illetve a megváltoztatott vagy beépített új elem kapcsolatot teremt a klisé és a reklám témája között, a már ismert kifejezést új összefüggésbe helyezi. Gyakran láthatók-hallhatók az alábbi ”elferdített”, mindannyiunk által jól ismert klisék:

Minden jót kínálunk! - Minden jót kívánunk! (Julius Meinl)
Fő(n) az egészség! - Fő az egészség. (Politar liquid sampon)
Többet ésszel, mint pénzzel - Többet ésszel, mint erővel (Új Tomi Kristály mosópor)
Olaj a sikerre. - Olaj a tűzre (MOL részvény)
Mobil telefon? Nem kell költségbe esni! - Nem kell kétségbe esni. (Mobil telefon új, olcsóbb szolgáltatása)

A mai reklámokban nagyon elszaporodott a *szakzsargon* használata. A sok szak kifejezéssel a reklámkészítők a termék hatásosságát kívánják hangsúlyozni, a cél itt nem a jobb megértés (a bonyolult képleteket és reakcióegyenleteket ugyanis csak szakemberek érthetnék meg), hanem a vásárlók ámitása. A termékekre adott számos garanciában és igazolásban (és persze a bonyolult reakcióegyenletekben) a vásárló önmegerősítést, öngazolást talál. Álljon itt illusztrációképpen néhány - valószínűleg mindenki számára ismerős - példa:

...Növényi eredetű hialuronsavtartalma növeli a víz tartós megkötését.
(Helia D-Active)

Értékes hatóanyagai, mint a liposzómák, mikrokapszulák és gyümölcssavak (AHA) elősegítik a sejtmegújulást. (Diadermine arc krém)

Amikor a reklámokban, a reklámszövegekben *eufémizmus*ról beszélek, akkor ezen inkább *eufémisztikus hatást* értek, s nem feltétlenül szó szerint vett *eufémizmusokat*, *eufémisztikus kifejezéseket*. Eufémisztikus hatást kíván keltetni a reklám abban az esetben, ha a téma intim, társadalmilag kényes. Ezért a reklám inkább csak körülíró kifejezéseket használ (pl. intim betétek esetében), hiszen "a lényegét úgyis érti mindenki". Fontos itt megemlíteni, hogy az ilyen reklámok nyelvhasználatát nagymértékben befolyásolja a megjelenés helye. Például egy nőknek szóló újságban sokkal szókimondóbb, részletezőbb (megkockáztatom hosszabb) egy intim betét reklámja, mint más magazinban vagy akár a televízióban. Íme egy példa a sok közül:

Régen gyakran meg kellett győződnöm, hogy minden rendben van-e. Azokon a napokon hónapról hónapra szinte sosem voltam nyugodt. Nem voltam egészen biztos a betétemben, de amióta ALWAYS-t használok, megfelelő védelmet kapok, így nem kell folyton ellenőriznem magam. Az ALWAYS ULTRA különleges fedőrétege a folyadékot a különleges ultramagba vezeti, ami magába zárja azt és onnan a fedőréteg tölcseirei szinte semmit nem engednek vissza.

Miként az *eufémizmuson* *eufémisztikus hatást* értettem, így *diszfémizmus* esetében is a *diszfémikus hatást* hangsúlyozom. Ebben az esetben nincs szó társadalmilag kényes témáról, a reklám célja az, hogy egy negatív érzést állítson a középontba, ezzel segítve a meggyőzés hatásosságát. Éppen ezért szándékosan "erősen" fogalmaz, impresszív kifejezéseket használ, pl. fogkő, szuvasodás, lepedék, savtúltengés, kórokozók okozta testszag stb.

Melyik fogkrém véd egész nap a fogszuvasodás, a lepedék, a fogkő, az ínybetegségek és a rossz lehellet ellen? A Colgate Total Fresh.

A reklámszövegek gyakran halmozottan használnak jelzőket. Balázs Géza (1998) ezért is állapítja meg, hogy az amerikai éppen emiatt a világ leginflálódottabb nyelve. A túl sok jelző eredményeképpen a szavak elvesztik "erejüket", igazi jelentésük elhalványul, a túlzott felsőfok alapfokba "csap át". Figyeljük meg, hogy a következő példákban az adott termékre milyen sok jelzőt használ a reklámszöveg:

Szeretné, ha bőre sugárzóan fiatal, hidratált és bársonyos lenne? (Új Synergé vitamin ragyogás nappali krém)
OTP bankfiók, ahol gyorsan, egyszerűen, kényelmesen valamint a nap 24 órájában bármikor elintézheti ügyeit. (OTP telebank)
Tisztább, szárazabb, biztonságosabb érzés. (ALWAYS betét)

2. Kultúrák közti adaptáció

Mint láttuk a reklámok nyelvére az irodalmi nyelvhez hasonlóan jellemzőek a rímek, a szójátékok, metaforák stb. A reklámok verbális és nem verbális elemeit kulturális szempontok nagymértékben befolyásolják. Ezért a reklámok (elsősorban a TV reklámok) esetében a fordítás (a *translation*) fogalmát megkülönböztetjük a kulturális adaptációétól (*copy adaptation*), amin - leegyszerűsítve - azt értjük, hogy más országokból átvett reklámok esetében nemcsak szavak és mondatok fordításáról van szó.

Fordítási szempontból beszélhetünk: szó szerinti fordításról, idiomatikus fordításról és szabad fordításról. (de Pedro 1995)

Szó szerinti fordítás esetében a szavak jelentésének szó szerinti fordításáról beszélünk, amikor a fordító csak egyszerű lexikai megfeleltetést végez. (Vannak, akik ezt nem is ismerik el fordításként.) Az idiomatikus fordításnál az eredeti tartalom megmarad, de a célnyelv nyelvi formái szerint jut kifejezésre, tiszteletben tartva a célnyelv grammatikai, szemiotikai stb. szabályait. Végül a szabad fordítást olvasva (vagy hallgatva) csak egészében fedezhető fel összefüggés a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg között.

A *képek* átvételének, adaptációjának esetében is különböző variációk léteznek: a képek ugyanazok maradnak, részben változnak vagy teljesen megváltoznak (kicserélésre kerülnek).

A kulturális adaptáció (*copy adaptation*) legszélsőségesebb formája a kulturális megfeleltetés (*cultural transposition*), mely egy termék országokénti teljesen különböző kampányát jelenti. Itt merül fel a globális és helyi vagy regionális reklámok dilemmája: a globálisnál fennáll a kulturális különbségekből (*cultural diversity*) eredő probléma: bár a globális reklámok olcsóbbak, azonban esetenként megjelenik a kultúrák (és így ízlések) különbözőségeiből fakadó "idegenségérzet". Erre ad áthidaló megoldást a reklám bizonyos elemeinek kicserélése, mint például a Knorr reklám esetében, ahol csak elemeket cseréltek ki a reklám magyar változatában, maga a törzs megmaradt.

Minden kultúrának megvannak a maga sablonjai, kliséi, formái, sztereotípiái melyek azt és csak azt a kultúrát jellemzik; megmutatják, hogy az adott társadalom hogyan működik és miként gondolkodik. Ha egy reklám kulturálisan "nem jön át", akkor a néző számára érdektelenné válik, hiszen úgy érzi, hogy az "nem neki szól". Ez a jól ismert *bumeráng effektus*. (Derényi 1994)² Erről beszél Hervey Sándor, mint az *elidegenedés három motívumáról*: a gyarmatosítás, a kulturális alárendeltség és az igazság/hazugság motívumáról. (Hervey 1997)

De Pedro (1996) hoz remek angol - spanyol példákat TV reklámok sikeres adaptációjára.

Ilyen a *Colgate* reklám adaptációja spanyol környezetre: a történet ugyanaz (egy anyuka mesél kislányának), de a színészek különbözőek, annak megfelelően, hogy melyik kultúrában milyen karaktersztereotípiák léteznek. A

Head & Shoulders esetében ugyancsak az adott országban híres személyiség a reklám főszereplője: a szőke, világos bőrű angol Ulrika Jonssont a spanyol változatban a sötét hajú és bőrű Arantxa del Sollal helyettesítették. Ők mind a ketten az adott ország nőideáljait, női sztereotípiáit személyesítik meg.

Kiváló szlogen adaptációt hoz fel de Pedro a *Ford* reklám esetében is: *Everything we do is driven by you*, melynek spanyol fordítása így hangzik: *Todo lo que hacemos nos conduce a ti* ("Minden, amit teszünk, Önökhöz vezet.") A *Kellogg's Cornflakes* szlogenjének adaptációja szintén telitalálat. Angliában az idősebb generációk jelenleg éppen újra felfedezik a terméket, így az angol szlogen helytálló módon teszi fel a kérdést: *Have you forgotten how good they taste?* ("Már nem emlékeznek rá, hogy milyen finom?") Azonban más nyelven ez már nem lenne adekvát, hiszen más országokban még soha nem vagy csak rövid ideje forgalmazzák a terméket. Ezen szempont figyelembevételével készült el a spanyol szlogen is: *Su sabor convence* ("Az íze meggyőző").

Összefoglalásképpen kijelenthetjük, hogy a kulturális adaptáció szempontjából fontos (talán elengedhetetlen feltétel is) a Eugene Nida által megfogalmazott **dinamikus ekvivalencia**, mely szerint a célszövegnek a célközöggben azonos hatást kell elérnie, mint a forrásszövegnek a forrásközöggben.

3. A reklámok és az Internet

Már a tény, hogy külön fejezetet szenteltem az internetes reklámnak is kifejezi, hogy e területnek már jelenleg is milyen nagy jelentőséget tulajdonítok. A világháló eddig soha nem látott reklámozási lehetőséget biztosít a cégek, gyártók számára, hiszen reklámjaikat bárki, bármikor bárhol (bárhonnan) láthatja, s ez teljesen új perspektívákat nyit a reklámozásban.³ A főbb reklámhelyeknek a keresőszolgálatok, online keresők oldalai számítanak.⁴ Míg más reklámformáknál fő szempont volt az időzítés az internetes reklámoknak sok egyéb (esetenként igen sajtószerű) feltételnek kell megfelelnie. Ezek közül a legfontosabbak: a reklám ne ütközzön az adott oldal témájával, részletes szolgáltatás vagy termékleírás legyen, ne szócseplés, s végül (de nem utolsósorban) ne legyen unalmas.

Az Internet tulajdonságaiból adódóan minden ami rajta történik egyetemes és globális. A rendszer olyan, mint egy nagy ország, melynek "nem hivatalos nyelve" az angol. A hálózatos reklámok így mindenkihez - függetlenül nyelvre, kultúrára, társadalmi osztályra - eljutnak. Elkerülhetetlenül felmerül a kérdés, hogy milyen módon beszélhetünk (majd) így kulturális sokszínűségről vagy kultúrára szabott hirdetésekről/reklámokról? Mi (lesz) itt az adaptáció és a fordítás szerepe? Mennyiben fogja befolyásolni/befolyásolja mindez a reklámok stílusát, nyelvét vagy akár a reklámkészítés egészét? Néhány év múlva ezekre a kérdésekre talán már sokkal könnyebben lehet majd választ találni, s e terület esetleg új kutatási irányt is nyithat akár szociológusok, akár közgazdászok vagy nyelvészek számára is.

Jegyzetek

1. A példákért ezúton szeretnék a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének köszönetet mondani, akik e anyagot rendelkezésemre bocsájtották.
2. Például nem lehet tudni, hogy Magyarországon a *Ferrero Roche* bonbon reklámjának arisztokrata hölgyével ki azonosítja magát. Valószínűleg néhányan azért akadnak, de ez csak egy igen szűk rétege a magyar társadalomnak.
3. Ma már mosolyogtató arra gondolni, hogy szakértők még 1995-ben (!) sem jósoltak különösebb jövőt a reklámnak a világhálón.
4. Leginkább az America Online, a világ leglátogatottabb honlapja.

Irodalom

- Balázs G. (1998) "Reklám a közszolgálati rádióban". *Magyar Nyelvőr* 122/1. pp. 20-24.
- Bihari M. (1997) *The Language of Advertisements*. tanulmány (publikálatlan).
- Borsosné Nagy K. (1997) *A reklámszövegek és -szlogenek nyelvezete és ennek szerepe a reklám hatásának elérésében*. Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. szemináriumi dolgozat (publikálatlan).
- Derényi A. (1994) "A reklám esete a magyar társadalommal - A hazai televíziós hirdetések és hatásuk" *Valóság* 3. pp. 67-77.
- de Pedro, R. (1996) "Beyond The Words: The Translation of Television Adverts". *Babel* 42/1.
- Hervey S. (1997) "Three Kinds of Alienation: Aspects of Television Advertising in Hungarian Culture". In: Polyák I. (szerk.) *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia I. Külkereskedelmi Főiskola*.
- Karner M. (1998) "A reklám a hálón is behálóz". *Népszabadság Computer technika* V/3. p. 9.
- Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica. pp. 72-73.
- Rádi A (1997) "Konfekciós családok Potemkin-házakban" *Népszabadság* jan. 2.
- Zajonc, R. (1968) "The Attitudinal Effects of Mere Exposure". In: *Journal of Personality and Social Psychology Monograph Supplement* 9. pp. 1-27.

Koreferenciális elemek fordításelméleti kérdései egy orosz üzleti levélben

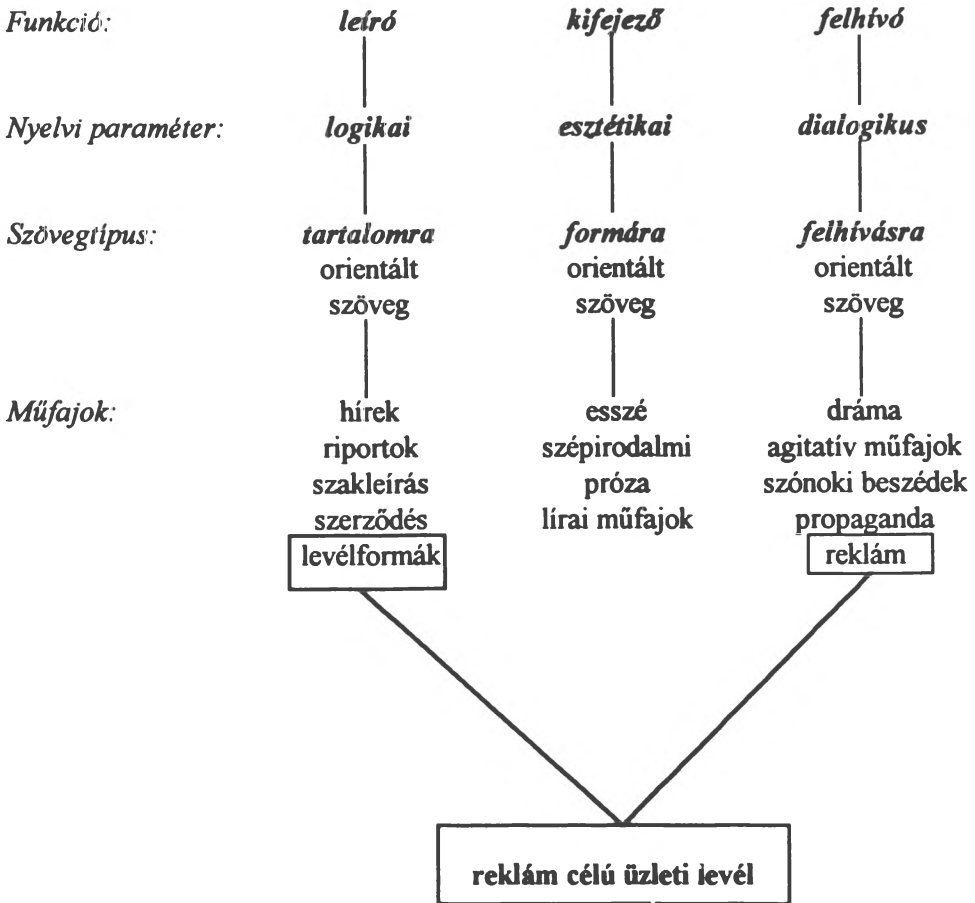
Cs. Jónás Erzsébet

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

A szövegalkotó tényezők szövegnyelvészeti/szövegtani elemzésének és leírásának aspektuális kidolgozása az általános és alkalmazott nyelvészet egyik feladata. A szövegműfajok jellemzése e feltáró munkához járul hozzá. A vizsgálat során arra keressük a választ, hogy a nyelvekre és az adott szövegben, az üzleti levélben kifejezésre jutó valóságszeletre érvényesen milyen ismeretekre van szükség, s azokat milyen kombinációban kell alkalmazni, hogy a szerkesztettségi összefüggés, a koreferencialitás felfedhető legyen. Kérdésünk arra is irányul, hogy egy-egy koreferencialánc szövegbeli elemeit fel lehet-e cserélni, s ha igen, melyeket és miért. Ugyanakkor azt is vizsgáljuk, hogy a koreferencialánc elemei helyettesíthetők e más szövegelemekkel, melyek ezek az elemek, s miért áll fenn a helyettesíthetőség lehetősége.

Az alábbiakban - Petőfi S. János elemzési modelljét és jelölési rendszerét követve (vö: Petőfi 1997) - bemutatunk egy 10 szövegmondatnyi orosz nyelvű szövegkorpuszt. A számmal való jelölést azért tartjuk szükségesnek, mert a későbbiekben azonos szövegműfajbeli magyar nyelvű vehikulum elemzését is célszerű elvégezni, hogy a magyar szövegszerkesztés sajátosságait összevetésben is kiütköztessük. Elemzésünk szövegegésze az üzleti levél szövegműfaján belül a *rábeshélő, személyre szóló reklámlevelek (direct mail)* közé tartozik. Olyan szövegmű, amellyel naponta árasztják el a csomagküldő szolgálatok postaládáinkat. Ezeknek a leveleknek a kommunikatív funkciójukon, a meggyőzés feladatán túl a szerkezeti felépítésük is hasonló.

A különféle szövegműfajok rendszerezése a *funkciót*, a *nyelvi megformáltság domináns paramétereit* és a *szövegtípusokat* rendeli egymás mellé (vö.: Reiss 1971). E rendszerben a reklámlevél az alábbi helyet foglalja el:



Az üzleti levél, a meggyőzés pszichológiájára épülve, az adott nyelvi kultúra stilisztikai eszköztárát használja fel a célnyelven megvalósuló befolyásolás érdekében.

A meggyőzésen itt olyan nyelvi cselekvéssort értünk, amellyel valakit vélekedése, magatartása megváltoztatására igyekszünk rábírn. Ám hogy önérzetét ne sértsük, s ezáltal ne készítsük ellenállásra, ezért a közvetett kommunikáció eszközeit választjuk. A társas érintkezésnek ezt a mindenütt fellelhető jelenségét Goffmann a "homlokzatmunka" modelljével mutatja be (Goffmann 1990). A magunk által képviselt véleményt vagy nézetet a kommunikativ partner cselekvéssornak, gondolati "vonálnak" látja (line). Eközben ő saját magáról is fenn akar tartani valamilyen, általában pozitív képet, "homlokzatot" (face), amit a feladónak ismernie és tisztelnie kell, ha pragmatikai feladatában eredményt akar elérni, ha az önérzetének sérelme nélkül a saját érdekei szolgálatába akarja állítani a címzettet. A kölcsönös megbecsülést veszi

alapul, amikor arra törekszik, hogy a partner önérzete, "homlokzata", "arculata" ép maradjon (Brown és Levinson 1990).

A "homlokzatvédő" vagy "arculatvédő" mérlegelés során három szociológiai tényezőt kell a nyelvhasználat szintjén is figyelembe vennünk:

- a) Azt a *társadalmi távolságot*, ami köztünk és címzettünk között fennáll (rokon, barát, közeli ismerős, ismerős, idegen, stb.);
- b) A köztünk és címzettünk között *társadalmi rangban, hatalomban fennálló különbséget* (kolléga, beosztott, idősebb, fiatalabb, a nyelvet nem beszélő külföldi stb.); s végül azt, hogy
- c) *Az egyes nyelvi formák* - tegezés, magázás, önözés, udvariassági fordulatok - *az udvariasság mekkora mértékét képviselik* a célnyelvi kultúrában.

Elemzésük során az első fokú makrokompozíció-egység jeleként kóddal jelöljük a szövegmondatok sorszámát /K01/, *kurzívval* egészítjük ki a koreferencia-relációk explicit verbális részletinformációit, majd a verbális kifejezésekkel kiegészített, kommentált szövegmondatok megfelelő elemeit koreferencia-indexekkel (i01, i02 stb.) látjuk el, s végül kísérletet teszünk az ilyen módon feldolgozott szövegszerkezet koreferenciális relációhálózatának a megalkotására. Terjedelmi okokból itt csak a levél keretszerkezetét vetjük tüzetes vizsgálat alá, majd a keretszerkezet fordításelméleti problémakörére hívjuk fel a figyelmet.

Klaudy Kinga saját, *kommunikatív ekvivalenciának* nevezett egyenértékűség-definícióját így adja meg:

A kommunikatív ekvivalens fordításra háromféle egyenértékűségi viszony jellemző: *referenciális, kontextuális és funkcionális egyenértékűség*. Azt a célnyelvi szöveget tekintjük valamely forrásnyelvi szöveg kommunikatív ekvivalensének, mely a referenciális, a kontextuális és a funkcionális ekvivalencia követelményeinek egyaránt megfelel. (Klaudy 1994, 77.)

A *referenciális egyenértékűség* esetén a célnyelvi szöveg a valóság ugyanazon szeletére vonatkozik (tények, események, jelenségek), mint a forrásnyelvi. A *kontextuális egyenértékűség* akkor áll fenn, ha a célnyelvi mondatok és a forrásnyelvi mondatok szövegbeli helye megegyezik. Végül *funkcionálisan* akkor egyenértékű a fordítás, ha a célnyelvi szöveg ugyanazt a szerepet tölti be a célnyelvi olvasó számára, mint amelyet a forrásnyelvi szöveg a forrásnyelvi olvasók értelmezésében.

Az általunk vizsgált szövegműfaj fordításelméleti kérdéseit sorra véve a fordítónak ezt a funkcionálisan ekvivalens magyar levélszöveget kell megalkotnia. Figyelembe kell vennie azokat a szociolingvisztikai változásokat, amelyek a magyar nyelvben az írott és verbális kommunikációban a rendszerváltás után végbementek. Ez különösen igényli a levél keretének fordításstilisztikai elemzését: kinek szól a megszólítás, milyen társadalmi

helyzetű, milyen korú, nemű és szociális determináltságú a levél címzettje. A figyelemfelkeltő, megszólító, a nagyrabecsülést és köszönetet kifejező stb. arculatvédő kifejezések reagálnak legérzékenyebben a nyelvhasználói ízlés változására, ezért a norma és az úzus kérdésében nagyon óvatosan kell döntenie a fordítás készítőjének.

Az informális csoportok szóródása jól mutatja a levél címzettjéhez való odafordulást és a zárómondatokban a hozzá való visszatérést mint szimmetrikus szövegkeretet.

Az informális csoportok szóródása

Verbális tartomány: Az indexek szóródása informális csoportok szerint:

	1. feladó	2. címzett	3. levéltéma
Уважаема			
i08 (мною)			
i01 г-жа...!			
Благодарим			
i05 (мы)			
i01 Вас			
i01 за Ваш			
недавний			
i03 заказ			
i04 на костюм,			
который			
i04 рекламировался			
i05 нашем			
осеннем			
i06 каталоге.			
С нетерпением			
i08 (я)			
ожидаю			
i01 от Вас			
известий.			
Искренне			
i01 Ваш			
i08 (я)			

A fordításnak adekvát módon kell tükröznie az informális csoportok összetartozását, egymáshoz való viszonyának jelölését. Nyilvánvaló, hogy amit az orosz nyelvű forrásszöveg a birtokos és személyes névmások használatával ér el, azt a magyar a birtokos személyragok és az igeragozás toldalékaival adhat vissza

megfelelő stílusban. Szólnunk kell a megszólítás és az aláírást megelőző elköszönő nyelvi gesztusok megfeleltetéséről is. A magyar "úrnő" megszólítás szokatlan, a szituációhoz képest túl emelkedett stílusú. Ha már a vezetéknévvel kombinált változattal akar a levél még személyre szólóbb lenni, mint a "Tisztelt Asszonyom!" megszólítás, akkor a "Tisztelt X.Y. Asszony!" fordulat felelne meg a mai magyar normának.

Végül kérdéseinket berekesztve, de nem lezárva helyezzük vissza a levélkeretet a szövegegészbe:

[K01] *Уважаемая г-жа...!*

(Tisztelt ...Úrnő!

[K02] *Благодарим Вас за Ваш недавний заказ на костюм, который рекламировался в нашем осеннем каталоге.*

Köszönjük az őszi katalógusunk alapján a közelmúltban hozzánk eljuttatott kosztümrendelését.

[K03] *Этот фасон того цвета, который Вы закакали, оказался очень популярным. [K04] К моему глубокому сожалению, мы распродали весь запас товара.*

Az Ön által megrendelt színű fazon nagyon kelendőnek bizonyult.

[K05] *Позвольте мне предложить Вам посмотреть прилагаемый проспект новых дополнений к нашему осеннему ассортименту; [K06] некоторые из них имеются в выбранном Вами цвете и по той же цене. [K07] Фасон, который Вы просили, все еще имеется в продаже, только темно-синего и болотного цвета.*

Legnagyobb sajnálatunkra a teljes készletünket értékesítettük ebből a modellből.

[K08] *Пожалуйста, отметьте Ваш новый выбор в прилагаемом бланке.*

Engedje meg, hogy figyelmébe ajánljam a mellékelt prospektusunkat, amely az őszi választékunk újabb kiegészítését tartalmazza; ezek közül néhány az Ön által megjelölt színben és ugyanolyan árban kapható. Az Ön által kért fazon még mindig szerepel árukészletünkben, de sötétkék és szürkészöld színben.

[K09] *С другой стороны, вы можете потребовать возврата денег, которые будут Вам направлены с обратной почтой.л*

Kérem, jelezze számunkra a mellékelt megrendelőlapon újabb választását. Ha (kínálatunk) mégsem nyerte meg a tetszését, kérheti a befizetett összeg visszatérítését, amelyet postafordultával teljesítünk.

[K10] *С нетерпением ожидаю от Вас известий.*

[K11] *Искренне Ваш*

Mielőbbi jelentkezését türelmetlenül várja

őszinte tisztelője)

Irodalom

- Brown, P./ Levinson, S. (1990) "Universáliák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei". In : Síklaki I. (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai*. II. Budapest. Tankönyvkiadó. pp. 31-115.
- Cs. Jónás E. (1993) *Kommunikatív készségfejlesztés az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatásban*. Nyíregyháza: Stúdium Kiadó. p. 157.
- Cs. Jónás E. (1995) "Az orosz-magyar üzleti levelezés fordításelméleti kérdései". In: *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia anyaga*. Veszprémi Egyetem. pp. 48-50.
- Goffmann, E. (1990) "A homlokzatról: A rituális elemek analízise a társas interakcióban". In: Síklaki I. (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai II*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 3-30.
- Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Petőfi S.J. (1997) *Koreferenciális kifejezések és koreferenciarelációk*. (Példaszöveg: Mt. 9, 9-13. Máté meghívása.) Debrecen: KLTE. pp. 1-16.
- Reiss, K. (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München.

Dokumentum-e vagy eszköz a célnyelvi szöveg?*

Egy funkcionista módszer a fordítóképzésben

Dróth Júlia
Gödöllői Agrártudományi Egyetem

1. Bevezetés

Előadásom során egy 10 órás tananyagegységet mutatok be, melyet kezdő szakfordító hallgatók számára állítottam össze, s a GATE III. évfolyamán, az angol-magyar fordítástechnika órák keretében próbáltam ki három párhuzamos csoportban, 45 hallgatóval.

1.1. A megoldásra váró problémák

A GATE-n az I. és II. évfolyamon a szakfordító szakos hallgatók általános nyelvi képzésben részesülnek, majd a felsőfokú állami nyelvvizsgának megfelelő szigorlatot tesznek. Ezért a II. évfolyam végéig tanulmányaik során a fordítást többnyire idegen nyelvi készségeik gyakorlására és mérésére alkalmazzák, a fordítások értékelése is ebből a szempontból történik.

A III. évfolyamon a fordítástechnika tantárgy új fordítási szempontokat állít előtérbe: A *célnyelvi szöveg kommunikatív szerepe* a célnyelvi kultúrában ugyanolyan fontos, mint a forrásnyelvi szövegé a forrásnyelvi kultúrában. A grammatikai, lexikai megfeleltetésekén túl fel kell fedezniük a hallgatóknak a *magasabb*, szövegen kívüli és a szövegben rejlő *szempontokat* is. A "horizontális", a szövegben egymás után jelentkező problémák megoldásához figyelembe kell venniük a "vertikálisan" jelentkező vonásokat: a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg funkcióját, retorikai célját, valamint a kommunikációs helyzetet is, melyek meg-

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

határozzák a nyelvtani és lexikai "felszíni" szerkezeteket. Csak így tudják meghatározni a szükséges döntéseket az átváltási műveletek kiválasztásához.

A következő célok és feladatok rajzolódtak ki előttem:

1. Tudjanak *elszakadni* a forrásnyelvi szövegben megjelenő lexikai, grammatikai szerkezetektől.
2. Legyenek tekintettel a *célnyelvi olvasóközönség* nyelvi és tartalmi igényeire.
3. Fejleszteni kell *magyar szókincsüket*, nyelvtani és fogalmazási készségüket.
4. A különböző típusú, műfajú, stílusú szövegek fordításakor egy bizonyos fordítási céllal *egységes regiszterrel* fordítsanak.

Mindez természetesen összetett feladat, több féléves munkát kíván. Úgy döntöttem, az első lépésekhez a funkcionalista fordítástudományt hívom segítségül, mely a fordítóképzés igényeiből fejlődött ki, s melynek módszertani javaslatai nagyon meggyőzőnek tűntek.

1.2. Funkcionalista fordítástudományi elvek és oktatási módszerek

Előadásom szempontjából nézve a funkcionalista fordítástudomány elvei a következőképpen foglalhatók össze (Nord: 1997):

A funkcionalista fordítástudomány szerint a fordítás *interkulturális* tevékenység. A forrásnyelvi szöveg nem az első és elsődleges kritériuma a fordító döntéseinek, csupán *az egyik információforrás* a fordító információforrásai közül. A megbízó, valamint a fordító, esetenként a célnyelvi címzett és a felhasználó kiválasztja az információ-kínálatból az adott *fordítási célhoz* szükséges egységeket. A fordító ezeket közvetíti a fordítás révén a célnyelvi kultúrába, *a fordító megítélése szerint* az adott célnak megfelelő előadásmódban. Így új információ-kínálat jön létre a célnyelvi kultúrában.

A fent leírt elméletet többen több oldalról bírálják, és én nem szeretnék előadásom során elméleti vitába bocsátkozni. A fordítástechnikát oktató tanárnak tantermi munkája során az elméletekből adódó módszertani ötletek fontosak. A funkcionáliszmus pedig sok izgalmas, érdekes feladattípus kifejlesztésére ad alapot.

A fentiek értelmében tehát a fordítónak **fordítási utasítást** kell kapnia a megbízótól, mely meghatározó szerepű a fordítás stratégiájának kialakításában. Tartalmazza:

1. a fordítás célját, funkcióját
2. a fordítás címzettjét
3. a fordítás megjelenési formáját, helyét, idejét
4. a fordítás motivációját

A fordítási utasítás segítségével a tanulók egyrészt össze tudják hasonlítani a forrásnyelvi *kommunikatív szituációt* a célnyelvi kommunikatív szituációval - ami alapvető, hiszen ezek határozzák meg a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg verbális és nem verbális vonásait. Másrészt a kezdő fordító sokszor azért *ragaszkodik me-reven* a forrásnyelvi szöveghez, hogy el ne veszítsen valamilyen fontos üzenetet. Ha azonban ismeri a *fordítás célját*, rugalmasabban kezeli majd a szöveget, s ráadásul, ennek hatására, *kevesebb nyelvi hibát* követ majd el. Emellett a fordítási utasításban rögzíthető, ha valamilyen külön szempont érvényesítését várjuk a hallgatóktól a fordítási feladat során.

A fentiek alapján terveztem meg a tananyagot.

1.3. A 10 órás tananyagciklus felépítése

1. Egy angol idegenforgalmi prospektus fordítása
 - a. fordítási utasítás nélkül (1 óra)
 - b. fordítási utasítással (2 óra)
2. "Szövegűség": példák és ellenpéldák a fordítás történetéből (1 óra)
3. Három glossza fordítása - 4-4 fordítási utasítás (2 óra)
4. Egy novella fordítása - fordítói utasítás nélkül (2 óra)
5. Egy regényrészlet fordítása - három fordítási utasítás (1 óra)
6. Értékelés (1 óra)

Előadásomban az 1. és 5. feladatról szeretnék beszámolni.

2. Feladatok

(Az itt közölt fordításokat a hallgatók munkái közül választottam ki.)

2.1. Wyre Forest Area - idegenforgalmi prospektus fordítása

A feladat felhívásközpontú szöveg átültetése magyar nyelvre, a forrásnyelvi szövegéhez *hasonló funkcióval*, reklámcélokra. Az eddig megszokott, *fordítási utasítás nélkül* végzett munka során nagyon élvezték a gyönyörű táj és települések leírásának fordítását: sok színes jelzőt, határozószót, gazdag jelentéstartalmú igét alkalmaztak a magyar fordításban, viszont sokan *megőrizték* a forrásnyelvi szövegre jellemző hömpölygő, szinte lírai ihletettséggű, sokszorososan összetett mondatokat, *amit a magyar felhívásközpontú szöveg kevésbé bír el*.

2.1.1. A forrásnyelvi szöveg részlete

"For *gentle rolling countryside* (1), leisurely walks, historic towns and *a wealth of places to visit* (2), few areas can *match* (3) Worcestershire's Wyre Forest.

The area *takes its name from* (4) the Forest of Wyre, *once a royal hunting forest* in mediaeval times (5) and now one of our main *attractions* where you can enjoy the ever changing colours of the woodland (6).

The *three main towns* of Kidderminster, Bewdley and Stourport on Severn (7) and the surrounding countryside *make up the area* (8) and offer a great *diversity of interest* (9)."

2.1.2. Fordítási utasítás nélkül

"Ha *szelíden hullámzó tájat* (1), nyugodt sétautakat, történelmi városokat, *látni-valók sokaságát* (2) keressük, a Worcester megyei Wyre vidéknek nincs *párja* (3).

A terület Wyre erdejéről *kapta nevét* (4).

Ez a középkorban *királyi vadászterületként szolgáló* erdő (5) ma az erdőségek örökkön változó színeit megcsodálni vágyók ezreit *vonzza* (6).

A vidéket *három nagyobb város*, Kidderminster, Bewdley és Stourport on Severn (7), valamint az őket körülvevő táj *kerekíti ki egészszé* (8), így elégitve ki *mindenfajta érdeklődést* (9)."

Regiszter

- többszörösen összetett mondatok, gyakran alárendelő viszsonnyal, a mondatok tömörségét fokozza a melléknévi és határozói igenév gyakori használata;
 - alany: általános alany T/I - az olvasót is bevonja -, illetve az alany (a téma) gyakran helymegjelölés - ami jellemző az idegenforgalmi prospektusokra;
 - gazdag jelentéstartalmú igék, színes jelzők;
 - lírai hangvétel, közvetlenül hat az olvasóra
- (A fordító megtartotta a forrásnyelvi szöveg szerkezetét és azok sorrendjét.)

2.1.3. Fordítási utasítással

A "hű" fordítással szemben most olyan feladatot kaptak, amely során az előző *forrásnyelvi szöveg típusát, stílusát, regiszterét gyökeresen meg kellett változtatniuk*.

Fordítási utasítás

1. **A fordítás célja:** hivatkozási anyag egy területfejlesztéssel foglalkozó konferencia egyik előadója számára (a GATE hallgatóihoz közelálló terület)
2. **A célnyelvi szöveg címzettje:** területfejlesztéssel foglalkozó szakemberek
3. **A célnyelvi szöveg megjelenési formája, helye, ideje:** szakmai konferencián elmondott előadás részlete
4. **A fordítás motivációja:** meggyőzni a hallgatóságot, hogy hazánkban is a példa szerint kellene eljárni a vidékfejlesztésben

A fordításokat nem az angol szöveg felolvasásával párhuzamosan, hanem csak magyarul hallgattuk meg. Így jobban felfigyelhettünk a szöveg esetleges idegenszerűségeire.

A legbátrabb hallgatónak sem volt "lelke" megválni a forrásnyelvi szöveg valamennyi színes kifejezéstől, szerkezetétől, pedig a *felhívásközpontú* forrásnyelvi szövegből most *tartalomközpontú* szöveget kellett alkotniuk. A fordítás megbeszélése után újból nekiláttak a feladatnak, míg végül elszakadtak a szálak, melyek a hallgatókat a forrásnyelvi szöveg felszíni szerkezeteihez kötötték. Kezdetű élvezetes játékká válni a munka, s remek viták bontakoztak ki a szöveg *funkciójának* érvényesülése, a célnyelvi szöveg *egységessége*, a *regisztert* kialakító lexikai és nyelvtani átváltási műveletek körül.

"Az előadásom *tárgyát képező* Wyre erdősség az angliai Worcestershire-ben található kistérség (3), mely *nevét a dombságon elterülő* (1) Wyre erdejéről *kapta* (4).

A középkorban *királyi vadászterületként funkcionált* (5).

Napjainkban a térség legfőbb *vonzereje* kiterjedt erdősségeiben rejlik (6).

Itt *megemlíteném* (8) a térség *három jelentősebb városát*: Kidderminster-t, Bewdley-t és Stourport-ot (7).

Ezen városok ma már a kistérség főbb turisztikai *központjainak tekinthetők* (8, 9)."

Regiszter

- egyszerű, könnyen követhető mondat szerkezetek;
- az alany általában az előadás tárgyát képező térség, illetve az előadó;
- szakszókincs és tárgyilagos szóhasználat;
- személytelen, objektív, formális hangvétel

(A fordító élt a kihagyás (2), az átalakítás (3, 8, 9) és grammatikai csere (6), le-süllyesztés (4) és felemelés (8, 9) eszközével, valamint a mondatok sorrendjének felcserélésével (3-1-4).)

Az előadás második részében a szerző T.H. White The Once and Future King c. regénye egy részletének fordításával foglalkozik.

Irodalom

Nord, Ch. (1997) *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Mitől jó a fordítás?

Fodor Katalin

Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet

Az élet valamennyi területén minden eddigénél nagyobb mennyiségben zúdul ránk az idegen nyelvekről fordított közlések áradata. Gyakran értetlenül állunk egy-egy óriásplakát vagy használati utasítás olvasásakor: Bennünk van a hiba vagy a szöveg átültetőjében, vagy talán az eredeti szövegben? Többször hallottam már a laikusok által megfogalmazott kérdést, ki és hogyan ellenőrzi a fordításokat. A fordítás minőségének szakszerű elbírálása iránti igény természetesen a fordítók és a megbízók köreiben is jelentkezik. A fordítás minősítésének azonban nincsenek általánosan elfogadott szabályai, noha ezekre mind a fordítási gyakorlatban, mind az oktatásban nagy szükség lenne. Egy mindenre kiterjedő értékelési rendszer felállításának valószínűleg az az akadálya, hogy a fordító nem szavakat és mondatokat fordít, hanem mindig szöveget. A szövegek sokfélesége pedig megnehezíti egy olyan általános érvényű módszer kidolgozását, amelynek segítségével valamennyi fordítás elbírálható lenne. Lehetséges és szükséges azonban azoknak az alapelveknek a meghatározása, amelyek alapján a fordítást értékelni lehet. Ezen kritériumok segítségével pedig kialakítható olyan egyedi értékelő rendszer, amely az adott helyzetnek, pl. az oktatás különböző szakaszának a legjobban megfelel.

Mi legyen az alapja egy ilyen értékelési rendszernek? Melyek egy adott fordítás azon elemei, amelyek a minőséget meghatározzák? Meg lehet-e mondani egyértelműen, hogy mitől jó az egyik fordítás, és miért rossz a másik? Mi számít megbocsájthatatlan vétségnek, és mi még elfogadható hibának? Hol kell meghúzni a határvonalat az elfogadható és a használhatatlan fordítás között?

Ezek azok a kérdések, amelyekkel a fordítóképzésben oktató tanár találkozik, és mivel rendszeresen értékelnie kell a hallgatók fordításait, semmiképpen sem kerülheti meg a válaszadást. Amíg egy fordítóirodában

alkalmazható az elfogadom/nem fogadom el válasz a benyújtott fordításra, addig az oktatásban részt vevő hallgatók elvárják, hogy teljesítményüket objektívan és differenciáltan, számukra is érthető, áttekinthető és osztályzatban kifejezhető módon értékeljék.

Ha eleget akarunk tenni ennek az igénynek, akkor mindenképp arra a kérdésre kell választ adnunk, hogy mitől jó a fordítás. A fordítást akkor lehet jónak minősíteni, ha a fordító maradéktalanul teljesíti a kapott megbízást, azaz az általa megalkotott célnyelvi szöveg értelme, funkciója és stílusa megfelel a forrásnyelvi szöveg azonos paramétereinek, vagyis a célnyelvi olvasó nem kerül hátrányos helyzetbe azért, mert a fordító révén ismeri meg az adott közlési tartalmat. A fordított szövegnek vissza kell adnia a forrásnyelvi szöveg minden információját, és nem lehet benne olyan hiba, amely miatt az eredeti közlés tartalom megváltozna. A fordítónak olyan koherens szöveget kell létrehoznia, amelyben a belső szövegösszefüggések megtartottak, ezért az olvasó által jól követhetők. Meg kell találnia azt a szövegtípust, ill. stílusréteget, amely a célnyelvben a legadekvátabb módon felel meg az eredeti szövegnek. Szakszöveg esetén helyesen kell használnia a megfelelő terminológiát. A jó fordítás követi a magyar nyelvhelyesség szabályait és a helyesírási normát.

Jónak minősíthető tehát az a fordítás, amely a fenti követelményeknek minden részletében megfelel. Még elfogadhatónak, ha a fenti követelményeknek nem tesz ugyan száz százalékig eleget, de az elkövetett hibák a szöveg funkcióját és a közlés tartalmát nem befolyásolják. Ha csak egyetlen olyan hiba is van benne, amely ezeket sérti, a fordítást nem lehet elfogadni. A fordítás minőségéről tehát a fordítás használhatósága dönt.

Természetesen ezeket a kritériumokat az oktatásban fokozatosan kell érvényesíteni, hiszen másképpen kell értékelnünk a tanulmányait éppen megkezdő fordítót, mint a vizsga előtt állót.

Miután tisztáztuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a fordítás minőségét meghatározzák, ennek alapján felállíthatunk egy olyan értékelési rendszert, amely a hibákat csoportosítja és minősíti. A hibákat három csoportba sorolhatjuk, az elsőbe a helyesírási, a másodikba a nyelvi, a harmadikba a fordítási hibák tartoznak. Most csak a fordítási hibákról lesz szó, mivel ezek azok a hibák, amelyek azért keletkeztek, mert fordítás történt, és amelyek a fordítói kompetencia hiányosságaira vezethetők vissza.

Ha rangsorolni akarjuk a fordítási hibákat, akkor azokat a rendkívül súlyos hibákat kell első helyre tennünk, amelyeknek az elkövetése végzetes kihatással lehet a szöveg egészére. Ezek a hibák az eredeti szöveg helytelen értelmezéséből, ill. félreértéséből fakadnak, a hibajegyzékben súlyos félrefordítás a nevük. Súlyos félrefordításról akkor beszélünk, ha a hiba miatt a szöveg értelmezése vagy funkciója megváltozott.

1. példa

Er senkte die Einkommensteuern, strich Sozialleistungen zusammen und knackte das Monopol des Telefonriesen AT&T.

Helyes változat:

Csökkentette a jövedelemadókat, **megnyirbálta a szociális juttatásokat** és megszüntette az AT&T telefontársaság monopolhelyzetét.

Helytelen változat:

Csökkentette a jövedelemadókat, **szociális szolgáltatások láncolatát hozta létre**, és megbontotta az AT&T telefontársaság monopóliumát.

Ugyancsak súlyos hibának számít, ha a fordítás olyan megállapítást tartalmaz, amely ellentmond a józan ész logikájának vagy a természeti törvénynek.

2. példa

... denn nur die Sprachen der ständigen Sicherheitsratsmitglieder sowie Spanisch und Arabisch sind offizielle Sprachen der UN.

Helyes változat:

... hiszen az ENSZ-ben csak a biztonsági tanács állandó tagjainak nyelvét tekintik hivatalos nyelvnek, **valamint a spanyolt és az arabot**.

Helytelen változat:

... mivel csak az állandó Biztonsági Tanácstagok nyelvei, **úgy mint a spanyol és az arab**, számítanak hivatalos nyelvnek az ENSZ-ben.

Az ilyen típusú hiba akkor is súlyosnak minősül, ha a hiba az eredeti szöveg hibás megállapításából, vagy sajtóhibából ered. A fordító kötelessége, hogy az eredeti szöveg hiányosságát felismerje és kijavítsa. Ez is része a fordítói kompetenciának, sőt vannak, akik azt a nézetet képviselik, hogy a vizsgán fordítandó szövegnek kell ilyen defektet tartalmaznia. Végtelen hiba lehet az is, ha a fordító a szöveg koherenciáját nem tudja biztosítani, a szövegrészek nem kapcsolódnak megfelelően egymáshoz, és ezért az összefüggéseket csak nehezen, vagy egyáltalán nem lehet követni. Végül szakszövegek esetében súlyos hibának minősül, ha a fordító nem ismeri a terminus technicust vagy helytelenül használ egy szakszót. Példánk egy olyan szövegből származik, amely a virtuális valóság adta lehetőségeknek az orvostudományban való alkalmazásáról szól. Azt, hogy hogyan kell megvizsgálni és megoperálni az emberi térdet, a leendő sebészek egy

virtuális térben gyakorolják, amely egyetlen tényezőtől eltekintve minden tekintetben megfelel a valóságos térdnek.

3. példa

Noch sind bei den Erkundungsfahrten keinerlei **mechanischen Widerstände** zu spüren.

Helyes változat:

A végzett vizsgálatok során semmiféle **mechanikai ellenállás** nem tapasztalható.

Helytelen változat:

A felderítés során **mechanikus ellentmondások** egyelőre nem léptek fel.

A súlyos hibák után következnek a kisebb vétségek számító hibák, amelyek rontják ugyan a fordítás minőségét, de nem változtatják meg a szöveg értelmezését és funkcióját. Kezdjük a félrefordításnak azzal az esetével, amikor a megváltoztatott információ nem befolyásolja a szöveg egészét. Természetesen ez is hibának számít, de nem eshet olyan szigorú elbírálás alá, mint a súlyos félrefordítás.

4. példa

Vor zwanzig Jahren gelang es mir, dem in beiden totalitären Systemen **bewährten** Freiheitskämpfer Robert Havemann ein Instrument zu verschaffen, mit dem er seine Wohnung nach Wanzen abtasten konnte, die dort von Eindringlingen eingepflanzt wurden.

Helyes változat:

20 évvel ezelőtt sikerült eljuttatnom az ellenálló R.H.-nak, aki mindkét diktatúrában **bizonyította** a szabadság iránti elkötelezettségét, egy olyan készüléket, amelynek segítségével megkereshette lakásában azokat a „**poloskákat**”, amelyeket az oda behatolók helyeztek el.

Helytelen változat:

Húsz évvel ezelőtt sikerült R.H., a mindkét totalitárius rendszert túlélő szabadságharcos számára egy olyan eszközt beszerezni, amelynek segítségével átvizsgálhatta lakását a betolakodók által elhelyezett poloskák után kutatva.

Hogy valaki "túlél" egy rendszert, vagy pedig aktív módon tesz tanúságot ellenzékiességéről, az természetesen nem ugyanaz. De a fenti mondat a diktatúrákra való utalás miatt került a szövegbe, amely a Bundestag által elfogadott lehallgatási törvény ellen íródott, így a félrefordítás sem a szövegíró szándékát, sem a szöveg mondanivalóját nem befolyásolja.

Ebbe a kategóriába tartoznak még azok a hibák is, amelyek abból adódnak, hogy a fordító nem a célkultúra hagyományainak megfelelően készíti el a fordítást, vagy figyelmen kívül hagyja, hogy a célnyelvi olvasó nem ugyanazokkal az ismeretekkel rendelkezik, mint a forrásnyelvi olvasó. Például, ha a magyar turista egy Németországról szóló ismertetőben "májsajtról" olvas – ami valószínűleg a Leberkase fordításaként történhet meg – akkor csak homályos elképzelései lehetnek a szó valódi jelentéséről.

Ugyancsak itt tartjuk számon a lexikai és stilisztikai hibák széles körét, amelyből lehetetlen minden egyes esetet felsorolni. Emlékeztetőül említsük meg az indokolatlan szóismétlést, az idiómák helytelen fordítását, a szinonimák közüli helytelen választást, a képzavart, a nehézkes megfogalmazást és az adott stílusrétegnek meg nem felelő szó alkalmazását. Ez utóbbira példa Hans Magnus Enzensberger "Aussichten auf den Bürgerkrieg" c. esszéjéből származó mondat fordítása.

5. példa

Es kommt mir vor, als liege ein Überfall in der Luft.

Helyes változat:

Olyan érzésem van, mintha támadás készülődne.

Helytelen változat:

Félő, hogy balhé lesz.

Ez a hiba és a hozzá hasonló a fordító gyakorlatlanságáról és figyelmetlenségéről, illetve az anyanyelvi kompetencia hiányosságairól árulkodik. Az ilyenfajta hiba okozhat bosszúságot az olvasónak, de nem teszi lehetetlenné a szöveg helyes értelmezését.

Természetesen lehetséges a hibákat más szempontok szerint is csoportosítani. Az egyik ilyen lehetséges szempont a hiba kijavításához szükséges idő- és energiaráfordítás mértéke. Eszerint az a hiba minősül kisebb hibának, amely a számítógépes szövegszerkesztőn egyetlen utasítással javítható az egész szövegben. Pl.: a hibás szakszó kicserélése a helyesre. Magyarul ez sem egyszerű művelet, mert a szóhoz kapcsolódó végződések is javítani kell. Ez a módszer alkalmazható nagy cégeknél vagy fordítóirodákban, de az oktatási folyamat

céljainak és igényeinek nem felel meg, mert a hiba kijavításához szükséges időráfordítás mértéke nincs mindig arányban a hiba súlyosságával. Az ilyen szempont szerinti minősítés tehát nem teszi lehetővé a differenciált értékelést. Az oktatásban olyan értékelési rendszerre van szükség, amelyben a minősített fordító is követni tudja az értékelés szempontjait.

Ha a hibák ismertetett rangsorolását elfogadjuk, akkor megfelelő pontszámok hozzárendelésével használható táblázatot kapunk, amely segítségével elvégezhető a fordítás értékelése és más fordítással történő összehasonlítása. Noha a fordítás javításánál jelentkező tanári szubjektivitást természetesen ezzel a módszerrel sem lehet teljesen kiküszöbölni, következetes alkalmazása azonban lehetővé teszi az objektívabb megítélést, hiszen a tanárnak minden hibát úgy kell mérlegelnie, hogy döntése megfeleljen a rendszer alapelveinek. A ponthatárok megállapításánál természetesen mindig figyelembe kell vennünk a szöveg hosszúságát, nehézségi fokát valamint azt, hogy az oktatás mely szintjén alkalmazzuk. Ugyancsak fontos az is, hogy a minősítés ne csak a negatívumokat vegye figyelembe, hanem megfelelően értékelje a kiemelkedően jó megoldásokat, a jó stílust, a gördülékeny fogalmazást is.

Ennek mikéntjéről is érdemes lenne egyszer elgondolkozni!

Irodalom

- Reiß, K. (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber.
Schmitt, P.A. (1996) "Die Berufspraxis der Übersetzer". *Berichtssonderheft des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer*. Bonn.

Note-taking in interpreter training

G. Láng Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Overview

According to a well-known anecdote about Pierre Lambert, one of the doyens of interpretation, while listening to a five-minute speech, he jotted down a single word: 'however'. Then he gave an impeccable rendering of the speech in the target language. The story is usually told to illustrate that some of the best interpreters hardly use any notes at all. So why bother with note-taking?

Contrary to popular myth, however, behind each virtuoso performance there is a lot of hard work: in order to come up with a single key word, a lot of mental processing is needed. Trainees and novice interpreters are well advised to learn about processing strategies and systematic note-taking first, and as they become more experienced, they will do most of these operations mentally, referring the outcome to memory instead of a notepad.

Interpreter training schools usually take the view that some note-taking techniques or at least some guiding principles should be taught as well-structured notes will not only support the analytical process but also help students visualize what they have heard. Consequently, structured note-taking is considered especially useful for trainees for pedagogical reasons.

Some schools, however, warn of the dangers of developing structural note-taking systems:

No note-taking "system" exists that would effectively substitute for listening for sense in discourse. On the contrary: the more systematic the notes, the more likely it is that they were taken mechanically – and the worse the interpretation will be. (D. Seleskovitch-M. Lederer, 1989)

The **Paris School (ESIT)** focuses on comprehension and considering retention and recall by memory and notes as highly personal: meaningful only at a given time, to a given individual.

They tend to provide only general guidelines for students on what should be noted and how, giving them some hints about the recommended layout and encouraging them to develop their own note-taking methods, intervening only if problems arise. The opposite view is represented by the Heidelberg school where Matyssek's (1989) systematic note-taking is taught: the extremely elaborate code of drawings and symbols take several semesters for the students to learn. G. Ilg (1996) warns, however, that this "pictorial Esperanto" distracts interpreter trainees, and instead of listening to the message, they tend to use it as an "interpreter's shorthand" – putting down everything indiscriminately. That is the reason why some trainers try to integrate the more personalised and flexible form of note-taking developed by prominent traditional schools (ESIT, ETI, SCIC), with a more systematic approach (see Wilfried Becker, 1972 and Sergio Allioni, 1989).

Most schools still adopt an approach to note-taking that basically follows the guidelines laid down by J.F. Rozan's *La prise de notes en interprétation consécutive* (Geneve, 1956), which has rightly become a classic. It offers a flexible, effective, and extremely simple system, a "common denominator", based on a mere seven principles and ten symbols that are considered essential. The seven principles (noting of ideas and connectives; verticalism and shifting; negation and emphasis; and sensible use of abbreviations) continue to serve as a basic underpinning of all note-taking methods in interpretation, even the less systematic ones. Out of the twenty symbols introduced by Rozan, only the first ten are considered to be indispensable: symbols of expression (thinking / : /; speaking /' /; discussion O; and approval /Ok^d /); symbols of movement indicating direction of movement or transmission; increase or decrease; and symbols of correspondence. Although written more than 40 years ago, it continues to be the most commonly used guide to note-taking, due to its simplicity and versatility: it can be freely adapted and further developed according to individual needs.

German interpreter training schools (Germersheim, Heidelberg) use more elaborate note-taking systems and sets of symbols and they are taught at separate note-taking courses. In the introduction of his *Notizentechnik* Wilfried Becker (1972, University of Mainz, Germersheim) points out that the technique described in the book is intended for use by anybody who has to take notes from time to time, be it at a lecture, conference, business meeting or when making a phone call. This of course, calls for a more detailed and consistent system of symbols as notes should be comprehensible even after a longer period of time. (Interpreters' notes, on the other hand contain a lot of signs and abbreviations that were made on the spur of the moment and will be soon forgotten or may stand for a completely different notion in another context). In addition to *Notizenschrift* based on abbreviations and some symbols of movement, emphasis and expression,

Becker also offers a *Symbolschrift*, a system of symbols supplemented with abbreviations in English. The symbols applied can express 1000 different concepts and the list could be continued at will. The reader is warned, however, not to try to create signs for everything as symbols should only stand for the most commonly used ideas. Complicated symbols could also cause a lot of problems if they are not drawn accurately.

Heinz Matyssek in his hefty, two-volume *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher* (Heidelberg, 1989) offers a detailed note-taking system that is "not language-dependent" (*Sprachunabhängige Notation*). He created groups of symbols related to fundamental concepts (e.g. around the symbol for *work* approximately 100 others were devised: employee, falling and rising unemployment, part-time job, shift-work, etc. – creating rather complex symbols like *not willing to work for strike*). Great inventiveness has been shown in displaying subtle variations between the different meanings, but some of the symbols look very much alike and are consequently easy to mix up, especially if noted down in sloppy handwriting. It may also be questioned whether it is really worthwhile to create and learn to use a special code for low-frequency concepts, e.g. *picket*, *cottage industry*, *blackmail*.

These elaborate note-taking systems seem to focus more on the symbols that stand for concepts and much less on the links between them, which could become a serious problem in the note-reading phase.

According to Hella Kirchhof (1979, Tuebingen), it may be wiser to leave the retention of the overall structure of the discourse to memory (cognitive storage) and to take notes of more detailed information only, e.g. names, numbers and links (material storage).

Gerard Ilg (expert on CI, professor at ETI, Geneva and ESIT, Paris) also pointed out that it may not suffice to put down a few key words or clues referring to the gist of the original speech, without any indication of the relationships between ideas or their functions, in order to be able to reproduce often complex logical sequences. He conjures up the image of a Japanese garden where the steps of young monks are guided by stepping stones, helping them recall memories of their first walk there and the talk they had with an experienced elderly monk. Similarly, consecutive interpretation is like taking a walk with the speaker: notes will serve as stepping stones that help us reconstruct what we have heard.

At the internship programmes organised by SCIC (Joint Service of Interpreting and Conferences, European Commission, Brussels), students are provided with some basic guidelines for developing their own note-taking methods. Special attention is given to the layout of notes, in order to facilitate readability (type of note-pad, pencil, diagonal writing, pages used with two margins, on *recto* side only: the left margin is meant for noting performatives, i.e. the speaker's attitude to the proceedings, e.g. believe, confirm, underline, doubt,

call attention to; while the right margin can be used for "personal touches", asides, contradictions etc.

The Trieste School (SSLM), as pointed out by Laura Gran, adopts basically Rozan's approach, encouraging students at the same time to become aware of the various ways in which memory functions and can be strengthened, in developing a highly personal, parallel strategy of memorizing and note-taking. Sergio Allioni, a graduate of the Trieste School, tried to integrate this approach with a "user-friendly method for structured note-taking", a system based on the *Beaugrande and Dressler model* (1981), thus developing a "metalinguistic communicative code" or "metalanguage" with communicative rules of its own. This model is aiming to explain how texts function in human communication and suggests a procedural approach for consecutive interpretation: while the interpreter is communicating a message to himself, he will apply certain textuality rules, either consciously or unconsciously. Allioni also pointed out that awareness of such textual functions as *cohesion*, *coherence*, *intentionality*, *acceptability*, *informativity*, *situationality*, and *intertextuality* can be especially helpful when developing one's own note-taking method. His 'grammar' is comprised of a system of signs: a kind of *conceptual code*, which is closer to mental operations than natural languages. It is made up of 'lexemes' (content words) and 'morphemes' (a closed set of function-signalling signs: 'affixes' specifying the content or defining the function of a lexeme, and 'junctives' defining the relations between at least two lexemes or groups of signs.) He borrows the concept of 'default' from Beaugrande and Dressler (1981), indicating that certain assumptions are made automatically, in the absence of contrary specifications. In that sense, grammaticality is only a default that can always be bypassed by other factors, e.g. previous knowledge, and context. In consecutive interpretation, the coherence of notes depends as much on their interaction with memory as on their internal organisation.

Functions of note-taking

Instead of the old dilemma of memory versus notes, most interpreters and trainers agree now that the two should be integrated, and – especially in consecutive interpretation – both memory and notes should be relied on.

It should also be pointed out, however, that while one can interpret without notes under certain circumstances, notes can never substitute cognitive storage, only supplement it. That's the reason why efficient (personal) note-taking by different interpreters in the same situation and about the same speech will never be the same. (Individual interpreters have different "cognitive complements" for decoding and retention).

Notes can perform the following functions:

- relieve memory (retention of unprocessed elements)
 - supplement to the information retained in memory by adding details, e.g. names, numbers, dates, lists, titles, organisations
 - relevant linguistic elements e.g. technical terms, loaded expressions, definitions
- jog memory (prompts for recall of general structure and content)
 - help analyze the speech or passage just heard, grasp the main ideas, reveal implicit links or anticipate and identify typical speech patterns
 - help visualise the structure of the speech
 - help reorganise the speech for clarity, cohesion, forcefulness of expression or for cultural reasons (for the benefit of TL audience)
 - provide cues that trigger recall (these cues can be highly personal as they are based on previous knowledge and personal associations – they are not necessarily identical with the main ideas)
- contain *personal observations* (e.g. related to the attitude of the speaker: doubt, irony, insinuation, *double-entendre*, insider's remarks; mark inconsistencies in the logical structure, contradictions, possible errors or gaps to fill in; recording and verbalizing non-verbal signs if necessary)

The question which of the above functions could be the most important, is not an easy one to answer: it always depends on the personal needs and abilities of the interpreters, the way their minds work, on their memory capacity, personal weaknesses; on the type of speech and assembly, the size and type of audience, the formality of the occasion, etc. Priorities may change as interpreters become more experienced.

With a growing knowledge of the subject and the various discourse typologies, interpreters' note-taking becomes more economical. But trainee interpreters should go through the stage of acquiring systematic note-taking not only for developing their own personalised system but also for improving their analytical skills, which is essential for CI.

In *Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers* Hella Kirchhoff explains that in consecutive interpretation a parallel strategy is at work: interpreters have to assess their retention capacity ("cognitive storage"), and decide what to put down: be it mnemonic cues to help recall, or scraps of original information to be retained in full. Note-taking ("material storage") follows the phase of analysis, it is selective and influenced by the structure of TL and SL. Cognitive storage usually includes all global features e.g. intention of the speaker, knowledge of the situation, thrust and overall structure of the speech, while material storage contains important details and elements of the surface structure. The two operate side by side and decisions must be taken throughout the speech on where to refer new information. There is a constant interaction

between the two forms of storage: memory actualizes the notes, and notes reactivate the memory.

Most interpreter training schools teach some note-taking techniques to their students in the induction phase but never at the very beginning of the courses. Interpreter trainees must learn to rely on their memories first; explore their own potentials; practice information management in their STM and LTM; learn about strategies and techniques to facilitate retention and recall; and realize that they can remember much more than they would have found possible. Only when they have discovered the limits to their capacity, personal problems and shortcomings in processing and memorizing longer and more difficult passages, should note-taking be taken up in order to lighten their processing load.

References

- Allioni, S. (1989) "Towards a grammar of consecutive interpretation". In: Gran, L./ Dodds, J.M. (eds.) *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. pp. 191-197.
- Becker, W. (1972) *Notizentechnik*. Gernersheim: BBK.
- Gran, L. (1990) "Interaction between memory and note-taking in consecutive interpretation". In: Salevsky, H. (ed.) *Übersetzungswissenschaft und Sprachmittlerausbildung*. Vol. II. pp. 357-364
- Ilg, G./ Lambert, S. (1996) "Teaching consecutive interpreting". *Interpreting*. Vol.1(1). pp. 69-99.
- Kirchhoff, H. (1979) "Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang". In: Mair, W./ Sallager, E. (eds.) *Sprachtheorie und Sprachenpraxis*. Tübingen: G. Narr. pp. 121-133.
- Matyssek, H. (1989) *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Heidelberg: J. Groos.
- Rozan, J-F. (1956) *La prise de notes en interprétation consécutive*. Geneve: Georg.
- Seleskovitch, D. (1989) "Teaching conference interpreting". In: Krawutschke, P. W. (ed.) *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*. Binghampton, NY: SUNY. pp. 65-88.

Négykezes

avagy két tanár által vezetett, összehangolt metodikán alapuló fordítástechnikai gyakorlatok első kísérleti évének néhány tapasztalata

Hegy Ágota

Mariateresa Zoppello

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba

Az 1997/98-as tanévben először nyílt alkalmunk arra, hogy a fordítástechnika gyakorlatokat két különböző tanár által vezetett két félévre bontsuk. Az első félév munkája az *olaszról magyarra*, a másodiké az *anyanyelvről olaszra* történő fordítás köré szerveződött. Célunk az volt, hogy bár két oktató vezeti a szemináriumokat (az első félévit magyar, a másodikét olasz anyanyelvű), a kettőnk munkáját a lehető legteljesebb mértékig összehangoljuk, ill. az első félév tapasztalatait közvetlenül a második félév munkája során kamatoztassuk.

Az alábbi általános célokat tűztük ki magunk elé:

1. Keltsük föl a hallgatók *érdeklődését* a fordítás problémái iránt.
2. Tisztázzuk a fordítások *sokszínűségét*.
3. Határozzuk meg a műfordítás *helyét, szerepét, változását* az évszázadok során.
4. Határozzuk meg a jó fordítás *kritériumait*.
5. Mikor milyen szótárat használunk, - a szótárhasználat problémái, *korlátai*.
6. A hallgatók szerezzenek *gyakorlatot* a leggyakrabban előforduló fordítások elkészítésében.

Az alkalmazott metodikát illetően mindketten valljuk, hogy a legeredményesebb módszer a gyakorlati tárgyak esetében a *”learning by doing and reflecting”*, amely alkalmazására következetesen törekedtünk a tanítási-tanulási folyamat során.

Az alábbiakban két rövid, párhuzamos példával szeretnénk illusztrálni a kísérlet során közösen alkalmazott eljárásokat.

Az érdeklődés felkeltésére az alábbiakban állapodtunk meg:

- *rövid*, érdekes, humoros szövegekkel indítunk
- olyan szövegeket választunk, amelyek *különböző fordítási problémákat* tartalmaznak
- olyan módon dolgozzuk föl az anyagot, hogy lehetőség legyen az eltérő megoldások *összehasonlítására*, a *különbözőségek, azonosságok elemzésére*

A bevezető órához az alábbi szövegeket választottam:(1)

- A. Con la crescita zero il Paese invecchia. Tra un po' avremo un pensionato a carico di ogni disoccupato. (Altan)
- B. Da piccolo volevo fare il suonatore di piano in un bordello, oppure il politico. Ed ora posso dirvi la verita, non c'e una grande differenza. (Harry S. Truman)
- C. Il numero che anni fa mi diede una certa notorieta era questo: facevo scomparire una grossa oca. La mettevo sotto un telo scuro a lei spariva. Nessuno capiva come facessi. Vi diro la verita: neanch'io. Era l'oca che era brava. (Stefano Benni)

(Forrás: Gino Matteo, Michele Molinari: Anche le formiche nel loro piccolo s'incazzano, Einaudi, 1991, Torino.)

Az A. szöveg lexikai problémát tartalmaz, a "crescita zero" a szociológia szaknyelv terminológiája, pusztán szótárhasználattal nem megoldható. A B. szöveg más jellegű, de még mindig lexikai-stilisztikai problémát felvető eleme a "bordello", amelynek helyes fordításában a szemérmesség gátat jelenthet. A C. szövegben pedig szintaktikai nehézség a "Nessuno capiva come facessi." mondat megoldása, valamint a kiemelő szerkezet fordítása.

A feldolgozás fázisai:

1. Az 15 hallgatót három 5 fős csoportba osztottam szinkartyák segítségével.
2. Az A, B és C csoport első tagja megkapta a csoportjának megfelelő szöveget.
3. Miután *lefordította* az olasz szöveget magyarra, *továbbadta* a magyar megfelelőjét az utána következő társának.
4. A következő hallgató *lefordította* a kapott magyar szöveget olaszra és *továbbadta* az utána következőnek... etc.

5. Miután az ötödik hallgató *lefordította* magyarra a kapott szöveget a csoport *összehasonlította* ezt a fordítást a kiinduló mondattal és pontosan regisztrálták a fordításban fellelhető *problémákat*.
6. Az összes lépés elemzésével feltárták az eltérések *okát*, ill. közösen *megalkották az olasz eredetit legjobban tükröző megoldást*.

Helyszűke miatt csupán a C. szöveghez tartozó elemzést szeretném bemutatni.

- a) A "szám", melynek köszönhetően bizonyos hírnévre tettem szert évekkel ezelőtt a következő volt: elrejtettem egy ludat. Egy sötét pokróc alá tettem. Senki sem tudta, hogyan csináltam. Megmondjam az igazat? Én sem tudom. A lúd volt ügyes.

Commento: Quando traducevo il testo, ho tralasciato la parola "grossa" dalla seconda frase. Poi ho tralasciato un'intera proposizione: "lei spariva". E non ho tradotto "telo" giustamente (telo = vászonlap, non significa 'pokróc').

- b) Lo spettacolo grazie al quale ho acquistato una certa riputazione anni fa, era il seguito: ho nascosto un gallo. L'ho messo sotto un coperchio buio. Nessuno sapeva come l'avevo fatto. Volete che dica la verità? Neanch'io. E stato il gallo ad essere furbo.

Comm.: In questa traduzione si usano i sinonimi del testo originale. Unico vero problema è l'uso della parola "gallo" che vuol dire 'kakas' e non 'lúd' e l'uso del "coperchio".

- c) A "szám", amely segítségével bizonyos hírnévre tettem szert évekkel ezelőtt, a következő volt: eltüntettem egy kakast. Egy sötét takaró alá tettem. Senki sem tudta, hogyan csináltam. Én sem. A kakas volt a ravasz.

Comm.: Abbiamo qui rintracciato l'allontanamento del "bravo", che diventa grazie alla precedente versione 'ravasz'.

- d) La canzone con l'aiuto del quale sono diventato famoso alcuni anni prima è stata: ho fatto scomparire una gallina. L'ho messo sotto una coperta scura. Nessuno lo sapeva come l'ho fatto. Neanch'io. La gallina fu il furbo.

Comm.: La mancata conoscenza del mondo degli animali influenza ancora e fa diventare "kakas" gallina. La canzone qui non va bene per "szám", perché ha il significato di 'attrazione'.

e) Az az eset, amelynek segítségével néhány évvel ezelőtt híressé váltam a következő volt: eltűntettem egy tyúkot. Betettem egy sötét takaró alá. Senki sem tudta, hogy csináltam. Még én sem. A tyúk volt a ravasz.

Comm.: E una traduzione fedele del testo precedente eccetto "eset" causato appunto dal uso errato della parola "canzone".

Az elemzésből látszik, hogy a munka kezdetén a hallgatók elsősorban a *lexikai különbségeket, problémákat* érzékelik, s szinte egyáltalán nem foglalkoznak a szintaktikai kérdésekkel, sem az igemód fordítása nem merül fel kérdésként, sem pedig az igeidőegyeztetés nem okoz egyik megoldásban sem problémát (olyannyira, hogy az olasz verzióban hibás megoldások születnek). Itt tanári segítség volt még szükséges ahhoz, hogy a diákok megoldják végül a feladatot. A nehézségek és problémák közös elemzésével sikerült eljuttatni a hallgatókat a jó fordítás kritériumainak nem csupán összegyűjtéséig, hanem azok első gyakorlati alkalmazásáig is.

Tömörítő fordítás elkészítése

Mindkét félévben a munka közepén jutottunk el ehhez a feladathoz. Az egyeztetett szempontjaink a következők voltak:

- olyan szöveget kell választanunk, amely *témája* közel áll hallgatókhoz
- autentikus szöveget alkalmazunk és semmilyen módon nem manipuláljuk
- a tömörítés aránya mindkét esetben 50%
- az órai munkát az *előkészítésre* koncentráljuk; a *megértésre* ill. méginkább a *szelekció* gondos elvégzésére
- magát a fordítást *otthoni* munkaként végzik a hallgatók
- a rákövetkező óra az *értékelésé, önértékelésé*

A fő metodológiai célunk az volt, hogy a fordítási gyakorlat során a hallgatók megbizonyosodjanak arról, hogy egy adott szövegnek (ha nem irodalmi is) *több értelmezése, olvasata* lehetséges, s folyamatos eszmecsere, vita, az egyes értelmezések ütköztetése hozza meg az optimális eredményt.

L'articolo, preso da un giornale femminile, illustrava una inchiesta fatta da Music Television sulla situazione giovanile in Europa, comparata poi con alcune altre indagini in Ungheria. Presentava inoltre un gran numero di dati statistici insieme con alcune interviste aad esperti.

La prima fase e stata quella di comprensione. Dopo la lettura gli studenti, a coppie, dovevano individuare e tras.rivere i dati piú importanti del testo. In un secondo momento analizzare lo stile e immaginare il pubblico cui era diretto.

Nella seconda fase ho esplicitato il primo obiettivo: la riduzione al 50 per cento. Le coppie ora dovevano scegliere i dati da mantenere e quelli da tralasciare. Poi, avvenuta la discussione (cca 3-4 minuti) ogni coppia si confrontava con un'altra in modo da allargare il quadro globale.

Nella terza fase ho esplicitato il secondo obiettivo: la traduzione doveva essere non solo ridotta ma anche scritta sotto forma di articolo giornalistico da inviare in Italia. Di nuovo a coppie gli studenti dovevano scegliere una strategia (p.e. scrivere l'articolo usando il discorso diretto o indiretto) e stenderen un piano generale della traduzione, da fare a casa.

Nella lezione successiva ognuno ha portato il proprio lavoro, che pero veniva corretto e valutato dal compagno con cui aveva precedentemente elaborato il piano. La traduzione poteva averlo rispettato o no, ma ogni cambiamento doveva essere giustificato; ugualmente le correzioni potevano o no essere accettate, ma sempre in base a delle motivazioni.

Siamo arrivati cosi all'ultima fase, l'individuazione dei criteri di base che avevano determinato le scelte particolari di ogni studente (spesso molto diverse una dall'altra) per arrivare al medesimo obiettivo, cioe alla riduzione del 50 per cento sotto forma di articolo. Nello stesso tempo, proprio la discussione indicava e sottolineava la possibilita e anzi l'importanza di un ampio ventaglio di scelte e metodi diversi per raggiungere lo stesso fine.

Az olaszra való fordításban használt szövegek:

- A. Káposzta: körülbelül emberfej méretű és bölcsességű zöldségfajta. (Ambrose Bierce)
- B. Hogy ismerem-e? Olyannyira, hogy már tíz éve nem beszélek vele. (Oscar Wilde)
- C. Aki nem elég magas színésznek, abból lesz a rendező. (Josh Greenfield)

Irodalom

Rába Gy. (1969) *A szép hűtlenek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kosztolányi D. (1977) "Ábécé a fordításról és a ferdítésről". In: Kosztolányi D. *Gondolatok a nyelvről*. Bukarest: Kriterion.

Erdei Gy. (1980) *Fordításelméleti Szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Eördögh M. (1982) "A fordítás műveletei" *Nyelvpedagógiai írások* 3. MKKE Nyelvi Intézet.

Hegy, Á. (1992) "Un possibile modello di esercizio di traduzione". In: *NUOVE PROPOSTE per l'insegnamento dell'italiano*. Budapest: Ponte. pp. 77-86.

Klaudy K. (1997) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

Az egyes szólások magyarról oroszra és oroszról magyarra fordítása

Jankovics Mária

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

”A szólás (közmondás, nemzetközi tudományos nevén proverbium) sokrétű jelenség: egyszerre érdekli a nyelvtudóst, a folkloristát és az irodalmi műfajok kutatóját” - írja Voight Vilmos Új jelenségek a szóláskutatásban című tanulmányában. Sőt! Még a fordítót is! - tehetjük hozzá bátran mi fordítással foglalkozó szakemberek.

Magyarországon több munka is megjelent e témakörben, köztük szólásgyűjtemények és szólásmagyarázatok olyan ismert nyelvtudósok tollából, mint O. Nagy Gábor, Szathmári István és mások. Nemzetközi téren is fokozott érdeklődés tapasztalható a szóláskutatás (nemzetközi tudományos nevén a parömiológia) iránt. Bizonyára sokak számára ismert az amatőr szovjet szóláskutató Permjakov munkássága. Ő a 60-as évek végére több tanulmányban foglalkozott a keleti népek szólásainak rendszerezési problémáival. Mintegy 7000 szólást tartalmazó antológiát állított össze, melynek anyagát logikai és formai szempontok alapján rendezte.

”Minden nyelv - így az orosz és a magyar is - bővelkedik szólásokban és közmondásokban. Ezek az állandósult szókapcsolatok, más terminussal frazeológiai kapcsolatok a nyelv elválaszthatatlan részei, alkalmazásuk színesebbé, változatosabbá teszi a nyelvhasználatot. Sem az írott, sem a beszélt (magyar vagy orosz) nyelvet nem tudjuk megérteni, ha nem ismerjük a leggyakoribb szólásokat, közmondásokat” - olvashatjuk Dubrovin - Klaudy Orosz szólások és közmondások képekben című könyvének Előszavában. Még ennél is több gondot jelent ezek célnyelvi megfelelőjének behelyettesítése fordításkor, ha jelentésük számunkra ismeretlen. Alkalmazhatunk ugyan szó szerinti fordítást is

ilyenkor, ám ez nem mindig célravezető, sőt időnként az érthetőség rovására is mehet, elveszti idiomatikusságát, olykor furcsán, nevetségesen hangzik.

Mivel szólások és közmondások mindkét nyelvben szép számmal vannak, nem vállalkozhattunk e gazdag anyag teljes bemutatására és rendszerezésére. Csupán egyetlen szeletkéjét igyekszünk nagyító alá venni, nevezetesen az összehasonlító szólásokat és ezek alapján vetjük egybe az orosz és a magyar nyelvet.

Az összehasonlító szókapcsolatok, melyek több évszázad alatt kristályosodtak ki, szigorú logikai alapokon nyugszanak, ezért a logikai gondolkodás fejlesztésének is kiváló eszközei.

Valamennyi összehasonlító szókapcsolat saját, csak rá jellemző jelentéssel bír. Sajátossága elsősorban nyelvi szerkezetének különlegességében rejlik: e szerkezet nélkülözhetetlen eleme ugyanis a "mint" összehasonlító szócska, az oroszban pedig az ugyanezt a funkciót betöltő "как".

Mivel az összehasonlító szókapcsolatok ismeretének hiánya is problémát jelenthet egy gyakorló fordító számára ezzel az előadással, illetve az összegyűjtött anyag rendszerezésével az a célunk, hogy segítséget nyújtsunk mindenkinek, aki erre igényt tart, s egyben gyarapítsuk azok orosz nyelvvel kapcsolatos ismereteit, akik többet szeretnének erről tudni.

Vizsgálatunk kiindulópontja az összegyűjtött magyar "mint" szócskát tartalmazó összehasonlító szólások rendszerezése volt. Az ilyen típusú magyar szókapcsolatok három részből állnak: az első helyen jelző (külső vagy belső tulajdonságot, színt vagy színárnyalatot kifejező), illetve (cselekvést, történet, létezést kifejező) ige, a második helyen a "mint" összehasonlító szócska, a harmadikon pedig egy főnév (helyenként jelzős főnév) áll, amelyhez viszonyítunk, amellyel összehasonlítunk valamit vagy valakit.

A legtöbb szókapcsolat esetében több variáció is létezik, azaz ezekben (az általában) a harmadik helyen álló főnevek igen változatos képet mutatnak.

A magyarról oroszra (majd oroszról magyarra) fordító szemszögéből vizsgálva a dolgot a továbbiakban arra a kérdésre keressük a választ, vajon az összegyűjtött szókapcsolatok léteznek-e a célnyelvben is, azaz adott esetben behelyettesíthetők-e az orosz (magyar) ekvivalensek a célnyelvi szövegbe, illetve ezek hiányában körülírással kell-e fordítanunk.

Elsőként a „jelző+mint+főnév” összetételű szókapcsolatokat figyeltük meg a fenti szempontok alapján.

A vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy csak néhány magyar (orosz) szókapcsolatnak nincs orosz (magyar) ekvivalense, ily módon azok nem helyettesíthetők be automatikusan. Ilyenek, például:

Kecses, mint az őz.

Lusta, mint a lajhár.

Száraz, mint a cibak.

Gyenge, mint a harmat.

Мрачный/утрюмый как ворон.

Чёрный как грач.

Számos - első helyen jelzőt tartalmazó - összehasonlító szókapcsolat (egyik) orosz megfelelője teljesen megegyezik a magyarral, ugyanazt a főnevet találhatjuk a harmadik helyen, a két szókapcsolat szinte tükörfordítása egymásnak, pl.:

Vékony, mint a cérmaszál.

Kemény, mint az acél.

Bátor, mint az oroszlán.

Gyáva, mint a nyúl.

Édes, mint a méz.

Szelíd, mint a galamb.

Тонкий как нитка.

Твёрдый как сталь.

Храбрый как лев.

Трусливый как заяц.

Сладкий как мёд.

Кроткий как голубь.

Sok az olyan összehasonlító szókapcsolat is, melynek orosz megfelelőjében teljesen más főnév (a) vagy (ritkábban) jelző (b) áll, mint a magyarban.

a) Karcsú, mint a nádszál.

Savanyú, mint az ecet.

Egészséges, mint a makk.

Friss, mint a harmat.

Sovány, mint a gebe/

piszkafa/seprűnyél.

Стройный как тополь/берёза/кипарис.

(nyárf, nyírfa, cédrus)

Кислый как лимон. (citrom)

Здоровый как бык/дуб. (bika, tölgy)

Свежий как огурчик. (uborka)

Худой как спичка/тень/скелет.

(gyufa, árnyék, csontváz)

b) Lapos, mint a deszka.

Lassú, mint a csiga.

Худой как доска. (sovány)

Ползти как черепаха. (mászik)

Nagyon sok esetben ugyanahhoz a jelzőhöz több főnév is kapcsolódik a magyar nyelvben, amikor is az oroszban csupán egyetlen egy ekvivalens rendelhető hozzá.

Mérges, mint a pulyka/hőrcsőg.

Részeg, mint a disznó/tök/csap.

Lassú, mint a csiga/tetű.

Надутый как индюк.

Пьяный как свинья.

Ползти как черепаха.

Természetesen ez fordítva is igaz: még gyakoribb talán, hogy egy magyar összehasonlító szólásnak több orosz ekvivalense is létezik:

Sima, mint a tükör.

Erős, mint a bivaly.

Гладкий/ровный как зеркало/стекло.

Сильный как бык/медведь.

A variációk közül az egyik általában (kivéve az utolsó példákat) megegyezik a forrásnyelvi szókapcsolattal, mondhatni annak szinte tükörfordítása.

Ugyanez tapasztalható azoknál a szólásoknál is, melyeknek mind a magyar, mind az orosz nyelvben több variációja létezik, azaz az ugyanannak a tartalomnak a kifejezésére használatos kettő, három vagy több változathoz az

orosz nyelvben is legalább kettő, három vagy több ekvivalens rendelhető. Ezek között vannak teljesen azonosok (a), illetve olyanok, amelyeknél átfedések figyelhetők meg (b).

- | | | |
|----|--|--|
| a) | Szorgos, mint a <u>hangya/méh</u> .
Édes, mint a <u>méz/cukor</u> . | Трудолюбивый как <u>муравей/пчела</u> .
Сладкий как <u>мёд/сахар</u> . |
| b) | Puha, mint a vaj/ <u>viasz</u> .
Keserű, mint az epe/orvosság/ <u>méreg</u> .
Sápadt, mint a fal/ <u>viasz</u> . | Мягкий как <u>пёрышко/перина/воск</u> .
Горький как <u>яд/хина/полынь</u> .
Бледный как <u>бумага/воск</u> . |

Az összehasonlító szókapcsolatok között felfedezhetők még olyanok is, amelyek a két nyelvben ugyanazt az értelmet fejezik ki, de teljesen más a lexikai felépítésük, más jelzőt, főnevet használnak.

Sötét, mint az éjszaka. (buta)	Глупый как пробка. (buta)
éjszaka ↔ dugó	

A továbbiakban az "ige+mint+főnév" szerkezetű szókapcsolatokat vettük nagyító alá. Észrevételeink szinte teljes azonosságot mutatnak:

Vannak olyan idetartozó szókapcsolatok, amelyeknek a célnyelvben nincs ekvivalensük:

Búsul, mint a kárvallott cigány. // Fizet, mint a katonatiszt. // Mosolyog, mint a vadalma/telihold. // Válogat, mint tót a vadkörteben. // Belegabalyodott, mint majom a cérnába. // Néz, mint Jenő a moziban. // Belecsöppent, mint Pilátus a Credóba.

vagy:

Лежать как барин. // Смотреть как волк. // Сидеть как на вулкане.

Olyanok is léteznek, amelyek teljesen megegyeznek, azaz tükörfordításai egymásnak:

Károg, mint a <u>varjú</u> .	Каркать как <u>ворон</u> .
Kopog, mint a <u>harkály</u> .	Стучать как <u>дятел</u> .
Bőg, mint a <u>tehén</u> .	Реветь как <u>корова</u> .
Visít, mint a <u>malac</u> .	Визжать как <u>поросёнок</u> .

Olyan szókapcsolatokat is találtunk, melyeknél a két nyelvben az ige megegyezett ugyan, de a főnév (amihez viszonyítottunk) teljesen más volt (a), illetve a főnév egyezett, de az ige eltért (b):

- | | | |
|----|--|---|
| a) | Ordít, mint a <u>sakál</u> .
Mászik, mint a <u>tetű</u> . | Реветь <u>белугой</u> . (viza)
Плестись как <u>черепаха</u> . (teknős) |
|----|--|---|

Lebeg, mint Mohamed koporsója. Парить между небом и землёй.

- b) Totyog, mint a kacsza. Ходить как утка.
Sűvít, mint a nyíl. Лететь как стрела.

Számos olyan esetben, amikor a magyar igéhez több főnév is kapcsolódik, az oroszhoz csupán egyetlenegy (a), illetve fordítva: egyetlen magyar szókapcsolatnak is létezik több orosz megfelelője (b):

- a) Sűvít, mint a nyíl/puskagolyó. Лететь как стрела (1)
Iszik, mint a kefekötő/gödény. Пить как сапожник. (3)
(varga, csizmadia)
b) Kivirul, mint a rózsa. Расцветать как роза/цветок. (2)

Ezek között egyeseknél van átfedés, vannak azonos főnevek (1, 2), másoknál a felhasznált főnevek teljesen mások (3).

Legalább egy változat megegyezik, azaz átfedés tapasztalható azoknál az összehasonlító szókapcsolatoknál is, melyeknek mind a magyarban, mind az oroszban több változata is ismert.

- Él, mint hal a vízben/Marci Hevesen. Жить как рыба в воде/у Христа за пазухой.
Hallgat, mint a csuka/sír/tetű a var alatt. Молчать как немой/могила/рыба.
/dínnye a fűben.
Alszik, mint a bunda/mormota. Спать как камень/сурок.

Itt is megtalálhatók az azonos értelmet más-más nyelvi eszközökkel kifejező szókapcsolatok.

- Megy, mint a karikacsapás. (Идёт) как по маслу.
(simán, könnyedén)
Őrül, mint majom a farkának. Носиться как дурак с писанной торбой.

Összegezve: Mindkét összetételű (jelző+mint+főnév, ige+mint+főnév) szókapcsolatok esetében ugyanazok a csoportok különülnek el:

- célnyelvi ekvivalens nélküli szókapcsolatok
- teljesen azonos forrás- és célnyelvi szókapcsolatok
- részben azonos forrás- és célnyelvi szókapcsolatok:
 - a) azonos jelzőt / igét tartalmazó,
 - b) azonos főnevet tartalmazó szókapcsolat
- több forrásnyelvi változathoz egyetlenegy célnyelvi ekvivalenst
- egy forrásnyelvi szókapcsolathoz több célnyelvi változatot

- több forrásnyelvi változathoz több célnyelvi ekvivalenst rendelő szókapcsolatok, azonos tartalmat kifejező eltérő lexikai felépítésű szókapcsolatok

A 179 magyar "mint" szócskát tartalmazó szókapcsolathoz hozzárendelhető 193 orosz szókapcsolatból összesen 177 tartalmazta a "kak" szót, és csupán 16 nem. A magyar (illetve orosz) összehasonlító szószerkezetek jelentős részénél - érdekes módon - valamely tárgyhoz, állathoz viszonyítunk, ritkábban növényhez, emberhez vagy valami máshoz. Ennek áttekintését teszi lehetővé a szókapcsolat-gyűjtemény ilyen jellegű rendszerezését bemutató alábbi táblázat:

	Magyar szókapcsolatok	Orosz szókapcsolatok
Tárgy	78	75
Állat	66	65
Növény	13	21
Fogalom	12	21
Ember	10	11
Összesen	179	193

A fent körvonalazott téma oly hatalmas, oly sokoldalú és annyira érdekes, hogy feltétlenül további vizsgálódást igényel és érdemel, hisz ily szűkreszabott keretek között annak csak egy töredékét tudtuk felvázolni. Bízunk benne, hogy ennek ellenére is sikerült többek érdeklődését felkeltenünk, gyűjteményünkkel és a levont következtetésekkel gyakorló fordítóknak, fordítást tanulóknak és tanítóknak, tanároknak és diákoknak egyaránt valami újat és hasznosat nyújtjunk.

Irodalom

- Dubrovin M.I. / Klaudy K. (1990) *Orosz szólások és közmondások képekben*. Budapest / Moszkva: Tankönyvkiadó / Russzkij jazik.
- Hadrovics L./ Gáldi L.(1972) *Orosz-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hadrovics L./ Gáldi L. (1972) *Magyar-orosz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar értelmező kéziszótár (Szerk.: Juhász, Szőke, O.Nagy, Kovalovszky) Akadémiai Kiadó 1987.
- Margalits E. (1995) *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások.*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Огольцев, В.М. (1992) Устойчивые сравнения русского языка Санкт-Петербург Отделение издательства „Просвещение”.
- Voight V. (1975) "Új jelenségek a szóláskutatásban". *Magyar Nyelv* LXXI./4. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 404-410.

A fordítástudomány terminológiája

Klaudy Kinga

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest / Miskolci Egyetem

Mivel a fordítói gyakorlatban a problémák naponta újratermelődnek és a megoldások sohasem véglegesek, a fordításról való gondolkodás sem tudott sokáig tudománnyá rendeződni. Olyan tudománnyá, melynek megvan a maga terminológiája, megvannak a maga kutatási módszerei, megvannak a maga klasszikusai, és művelői azonos nyelvet beszélnek.

Ennek a tudománnyá rendeződésnek vagyunk tanúi a XX. század második felében. *Translation Studies* elnevezéssel óriási új interdiszciplináris kutatási terület körvonalai kezdenek kirajzolódni saját folyóiratokkal, könyvsorozatokkal, nemzetközi konferenciákkal és saját terminológiai apparátussal.

A közelmúltban két olyan mű is megjelent, amely bőséges tájékoztatást nyújt a fordítástudomány alapfogalmairól, legfontosabb irányzatairól. Az egyik szótárszerű feldolgozásban: Shuttleworth, M & Cowie, M. 1997. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, a másik enciklopédikus feldolgozásban: Baker, M. ed. 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge.

Jól szemlélteti a fordítástudomány önállósodásának folyamatát és elszakadását az irodalomtudománytól, hogy az *Encyclopedia of Translation Studies* 99 címszavából csak öt címszó foglalkozik közvetlenül a szépirodalmi fordítás kérdéseivel (*Drama translation*, *Literary translation (practices)*, *Literary translation (research issues)*, *Poetics of translation*, *Poetry translation*, *Shakespeare translation*), és kb. 10 érint közvetetten szépirodalmi fordítással kapcsolatos kérdéseket (*Adaptation*, *Compensation*, *Free translation*, *Norms*, *Quality of Translation*, *Translatability* stb.)

Magyarországon jelenleg az is fejlődésként értékelhető, hogy a szakkönyvtárak kezdik beszerezni az angol, német és francia nyelven íródott

fordításelméleti alapműveket, és egyre több egyetemen és főiskolán kapnak fordításelméleti, fordítástudományi olvasmányjegyzéket a hallgatók, pl.: Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportjában, a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének Fordítói Programjában, az ELTE Műfordítói Programjában, a Janus Pannonius Tudományegyetem alkalmazott nyelvészeti doktori programjában stb. Egyelőre azonban gondot okoz a hallgatóknak ezekről az angol, német és francia nyelven olvasott művekről magyarul beszámolni, mivel a magyar fordítástudományi terminológia még nincs kidolgozva.

Az a fordítástudományi terminusjegyzék, amelyről most beszélni fogok, mintegy első kísérletként értékelhető. Az 1997-ben megjelent *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe* című könyvben 125 terminusból álló jegyzéket állítottam össze, amely részben fordítástudományi, részben pedig olyan általános és alkalmazott nyelvészeti terminusokat tartalmaz, amelyek fordítástudományi művekben gyakran fordulnak elő.

Szerzőkre csak akkor utalok, ha az illető terminus bevezetése szorosan kötődik nevükhöz. A magyar terminus alatt zárójelben általában az angol változatot adom meg, néhány indokolt esetben a francia és a német vagy orosz változatot is.

Már magának a tudománynak a neve is vita tárgya. Fordításelmélet vagy fordítástudomány? Az elnevezés problémája végigkíséri a fordításról való tudományos gondolkodás fejlődését. Az angolszász orientációjú kutatók általában kerülnek a "tudomány" szót, mert az angol nyelvben a "science" a természettudományokra van fenntartva. A német orientációjú kutatóknak megfelel a "tudomány" szó, mivel a német "Wissenschaft" használata nem korlátozódik a természettudományokra, nekik inkább az "elmélet" szó használatával kapcsolatban vannak fenntartásaik.

A fordítással kapcsolatosan ugyanis nyilván nem beszélhetünk olyan formalizált, logikailag konzisztens, kimerítő és ellentmondásmentes gondolatrendszerrel, amely axiómákból indul ki, s az elméleti alapok megfogalmazása után már csak olyan megállapításokat fogad el, amelyek azokból logikailag levezethetők. Az "elmélet" szónak azonban megengedhető kevésbé szigorú értelmezése is. Nemcsak deduktív hanem leíró elméletek is léteznek, amelyek az empirikus anyag leírását, rendszerezését nyújtják és általános törvényszerűségeket fogalmaznak meg. Gideon Toury *Descriptive Translation Studies - and beyond* című legújabb könyvében (Amsterdam: Benjamins 1995) ilyen értelemben beszél fordításelmületről.

Az utóbbi években a nemzetközi szakirodalomban a "Science of Translation", "Theory of Translation" helyett egyre inkább a "Translation Studies" terminussal találkozunk. A "Translation Studies" terminust, mint már említettük, James S. Holmes vetette fel 1972-ben, a III. koppenhágai AILA Kongresszuson *The Name and the Nature of Translation Studies* című előadásában, amely később írásban többször is megjelent, legjobban hozzáférhető

a *Translated* című tanulmánygyűjteményében (Amsterdam: Rododpi 1988). Holmes az alábbi módon osztotta fel a fordítástudományt:

- (1) **Elméleti fordítástudomány**
Theoretical Translation Studies
 - általános fordításelmélet
(*general translation theory*)
 - részleges vagy speciális fordításelméletek
(*partial translation theories*)
 - ember vagy gép
(*medium restricted translation theories*)
 - milyen nyelvről milyen nyelvre
(*area-restricted translation theories*)
 - milyen szövegtípust fordítunk
(*text-type restricted theories*) stb.
- (2) **Leíró fordítástudomány**
Descriptive Translation Studies
 - eredményközpontú (*product-oriented*)
 - folyamatközpontú (*process-oriented*)
 - funkcióközpontú (*function-oriented*)
- (3) **Alkalmazott fordítástudomány**
Applied Translation Studies
 - fordítóképzés (*translator training*)
 - a fordító segédeszközei (*translation aids*)
 - fordításpolitiká (translation policy)
 - fordításkritika (*translation criticism*)

A *Translation Studies* terminus népszerűsítése Susan Bassnett McGuire 1980-ban megjelent, azonos című könyvéhez köthető, de csak a 90-es évek elején vált általánosan elterjedtté. Szerencsésen kiküszöböli mind a "theory", mind a "science" szót, és olyan általános, hogy a nyelvészeti, irodalomtudományi, pedagógiai, történeti, filozófiai stb. megközelítést egyaránt képes magába foglalni.

A terminus elterjedtségére jellemző, hogy már ez került be a fordítás tanulmányozására 1992-ben Bécsben megalakult európai tudományos társaság nevébe is (*EST - European Society for Translation Studies*), a nagy nemzetközi fordítói konferenciákon általában a "Translation Studies" szekcióba sorolják be az elméleti előadásokat, és az újonnan alakult fordítói tanszékek is rendszerint a "Department of Translation Studies" elnevezést kapják.

Sajnos a tudomány magyar elnevezését ez a változás nem tudja érdemben befolyásolni, mivel a *European Studies*, *British Studies*, *Women Studies* címen frissen körvonalazódó tudományterületek fordításában leginkább a "tanulmányok" szót használjuk, ami a fordítással nem kapcsolható össze. Tehát továbbra is a fordításelmélet és a fordítástudomány terminust fogjuk használni, bár mind az "elmélet" mind a "tudomány" szó használata a magyar szakirodalomban is vitatott kérdés (Albert 1986, Hell 1986). Természetesen jobb

lenne olyan elnevezést találni, amely nem él sem az "elmélet"-tel, sem pedig a "tudomány"-nyal. Ilyen lenne a francia orientációjú kutatók által kedvelt "transzlatológia", és a "traduktológia", és ilyen terminus a Banczerowski Janusz által ajánlott "transzlatorika" is. Az elmondottakat szemléltessük néhány részlettel a fordítástudományi terminusok szótárából:

alkalmazott fordítástudomány

(applied translation studies)

Holmes (1972) szerint a fordítástudomány elméleti és leíró ágában elért eredményeinek *alkalmazása* a fordítók képzésében, a fordítási segédeszközök készítésében, a fordításpolitikában, és a fordításkritikában;

(vö: elméleti -, leíró-)

általános fordításelmélet

(general translation theory)

Holmes (1972) rendszerében az elméleti fordítástudomány egyik ága, amely a fordítás nyelvpároktól, műfajoktól és fordítási irányoktól *független* törvényszerűségeit kívánja kimutatni;

(vö: részleges (speciális vagy konkrét-)

eredménycentrikus fordítástudomány

(product-oriented translation studies)

Holmes (1972) rendszerében a leíró fordítástudomány egyik ága, amely a fordítás eredményeképp létrejött célnyelvi szövegeket vizsgálja;

(vö: folyamatcentrikus -, funkciócentrikus -)

folyamatcentrikus fordítástudomány

(process-oriented translation studies)

Holmes (1972) rendszerében a leíró fordítástudomány egyik ága, amely a fordítás közben lejátszódó pszichikai folyamatokat vizsgálja;

(vö: eredménycentrikus -, funkciócentrikus -)

fordításelmélet/fordítástudomány

(theory of translation, science of translation, translation studies)

az alkalmazott nyelvészet egyik ága, amely a fordítás folyamatát, végeredményét és funkcióját vizsgálja a fordítási szituációban résztvevő összes nyelvi és nyelven kívüli tényező figyelembevételével (Klaudy 1994);

funkciócentrikus fordítástudomány

(function-oriented translation studies)

Holmes (1972) rendszerében a leíró fordítástudomány egyik ága, amely azt vizsgálja, hogy milyen funkciót tölt be a fordítás a befogadó kultúrában

(vö: eredménycentrikus -, folyamatcentrikus -)

részleges (speciális vagy konkrét) fordításelméletek

partial translation theories

A részleges (speciális vagy konkrét) fordításelméletek Holmes (1972) rendszerében az általános fordításelmélet mellett az elméleti fordítástudomány másik ága, amely a fordítás nyelvpároktól, műfajoktól és fordítási irányoktól *függő* törvényszerűségeit kívánja kimutatni.

(vö: elméleti fordítástudomány, általános fordításelmélet)

transzlatológia

(translatology, Translatologie)

Goffin (1971) által javasolt terminus a fordítás tudományos kutatásának elnevezésére. Kanadai és német kutatók körében terjedt el. A német kutatók számára a *Translatologie* terminus azzal az előnnyel jár, hogy az írásbeli és a szóbeli nyelvi közvetítésre egyaránt vonatkoztatható (Reiss & Vermeer 1984);

traduktológia

(traductology, traductologie)

Harris (1977) terminusa a fordítás tudományos vizsgálatára. Elsősorban kanadai és francia tudósok körében használatos, az angol nyelvű tudományos nyelvhasználatban kevésbé terjedt el;

Az előadás második része arról szól, milyen rétegekből tevődik össze a magyar fordítástudományi terminológia.

Vannak benne eredeti, magyar szerzők által bevezetett terminusok pl.: *logéma* (Radó György), *átváltási művelet* (Klaudy Kinga). Vannak benne a nemzetközi szakirodalomból változtatás nélkül átvett fordítástudományi terminusok: pl.: *adekvátság*, *ekvivalencia*, *invariáns* stb. A harmadik réteget a nemzetközi szakirodalomból átvett és lefordított fordítástudományi terminusok alkotják: pl. *átrendezés* (Nida), *felhívásközpontú szöveg* (Reiss), *leíró fordítástudomány* (Holmes). A negyedik rétegben azok az általános nyelvészeti terminusok találhatók, amelyeknek a fordítástudományban megvan a maguk sajátos, csak a fordítástudományra jellemző használata: *kompetencia* - *norma* - *performancia* (Toury), *transzformáció* (Nida). És végül az ötödik réteget azok az alkalmazott nyelvészeti terminusok alkotják, amelyeknek szintén megvan a sajátos fordítástudományra jellemző használata pl. *interferencia*, *transzfer*. Ez utóbbi jelenség szemléltetésére újabb példákat hozunk fel a fordítástudományi szótárból (Klaudy 1997):

interferencia 1.

(interference)

- a kontrasztív nyelvészetben: az anyanyelv és az idegen nyelv eltérő sajátosságainak negatív hatása az idegennyelv tanulás folyamatára;

interferencia 2.

(interference)

- a fordítástudományban: a forrásnyelvi szöveg sajátosságainak átvitele a célnyelvi szövegbe; (vö: közvetlen, közvetett)

közvetett interferencia

(indirect interference)

- Közvetett interferenciáról akkor beszélünk, ha olyan forrásnyelvi sajátosságok jelennek meg a célnyelvben, amelyek a célnyelvtől nem idegenek ugyan, de a forrásnyelv hatására megváltozik a gyakoriságuk, vagyis a fordítás eredményeképp keletkezett célnyelvi szövegben gyakrabban vagy ritkábban fordulnak elő, mint az eredeti célnyelvi szövegekben; (vö: közvetlen -, kvázi helyesség)

közvetlen interferencia

(direct interference)

- a célnyelvtől idegen forrásnyelvi sajátosságok megjelenése a fordításban; (vö: közvetett -)

Természetesen a fordítástudományi terminusoktól is ugyanazt várjuk, mint bármely tudományos terminustól: a fogalom lényeges elemére reflektáljon, legyen gazdaságos, tehát rövid, feleljen meg a magyar nyelv fonológiai és morfológiai szabályainak, lehessen belőle képzett szavakat, szóösszetételeket alkotni stb. A nyelvészeti fordítástudomány terminusainak lehetővé kell tenniük, hogy lehessen a fordításról beszélni az irodalomtudományi terminusok (pl. *fordítói hűség*) használata nélkül. De ahhoz, hogy a fordításkutatók egy nyelven beszéljenek, és megértsék egymást, ebben az esetben például el kell dönteniük milyen terminust használjanak a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg közti ideális viszony leírására: *ekvivalenciát, megfelelést, adekvátságot?* Ehhez nyújt segítséget a fordítástudományi szakkifejezések szótára.

Irodalom

- Albert S. (1986) "Fordításelméleti kutatások Franciaországban". *Fordításelméleti Füzetek* 5. pp. 27-41.
- Baker, M. (ed.) (1998) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London-New York: Routledge.
- Goffin, R. (1971) "Pour une Formation Universitaire 'sui generis' du Traducteur: réflexions sur Certains Aspects Méthodologiques et sur la Recherche Scientifique dans le Domaine de la Traduction". *Meta* 16/1. pp. 57-68.
- Harris, B. (1977) "Toward a Science of Translation". *Meta* 22/1. pp. 90-92.
- Hell Gy. (1986) "A fordításelméletéről". *Fordításelméleti Füzetek*. 4. pp. 9-27.
- Holmes, J. (1972) "The Name and Nature of Translation Studies". 1st. ed.: *APPTS Series of the Translation Studies Section, Dept. of General Literary Studies*. Amsterdam: University Press. 2nd. ed. In: Holmes 1988. pp. 67-80.
- Holmes, J. (1988) *Translated!*. Amsterdam: Rodopi.
- Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. (1997) *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Nida, E. (1964) *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Radó Gy. (1981) "Rendszeres fordítástudomány". In: Bart I./ Rákos S. (szerk.) *A műfordítás ma*. Budapest: Gondolat.
- Reiss, K. (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber Verlag.
- Reiss, K./ Vermeer, J.H. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Linguistische Arbeiten* 147. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Toury, G. (1995) *Descriptive Translation Studies - and beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- Shuttleworth, M/ Cowie, M. (1997) *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

Computerunterstützte Analyse von Paralleltexten (am Beispiel der ungarischen Übersetzung einer Böll-Erzählung)

Kohn János

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

1. Traditionelle und moderne Analyseverfahren

Gerechtfertigte, rational eingesetzte computergestützte Analysen können bei der Übersetzung literarischer Texte besonders nutzbringend sein, wo die Realisierung der Äquivalenz auf verschiedenen Ebenen und letzten Endes die des angegebenen Skopos, d.h. der angestrebten "Wirkungsäquivalenz" den Übersetzer vor die komplexesten Probleme stellt. Im folgenden möchten wir einige Erfahrungen und Resultate unserer Seminararbeit mit einer Gruppe ungarischer Studenten der Fachrichtung Übersetzung darstellen, wo - mit Hilfe des multilingualen Konkordanzprogramms *Microconcord* - der Kurzroman *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* von H. Böll mit seiner ungarischen Version (von Bor Ambrus) verglichen und bezüglich der übersetzungsrelevanten Fragen besprochen wurde. Vorher soll aber zweierlei präzisiert werden: Die Anwendung elektronischer Arbeitsformen repräsentiert eine zusätzliche Möglichkeit, deren Potential von Unterricht und Forschung gleichermaßen genutzt werden soll, bedeutet aber bei weitem nicht ihre Absolutisierung und der Verzicht auf gutbewährte traditionelle Verfahren, wie es u.a. Kirsten Malmkjaer am Beispiel englischer Andersen Übersetzungen anschaulich dargelegt hat (1993: 213ff.). Des weiteren hätte mit Sicherheit ein korpusbasierter Vergleich anhand der sämtlichen auf Deutsch vorliegenden Texte (c.a. 25), vor allem unter kontrastiv-linguistischem Standpunkt, der Untersuchung eine andere Perspektive eröffnet. Das war uns leider aus rein technischen Gründen nicht möglich: wie schon erwähnt stehen uns derzeit nur drei Texte zur Verfügung, die gleicherweise als Skopos und thematischer Bereich voneinander recht entfernt sind. Darum haben wir das

Programm - wie übrigens im Titel angegeben - zur Untersuchung von *Paralleltexten* verwendet (d.h. eines deutschen Originals und dessen ungarischer Übersetzung).

2. Das Integrieren computergestützter Analysen im Drei-Schritt-Modell

Die erste Frage, die beantwortet werden muß, ist die nach dem *wann* des Computereinsatzes, d.h. nach der Phase des Übersetzungsvorgangs, in der die Anwendung des Programms zu integrieren ist. Nach Wilss hilft der Rechner bei der Übersetzungsvorbereitung, nicht aber bei der Durchführung und Evaluierung der Übersetzung (1996: 91). Schwieriger ist allerdings zu sagen, wo sich die Vorbereitungs- oder Analysephase ("Textidentifikationsschritt" Wilss 1978: 16) und die Synthesephase, d.h. die Neu- oder Rekodierung genau und scharf voneinander abgrenzen. Auf Grund des sog. Zwei-Schritt-Schemas ist es recht umständlich, das Einfügen des Computers in dem Übersetzungsprozeß zu erklären und die Prinzipien einer zweckmäßigen Methodologie kohärent darzulegen. Das Drei-Schritt-Modell (in dem auch eine Umkodierung oder Transferphase berücksichtigt wird) stellt m.E. einen angemesseneren theoretischen Rahmen für die Verdeutlichung der "methodischen Kette" des Computereinsatzes dar. Das Programm spielt besonders während der Transferphase eine förderliche Rolle: "In dieser Phase kommt die translatorische Kompetenz des Translators zum Tragen, weil der Translator hier eine Art 'Translationsplan', seine 'Translationsstrategie' entwirft" (Nord 1991: 35).

Diese Strategie muß aber äußerst gründlich vorbereitet werden und das geschieht zum großen Teil durch eine aufmerksame transferbestimmte, zieltextorientierte Analyse des Originals (eigentlich eine "Vorübersetzung" (Wilss 1996: 112)). Zum anderen kann der Übersetzer - wie es noch zu zeigen sein wird - das Konkordanzprogramm auch in der eigentlichen Produktionsphase verwenden, m.a.W. überschreitet die Extension der Computerarbeit die zweite Phase des Translationsprozesses, indem sie eine operationelle Brücke zwischen dem ersten und dem dritten Schritt schlägt. Der Vorgang vollzieht sich aber nicht nur linear vom AT zum ZT, sondern kann durch die computergestützte kontextuell-vergleichende Analyse, die hauptsächlich in der Transferphase stattfindet, auf das tiefere Verstehen des Textes förderlich zurückwirken. In diesem Sinne verstehe ich die Feststellung von Ch. Nord, "daß jeder Schritt 'vorwärts' gleichzeitig mit einem 'Blick zurück' verbunden ist" (1991: 39).

3. Die Rolle der übersetzungsrelevanten Textanalyse

Nach unserer Erfahrung ist eine übersetzungsrelevante Textanalyse Voraussetzung nicht nur für die traditionellen, sondern auch für die modernen Übersetzungsverfahren.

Der Status des AT wurde, in der Fachliteratur (vor allem der 70er und 80er Jahre) viel und kontrovers diskutiert. Für G. Toury

... a translation belongs to one textual system only, namely the target system, and the source text has gradually been assuming the role of a stimulus or source of information rather than the starting point for analysis (Baker 1993: 238).

Gleichzeitig war auch der (realistische) Standpunkt derer konsequent vertreten, die die Rolle der Textanalyse vor dem Anfang der Übersetzung nachdrücklich betonten (M. Reiss, W. Wilss, W. Koller u.a.). Nach Wilss hat der AT seinen legitimen Status durch die Arbeit von Ch. Nord *Übersetzung und Textanalyse* (1988) wiederbekommen. Er äußert sich im weiteren folgendermaßen:

Wie eng oder wie weit der Rahmen übersetzerischer Einsichten oder übersetzerischer Praxis auch gesteckt sein mag, stets liegt ein Anspruch auf situationsangemessene Bewältigung des Ausgangstextes darin. Sofern wir als Übersetzer denken und formulieren, werden wir dem AT nicht los, und solange wir nicht aufhören, zu übersetzen, müssen wir die Bedingungen klären, unter denen wir arbeiten. (1996: 99)

Eine Woche vor der Computeranalyse wurde den Studenten empfohlen, den Originaltext zu lesen, und sich auf die übersetzungsrelevanten Stellen, bzw. auf Probleme, die mit Hilfe des Programms gelöst werden könnten, zu konzentrieren. (Da sie schon das Programm in ähnlichen Situationen benutzt haben, waren die Teilnehmer mit dessen Möglichkeiten und Arbeitsweise vertraut).

4. Übersetzungsrelevante Merkmale des Textes

Die thematisch-soziologische Struktur des Kurzromans *Die verlorene Ehre der Katharina Blum* prägt seine sprachliche Konstitution entscheidend: während die semantisch-pragmatischen Konstellationen problemlos zu verstehen sind und bei der Übersetzung keine unüberbrückbaren Schwierigkeiten verursachen, ist der Text stilistisch stark markiert, so daß die Realisierung der Wirkungsäquivalenz vor allem von dem Einfangen der ausgangssprachlichen stilistisch-funktionalen Werten bzw. von deren Kompensation in der Zielsprache abhängt. Die am Anfang des Romans genannten drei Hauptquellen (Vernehmungsprotokolle der Polizeibehörde, Rechtsanwalt Blorna und dessen Studienfreund Staatsanwalt Peter Hach) sowie die Nebenquellen (verschiedene Aussagen der Verdächtigten oder Zeugen) bestimmen die stilistischen Ebenen des "Berichts", wie Böll selbst den Roman nennt: einerseits der gewollt sachlich-amtliche, sich an die juristische Fachsprache grenzende Ton der behördlichen Protokolle sowie die gepflegte Redeweise der gebildeten Mittelschicht, auf der anderen Seite, die salopp

manchmal derb gefärbte, aber umso expressive Sprache der unteren bürgerlichen Schichten. Dementsprechend kann man ohne Schwierigkeiten die schichtenspezifischen Formen des Sprachverhaltens entdecken, die charakteristischen Merkmale (um die Begrifflichkeit von B. Bernstein zu verwenden) des "elaborated code" (reichen Wortschatz, besonders an Fremdwörtern, komplexe Satzkonstruktionen, paradigmatische Assoziationen usw.) bzw. des "restricted code" (kleineren aktiven Wortschatz, kurze, einfache, oft unvollständige syntaktische Konstruktionen, vorwiegend syntagmatische Assoziationen) (Sanders 1973: 96), die für die Übersetzung relevant sind. Eine ebenso auffallende stilistische Eigentümlichkeit des AT sind die sog. "Correlatives" (Labov 1972: 387ff.). "In Erzählungen wird durch sie ausgedrückt, daß andere Geschehnisse in Relation zu den eigentlich erzählten Geschehnissen gebracht werden" (Sandig 1978: 160)¹ sowie die Verwendung "... von Ausdrucksarten spontanen Gesprächs zusammen mit dem Gebrauch betont hochsprachlicher und z.T. hochbewerteter Ausdrucksarten", die von B. Sandig "Gleichzeitigkeitshandlungen" genannt werden (162). Als für die Übersetzung wichtige Merkmale des persönlichen Stils können und sollen identifiziert werden: eine Vorliebe für die sog. "berichtete Rede" (d.h. überdurchschnittlich viele Konjunktivformen), eine charakteristische Ironie, deren Quelle oft die überraschende Assoziation semantisch entgegengesetzter Begriffe ist ("Oxymoron"), eine juristisch gefärbte Sprache (nicht nur durch den Fachwortschatz, sondern auch durch charakteristische syntaktische Strukturen z.B. Genitivergänzungen), die auf den Leser - eher unterschwellig - als unangenehm und trocken wirkt.

5. Identifizierung der übersetzungsrelevanten Probleme

Aus dem Gesagten ist deutlich erkennbar, daß die ausgeprägte stilistische Markiertheit des AT den Leser, der sich mit (re)produktiven Absichten nähert, geradezu herausfordert, den übersetzungsstrategischen Problemen auf die Spur zu kommen, die (sprachlichen und außersprachlichen) Schwierigkeiten ausfindig zu machen und über eventuelle zielsprachliche Lösungen nachzudenken. Die eigentliche Computerarbeit wurde durch eine vorbereitende Diskussion eingeleitet, in der, auf Grund der individuellen Beobachtungen der Studierenden, die verschiedenen (semantische, syntagmatische, syntaktische u.a.) "Knackpunkte" einer Übersetzung ins Ungarische zur Debatte gestellt wurden. Für die nachfolgende Paralleltextuntersuchung waren die Fragen und die Vorschläge bezüglich der konkreten Möglichkeiten, strukturell komplexere Erscheinungen vom Programm abzufragen, bzw. mit dessen Hilfe zu ermitteln (z.B. Ideen für "wilde-cards", Einschränkungen u.v.m.).

Anmerkungen

1. B. Sandig faßt die erwähnte Kategorie der *correlativs* und die der *explicatives* ("mit denen ausgedrückt wird, daß begründend usw. von den erzählten Geschehnissen vorübergehend abgegangen wird" (Labov 1972: 390ff.) und die man in der Böll-Erzählung ebenfalls identifizieren kann) unter dem Begriff *Relationsausdrücke* zusammen und bestimmt sie als "... 'eingebettete' Prädikation oder Propositionen, die Bewertungen in Relation zu anderen Propositionen oder Prädikationen enthalten, z.B. zur zentralen Prädikation." (Sandig 1978: 160)

Literatur

- Baker, M. (1993) "Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications". In: Baker, M. et al. (eds.) *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, pp. 223-250.
- Labov, W. (1972) "The Transformation of Experience in Narrative Syntax". In: Labov, W. *Language in the Inner City. Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia. pp. 354-396.
- Malmkjaer, K. (1993) "Who Can Make Nice A Better Word Than Pretty? - Collocation, Translation, and Psycholinguistics". In: Baker, M. et al. (eds.): *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins. pp. 213-231.
- Nord, Ch. (1991) *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos.
- Sanders, W. (1973) *Linguistische Stiltheorie. Probleme, Prinzipien und moderne Perspektiven des Sprachstils*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Sandig, B. (1978) *Stilistik. Sprachpragmatische Grundlegung der Stilbeschreibung*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Wilss, W. (1996) *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr.

Verzeichnis der literarischen Werke

- Böll, H. (1974) "Die verlorene Ehre der Katharina Blum". In: B. Balzer (Hrsg.) (1989) (ergänzte Neuauflage) *Heinrich Böll Werke. Romane und Erzählungen 4*. Bornheim-Merten: Lamuv und Köln: Kiepenheuer. pp. 11-116.
- Böll, H. "Katharina Blum elveszett tisztessége" (f. Bor Ambrus). In: H. Böll (1980) *És száját nem nyitotta szóra. Kisregények*. Budapest: Európa Könyvkiadó. pp. 651-763.

Irodalomtudományból átvett fordítástudományi terminusok

Márta Anette

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

A fordítás és az ennek elemzésével foglalkozó fordítástudomány napjainkban egyre inkább nyelvészeti, azon belül is alkalmazott nyelvészeti kutatási terület. Számos irányzat alakult ki a folyamat minél pontosabb leírására, amelyek a fordítás szemantikai, szövegnyelvészeti, pszicho- és szociolingvisztikai illetve módszertani összetevőit vizsgálják. Mindezek eredményeként nagyobb hangsúlyt kap a fordítástudomány interdiszciplináris jellege és az ebből fakadó feladatok megoldása.

Miközben újabb és újabb tudományterületek kapcsolódnak be a fordítás mint tevékenység és mint diszciplína feltérképezésébe, hajlamosak vagyunk elfeledni a fordítás irodalmi kapcsolatait, holott az, hogy ma különféle nézőpontokból beszélhetünk a fordításról, az első teoretikusoknak köszönhető. A deskriptív jellegű nyelvészeti modellekkel szemben a preszkriptív irodalmi elméletek az adott irodalmár személyes fordítói tapasztalataira támaszkodtak, és egyben a kor nézetét és elvárásait tükrözték.

A következő kronológiai áttekintés - a teljesség igénye nélkül - néhány olyan, a fordításhoz kapcsolódó irodalmi nézetet kíván bemutatni, amelyek a fordításelméletet nyelvészeti szempontból tanulmányozók előtt feltehetően kevésbé ismertek, ám nagy hatással voltak illetve vannak az irodalmi fordításelmélet és a fordítástudomány egészének fejlődésére.

A fordítás és az arról való elmélkedés a rómaiakkal kezdődött. Eric Jacobsen (1958) szerint a fordítás római találmány, amit állítólag az hívtott életre, hogy a rómaiak sokáig nem tudtak megfelelő színvonalú saját irodalmat felmutatni. Horatius és Cicero munkássága nemcsak a római irodalom, hanem a fordítástudomány kezdetét is jelentette. Ők különítették el elsőként a szó szerinti (word-for-word) és értelem szerinti (sense-for-sense) fordítást, amely fogalompár

hosszú évszázadokon keresztül viták tüzeiben állt, és mindig egyik vagy másik győzött az adott kor szellemének megfelelően (Bassnett 1992).

A középkor újabb nagy lendületet adott a fordításelméletnek, hiszen a bibliafordításokkal egyidőben az azokkal kapcsolatos követelmények és problémák is megjelentek, amelyek elsősorban a célnyelvet tartották szem előtt.

A fordításnak a vernakuláris nyelv kialakításában betöltött szerepével függ össze a **horizontális és vertikális fordítás** fogalompár, amit Folena vezetett be 1973-ban, habár már Bacon és Dante is felismerte a két folyamat közötti különbséget. Horizontális fordítás esetén mind a forrás-, mind a célnyelv azonos értékkel bír, nincs alá- illetve fölérendeltségi viszony. Ez az eljárás azonban elmosza a határokat a fordítás, imitálás és eredeti alkotás között, mert a középkori felfogás szerint a szerzőnek a már meglévő témákat és gondolatokat kellett átdolgoznia, nem pedig újat létrehozni (Bassnett 1992).

Vertikális fordításról akkor beszélhetünk, amikor a forrásnyelv magasabb presztízsű, mint a célnyelv. A fordítók ebben az esetben általában szó szerinti fordítással kívánták a célnyelvet és a forrásnyelvet közelíteni egymáshoz.

A XVII. században John Dryden három fordítási módszert különböztet meg (*Preface to Ovid's Epistles*, 1680): metafrázis, imitálás és parafrázis. A **metafrázis** (metaphrase) szó szerinti fordítás, amely szolgai magatartást feltételez. Dryden elítélően ír erről a módszerről, mondván, nem lehet egyszerre szó szerint és ugyanakkor jól is fordítani.

Az **imitálás** (imitation) fogalmát Dryden Cowley-től veszi át, és olyan nagy fokú szabad fordítást jelent, hogy maga is megkérdőjelezi, fordítás-e egyáltalán, vagy pedig újabb variáció az adott témára. Habár úgy véli, a fordító előnyére válhat, ha valami újat hoz létre, ezt a fajta eljárást az eredeti (sokszor már nem élő) szerző emléke és nagysága elleni legnagyobb büntettnek tartja. (Meg kell jegyezni, hogy ugyanez a fogalom a XX. századi Lefevere elmélete szerint (1975) a versfordítás hét lehetséges stratégiájának egyike, ahol a fordító csak ihletet merít az eredeti költeményből, és annak új interpretációját hozza létre, amit külön alkotásként kell kezelni (Shuttleworth and Cowie 1997).)

Dryden elméletének előbbi két szélsőséges fordítási módszere között a **parafrázisnak** nevezett harmadik eljárás (paraphrase) egyfajta arany középutként szolgál. Ez a módszer az értelem szerinti fordítás hagyományait követi, és Dryden is ezt a gyakorlatot javasolja.

A következő két-háromszáz év során számos fontos megfigyelés született a fordítással kapcsolatban. Először a XIX. században merül fel a fordíthatóság-fordíthatatlanság fogalma, bár ez utóbbi akkor kizárólag a versre vonatkozott. Schleiermacher egy közvetítőnyelv kidolgozását javasolta a versfordításból fakadó gondok megoldására.

Ugyancsak az ő tevékenységével kapcsolatos a **honosító fordítás**, **idegenszerűsítő fordítás** és az utóbbival szinoním **rezisztencia** jelensége is, mely fogalmakat (domesticating translation, foreignizing translation, resistancy) Venuti

vezette be 1995-ben, de Schleiermacher nézeteit vette alapul (Shuttleworth and Cowie 1997). A honosító fordítás során a forrásnyelvi szöveget olyan stílusban fordítják, hogy az mindenben megfeleljen a célnyelvi olvasó elvárásainak, és ne érződjön rajta semmilyen idegen hatás (Schleiermacher szavaival: a fordító az olvasóhoz közelíti a szerzőt). Venuti azonban úgy véli, hogy a fogalomnak negatív konnotációja is van olyan domináns kultúrák esetében, amelyek zártak minden idegen hatás előtt, és a fordított szövegekbe is a célnyelvi kultúra értékeit építik be, ahogy az szerinte az angolszász kultúrkörben szokásos.

Az idegenszerűsítő fordítás során a fordító tudatosan megszegi a célnyelvi elvárásokat azáltal, hogy a forrásnyelvi szöveg kultúráját idéző elemeket (forrásnyelvi reáliákat és célnyelvi archaizmusokat) használva tudatosítja az olvasóban a kultúrák és nyelvek különbözőségét. Schleiermacher ezt az eljárást úgy jellemezte, hogy ennek segítségével a fordító az olvasót közelíti a szerzőhöz, és ezt tartotta a legmegfelelőbb fordítói módszernek. Venuti különösen a honosító fordítást preferáló kultúrákban javasolja használatát, és ő vezette be az ezzel szinoním rezisztencia fogalmát is az angolszász kultúra és az angol nyelv dominanciájával szemben.

A kulturális és nyelvi tényezőkre érzékeny fordítást **kulturális fordításnak** nevezzük (Cultural Translation/ Cultural Approach), amely szerint a fordítás nem egyszerűen nyelvek, hanem kultúrák között történik. (Ez a felfogás az alapja a szkoposz-elméletnek (Skopos Theory) és a transzlatorikus cselekvésnek (Translatorial Action).

A kulturális különbségek áthidalását szolgálja a Hervey és Higgins (1992) által bevezetett kulturális kölcsönzés, kulturális átültetés és kulturális áthelyezés. (Shuttleworth és Cowie 1997). **Kulturális áthelyezés** (Cultural Transposition) során a forrásnyelvi szöveg tartalmát célnyelvi környezetbe helyezzük át, elsősorban a célnyelv és a hozzá tartozó kultúra figyelembe vételével. Ennek egyik típusa a **kulturális kölcsönzés** (Cultural Borrowing), amely egy forrásnyelvi kifejezés szó szerinti átvitele a célnyelvbe, mert arra a célnyelvben nincs megfelelő szó. A **kulturális átültetés** (Cultural Transplantation) a kulturális áthelyezés legmagasabb foka, amely során a forrásnyelvi kultúra elemeit célnyelvi elemekkel helyettesítjük, aminek eredményeként egy részlegesen a célnyelvi közegnek megfelelően átírt szöveget kapunk.

A célnyelvi kultúrában ismeretlen tárgyak vagy események leírására Beekman és Callow (1974) a **kulturális behelyettesítést** (Cultural Substitution) javasolja, amely azonos funkciójú célnyelvi tárgyak vagy események megnevezését jelenti, melyet a szókölcönzés illetve egy általánosabb kifejezés használata helyett ajánlanak.

Ugyanezen szerzők a történelmi és didaktikai hűség megtartására is felhívják a figyelmet. **Történelmi hűségről** (Historical Fidelity) akkor beszélhetünk, ha a két kultúra történelméhez tartozó események, személyek és

fogalmak ugyanazt a tartalmat és jelentést hordozzák. - Az elsősorban bibliai szövegek fordításánál szükséges megfelelés másik típusa a didaktikai hűség (Didactic Fidelity), amely főleg instruktív szövegek oly módon történő adaptálását jelenti, hogy az megfeleljen a célnyelvi közönség eltérő kulturális elvárásainak.

Az utóbbi évtizedekben a fordítástudományra talán az ún. poliszisztéma-elmélet (Polysystem Theory) gyakorolta a legnagyobb hatást. Az elnevezést először Even-Zohar használta 1978-ban az irodalmi rendszerek kapcsolatának és kialakulásának leírására (Shuttleworth and Cowie 1997). (A "rendszer" (system) elnevezés az orosz formalistáktól ered, és a fordítástudományban a nyelvészeti, irodalmi és kulturális tényezők közötti kapcsolatok rendszerét jelenti. A poliszisztéma elnevezés olyan átfogó terminus, amely egy adott kultúrában létező valamennyi irodalmi rendszerre vonatkozik, és főképp a központi és perifériális rendszerek közötti kapcsolatot vizsgálja. Even-Zohar egyik nagy érdeme, hogy a fordított irodalmat is az irodalmi rendszer részeként fogja fel, mivel szerinte a fordítások fontos hatást gyakorolnak az adott irodalom szinkrón és diakrón fejlődésére (Gentzler 1993).

A poliszisztéma-elmélet szerint a célnyelvi kultúra társadalmi normái és irodalmi hagyományai irányítják a fordítót a folyamat közbeni döntések meghozatalánál. Az elméletet átvette többek között az ún. Manipulációs Iskola is (Manipulation School), amelynek képviselői úgy vélik, hogy valamennyi fordítási folyamat bizonyos mértékig manipulálja a forrásnyelvi szöveget, hogy az megfeleljen a célnyelvi változattal kapcsolatos elvárásoknak (Hermans 1995). Ennek az elméletnek köszönhető a Toury által fémjelzett célnyelv-központú fordítástudomány megjelenése (Target Text-oriented Translation Studies), amelyben a hangsúly a tényleges fordítási gyakorlat (vagy normák) leírásán van. Ez a szemlélet rendkívül nagy hatással volt a nyelvészeti fordítástanra is, és a 80-as évektől kezdve új kutatási irányokat jelölt ki, amelyek a fordítástudomány interdiszciplináris jellegét erősítik.

Irodalom

- Baker, M. (1993) "Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications". In: Baker, M./ Francis, G./ Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. pp. 233-50.
- Bassnett, S. (1992) *Translation Studies*. Revised Ed. London: Routledge.
- Beekman, J./ Callow, J. (1974) *Translating the Word of God*. Grand Rapids, Michigan: Zondervan.
- Even-Zohar, I. (1978) *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics. [Papers on Poetics and Semiotics 8.]
- Frawley, W. (1984) "Prolegomenon to a Theory of Translation." In: Frawley, W. (ed.) *Translation: Literary, Linguistic and Philosophical Perspectives*. London-Toronto: Associated University Presses. pp. 159-75.

- Folena, G. (1973) "'Volgarizzare' e 'tradurre': idea e terminologia della traduzione dal Medio Evo italiano e romanzo all'umanesimo europeo". In: *La Traduzione. Saggi e studi*. Trieste: Edizioni LINT. pp. 57-120.
- Gentzler, E. (1993) *Contemporary Translation Theories*. London: Routledge.
- Hermans, T.(1995) "Toury's Empiricism Version one: Review of Gideon Toury's *In Search of a Theory of Translation*". *The Translator* 1/2. pp. 215-223.
- Hervey, S. / Higgins, I.(1992) *Thinking Translation: A Course in Translation Method: French to English*. London: Routledge.
- Jacobsen, E. (1958) *Translation. A Traditional Craft*. Copenhagen: Nordisk Forlag.
- Lefevere, A. (1975) *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*. Assen-Amsterdam: Van Gorcum.
- Lefevere, A. (1977) *Translating Literature: The German Tradition from Luther to Rosensweig*. Assen-Amsterdam: Van Gorcum.
- Shuttleworth, M. / Cowie, M. (1997) *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

A műfordítás ekvivalencia- és kompenzációs tényezőit elősegítő derivációs típusról

Pacsai Imre

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

Mikrolingvisztikai jellegű összehasonlító lexikológiai vizsgálatunk szükségessé tette az orosz népnyelv stilisztikai sajátosságainak behatóbb elemzését. D. E. Rozental (1974) kategóriái segítségével sikerült feltárni az orosz népnyelv több jellegzetes fonetikai, morfológiai, szintaktikai vonását, mely mind a folklór mind a dialektológiai munkák példaanyagának, mind a népi-paraszti beszédet ábrázoló irodalmi alkotások jellegzetes stílusjegyét képviseli (Pacsai 1996).

Az orosz népnyelv egyedi sajátosságainak feltárása során fontos eszközül szolgált a műfordítások összehasonlító elemzése. Az azonos tartalom következtében a célnyelvi szövegek elemzése során fokozott mértékben tűnt elő az adott nyelv struktúrárendszer, mely a nyelv belső törvényszerűségei által determinálva létezik és funkcionál.

A komparatív vizsgálathoz V. Raszputyin: Прощание с Матёрой (1978) c. kisregényét választottuk. Választásunkat igazolta Sz. Zaligin méltatása is, aki Raszputyin műveinek fő értékének az izzig-vérig orosz nemzeti nyelv hamisítatlan megjelenítését tekinti.

A műfordítások összehasonlítását végezve tanúi lehettünk, hogy épp a Zaligin által nagyrabecsült érték, a népi beszéd okozza a műfordító számára a legfőbb problémát. A Raszputyin-műben felhangzó népi paraszti beszéd a nyelv vertikális és horizontális tagozódásának összetett sokszálú rendszerét képviseli. Ezen összetett jelleg szinte megoldhatatlan probléma elé állítja a műfordítót, ha minimálisra kívánja csökkenteni a Karcevski s Jakobson említette "fokozatos veszteséget", ami a nyelvek eltérő rendszeréből fakad.

Klaudy Kinga (1994) a fordítás elméleti és gyakorlati problémáit elemző munkája fontos támpontul szolgált komparatív vizsgálatunkhoz. Művében épp a Karcevski

által megjelölt fő probléma, a fokozatos veszteségekből fakadó problémák áthidalásához nyújt útmutatást a fordítással foglalkozó szakembereknek. Az általa említett kérdéskörök közül az ekvivalencia és a kompenzáció problémakörével kívánunk foglalkozni a vizsgálatunk központi kérdésköréként jelentkező nyelvi entitás a mellérendelő összetétel kapcsán.

A műfordítás elsődleges feladatának Komisszarov (1980) a forrásnyelven írt alkotás esztétikai, művészi élményének megőrzését tekinti. E feladat jóval fontosabb az adott szövegtípusnál, mint az információ minél pontosabb megjelenítése, amit a műszaki, tudományos szövegek képviselnek. E. A. Nida a fent említett feladat mellé további célmegjelölést is tesz a műfordító számára, amit a "similar response" terminussal jelöl. E célmegjelölés a forrásnyelv sajátosságainak a lehetőség szerinti megőrzését jelenti. A fordító feladata, hogy a célnyelvre lefordított műalkotás olvasója hasonló élményben részesüljön mint az eredeti mű megismerője.

A Harsányi Éva fordításában megjelent Raszputyin-kisregény (Isten veled Matyora 1980) nyelvi stilisztikai sajátosságait elemezve figyeltünk fel az általunk vizsgált mellérendelő összetételeknek a műfordításban betöltött szerepére.

Harsányi Éva a népnyelvi modell felépítéséhez rendkívül alkalmas eszközre talál a vizsgált derivációs típusban. Lexikalizálódott volta révén elkerülhető a vulgáris nyelvhasználat vádja, ugyanakkor az orosz népnyelvvel azonos stílusréteg igen jelentős expresszív töltéssel rendelkező nyelvi elemeként alkalmazható.

Említést érdemel, hogy a Raszputyin művében megjelenített orosz népnyelvben is megfigyelhető intenzív alkalmazásuk. A felsorolt tényezők következtében a műfordítás ekvivalenciáját több szempontból is megfelelő módon szolgálják a "парные слова" terminussal jelölt struktúrák magyar megfelelői.

Mindamellet, hogy az orosz és magyar népnyelv és a folklór nyelvezetében egyaránt preferált nyelvi entitásról van szó, a mellérendelő összetételek (парные слова) esetében további mélyebb összefüggéseket is sikerült feltárni kutatásunk során. A kelet-eurázsiai nyelvekben intenzíven használt összetételek, a tükörszavak párhuzamként is megjelenő, közös strukturális, funkcionális, fonetikai jegyekkel bíró nyelvi elemek több nyelvész szerint (W. Veenker /1967/, N. Baszkakov /1974/, O. B. Tkacsenko /1979/, A. Grannes /1978/, J. Plähn /1987/) is a szláv nyelvektől idegen derivációs módozatként vannak jelen a beszélt orosz nyelvben. Az említett nyelvészek uráli és altaji hatásokra utalnak az orosz népnyelv ezen tipikus struktúráinak létrejöttét illetőleg.

Az E. A. Nida (1964) említette "gázló" megtalálásához, a két eltérő jellegű nyelv közötti kapcsolat létrejöttéhez segít hozzá az említett közös areális, kulturális háttérrel rendelkező struktúra. Igen fontos tényezőnek tekinthető, hogy két nyelv azonos stílusrétegének azonos expresszív hatással bíró eszközéről van szó.

Klaudy említést tesz Makai Imre műfordítói sikerének titkáról, aki kulcsszerepet szán az orosz kozákság és a magyarországi hajdú népcsoport sorsközösségéből fakadó ekvivalenciának. Rendkívüli jelentőségű, hogy a fordító azonos olvasmányélményhez juttassa az olvasót, amihez épp a belső, gyakran rejtett ekvivalenciák felismerése s kiaknázása segíthet hozzá.

Harsányi Éva a Raszputyin-kisregény fordítása során kerüli az irodalmi nyelvtől eltérő fonetikai, morfológiai jelenségek alkalmazását. Néhány "népies" struktúra alkalmazásával jelöli a modell alapvető vonásait. Mindössze néhány standarttól eltérő nyelvi elemre találhatunk a magyar célnyelvi változatban:

"Jegor csaknem *meghótt máma*" (Hars. 13); "Menjetek vissza, *ahonnét gyűttetek!*" (Hars. 26); "Nézze meg az ember, *idegyűttek*, munkát találtak!" (Hars. 26); "Különben a *puskámér* megyek" (Hars. 26); "*Máma* ezt gondoltam" (Hars. 34); "Ha télen is nyár *vóna*" (Hars. 175); "Még csak az *kéne*" (Hars. 175); "Mire kell az *tenéked?*" (Hars. 220).

A forrásmű szövegével összehasonlítva szinte elenyésző a "népnyelvi" fonetikai, morfológiai jellegzetességgel bíró nyelvi elem használata a magyar változatban. Harsányi Éva elsődlegesen lexikai síkon oldja meg a fokozatos veszteségek kompenzálását, így koncepcióját jól szolgálják az említett struktúrák.

A Nida féle "similar response", a forrásmű nyelvi sajátosságainak megőrzését célzó fordítói tevékenység kap fontos szerepet, amikor a forrásmű azonos típusú derivációs struktúráinak fordítása során találkozunk a magyar összetételekkel.

"Вот так худо-бедно жила деревня" (13), "Így élt tehát a falu *jól-rosszul*" (8); "Чужой, да еще блажной, *подъедала-подпивала*" (27), "Idegen, meg aztán kérincselő, *eszem-iszom* ember" (31); "Будто это было *давным-давно*" (58), "Mintha ez már *réges-régen* így lett volna" (81); "а что ни возьмётся, все через *пень-колоду*" (67), "Bármilyen fogott, *ímmel-ámmal* tette" (96); "По *два-три* человека в ходках" (73), "A szekéren *két-három* ember" (106); "Устроился под березку и *запилил-запиликал*" (75), "Elhelyezkedett a fa alatt és *nyekergett-nyikorgott*" (109); "Мой-то узелек *вот-вот* растянут" (78), "Az én bajom *már-már* kibomlott" (112); "Кого из избы высвыстываешь, *такой-сякой?*" (102), "Kit fűtyülsz ki a házból te *ilyen-amolyan?*" (153); "Случайно или не случайно – от одного *отца-матери*" (105), "На егу *арától-anyától* születtek" (158); "а то хоть *мало-мальски* присматривал за ней" (120), "Aki csak egy *icipicikét* is odafigyelt" (183); "Избу нашу тятка, *не седни-завтри* ... тоже тоже туды" (125), "A házunkat, édesapám, *maholnárp* szintén ... szintén oda" (193).

A bemutatott struktúrák, melyek szinte tükörfordításnak is tekinthetők, azonos helyen, a forrásnyelvi szövegnek megfelelő magyar mondatban kapnak helyet. Az ekvivalencia sajátos megjelenési formáját képviselő strukturális ekvivalencián kívül a kompenzációs folyamatnak is fontos részesei az elemzett összetételek, amit az oroszból hiányzó struktúrák intenzív használata bizonyít.

A szinonimák alkotta összetételek közül említést érdemel a *zűrzavar* (16), *űzte-hajtotta* (28), *rendjük-módjuk* (94), *lótott-futott* (96), *csúrd-csavard* (101), *összetörd-zúzod* (magad) (112), *sűrőgsz-forogsz* (140), *járni-kelni* (219) összetétel.

Az összefoglaló összetételek között is jól megfigyelhető az oroszról eltérő struktúrák használata: *tenni-venni* (6), *süss-főzz* (14), *nyakra-főre* (40), *hanyatt-homlok* (34), *egykeftőre* (85), *térülünk-fordulunk* (66).

A legspecifikusabb struktúrákat az ikerszavak képviselik: *cserebere* (28), *tereferéltél* (35), *hercehurca* (78), *cókmók* (76), *limlom* (103), *kelekótya* (98) *sertepertelés* (64), *torzonborz* (16), melyek magyaros jellegük ellenére képesek egy hasonló nyelvi - kulturális környezet felidezésére.

Megjegyzést érdemel, hogy az orosz összetételek között is találunk a derivációs szempontból azonos típusú, ám szemantikai vonatkozásban a magyar struktúrákkal le nem fedhető elemekkel, amit a *шель-шевел* (49), *мать-перемать* (50), *тартапары* (20), *шиворот-навыворот* (40), *жутье-бытье* (29) *небывалое-неживалое* (56) összetétel képvisel.

A magyar célnyelvi változatban intenzíven alkalmazott struktúrák a magyartól eltérő szemantikájú, ám típusában azonos nyelvi elemek kompenzálását is szolgálják a fordítás során. Klaudy Kinga elismerő szavai, amelyek a Makai féle Solohov-fordítást méltatják, keltették fel érdeklődésünket a doni kozák népnyelvet megjelenítő alkotás fordítási műhelyitkai iránt. A Makai-fordítást olvasva megelégedéssel nyugtáztuk, hogy Makai munkájában nem kisebb szerep jut a vizsgált összetételi formának a népi-paraszti nyelv megjelenítése során.

Raszputyin és Solohov művét összevetve azt állapíthattuk meg, hogy Raszputyin jóval intenzívebben alkalmazza a vizsgált struktúrákat, így Makai Imre fordításában még fokozottabb mértékben szolgálják a kompenzálás folyamatát mint ahogy ezt Harsányi Éva fordítói munkájában megfigyelhettük. A Makai-fordításban is jelen van a vizsgált derivációs módozat minden típusa.

A szinonimák alkotta összetételek: *recsegtek-ropogtak* (I. 55), *ámuló-bámuló* (I. 165), *üggyel-bajjal* (II. 150), *sürgött-forgott* (I. 246), *lótottak-futottak* (I. 219), *szóbeszédet* (I. 305), *keresztül-kasul* (I. 319), *ütöttek-vágtak* (I. 322), *zűrzavar* (I. 420), *sebbel-lobbal* (I. 81), *szerbe-számba* (I. 68), *hányjátok-vessétek* (I. 81), *tárva-nyitva* (I. 84), *szegrül-végrül* (II. 239), *teltek-múltak* (IV. 319), *rendje-módja* (I. 79).

Összefoglaló összetételek: *éjjel-nappal* (I. 175), *télen-nyáron* (I. 201), *erről-arról* (I. 241), *jöttment* (I. 262), *testet-lelket* (I. 322), *kinek-minek* (I. 229), *ötölt-hatolt* (III. 53), *eteti-ítatja* (IV. 63), *maónap* (IV. 188), *égre-földre* (I. 259), *hetet-havat* (IV. 119), *szántóvető* (IV. 317), *széltében-hosszában* (II. 24), *tevés-vevésbe* (I. 106)

Ikerítő összetételek: *mendemonda* (I. 57), *izegne-mozogna* (I. 81), *csegett-bongott* (I. 91), *gidres-gödrös* (I. 107), *agyabugyálta* (I. 195), *handabandázott* (I. 311), *dimbes-dombos* (I. 320), *csetepaté* (I. 349),

hercehurcája (I. 246), *cécó* (I. 274), *limlomot* (I. 190), *hűhó* (III. 199), *tutyi-mutyi* (III. 181), *kongattak-bongattak* (IV. 53), *girbe-görbe* (II. 251), *ákom-bákom* (II. 251).

A formagazdag struktúra-rendszer jól mutatja az adott nyelvi entitás intenzív használatát a Makai-fordításban is.

Harsányi és Makai fordításának azonos struktúrái kapcsán kívánunk szólni a kompenzációt sajátos módon megvalósító összetételi formáról, melyre K. E. Majtyinszkaja (1959) is felhívja a figyelmet. Az igetöket kettőztető struktúráról van szó, amelyet mindkét fordítás előszeretettel használ. A következő példák jól szemléltetik, miként kompenzálja az orosz igeszemlélet sajátosságait az adott formáció a grammatikai jelentés szintjén a lexikai jelentés (kiegészítő adverbális elem) igénybevétele nélkül: *"neki-nekiugrott a falnak, leverte a dézsáról a merítőt"* (Hars. 18), *"наскакивая на стены и уронив ковшик с ушата"* (Pac. 19); *"hevesen ki-kicsapódott a láng"* (Hars. 91), *"с фунаньем выметывались длинные буйные языки"* (Расп. 58); *"Ki-kizdökkent a kerékvágásból, elvesztette a helyes hangnemet"* (Hars. 113), *"Как-то сбивался, соскальзывал с нужного тона"* (Расп. 78).

A Solohov-mű fordítása során Makai is gyakran alkalmazza ezt a szóalkotási módozatot. "Két felderítő *le-lekushadva* besettenkedett a pitvarba" (M. I. 14), *"Двое разведчиков, пожимаясь, вошли в сенцы"* (Шол I. 10); *"el-elkiáltotta magát"* (I. 28), *"изредка покрикивал"* (I. 22); *"Dunyaska a szekéroldal pereméről fel-felugrálva nézegette a rétet"* (I. 53), *"Дуняшка подпрыгивала на грядущке"* (I. 44); *"Akszinya ki-kilötyyentett egy kis vizet"* (I. 84), *"Аксинья, плеская из ведер воду"* (71); *"Le-lehajolva hatolt a legsűrűjébe"* (I. 85), *"Пригибаясь, забралась в самую гушину"* (I. 72).

A Raszputyin és Solohov-műben megjelenő népnyelvi stílus fordítási kérdései közül egyetlen nyelvi entitás szerepére kívántuk felhívni a figyelmet. A fordítás ekvivalencia tényezőjének megteremtése fokozott nehézséget jelent, mivel az R. A. Budagov (1985), M. Wandruszka (1971), K. Bochman (1983) elemezte "nyelv a nyelven belül" tényezővel is számolni kell a fordítónak. A fordítónak nemcsak a nyelvek eltérő sajátosságából fakadó problémákat kell megoldani a forrásmű célnyelvre való fordítása során, hanem a lefordítani kívánt nyelvi réteg stilisztikai problémáit, kategóriáit is mélyrehatóan tanulmányoznia kell, hogy a forrásműből fakadó esztétikai élményt kapja a célnyelven tolmácsolt mű olvasója.

Irodalom

- Bart I./Klaudy K. (szerk.) (1986) *A fordítás tudománya*. Budapest: Tankönyvkiadó.
 Bochmann, K. (1983) "Bemerkungen zu Wesen und Gegenstand der Soziolinguistik".
Revue roumaine de linguistique 1. Bucarest. pp. 30-33.
 Будагов, Р. А. (1985) Сходства и несходства между родственными языками. М.
 Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

- Комиссаров, В. Н. (1980) *Общелингвистическая теория перевода*. М.
- Nida, E. A. (1986) "A fordítás tudománya III". In: Bart I./ Klaudy K. (szerk.) *A fordítás tudománya*. Budapest: Tankönyvkiadó. pp. 125-146.
- Розенталь, Д. Э. (1974) *Практическая стилистика русского языка*. М.
- Wandruszka, M. (1971) *Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München.

A megszólítások nyelvtana, angol-magyar fordítási-tolmácsolási implikációi*

Papp Nándor

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar,
Budapest*

Írásbeli, szóbeli megnyilvánulásaink kapcsán mindannyian átéltük már a megszólítás 'minek nevezzetek' dilemmáját, találkoztunk már azzal a problémával nemcsak közszerepléseinkkor, hanem 'civiiként' is, hogyan szólítsunk meg egy adott helyzetben, egy adott nyelven egy - vagy több - embert, aki számára valamit el akarunk mondani. Tolmácsként, fordítóként pedig álltunk már szemben azzal a gonddal, hogy mit csináljunk, ha egy megszólítás fordítása 'nem megy át' egy másik nyelven.

Legelőször is tisztázzuk, mi a megszólítás? Mi a funkciója, célja, helye.

A vocative is an optional element, usually a noun phrase, denoting the one or more persons to whom the sentence is addressed. It is either a CALL, drawing the attention of the person or persons addressed, singling them out from others in hearing, or an ADDRESS, expressing the speakers relationship or attitude to the person or persons addressed. (Quirk, R./ Greenbaum, S./ Leech, G./ Svartvik, J. (1985) A Comprehensive Grammar of the English Language, Longman, London, p. 773.)

Quirk definíciója is mutatja, a megszólítás nem kötelező elem. Elsődlegesen arra használatos, hogy az üzenet küldője megnevezze üzenetének címzettjét. Ez a

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

figyelem megszerzésére irányuló használat, i.e. CALL illetve ADDRESS. Hasonlással élve, az elsődleges használati kör olyan, mint a borítékon a címzés. Megszólítást azonban ott is használunk, ahol már ismert az üzenet címzettje, de a kommunikátor szükségét érzi, hogy lépést tegyen a *figyelem további biztosítása* érdekében. Ez a szöveg belsejében fordul elő, s a megszólítások használatának másodlagos körét képezik.

Van a megszólításoknak egy harmadlagos funkciója is. Egy-egy megszólítás utal a beszélő és a hallgató közötti viszony sok elemére (ide tartoznak a nyelvi etikett körébe tartozó udvariassági megfontolások), az üzenet tartalmára, a kommunikációs alkalom jellegére, körvonalazza a kommunikáció tartalmi, stílári, érzelmi vonatkozásait, biztosítja az adekvát kontextust, a hangulatot az 'atmoszférát', a közvetlen kontaktust.

Nézzük csak az alábbi példát:

- Hol voltál *te szemét állat*? Ilyenkor kell hazajönni?
- Tudod, *drágám*, én igazán nem tehetek róla...
- Nem tehetsz róla? *Te mocskos disznó*! Majd én megmondom neked [...]

A fenti minidramában igencsak burjánzanak a vokatívuszok. A szituáció elég világos, a közlésre szánt üzenet címzettje is egyértelmű, tehát nem lenne feltétlenül szükséges verbálisan is megnevezni a címzettet. Nem is figyelemfenntartó funkciója van a megszólításoknak. Itt a harmadlagos használati körrel van szó: a megszólítások tele vannak utalásokkal a résztvevő személyekre, társadalmi, kulturális helyzetükre, az egymáshoz való viszonyukra vonatkozóan, és arról is árulkodik a három megszólítás, hogy az üzenetváltás milyen alkalomból történik, s hogy az adott kommunikációs helyzetben kinek milyen az elfoglalt pozíciója.

1. A leggyakrabban használt nyelvi eszközök, szerkezetek a megszólítás kifejezésére

A megszólítás általában rövid, szóban is, írásban is szerkezetileg elkülönülő egység. Önálló szintaktikai, intonációs és hangsúlyozási egység. Tipikusan főnévi szerkezetek használatosak a megszólítások kifejezésére, melyek lehetnek egyszerűek (csak egy főnévből állók) vagy összetettek (főnév+elő/utójelző +determinánsok; értelmező).

A) Főnévi szerkezetek (felosztás a szerkezet 'magjaként' szereplő, *head of the noun phrase* szerint)

- a) Nevek (teljes név, családi név, utónév, becenév, ragadványnév) címmel vagy anélkül: Koós Jánosné asszony, Dr David Owen, My dear Mrs Craig, Dave, Csöpi, Tüsi.
- b) Megnevezések (appellatives):

- családi kapcsolatok megnevezése: apu, anyu. Őcsi, Hugi, granny, mum(my), Uncle (Sam), Aunt (Gloria)
 - címek (titles of respect): ma'am, madam, sir, Your Majesty, Felség, Your Honour, Bíró úr, Your Excellency, Excellenciás uram, my Lord, Professor (Quirk)
 - státusz megnevezések: Father, Atyám, Sister, Major, Mr President, Elnök úr, Prime Minister (Blair), Miniszterelnök úr
- c) Foglalkozások: driver, nurse, officer, doctor, tanárnő, doktor úr, főúr
- d) Általános köznevek: Mit csinál, *ember?* (man) Mi van, *haver?* (buddy) Mehetünk, *drágám?* (darling), bastard, (you) swine, (my) ducky, aranyoskám, kicsibém, galambom, bogaram, Honey, My friends, Kedves barátom, Ladies and Gentlemen

B) Névmások

- a) Személyes névmások: Hé, te ott! (te-ti, ön-önök, maga-maguk) You, why haven't you finished yet? személyes névmás értelmezővel: you over there, you with the red hair, you guys)
- b) Határozatlan névmás: Mindenki figyeljen!, Kedves Mindnyájan! Get me a pen, somebody.

C) Melléknévi szerkezetek: (my) dear, (my) dearest

D) Mellékmondatok: *Whoever said that, come here. Whoever you are, what's your name. Bárki is vagy, mi a neved. "Ki itt belépsz, hagyj fel minden reménnyel".* A magyarban egy bizonyos tabu mondat is vokatívisz jellegű szerepet tölt be egy adott, erősen vulgáris stílusban: Erre aszongya, *b.... meg*, hogy adjam oda neki a dohányt.)

A megszólítások - viszonylagosan szabad mondatbeli helyzetük okán is - sok tekintetben osztoznak bizonyos határozók (disjunct) szintaktikai sajátosságaiban, egy mondaton belül előfordulhatnak mondatkezdő (initial) helyzetben, a mondat belsejében (mid-position), és szerepelhetnek a mondat végén is (end-position).

John, dinner's ready. (initial)

And that, my friends, concludes my speech. (mid)

My back is aching, doctor. (end)

2. A megszólítások előfordulását, megválasztását befolyásoló tényezők rövid, vázlatos áttekintése

A megszólítások megválasztását, előfordulásának gyakoriságát elsősorban a kommunikációs cél határozza meg. (Lásd fent a megszólítások három funkcióját.) De ezen túlmenően számos egyéb tényező befolyásolja még, hogy egy kommunikációs helyzetben mikor, mennyi és milyen megszólítást alkalmazunk. Az alábbiakban néhány fontosabb tényezőt felsorolunk.

Az **üzenetközlő** talán a legfontosabb tényező. Kommunikációs célja, egyénisége, személyisége, társadalmi, kulturális háttere, iskolázottsága, kommunikációs rutinja, stílusa, a célbajuttatandó üzenet tartalma, fontossága, viszonya az üzenet tartalmához, a hallgató(ság)hoz. (Lásd a minidramában a házaspár egymáshoz való viszonyát.)

Az üzenetet befogadó (hallgató(ság)), azaz kik vannak jelen, milyen rangúak, milyen társadalmi, kulturális háttérűek, mit várnak az üzenet közlőjétől, stb.

A kommunikációs helyzet, azaz kik kommunikálnak egymással, milyen alkalomból, milyen formában (monológ vagy dialóg).

Stílus lehet emelkedett, formális, protokolláris, merev, kötetlen, informális, baráti, meghitt, intim, durva, közönséges, vulgáris; lehet pozitív, negatív, feszült, ellenséges, stb.

A kommunikáció helyszíne, azaz utcán, buszon, kocsmában, templomban, a Buckingham palotában vagy a Fehér Házban; vendégként vagy vendéglátóként; fontos lehet az ország is, pl. 'Boy - as a vocative - is avoided in the US because of its racial connotations.' (Quirk et al.1985:774)

A kommunikáló felek közötti kapcsolat nagyon sokféle lehet, de ezeken túlmenően az ismeretség foka, mértéke, a kapcsolat társadalmi vonatkozásai is befolyásolják a megszólítások használatát, ugyanúgy mint az a tény, hogy például látják-e egymást a kommunikáló felek, vagy csak hallják egymást, vagy egyiket sem.

A kor a szónak kétféle értelmében is.

- a) egyrészről a történelmi kor: ma már például, a XX. század végén, házastársak nem magázzák egymást, s nem is szólítják meg egymást úgy, hogy *kend*.
- b) másrészről a kommunikációban résztvevők kora, illetve az életkorok egymáshoz való viszonya: *Apuskám*, ... Na gyereünk, *papa*.

A médium (a kommunikáció közvetítő eszköze) is igen fontos tényező. Meghatározó jelentősége van a megszólítások alkalmazása szempontjából annak, hogy üzenetünk címzettjét írásban vagy szóban szólítjuk-e meg. Az írásbeliség a megszólítások retorikai hatásaival kevésbé operál. Az alapfeltételezés az, hogy írásban elégséges megjelölni a címzettet, a másodlagos és harmadlagos funkciók területén egyéb - zömmel tartalmi - eszközökkel kell hatni. Éppen ezért az írásbeliség jóval kevesebb megszólítást alkalmaz. (Természetesen azt is figyelembe kell vennünk, hogy az írásbeliségen belül is többféle műfaj van, s a megszólítások alkalmazása műfajspecifikus.

3. A megszólítások egyes angol-magyar fordítási/tolmácsolási, kérdései

Ennek a kérdés-csoportnak a tárgyalásakor abból indulunk ki hogy a fordító/tolmács nem fordítógép, hanem intercultural communicator, azaz nyelvek, kultúrák között ingázó kommunikátor, közvetítő. Feladata pedig az adekvát kommunikáció, illetve a lehető legpontosabb megértés biztosítása.

A megszólításokkal kapcsolatos fordítási, tolmácsolási problémákat pragmatikai szempontból vizsgáljuk, azaz a beszédhelyzet alapján határozzuk meg. Az adott eset vizsgálatában a probléma megoldását keressük, stratégiát kívánunk leírni, valamint az adott helyzet-megnyilvánulás (situation bound

utterance) pragmatikai szinten való fordíthatóságának körüljárásához szeretnénk hozzájárulni.

(Megjegyezzük, hogy külön előadás témája lehetne ebben a vonatkozásban a 'minimal mediation' és a tolmács kommunikátori funkciója közötti dilemma taglalása.)

1. Ha visszaemlékszünk Quirk et al. (op. cit.) szintaktikai elemzésére, hogy milyen NP szerepelhet megszólításként, azt tapasztaljuk, hogy az angolban az *animate-inanimate* (élő - élettelen) megkülönböztetés nagyon releváns. Élettelen vagy elvont főnevekkel nem nagyon találkozunk az angolban megszólításként - szemben a magyar tapasztalattal. Az angol megszólítások filozófiája az, hogy személyeket, partnereket, ellenfeleket szólítunk meg, nem pedig amorf testületeket, lélettelen hivatalokat, vagy alkalmilag összeverődött emberek halmazát. Gyakorló fordítóként, tolmácsként hányszor fordítottuk már életünkben a *Tisztelt Kongresszus!* megszólítást. Az angolban a megszólításnak személyhez szólónak, a konkrét címzettre utalónak kell lenni.

*Tisztelt Hallgatóság!
Kedves Jelenlévők!
Tisztelt Egybegyűlte!*

Csak elképzelni tudjuk, hogy angol stiliszták, PR szakemberek számára milyen elképesztően üres, érdektelen, semmitmondó, fantáziátlan és felesleges megszólításként hangzanának a fenti magyar vokativuszok. Mi pedig szinte naponta hallunk.

Az angol és a magyar megszólítási konvenciók közötti különbség fordítási problémákat vet fel. Ha pusztán nyelvi szempontból nézzük a dolgot, a nyelvi megfeleltetés lehetséges:

Tisztelt Konferencia! = Distinguished Conference,

De vajon ez-e a dolgunk? Lefordíthatjuk-e szószerint: *Distinguished Conference*, vagy az adott kultúrában szokásos bevett formulá(ka)t használjuk? A kommunikációs cél szempontjából, pragmatikai szinten, a két nyelvkultúrát figyelembe véve azt mondjuk

A (magyar) = B (angol)

Tisztelt Konferencia! Mr/Madam Chairman,
Delegates, Conference Participants,

Ugyanebbe az úgynevezett A=B problémakörbe soroljuk még a következő példákat.

magyar

angol

Kedves Miniszterasszony!
Miniszter úr!

(Dear) Mrs/Secretary Albright
Mr/Dr Perry,
Secretary Vance,
Minister Axworthy,
Your Excellency,
Mr Secretary,
Your Honour,
Mr Chairman vagy: President!

Bíró úr!
Elnök úr! (arab, magyar probléma)

A=B vagy A=C

Excellencies! Ladies and Gentlemen! (Excellenciás hölgyeim és uraim! . . [?])

Megjegyezzük, most már sokkal inkább nemzetközi s magyar gyakorlattá válik az angol megközelítés: a protokoll rangsorolásnak megfelelően hosszabb vagy rövidebb listával személyeket szólítunk meg.

Felség!
Elnök úr!
Excellenciás hölgyeim és uraim!
Tisztelt vendégeink!

Your Majesty,
Mr President,
Excellencies,
Distinguished Guests,

2. Mennyire tetszőleges a megszólítás használata vagy nem használata? Hol kell, hol nem, hol lehet? Jelenlétét vagy hiányát milyen tényező határozzák meg?

Mint ahogyan azt már korábban kifejtettük, az írásbeli kommunikáció során kevésbé gyakoriak a megszólítások. Szóban gyakrabban szólítjuk meg üzenetünk címzettjét. De a szóbeliségen belül is vannak különbségek. Egy pohárköszöntő, egy szónoklat például elképzelhetetlen megszólítás(ok) nélkül. Az érzelmeknek tágabb teret engedő műfajokban gyakrabban fordul elő megszólítás (lásd minidramánkat) főleg másodlagos és harmadlagos funkciójában. Gyakrabban fordul elő megszólítás az argumentatívabb kommunikációban, olyan üzenetek célbajuttatásakor, amikor a címzettet meggyőzni akarjuk (lásd a politikai beszédeket). Végezetül pedig bár - fontosságát tekintve - első helyen kellett volna említenem, s fordítók, tolmácsok számára talán a legrelevánsabb - a megszólítások gyakorisága nyelvtől, nyelvkultúrától is igen nagy mértékben függ. "Vocatives addressed to strangers are not neutral, since they always express some relationship or attitude. Their effect and frequency also vary considerably in AmE and BrE." (Quirk et al 1985:775) Hát még ha a magyar kultúrával vetjük össze!

Nézzük például egy angol/amerikai bemutatás teljes koreográfiáját, 'táncrendjét'.

'Jane, this is Tom. Tom, this is Jane.'

'Hi, Tom.'

'How are you, Jane.'

A magyar jóval rövidebben elintézi - akár vokatívusz nélkül is.

- Bemutatom a kollégámat!

- Nagyon örvendek.

Ha például a fenti magyar helyzetet fordítanánk amerikaira úgy, hogy kulturálisan is adekvát legyen, s a helyi protokollnak is megfeleljen, bizony nem könnyű helyzetbe kerülnénk fordító/tolmácsként, ugyanis itt a helyzet bonyolultabb, mint az előző esetben. Az angolról magyarra fordítás esetében talán még nem is akkora a gond, mert ha szöveghűen fordítunk, legfeljebb csak egy kissé esetlen, idegenszerű lesz a szöveg. A nagyobb probléma a magyarról angolra fordításnál van, mert képletesen ábrázolva

magyar	angol
□	A

a magyar nem létező megszólítás üres doboza □ (zéró vokatívusz) áll szemben valamilyen angol megszólítással (A), amelyet a fordítónak/tolmácsnak kell kitöltenie, ha kommunikátori, kultúraközi közvetítői szerepét jól akarja teljesíteni, s ha a fordító valamit betold, számolni kell azzal is, hogy a fordítás terjedelme szószámban és időben megnő. (Ez az aspektus például szinkrontolmácsoláskor válik fontossá.)

Ez a két kultúra közötti probléma természetesen nemcsak a megszólításoknál létezik. Lásd Kiefer Ferenc példáját:

magyar	angol
Jó étvágyat!	???
A	<i>Bon appetit!</i> (?)
	□

3. A grammatikai hímnem - nőnem kérdése a megszólításokban (grammatical gender in vocatives).

Az átlag emberek - férfiak és nők - informális keretek között különösebb gond nélkül kommunikálnak egymással, s a gender nem is jelenik meg problémaként. Közszerreplésekkor, s különösen ott, ahol fontos, hogy minden politically correct legyen, már lehetnek megfontolni való kérdések.

Valaha a *Hölgyeim és uraim* (Ladies and Gentlemen) megszólítással ki is merült ez a téma. (Nota Bene: először a hölgyeket említjük, majd az urakat angolban is magyarul). Érdekes, hogy a *Tisztelt Elvtársak és Elvtársnők!* nem követte ezt az elvet.

Az angol *Excellencies* megszólítással már meggyűlik a tolmács baja, ha tudja, hogy a hallgatóság soraiban ül egy-két női miniszter vagy nagykövet, hisz nem fordíthatja csupán csak úgy, hogy *Excellenciás uraim*, bár hozzáteheti: és

hölgyeim. Gond csak akkor van, ha az *Excellencies* után folytatódik a megszólítás *Ladies and Gentlemen*, mert akkor már nehézkessé válik a megszólítás: Excellenciás hölgyeim és uraim, hölgyeim és uraim!

Sok élcelődésre ad okot azoknak az eredetileg férfit jelölő (man-re végződő) státuszt, rangot, foglalkozást jelentő közneveknek a használata, melyek vokativuszokban gyakran előfordulnak. Máig sem igazán tisztázott, hogy egy konferencián elnöklő nő (Elnök asszony!) angol megszólítása politikailag hogyan is a legkorrektebb.

Madam Chairman vs Madam Chairperson

Sokan felteszik a kérdést, hogy a Chairperson megszólítást használnánk akkor is, ha az elnöklő személy férfi; mondanánk-e valaha is Mr Chairperson. (Ha nem, már megint diszkriminatívak vagyunk!)

Áthidaló megoldásnak tűnik egy friss konferencia-élmény: *if the Distinguished Chair could kindly take on the responsibility of ...*; (Megjegyezzük, hogy az adott konkrét helyzetben mind az új zélandi felszólaló mind a levezető elnök nő volt.)

Konklúzió

A fenti példák alapján elmondható, hogy a megszólításokkal kapcsolatos angol-magyar fordítási-tolmácsolási problémák csak kisebb mértékben lexikai-grammatikai természetűek. Nagyobb mértékben a két nyelvkultúra, a szokások, konvenciók és az etikett közötti szakadék áthidalásának feladata hárul a fordítóra, tehát a helyzet-megnyilvánulások honosító fordítása. Ez persze angol-magyar viszonylatban további kérdést vet fel. Nevezetesen: mivel Magyarországon most már egyre többen tudnak valamilyen szinten angolul, s mi van akkor, ha a megrendelő nem azt a fordítást hallja viszont, amire számított, hanem egy 'kulturálisan honosított' verziót; s ha nem azt a fordítást hallja, amire számított, nem rendül-e meg a tolmács iránti bizalma, esetleg nem 'javít-e' bele a megbízó a tolmács fordításába? Milyen módon tudjuk megrendelőinket az ilyen helyzetekre felkészíteni? Ezek a kérdések bármennyire is fontosak, kívül esnek ezen dolgozat vizsgálódási területén.

Az ófrancia próza fordítása: szövegtani észrevételek

Sashegyi Gábor

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Párhuzam van a középkori filológia és a fordítás között: mindkettő enigmával kezdődik... Az idegen nyelv maga is enigma (kivéve, gondolom, a tökéletesen bilingvisek számára). A középkori szöveg kétszeresen enigmatikus: holt nyelven létezik: a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretből sok elem hiányzik, ami az interpretációt segítené, hiányzik a viszonyítások és analógiák hálója. Hogyan fordítsuk, mármint, a középkori prózaszöveget ?

Klaudy Kinga három fontos területet jelöl meg a modern fordításelméleti tevékenység főirányaként: a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika és a szövegnyelvészet terepeit. E három főirány mindegyike jelentőséggel bír a középkori szöveg interpretációja és fordítása szempontjából. A **szociolingvisztikai**: egyrészt, a diakroniából fakadó távolság analóg a társadalmilag meghatározott regiszterek távolságával, továbbá a korabeli társadalomstruktúrához kötődő "történeti szociológiai" aspektus is fennáll ("udvari" vs. "népi" regiszter). A **pszicholingvisztikai**: a hajdani prózaszövegek létezmódja oralitás és leírtság bonyolult viszonyrendszerében valósult meg (ld. erre a P. Zumthor munkáit). A kutatás máig kihasználatlan területe annak feltárása, hogy a korpusz szövegjellemzői kognitív szempontból a megalkotás, a rögzítés, a hagyományozás, az aktualizálás melyik eleméhez állnak közelebb. A **szövegnyelvészeti**: az 1980-as évek végétől a "New Philology" mozgalma előtérbe helyezte a középkori korpusz szövegnyelvészeti megközelítését. Munkásságuk reményt ad a speciálisan irodalmi jegyek működésének jobb megértésére is. Leginkább hiányt pótló éppen a próza esetében lenne egy ilyen szempontú kutatás.

A magyar kultúra más tér-idő-koordináták között mozog, mint a nyugati-európai. Hasonlít rá, de struktúrái, így megfelelő nyelvi struktúrái is mások, vagy hiányzanak belőle. Pedig már a szöveg saját (francia) kultúráján belül is nehéz a benne működő normák megítélése: a diakronia e vonatkozásban saját tudatunkat és kérdésfelvetéseinket is befolyásolja. De ha meglepnének is a magyar hagyomány eredetivel párhuzamos nyelvi struktúrái, fordításkor akkor sem nyúlhatnánk hozzájuk: az archaizáló szövegek nem közérthetőek és nem is népszerűek. Olyan magyar nyelven kell tehát újrateremteni a szöveget, mely sose volt - mégis befogadható. Ez a tevékenység valóban alkotó fordítói hozzáállást követel meg.

A klasszikus nyelvekből való fordítás nagy hagyományú dolog.; az irodalmi intézmény önmeghatározásának tán legerősebb elemének, az "irodalmi nyelvnek" intézményesültsége nagyrészt a klasszikus nyelvekkel való - a fordításon keresztül is konstituálódó - relációban alakult ki. E folyamat szorosan kapcsolódik az írásbeliségre való áttéréshez; a litteratúra középkor óta intézményesült formáinak egyik kritériuma a leírtság. Az irodalmi nyelvnek a kulturális vagy társadalmi elithez való kötöttsége is a leírtságot erősítette. A középkori irodalom nyelve az első lépéseket tette ezen az úton. Számos elemében a modern-arisztotelészi esztétikai normákat megelőző alakokat mutat; másfelől egy írásbeliség előtti *orális* és az írásbeliség korai felhasználási módjainak megfelelő *írott* norma keveredik benne.

Egy sematikus kultúrtörténeti vízióban úgy tűnhet, hogy ezek "barbár" szövegek. Az arisztotelianus esztétikai hagyomány alapján alig-olvashatók, fordíthatók: e normákból kiindulva fogalmi-referenciális-izlésbeli zűrzavarba kerülünk; "középkor-imitáló" szöveganyagot veszünk alapul, elavult-múlt századi szövegmodellekhez nyúlunk vissza; archaizálunk, romantizálunk.

Umberto Eco óta a középkor modernségéhez - és korunk középkoriságához - nem fér kétség: naponta látjuk e tétel újabb bizonyítékait. A befogadásbeli zavar oka inkább középkor-fogalmunk egyoldalúságában keresendő, ez pedig egy leegyszerűsített kultúra-képre vezethető vissza. A nem szerencsésen lefordított szövegek csak táplálják a negatív megítélést.

Holott a középkori szöveg igazi posztmodern "gyönyörszöveg". E tény tág teret ad az interpretációknak: maga a középkor is a legszabadabban kezelte a szöveg-hagyomány, interpretáció és adaptáció kérdéseit. Ám a régi próza által hordozott kultúranyagnak a befogadásához ki kell alakítani egy megfelelő magyar szövegtípust, amely alkalmas a középkori szövegek jellegzetességeinek részbeni visszaadására, ugyanakkor "versenyképes", élvezhető.

Ami az ófrancia szövegeket illeti, a korpusznak nagyjából-diszkrét entitásokba való sorolása úgy tűnik, ma elvezethet egyfajta szövegnyelvészeti-stilisztikai alapú műfaji- és korszak-tipologizáláshoz. (Ld. pl. Blumenthalt, aki a redundancia és információsűrűség fogalmaival közelíti meg a francia narratív próza egy jellegzetes területét, a historiográfiai szövegeket.) Ma a nyelvtörténeti

stúdiumok keretén belül is egyfajta "műfaji kohézió" keresése jellemző, de már a hagyományos kritika is utal rá, hogy a 13. századi francia korpuszban megfigyelhető egy olyan egységes diskurzus-típus, amely - a kor pragmatikai követelményei között - megvalósítja az "irodalmisságot". Ezen irodalmisság pontos mibenléte, határai bizonytalanok: megközelítéséhez összehasonlító számítógépes statisztikai vizsgálat - a kollokvialis elbeszélő szövegek, a félig intézményesült folklórszövegek, a népmesék, a más kultúrákhoz tartozó orális és félig-orális elbeszélések anyagainak, valamint egy széleskörű francia korpuszon történő elemzése is - szükséges.

A középkorban műfaji nyelvrendszerek működtek: a trubadúrlíra "egyhangúságára" rimelve ott volt a gesztaének nyelve, majd a regény, s abban alrendszerként a verses és a prózaregény külön nyelvi világa. A két első diskurzustípus (trubadúrlíra, gesztaének) esztétikai megítélése, kötött formáik miatt, a hagyományos esztétikai rendszerekből kiindulva is lehetséges volt: a prózaszövegeket, éppen az irodalmi intézményrendszer "fejletlensége" - "mássága" - miatt nem-irodalminak tekintették, megoldásait értetlenül kezelték, formáit azonosították a kor "nyelvével" (*langue*) (jóllehet az irodalmi szöveg *per definitionem*, általános és speciális értelemben is *parole*-jelenség.)

A különböző létmódú, de egyaránt irodalmi koinék tehát stíluskohéziós tömbök és-vagy korszakok (részben egymást követő) változásának folyamatában követik egymást.

Az eddigi - kisszámú - fordítás félsikernek bizonyult. Azt javaslom, vegyük fel fordítói gyakorlatunkba az "irodalmit-megelőző" - más irodalom-fogalmat bevezetve: szóbeli-irodalmi, (*performanciális*) diskurzus hangját is. E hang csupán *rekonstruált* lehet. Mintákat vehetünk hozzá a mai kollokvialis elbeszélés-szövegekből, de bizonyos fokig a régebbi magyar hagyományból is (itt főleg a régi "rövidmondatos" próza ritmusára, a korai (pl. 16-17. sz.-i levelekben itt-ott fellelhető) kollokvialis elbeszélő-stílus bizonyos elemeire gondolok.) Az így nyert formákat a mai "irodalmi nyelv" mértékletességével és kiegyensúlyozottságával is fel kell ruháznunk.

A performanciális szöveg formáira jellemző, hogy nem a klasszikus retorikai technikák mentén - szóképek, klasszikus diszpozíciós szabályok alapján - esztétizálódnak. Az ilyen szövegek irodalmisságát (esztétizáltságát) a köznapi nyelvi formák egy részének arányos rekurrenciájában (azaz ezek disztribúciójában) láthatjuk (ld. pl. a formailag megszilárdult időhatározói mellékmondatokat). Ritmusukat csak unalmas ismétlődésnek érzik mindazok, akik az arisztotelészi esztétikák mintáján kialakult irodalmi ízlés kizárólagosságát vallják; holott azt a kollokvialis (vagy ahhoz közel álló) elemek mint magok köré szerveződő elbeszéléstömbök egymásutánja hozza létre.

Mindez hozzájárul a Cerquiglini által megfogalmazott "kitöltött elbeszélésszöveg" (*récit saturé*) kialakulásához; ennek pedig nyilván köze volt a szövegmegvalósulás pragmatikai körülményeihez.

A fordítás ilyen irányú stilizálása során persze őrizkedni kell a bántóan népies megoldásoktól is. Hogy sikerrel jártak-e törekvéseim., az a melléklet alapján megítélhető.

A Grál Nemes Könyve (*Perlesvaus*) francia, 13. század eleje. Fordította Sashegyi Gábor

Branche 6.

A Grál újabb elágazása kezdődik itt; erről tanúskodik nekünk József, és azt beszéli, hogy Gavain úr egyre vonul, egyre csak lovagol addig, míg ki nem ér az erdőből. Ott aztán egy igen szép, gyönyörű, gazdag vidéket pillant meg, nagy fallal körülötte, ami azt az országot és a földjét bekerítette. Ugyan jó hosszú egy fal volt! Arrafelé indul a lovával, de nem talál azon a falon más bejáratot, csak egyetlen kapunyílást. Azon beléptet, és akkor a leges-legszebb ország tárul elébe, amit emberfia valaha látott. Dúskált, bővelkedett az a vidék minden létező földi jóban, és mindenfelé tele volt szórva a sok szép gyümölcsös-kerttel. De nem volt az az ország szélesebb három velszi mérföldnél! A kellős közepében pedig, egy szikla ormán ott állt egy magas torony, annak a tetejében egy darumadár fészkel, és onnan kiáltott, valahányszor csak valami idegen érkezett az országnak a földjére. Hát csak nekivágott Gavain úr, keresztül a vidéken. Akkor a daru egyszer csak fölkiáltott, de akkora nagy hanggal, hogy meghallotta azt maga a Figyelő Király is, aki azon a földön uralkodott. Hát lássátok csak: két lovag nyargal oda sebesen Gavain úr mellé, és megszólítják őt, mondván:

- Lovag urunk, megálljon ! Jöjjön velünk, és szóljon az ország királyával! Olyan idegen nincsen, aki csak egyszerűen átvonulhatna a földjén, és ne állna a színe elé.

- Urak - emígy Gavain úr -, nem tudtam, mi a szokás. Megyek én, megyek örömmel!

Oda is érnek a várhoz és a terméhez, ahol a király székelt, és leszállnak a nyeregből. Gavain úr a köfelfjárónak támasztva hagyja a pajzsát, lándzsáját, és megy föl a terembe. A király nagy örömmel fogadja, és megkérdi, merrefelé tart.

- Uram - így Gavain úr -, én biz' egy olyan ország felé igyekszem, ahol még sohase jártam.

- Hogy melyik ország az, tudom én jól - így a király -, minthogy az én földemen keresztül vonul feléje. A Gurgaran király országába igyekszik, mégpedig nyilván azért a kardért, amivel Szent Jánost lefejezték !

- Úgy igaz, ahogyan mondja. Bárcsak adná az Isten, hogy meg is szerezhessem !

- No, az nem egyhamar lesz - így a király -, mert innen, az országomból el nem mehet előbb, mint mához egy esztendőre.

Erre csak ennyit tud mondani Gavain úr.

- Uram, könyörüljön meg, Isten nevében kérem!

- Márpedig nem lesz másképpen, - emígy szól a király.
- Hamar le is véteti a fegyverzetet Gavain úrról. Díszes ruhát is hozat neki, hogy azt öltse magára, és közben mindenféleképpen megtisztelti erősen; emez azonban csöppet sincs jó kedvében, csak azt mondja:
 - Aztán, uram, miért akar engem itt tartani olyan sok ideig ?
 - Én bizony csak azért, uram, mert bizonyos vagyok benne, hogy meg fogja szerezni a kardot, és vissza már nem erre jön velem!
 - Uram - így Gavain úr -, megígérem hát, hogy ha Isten úgy akarja, és a kardot megszerzem, visszafelé is az országán keresztül fogok vonulni.
 - No, ha ez így van, akkor most hagyom, hadd menjen, amerre kedve tartja - így a király -, mert nincsen semmi egyéb, amit jobban szeretnék látni, mint éppen azt a kardot.

Irodalom

- Barthes, R. (1996) *A szöveg öröme*. Budapest: Osiris.
- Blumenthal, P. (1990) "Textorganisation im Französischen vom Mittelalter zur Klassik". *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, C. pp. 25-60.
- Cerquiglini, B. (1981) *La parole médiévale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Herczeg Gy. (1985) *A régi magyar próza stílusformái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Klaudy K. (1992) "Merre halad a fordítástudomány?" *Magyar Nyelv* 88/3. pp. 304-313.
- Klaudy K. (1993) "Fordításelmélet és szociolingvisztika". *Magyar Nyelvőr* 117/3. pp. 343-347.
- Klaudy K. (1994) "Fordításelmélet és pszicholingvisztika". *Magyar Nyelvőr* 118/1. pp. 75-81.
- Nitze, W.A./ Jenkins, T.A. (eds.) (1972) *Le Haut Livre du Graal, Perlesvaus*. New York: Phaeton Press.
- Sashegyi G. (1998) "Stratégies de la narration dans l'ancienne prose française et hongroise". *Actes du colloque de linguistique contrastive franco-hongroise*. (CERTES 1., Colloquia Contrastiva tomus IV.) Szombathely: BDTF.
- Sashegyi G. (1998) "Leírni a mesét. A quant-morféma különös funkciója a középkori francia elbeszélő prózaszövegben". In: Halász K. (szerk.) *Hommages à Kulin Katalin*. Budapest: Palimpszeszt Könyvek 1.
- Sashegyi G. (1998) "Régi magyar próza - régi neolatin próza. A 'rövidmondatos' stílus genezisének kérdéséhez". *Palimpszeszt* 10. szám. <http://btk.elte.hu/palimpszeszt>
- Szabó Z. (1995) "A stílustörténet egy szövegnyelvészeti modellje". *Magyar Nyelvőr* 1. pp. 68-80.
- Szabó Z. (1988) *Szövegnyelvészet és stilisztika*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szili J. (1993) *Az irodalomfogalmak rendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A nézőpont szerepe a fordításban

Simigné Fenyő Sarolta
Miskolci Egyetem

Bevezetés

A nézőpont az emberek valóságlátása alapján alakul ki. Köztudott, hogy bár a környező valóság mindenki számára azonos, a különböző nyelvek eltérő módon tagolják. Ez azzal magyarázható, hogy minden nyelvi közösség a számára legelőnyösebb pozícióból tekint a világra. Ez a kedvező pozíció, a szótár szerint *jó kilátást biztosító pont* az emberek valóságát úgy határozza meg, hogy figyelmüket egy meghatározott irányba tereli, ezáltal egy speciális nézőpontot alakít ki, amely minden nyelvi közösség számára más és más.

A fordítás szempontjából azért fontos a nézőpont problematikájának vizsgálata, mert feltételezzük, hogy az nemcsak fordítói önkény, hanem a célnyelvben érvényesülő grammatikai és szintaktikai kényszer következménye is lehet. Amennyiben ezen utóbbi feltételezés beigazolódik, akkor az egyes nyelvpárok közötti különbségeket az eltérő nézőpont alapján rendszerezni és prognosztizálni lehet.

Dolgozatunk célja az, hogy választ adjon a következő kérdésekre: Vajon fordítói önkénynek tulajdonítható-e a deixisen alapuló nézőpontváltás, vagy pedig a forrásnyelv és a célnyelv eltérő grammatikai és szintaktikai rendszeréből adódik? Torzítja-e a szerző nézőpontját a nyelvi különbségekkel kötelezően együttjáró nézőpontváltás?

1. A nézőpont vizsgálata a fordítástudományban

A nézőpont problematikája a fordítástudomány számára egy új kutatási lehetőséget nyújt, hiszen még vannak teljesen szövevényes és feltáratlan területei.

A fordítás kutatói közül kevesen vizsgálták meg, hogy mennyire fontos a szerző és a fordító nézőpontjának egybeesése. Erre vonatkozóan első helyen Levenston és Sonnenschein nevét kell megemlítenünk, akik tanulmányukban a nézőpont kifejezésének következő eseteit elemzik: a regisztert, ezen belül a szóhasználatot és a kollokációt, a szórendet és a függő beszéd kötetlen formáját. A nézőpont problematikáját a két szerző a szöveg egészére terjeszti ki és arra a következtetésre jut, hogy amennyiben a fordító nem az eredeti mű szerzőjének és szereplőinek a nézőpontját érvényesíti, a fordítás az eredetinek egyfajta eltorzított változata lesz még akkor is, ha annak tartalmát és értelmét hűen visszaadja. Ilyen megfontolások alapján állítja Levenston és Sonnenschein, hogy a nézőpont nemcsak a kontrasztív nyelvészet, hanem a hibaelemzés tárgykörébe is tartozik (Levenston-Sonnenschein in House and Blum Kulka 1986: 56). Figyelmet érdemelnek továbbá az angol Munday kutatásai, aki a nézőpontot az irodalmi kritika eszközének tekinti (in Klaudy and Kohn 1997). Eddigi ismereteink arról győznek meg minket, hogy bár a nézőpont problematikájával több szakterület is foglalkozik, a fordításkutatás a nézőpont problematikáját a szövegnyelvészet, a szociolingvisztika és a kontrasztív nyelvészet területeire egyaránt kiterjesztheti.

A nézőpont szövegnyelvészeti vonatkozásai a következők:

Az elbeszélő művekben kétféle aspektus váltakozik attól függően, hogy "ki beszél" és "ki szemléli a környező valóságot", a szerző vagy pedig a regény vagy elbeszélés valamelyik szereplője. Amennyiben a szereplők nézőpontja érvényesül, nemcsak arra derül fény, ami látható, hanem arra is, ami érzékelhető, hallható vagy bármilyen kognitív tevékenység eredményeképpen megismerhető. Bármilyen cselekvést az Ágens és a cselekvés által érintett személy nézőpontja alapján egyaránt jellemezhetünk (Levenston - Sonnenschein 1986: 49-50). Ebben a folyamatban rendkívül fontos szerepe van a szórendnek, amely segítségével egy adott szituáció elemei közül az, amit fontosnak tartunk, a fókuszba helyezhető, az egymást követő tényállások között a kapcsolat megteremthető, stb. A szóhasználat, pl. megfelelő névszó megtalálása a szituáció elemeinek azonosítására, a kollokáció, a szórend és a függő beszéd kötetlen formája az egész szöveget áthatják.

Ezen kívül a fordításban az eredeti által megkívánt hatás kiváltása érdekében szinte mindig szükség van a veszteségek kompenzálására, az eredetiben nem szereplő elemek betoldására. Mindezek hatása a szöveg egészének szintjén érvényesül.

A fordítók gyakran helyettesítik az alacsonyabb presztizsű nyelvhasználatot az irodalmi normával azért, hogy a fordítás a célnyelvi olvasók elvárásainak megfeleljen. Az eltérő regiszterek vizsgálata a szociolingvisztika tárgykörébe tartozik, míg a forrásnyelv és a célnyelv egyes mondatainak elemzésével és magyarázatával a kontrasztív nyelvészet foglalkozik.

Simpson *Language, Ideology and Point of View* c. könyvében rámutat: a nézőpont azt a pszichológiai perspektívát jelenti, amely alapján egy történetet

elmesélhetünk. (Simpson 1993: 4) Simpson négy olyan területet, nevezetesen térbeli, időbeli, pszichológiai és ideológiai síkot különböztet meg, ahol a nézőpont kifejezhető. Munday a térben és időben megnyilvánuló nézőpontokat a pszichológiai nézőpont alrendszerének tekinti és szerepüket azért hangsúlyozza, mert a narrátor pozíciója ezek kölcsönhatása következtében érvényesül (Munday in Klaudy and Kohn 467-468). Az olvasó számára a térben elfoglalt hely, a térbeli fókusz a fontos, mivel számára ez nyit ablakot a szövegre, ez biztosítja a számára legelőnyösebb nézőpontot (Simpson 1993: 15). A nézőpont tér- és időbeli jellemzőit általában a következő nyelvi eszközökkel lehet kifejezni: A szórenddel és deixissel, ezen belül közelre és távolra mutató határozókkal (*here, there*), mutató névmásokkal (*this, that*), konverzív igékkel (*bring és take*), helyhatározós kifejezésekkel és időhatározókkal, (*now, then*). Simpson kiemeli, hogy a deixis az eseményeket közelebb hozhatja az olvasóhoz, ugyanakkor eltávolító jellege is lehet (Simpson 1993:72).

2. Párhuzamos szövegek elemzése

Dolgozatunk a nézőpont kifejezésének simpsoni felosztásához kapcsolódik és a deixist szándékozik párhuzamos szövegek vizsgálata alapján szemléltetni.

Először Örkény István *Gondolatok a pincében* c. egyperces novellájában a tér és az idő nézőpontot tükröző kölcsönhatását mutatjuk be. Az író múlt időben meséli el, hogyan beszélgetett egy kislány az alagsor félhomályában egy patkánnyal. A novellában az eddig és a most időhatározók, valamint az *ez, ezt* közelre mutató névmások az elbeszélő múlt ellenére is a jelen képzetét keltik és lehetővé teszik, hogy az olvasó úgy élje át az eseményeket, mintha azoknak ő is részese lenne. A fordítás azonban kénytelen megfosztani ettől az élménytől az olvasót, mivel az angol nyelv szigorú grammatikai szabályai múlt idejű kontextusban csak múlt utaló időhatározók és távolra mutató névmások használatát teszik lehetővé. Ennek következtében a célnyelvre átültetett elbeszélés térben és időben egyaránt távolinak tűnik. Így a szerző és a fordító nézőpontja eltávolodik egymástól. Ebben az esetben egy, a nyelvi különbségekkel kötelezően együttjáró nézőpontváltásnak vagyunk szemtanúi, amiért természetesen a fordítót nem lehet elítélni.

A továbbiakban egy rövid részletet mutatunk be Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* c. ifjúsági regényéből és annak angol fordításából.

Délután fél háromkor még senki se volt a grundon. ... Fél három után néhány perccel megcsikordult a Pál utcai kisajtó, és bejött rajta Nemecek. Egy nagy darab kenyeret húzott ki a zsebéből, körülnézett, s miután látta, hogy még senki sincs itt, csendesen majszolni kezdte a kenyérhéjat. De előbb gondosan bereteszte az ajtót, mert a grund törvényei közt ez volt egyike a legfontosabbaknak, hogy aki bejön, tartozik maga után bereteszni az ajtót. (Molnár 23)

At half past two that afternoon there was not yet a soul on the *grund*. ... Shortly after half past two the Paul street gate creaked on its hinges, admitting Nemecek. Out of his pocket he drew a large slice of bread, gazed about and, after convinving himself that there was no one present, fell to munching the crust of his bread. But before doing so, he carefully bolted the gate; one of the most stringent regulations of the *grund* made it an imperative duty for all those who entered to shut the door.

(Rittenberg 25)

Az író múlt időben beszéli el az eseményeket, ezzel érzékelteti, hogy a cselekvés nem a beszéd pillanatában zajlik. A fordító ezt az eltávolító jelleget a **that afternoon** időhatározó betoldásával kompenzálja. Az időhatározót egy határozatlan alanyú, tagadó mondat követi, amelyet a **there was** szerkezet vezet be. Ha a vizsgált szerkezet állító mondat lenne, akkor az az a *soul* által jelölt denotátum létezését hangsúlyozná, így viszont a létezés tagadását emeli ki.

A következő mondatpár összehasonlítását az ún. "színpad-modell" alapján kíséreljük meg. Ez egy olyan fordítási stratégia, amely végrehajtásához a mondat szerkezetet kialakító igék teremtik meg a lehetőséget. Az elnevezést egyrészt Tesniere és Fillmore mondatra vonatkozó nézetei, másrészt Langacker kognitív modellje alapján választottuk és olyan fordítói stratégiákra vonatkoztatjuk, amelyek egy azonos tényállását ellentétes szintaktikai szerkezetekkel neveznek meg (Tesniere 1959, Fillmore 1968, Langacker 1991). Igaz, hogy az idézett példában nem konverzív igék alakítják ki sem az eredeti, sem az angol mondat szerkezetét, mégis igék által kialakított nézőpontváltásnak vagyunk a szemtanúi, amit a szituációban résztvevők szerepének a megváltoztatása tesz lehetővé. Az eredetiben Nemecek a cselekvés aktív végrehajtója, míg a fordításban annak csupán egy passzív résztvevője. Az eredeti mondatban a *bejött* ige azt sugallja, hogy a narrátor a *grundon* van, és Nemecek cselekvése feléje irányul. A fordító Nemeceket megfosztja a cselekvés aktív végrehajtójának státuszától. Az angol olvasó azt érzékeli, hogy a fiú a kiskapunak köszönhetően nyer bebocsátást a *grundra*. Az *admit* ige (határozói igenévi alakjának) alkalmazásával a fordító ellentétes irányból közelíti meg a szituációt, és ezzel a cselekvésnek egy, a narrátor felől távolodó jelleget kölcsönöz. A célnyelvi olvasó számára úgy tűnik, mintha a narrátor a *grundon* kívül lenne. Ez viszont nem felel meg az eredeti mondatban kifejezett tényállásnak.

A következő magyar mondat a tárgyat úgy nyomatékosítja, hogy azt az alany elé helyezi. Mivel az angolban ennek megfelelő mondat szerkezet nem létezik, a fordító a prepozícióból és főnévből álló határozó alany elé helyezésével fejezi ki ugyanezt a kommunikatív szándékot. A *látta* érzékelést kifejező ige nek egy sokkal általánosabb jelentésű ige felel meg a fordításban, ami nem konkretizálja, hogy az adott helyzet felismerése pontosan milyen érzékelés következménye. A *látta, hogy még senki sincs itt* szerkezet angol megfelelője az időegyeztetés miatt tűnik ismét távolinak. Az idézett regényrészlet utolsó

mondatában ismét a *bejőn* ige szerepel azt érzékeltetve, hogy egy képzeletbeli szemlélő a grundról figyeli az eseményeket. Ez a részlet a fordításban azért vész el, mert a *bejőn* igének jelen fordításban olyan megfelelője van, amelynek nincs deiktikus funkciója.

A vizsgált ifjúsági regény angol nyelvű fordításában rendkívül gyakori jelenség az igék szemantikájából levezethető, valamint az érzékelést jelentő igék betoldásából származó nézőpontváltás is.

Konklúzió

Az elemzett példák azt bizonyították, hogy az igék fordításakor gyakran érvényesül a fordítói önkény. A többi, deixisen alapuló nézőpontváltás azonban gyakrabban tulajdonítható a célnyelv által támasztott grammatikai kényszernek, mint a fordítói önkénynek. Magyarról angolra történő fordításkor a tér- és időviszonyok eltávolító jellege érvényesül, ami természetesen torzítja a szerző nézőpontját, és alátámasztja azt a nézetet, hogy a fordítás soha nem lehet az eredeti mű hű másolata.

Irodalom

- Fillmore, C.J. (1968) "The Case for Case". In: Bach E./ Harms R.T. (eds.) *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt. pp. 1-88.
- Langacker, R.W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Stanford: SUP.
- Levenston, E.A./ Sonnenschein, G. (1986) "The Translation of Point-of-View in Fictional Narrative". In: House, J./ Blum-Kulka, Sh. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. pp. 49-59.
- Munday, J. (1997) "Linguistic Criticism as an Aid to Analysis of Literary Translation" In: Klaudy K./ Kohn J. (eds.) *Transfere Necesse Est*. Budapest: Scholastica.
- Simpson, P. (1993) *Language, Ideology and Point of View*. London - New York: Routledge.
- Tesnière, L. (1959) *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Szépirodalmi hivatkozások

- Molnár F. (1987) *A Pál utcai fiúk*. Budapest: Móra.
- Molnár, F. (1994) *The Paul Street Boys*. Budapest: Corvina. F: Rittenberg L.
- Örkény I. (1994) *Egyperces novellák. One-minute stories*. Budapest: Kossuth..

Az érzelmi intelligencia és az intelligenciátényezők kölcsönhatása a tolmács személyiségében

Somos Edit Csilla

Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet, Budapest

Az agykutatás, a kognitív pszichológia, az alkalmazott nyelvészet, a módszertan, általában az ebben a témakörben mozgó interdiszciplináris kutatások az utóbbi években egyre több ismeretet és eredményt közvetítenek nekünk a "black box"-ról, nem adják fel azt a reményt, hogy az emberi teljesítőképességet, a személyiséget és az ember sikerességének tényezőit minél egzaktabb, tudományosabb módszerekkel közelítsék meg.

Az oktatás és nevelés bármely területén hasznos, ha megfelelő ismeretekkel, kultúrával és edzettséggel rendelkezünk ahhoz, hogy a képzés célját elérjük. Századunk végén eleddig ismeretlen léptékű problémákkal nézünk szembe, az információs társadalom forradalmával, az internet kihívásával, globális, szorongató környezetvédelmi problémákkal, a klónoozható emberi egyed elementáris létproblémaival.

Ebből következnek mindazok a gondok, amelyek arra késztettek, hogy vizsgálódjam igen magas IQ-val rendelkező hallgatóim körében. A tolmácsolási kompetencia inkább megfogható elemei, a nyelvi és a szakmai, igen jó szintre emelhetők - a legtöbb probléma a kommunikatív kompetenciával adódik. Az ELTÉ-n, a BME-n, a Strasbourgi DESS programban és részben a Miskolci Egyetem Fordítói programjában szerzett tanítási tapasztalataim alapján állíthatom, hogy a legtöbb módszertani gondot a hallgatók ún. érzelmi intelligenciájának hiánya okozta. Az utóbbi évek egzisztenciális, társadalmi elbizonytalanodása, oktatási rendszerünk alacsony színvonala és a családi, érzelmi háttér labilitása okozza, hogy a megoldandó feladatok kommunikatív vonatkozása egyre több hiányosságot mutat. Ezért először egyre több figyelmet

szenteltem ezeknek a nyelvi, közvetítői és egyéb kompetenciabéli deficiteknek, és így jutottam el a probléma forrásához, az alacsony érzelmi intelligencia szinthez.

A tolmácsolás, mint tantárgy tanítása, igen széles körű lehetőséget nyújt hallgatónak és tanárnak egyaránt, hogy a tolmácsolásteljesítmény sikeressége érdekében személyiségfejlesztéssel, önismerettel is foglalkozzon, hiszen országunknak az elkövetkező években sok jó nyelvi közvetítőre van szüksége, hogy a közös Európában mi is otthon érezzük magunkat.

Arisztotelész Nikomakhoszi etikájában már foglalkozott azzal, hogyan éljük intelligensen érzelmeinket, mert, mint mondja - szenvedélyeink, ha bölcsek - akkor értékrendünk és továbbélésünk iránytűi lehetnek. Szerinte nem az érzelmesség a probléma, hanem az érzelmek és a megnyilvánulási formák helyénvalósága. Ez a "helyénvalóság" ragadott meg, amely ma is érvényes és a nehezedő oktatási és átalakuló, átmeneti gazdasági, társadalmi körülményeink közepette fontosabb, mint eddig bármikor az elmúlt évtizedekben.

A tanításban alkalmazott gyakorlatokat a kísérő tolmácsolás, a beszélgetés-tolmácsolás és a tárgyalás-tolmácsolás műfajaiban végeztük el. A konszekutív tolmácsolásban vagy a konferenciakabinban kisebb szerepe van a személyiségnek, de ugyanakkor nagyobb hangsúlyt kap a stressz-tűrés, az idegrendszer általános állapota.

1. Önkép, önismeret, személyiségfejlesztés

a/ *Mind-Mapping* gyakorlatok (én, életvezetés)
pármunkában és tolmácsolással összekötve

b/ *bemutakozási gyakorlatok* (hiteles és kitalált személyiségre)
"timing" (2-4 perc) mindkét irányban tolmácsolással

c/ *emberismeret - teszt* (Bánki-Flamm)
átlagos vagy átlagos alatti eredmények esetén: több helyzetgyakorlat

d/ *személyiség-teszt* (Hesse-Schrader)

Ez a komplex személyiségteszt akár felvételi tesztként is alkalmazható lenne a tolmácsolás-képzésben: az érzelmi stabilitás, a kapcsolatteremtő készség és a teljesítmény-orientáció (Leistungsbereitschaft) a három pillére. Vizsgálja még a tárgyilagosságot (Sachbezogenheit), az emberekbe vetett bizalom mértékét (Vertrauensbereitschaft) és az érzelmi ingatagságot (emotionale Störbarkeit). A teszteredmények erősen átlagosak, (a hallgatók ötven százaléka) és egyáltalán nem mutatnak egyenes összefüggést az IQ-val, sőt, inkább vélhető, mint a külföldi kutatások is mutatják, hogy igen magas IQ-val rendelkező egyéneknél a mért EQ értékek igen alacsonyak.

2. Az emocionális intelligencia tesztjei és gyakorlásának módjai a tolmácsórán

A német szakirodalom 1996-ban importálta Goleman amerikai szerző könyvét és a csatolt teszteket. Erősen érződik rajtuk az amerikai hatás, a mi hallgatóink véleménye szerint túlságosan gyermekded, együgyű, vagy direkt kérdéseket irányoz a tesztmegoldóra.

Egy nagyon fontos dologra azonban felhívta a figyelmet, amely bármely, tartós feszültségben és kommunikatív intenzitásban élő munkaerőre vonatkozhat, nem csak a tolmácsra: a relaxációs technikák hiányára, a testi és ezzel együtt a lelki kondicionálás teljes elhanyagoltságára. A tesztelt 45 hallgatóból összesen öt ismerte és gyakorolta a relaxáció valamilyen formáját, a meditációt két hallgató. Ez volt az oka annak, hogy a bemutatott teszteket csak részben vagy egyáltalán nem tudtuk elvégezni - feltételezik ugyanis a meditációs technikák ismeretét és rendszeres gyakorlását.

Az IQ-intelligencia az a képességünk, hogy a lehető legjobban megfeleljünk a világ kihívásainak. Az oktatási intézményekben ezt a fajta intelligenciát fejlesztik a leginkább, bár az is igaz, hogy ezen másfajta intelligencia létét és jelentőségét csak a neuropszichológiai kutatások fejlődése révén mérhettük és mérhetjük fel.

Az alábbiakban bemutatom a kétféle intelligencia legfőbb jellemzőit.

IQ-intelligencia

gondolkodás, töprengés
tények gyűjtése
a lényeg megragadása
logika szerinti döntés
idő és nyugalom
a "fejünk után"
kemény tények
analitikus
az ész vezérli
"bal hemiszférikus"
"ha és de"
mérlegelni
gondolni
megvizsgálni, felülvizsgálni
szavak és számok
a múltat érteni
logika
hideg, tiszta

EQ-intelligencia

asszociálás
új ötletek
lényegteremtés
kísérletezésből, tévedések árán hozott döntés
tempó és türelmetlenség
"hastáji érzés"
képlékeny információ
egységes
érzésre hallgat
"jobb hemiszférikus"
"itt és most"
spontán dönteni
érezni
saját döntésünk helyességében binni
emberek és helyzetek
a jövőre hatni
pszichológia
meleg, elmosódott

távolságtartó	odaadó
egocentrikus	csoportorientált
elszigetelt	kötődő
férfias	nőies
értelem	érzelem
műveltség	művelt lélek

A beszélgetés és tárgyalástolmácsolási gyakorlatok előkészítése folyamán az öntudat, az önirányítás, az önmotiváció, az empátia és a kapcsolatteremtés különböző szintjeit elemezhetjük a témák gondos megválasztásával és a szerepek megtervezett kiosztásával. A beszélgetések tolmácsolási folyamatában és a teljesítmények értékelésekor ugyanezen szempontokat vehetjük fel, akár anélkül, hogy explicit beszéljünk róla. Tapasztalatom szerint a hallgatók egymást szigorúan és igényesen bírálják, amely minden érintett félnek segít önismeretének fejlesztésében és önértékelésének, önbizalmának szilárdításában.

Az amerikai vitaforma fontos előgyakorlata mindkét tolmácsolásfajtának. Megadott időkeretben, két ellentétes vélemény csap össze, előírt szcenárió szerint. Az érveléstechnika fejlesztése, az empátia teljes körű gyakorlása párosul a gyors konszenzusra való törekvéssel. Az eredmény és siker-orientáltság igen fontos motivációs alapja minden menedzsernek és az élesedő versenyben helyét megállni akaró, önmagát sikeresen menedzselő, karrierépítő szellemi munkásnak.

A legújabb amerikai intelligencia-modell egy lépéssel tovább megy, és nem általában az érzelmi kultúrát vizsgálja, hanem az amerikai életszemlélet legfontosabb ismervét, a siker-orientáltságot. Az érzelmi intelligencia kutatása nyomán több amerikai egyetemen siker-intelligencia néven vált ismertté. Kétségesnek tűnik, hogy ezen ismérvek nagyon újak-e (iti utalnék a bevezetőben idézett Arisztotelészre) mindenesetre megfontolásra érdemesek, lelki, érzelmi kultúránk feltérképezéséhez támpontot nyújthatnak.

Sternberg siker - intelligencia tényezői

A siker - intelligenciával rendelkező emberek:

1. önmagukat motiválják
2. impulzusaikat ellenőrzésük alatt tartják
3. tudják, mikor kell kitartaniuk
4. tudják, hogyan nyújthatják képességeik legjavát
5. gondolataikat cselekedetre váltják
6. eredményorientáltak
7. feladataikat végrehajtják
8. kezdeményeznek
9. nem félnek a kudarctól
10. nem halogatnak

11. elfogadják a jogos kritikát
12. elutasítják az önsajnálatot
13. függetlenek
14. személyes nehézségeiket áthidalják
15. céljaikra összpontosítanak
16. ismerik a túlterhelés és alulteljesítés közti határt
17. sokáig tudnak várni az elismerésre
18. az erdőt és a fát is látják (meg tudják különböztetni a lényegest a lényegtelenről)
19. józan mértéket tartanak önbizalmukban és hisznek céljaik elérésében
20. egyforma intenzitással tudnak analitikusan, kreatívan és gyakorlatiasan gondolkodni

Irodalom

- Brockert-Braun (1997) *EQ* (Érzelmi tesztek könyve). Budapest: Saxum.
- Goleman, D. (1995) *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér kiadó.
- Metzger-Schanza (1997) *Die Aura-Farben News*. 19.06.
- Bánki-Flamm (1995) *Agyteszt*. Biográf.
- Mérő L. (1997) *Észjárások*. Tericum.
- Hesse-Schrader (1993) *Testaufgaben Goldmann*. pp. 79-90.
- Sternberg, J.R. (1998) "Erfolgsintelligenz". In: *Psychologie heute*. März.

A fordítás mint professzionális szolgáltatás és a minőségbiztosítás

Sümeeginé Dobrai Katalin
Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

1. A minőség

1.1. A minőség és az ügyfél fontossága

A minőség fogalma a középpontba került a 80-as években. A minőségértelmezés és minőségbiztosítás új szakaszának kezdetét jelentette, amikor Philip B. Crosby könyve megjelent (*Quality Is Free*, McGraw-Hill, 1980). Néhány évvel később Peters és Waterman a minőség kérdésének marketing-, valamint az ügyfélközpontúságára és a dolgozók kérdésére helyezték a hangsúlyt. Ezt tették indokoltta olyan adatok és becslések, amelyek azt a közhelynek számító tényt bizonyítják, hogy ötször annyiba kerül új ügyfelet szerezni, s tízszer annyiba kerül egy elvesztett ügyfelet visszanyerni, mint egy régit megtartani. (Massnick 1997: 34).

A megfelelő színvonal biztosítása az értéklánc egész folyamatán keresztül állandó minőségellenőrzést és javítást tesz szükségessé (Krajewski-Ritzman 1996: 145). Miért? Azért mert nem elég megfelelő minőségű termékkel ellátni a vevőt. Adatok igazolják ugyanis, hogy a vállalatoknak hátat fordító ügyfelek túlnyomó része nem valamely termék miatt hagyja ott az illető céget, hanem azért, mert elégedetlen a szolgáltatás minőségével (Zemke 1997: 13). Még azokban az esetekben is, amikor a vevő a termékre panaszkodik, megállapítható, hogy a panasz forrása az ügyfél elégedetlensége a terméket támogató szolgáltatással.

1.2. A minőség fogalom tartalma

A minőség összetett fogalom, amely magába foglal különböző fogyasztói értékítéleteket. Egyik általánosan elterjedt nézet szerint a termék vagy szolgáltatás

minőségét az határozza meg, hogy a vevő mit észlel. Azt jelzi, hogy az elvárásoknak mennyire felel meg, mennyivel múlja azokat felül az észlelt teljesítmény (Krajewski-Ritzman 1996: 142).

A minőség értéket jelent, azt hogy a szolgáltatás mennyire felel meg az adott célnak a vevő által fizetni kívánt ár mellett (Krajewski-Ritzman 1996: 142). A minőség kritériuma az is, hogy mennyire alkalmas valamely igény kielégítésére (Krajewski-Ritzman 1996: 142).

A kísérő szolgáltatások minősége is a minőség kategóriájába tartozik, hiszen adott szolgáltatás hiányosságai csökkenthetők ezáltal (Krajewski-Ritzman 1996: 142).

Pszichológiai tényezők is minősíthetnek egy szolgáltatást (pl. a szolgáltatást nyújtó öltözké, viselkedése stb.) (Krajewski-Ritzman 1996: 143).

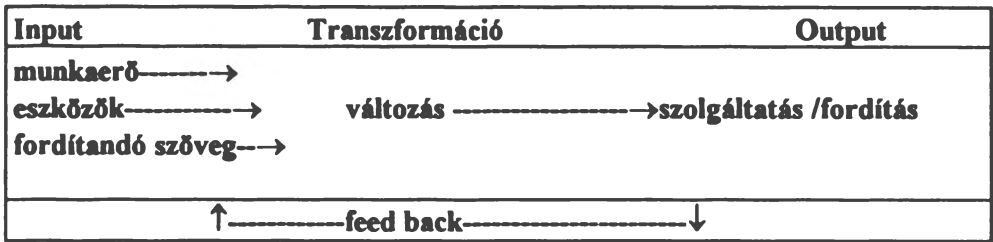
A fentiekből következik, hogy minőségi terméket és szolgáltatást kell a vevő számára biztosítani, hiszen a fogyasztói elégedettség forgalomnövekedést eredményezhet. Ugyanakkor az a minőség, amely érdektelen a vevő számára, nem hoz hasznot a cég számára, hiábavaló erőfeszítés és költség csupán, ami a minőség-koncepció újragondolását teszi szükségessé (Greising 1994: 55).

A minőség és szolgáltatás kérdésének elemzését teszi indokolttá napjaink jellemző tendenciája, a gazdasági térségek egyre nagyobb méretű összefonódása. A nagy gazdasági térségek (pl. EU) létrejötte miatt egyre nő a fordítások iránti igény. Becslések szerint Európában a fordított oldalak száma az ezredfordulóra feltehetőleg 1,8 milliárd oldalra fog nőni (Reinke 1997). E fordítások túlnyomó részét technikai, műszaki, irodalom teszi ki. A fordítás mint professzionális szolgáltatási tevékenység is fokozott jelentőségre tesz szert napjainkban. Európaszerte megfigyelhető a fordítóirodák számának gyors növekedése (pl. Németország). Mindez indokolttá teszi, hogy foglalkozzunk a fordítási szolgáltatás kérdéseivel.

2. A fordítás mint professzionális szolgáltatás

2.1. A fordítási folyamat

“A professzionális fordítás professzionális kommunikációs aktus, és emiatt professzionális szabályok és kommunikációs szabályok vonatkoznak rá” (Gile 1995: 22). A fordítás a professzionális szolgáltatások közé tartozik, mely - hasonlóan egy éttermi szolgáltatáshoz (Chase/Aquilano 1995: 7) - tartalmaz egy terméket és egy szolgáltatást: ez jelen esetben ez szellemi és ‘fizikai’ munka teljesítmény eredményeként létrejött fordítás, amelyet szolgáltatásként eljuttatnak a megrendelőhöz.



1.ábra

A fordítási tevékenység transzformációs ábrája (1. ábra) szemlélteti, hogy az inputból (fordítási szöveg, munkaerő, a fordító eszközei) hogyan lesz output (fordítás mint termék ill. szolgáltatás). A fordítás folyamatával számos nyelvész foglalkozott. Klaudy Kinga A fordítás elmélete és gyakorlata c. könyvéből áttekintést nyerhetünk a különböző irányzatokról (Klaudy 1994: 56-67). A fordítónak a fordításban játszott központi szerepét hangsúlyozzák Holz-Mánttári, Reiß/Vermeer (L. Stolze 1994). A fordítás mint professzionális szolgáltatás jelenik meg Gile-nél (1995) és Reinke-nél (1997). A dolgozatok többnyire magára a fordítás folyamatára koncentrálnak, de a fordítói szolgáltatás komplex vizsgálatához egyéb tényezők figyelembe vételére is szükség van. Erre próbálok dolgozatomban kísérletet tenni.

2.2. A fordítás helye a szolgáltató tevékenységek között

A fordítás mint szolgáltatás célja egyedi személyi szolgáltatások nyújtása. Hova sorolható a szolgáltatási tevékenységeken belül? Fontosnak tartom a vevő érintettségét. A vevő involváltsága alapján lehet egyik szolgáltatási folyamatot a másiktól megkülönböztetni. E jellemző alapján Chase- Aquilano a szolgáltatásokat két csoportba sorolja (High-Contact System, Low-Contact System, Chase-Aquilano, 1995: 107), a fordítási szolgáltatásra az alacsony fokú kapcsolat jellemző. A fordítás esetében a szolgáltatásfolyamat ismérvei ennek megfelelően a következők lehetnek:

1. A szolgáltatási műveleteknek nem kell feltétlenül a vevő közelében történniük (ellentétben a High-Contact szolgáltatásokkal). A fordítók dolgozhatnak egy fordítóirodában, de nagyon gyakran saját lakásukban folytatják tevékenységüket, aminek a fordítóiroda költségeire kedvező hatása van.
2. Az ügyfél nem kapcsolódik be a tevékenység teljes folyamatába. Ennek alapján elmondható, hogy a fordítási szolgáltatás első és utolsó szakaszában kerül a szolgáltatást nyújtó közvetlen kapcsolatba az ügyféllel. Az értéklánc folyamatának ez viszonylag rövid szakaszát jelenti.
3. Az ügyfelet elsősorban a határidőre történő megfelelő minőségű teljesítés érdekli, s nem annyira az, hogy hogyan történik a termék előállítása. Nem

közömbös azonban számára, hogy hogyan bánnak vele a tevékenységlánc első és utolsó szakaszában, amikor közvetlen kapcsolatba kerül a szolgáltatást nyújtóval.

4. Minőségkontroll. A termékkel szembeni minőségi kritériumok meghatározásában szubjektív elemek figyelhetők meg, annak ellenére, hogy vannak a fordítással szemben általánosan elfogadott követelmények (fordítói lojalitás kérdése). A fogyasztói elégedettség mérésére felhasználható a fordított mennyiség, visszatérő, állandó ügyfélkör stb.
5. Az alkalmazottaknak történő fizetés az output alapján történik (fordítók), az irodában dolgozóké másfajta bérezés is lehet (pl. időalapú).

2.3. A fordítási szolgáltatás szakaszai és minőségbiztosítás

A fordítási szolgáltató tevékenység három fő szakaszra bontható, amelyek egy negyedik, talán kevésbé jelentősnek tűnő, de fontos szakasszal egészíthetők ki. Az egyes tevékenységi szakaszok kisebb egységekre bonthatók.

Az előzetes ügyintézés szakaszában történik a vevővel való érintkezés. Ez történhet telefonon, faxon, de rendszerint - különösen kezdődő kapcsolat esetén - személyes találkozásra is sor kerül. Itt tehát fontos azoknak a tényezőknek a figyelembe vétele, amelyek a High-Contact-service-re jellemzők, a kommunikáció verbális és nonverbális eszközei befolyásolják a vevő által észlelt szolgáltatási színvonalat. A megrendelés felvételével kapcsolatos tevékenységszakaszban jelentős az udvariasság, a törődés, a segítőkészség érzékeltetése.

A vevő elvárásainak megismerése is hasznos lehet a szolgáltatást nyújtó részére. Az előkészítő intézkedésekhez tartozik az is, hogy a szolgáltatás határidőre történő teljesítéséhez szükséges belső határidőket meghatározzák (pl. mikorra kell a fordítónak az irodában leadnia a fordítást).

A háttérben folyó tevékenységszakaszon belül (tehát amely nem a vevő jelenlétében zajlik) három nagyobb szakasz különíthető el, nevezetesen a fordítás előkészítése, maga a fordítás és végső ellenőrzés. E munkaszakaszok is bonthatók alszakaszokra, ami a tevékenységek összehangolását, egymásutániségük megtervezését jelenti. Említsünk meg ezek közül néhányat. Mindhárom szakasznak a megfelelő minőségű fordítási termék biztosítását kell szolgálnia, beleértve a megelőző szövegelemzést, szükséges kutatásokat, a tulajdonképpeni fordítás lépéseit, amelyeket folyamatos önellenőrzésnek kell kísérnie. De kulcsfontosságú a végső ellenőrzés, amelyet nem a fordító, hanem más személyek végeznek, nyelvi és szakmai lektorálását kell elvégezni az elkészített fordításnak, szükség esetén hitelesíteni stb.

Az utolsó szakaszban történik a szolgáltatás tárgyát képező terméknek a vevőhöz juttatása, az elszámolással kapcsolatos résztvevénységek lebonyolítása. Ebben a szakaszban érzékelheti a vevő a szolgáltatásban dolgozók udvariasságát, törődését, akárcsak az első fő szakaszban. Ezenkívül az is hozzájárul a vevő által

észlelt minőséghez, hogy mennyire pontos a cég, betartotta-e a határidőt, az esetleges késést hogyan kezeli stb.

A minőségbiztosítás és javítás érdekében még egy szakaszt illeszthetünk a tevékenységlánchoz, mégpedig a vevő hangjának rendszeres monitorizálását, ami történhet kérdőívek, személyes beszélgetés formájában s más ismert eszközökkel.

A fentiek alapján a minőségszemléletű fordítói szolgáltatás a következőképpen ábrázolható (a minőségbiztosítási eszközök felsorolása a teljesség igénye nélkül történt):

Főszakasz	Előzetes ügyint.	A ford. mint szolgáltatás termék elkészítése			Záró ügyint.	Utólagos tev.
		Előkészí- tés	Fordítás	Ellenőr- zés		
Résztev.	Kapcsolat- felvétel megbízás felvétele fordító megbí- zása	szöv. Elemzés kutatás	szegmen- tálás szintézis	fordítás leadása lektorálás hitelesít.	Fordítás átadása számla kiáll. számla kiegyenlítő se	a vevő elégedettsé- gének mérése
Minőség- biztosítás	udvarias- ság ügyfél el- várásai- nak megis- merése stb.	alapos-ság, gon- dosság	önellenőrz és, szükség esetén konzultáci ó	más személy általi ellenőrz. stb.	udvariassá g pontosság	feedback felhaszn. A jövő érdekében

2.ábra

3. A minőség mint stratégia

Befejezésül nézzük meg, milyen stratégiát tűzhet maga elé egy fordítóiroda. Véleményem szerint az alábbiak közül választhat:

A szolgáltatás gyors teljesítése, kedvező áron nyújtott szolgáltatás, kiváló minőségű fordítás, TQM (Total Quality Management). Napjaink versenyfeltételei között s mivel a fordítás is profittermelésre törekszik, mindenképpen az egész tevékenységi folyamatra kiterjedő minőségszemlélet lehet a megoldás, amely magában foglalja az első három stratégiát is, és kiegészül az ügyfélszolgálati tevékenységgel is.

Irodalom

- Chase, R.B./ Aquilano, N.J. (1995) *Production und Operations Management*. Chicago: Irwin.
- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Greising, D. (1994) "Quality: How to Make it Pay". *Business Week* Aug 8. pp. 54-59.
- Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Krajewski-Ritzman (1996) *Operations Management*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Massnick, F. (1997) "Customer Service Can Kill You". *Management Review*. March. pp. 33-35.
- Reinke, U. (1997) "Integrierte Übersetzungssysteme: Betrachtungen zu Übersetzungsprozeß, Übersetzungsproduktivität, Übersetzungsqualität und Arbeitssituation". *Lebende Sprachen* 3. pp. 97-105.
- Stolze, R. (1994) *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zemke, R. (1997) "Who Won?" *Management Review*. March. pp. 11-15.

A tolmácsolástudomány terminológiája

Szabari Krisztina

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Általános megjegyzések - szaknyelv és terminológia

Az előadás címében a tolmácsolástudomány terminológiája szerepel. A pontos értelmezéshez fontos megvizsgálni, mennyire tekinthető szaknyelvnek az a nyelv, amelyen a tolmácsolásról beszélünk, és mi a feladata, célkitűzése a terminológiai munkának. Ezt követően, még mielőtt felállítanánk a tolmácsolástudomány terminológiai rendszerét, választ kell adnunk arra a kérdésre is, mit értünk tolmácsolástudományon, hol vannak határai, mennyire határozhatók meg azok pontosan.

A szaknyelvvel kapcsolatban L. Hoffmann (1984: 48ff) felfogását valljuk, mely szerint a szaknyelvek tulajdonképpen alnyelvek, vagyis az "össznyelv", a "Gesamtsprache" valamely erősen differenciált változata (Varietät). A szaknyelv és a köznyelv (Gemeinsprache) nem egymás mellett elhelyezkedő kategóriák, hanem ugyanannak a nyelvnek a részei, amely a nukleusból kiindulva egyre jobban "szakosodik". A szaknyelvekre jellemző, hogy jobban tűrik a szabványosítást mint a köznyelv, és noha a szaknyelvek is spontán módon, koordinálatlanul alakulnak ki és fejlődnek, azért funkciójuk alapján, hogy a szakmai információcserét vannak hivatva biztosítani, eleve precizításra és egyértelműségekre kell törekedniük. (Arntz 1992: 236)

A fordítástudomány G. Toury szavaival élve tulajdonképpen interdiszciplína (Snell-Hornby 1991:7), azonban mint ilyen egyre markánsabban körvonalazódik tárgya, feladata, egyre több felismeréssel szolgál az alkalmazók számára is. Mára már elmondható, hogy kialakult a fordítástudományi szaknyelv. Így itt az ideje annak is, hogy elősegítsük a szaknyelvi kifejezések letisztulását, egyértelműbbé válását. Éppen ezt a célt szolgálja a terminológia.

A terminológia segítségével a fogalmat (Begriff, concept, notion) pontosan definiálhatjuk, egyetlen elnevezést rendelünk hozzá, és ezzel szűkítjük illetve ideális esetben kikapcsoljuk a szinonimák körét. (Arntz 1992: 237)

A terminológiai definíciónak a terminus minden releváns tulajdonságát meg kell adnia, de tükröznie kell a fogalom meghatározó elemeit is. Ilyen definíció csak letisztult fogalomnak adható, mely lefordítható minden nyelvre és csak tökéletesen koherens terminológiai rendszerben alkalmazható, melyben minden fogalom világos és egyértelmű. (Rey 1995: 42)

A terminológia gyakorlatilag az elnevezés tudománya, a megnevezés módszertana. Ennek alapja a szegmentáció, az osztályozás, a csoportosítás. Snell-Hornby írja immár klasszikussá vált "Translation Studies. An Integrated Approach" c. művében, hogy a kategorizálásra való hajlam az ember természetes hajlama, és minden tudományos fejlődés hajtóereje. A kategorizálás két legfőbb típusa a dichotómia, a szigorú polarizáció és a tipológia, a különböző fiókok, dobozok, rekeszek kialakítása valamely szempont alapján (Snell-Hornby 1988: 26) A kategorizáláshoz mindig valamilyen szempontrendszerre van szükség, rendszerünk csak ennek alkalmazásával lehet következetes.

A tolmácsolástudomány helye

A következő kérdés, melyre választ kell adnunk, a tolmácsolástudománnyal kapcsolatos. Létezik-e önálló tolmácsolástudomány vagy inkább a Fordítástudomány egyik alfajáról van szó.

A kérdés azért jogos, mert az utóbbi évtizedben egyre jobban elkülönül egy a tolmácsolás gyakorlatát empirikusan kutató aldiszciplína, mely a kognitív pszichológia, a fiziológia, a neurofiziológia stb. határát súrolja. Művelői elsősorban természettudósok, kutatásaik középpontjában a tolmácsolás folyamata áll. Azt vizsgálják a tolmácsolás példáján, hogyan működik az emberi emlékezet, hol vannak a korlátai, mennyire képes az ember egyszerre figyelni és beszélni (mint a szinkrontolmácsok), melyik agyfélteke az aktívabb anyanyelvre ill. idegen nyelvre történő tolmácsolásnál, milyen a tolmács személyisége, stressztűrőképessége stb. A legeredményesebb kutatások Triesztben folynak Laura Gran vezetésével, a kutatások eredményeiről a "The Interpreters' Newsletter" c. folyóiratban olvashatunk, melynek eddig 1989 óta hat száma jelent meg.

A gyakorlat számára azonban a sokszor meggyőző és érdekes tudományos felismerések mellett még mindig a másik irányzat, a filológiai megközelítés képviselői jelentik a nagyobb segítséget. D. Gile a különböző tolmácsolással kapcsolatos elméletgyártást "PT"-nek "personal theorising"-nak nevezi, a különböző elméleteket mint a "theorie du sens" (D. Seleskovitch) vagy a „skoposelmélet” (H.J. Vermeer) inkább spekulációnak és nem tudományos eredménynek tartja. (Gile 1990) Végül azonban ő maga is gyártott egy elméletet,

az ún. energiamodell (effort model), melyben azt vizsgálja, hogyan tudja a tolmács a rendelkezésére álló véges energiamennyiséget optimálisan elosztani a tolmácsolás három fő fázisa (percepció-appercepció, feldolgozás, produkció) között. (Gile 1995)

Véleményünk szerint a tolmácsolástudomány a "Translation Studies" (Fordítástudomány) része, a transláció a nyelvi közvetítés mindkét fajtáját jelöli, és a két tevékenység között van annyi közös vonás, hogy elegendő anyagot szolgáltatson egy közös diszciplína számára, amely azután kettéágazhat szűkebb értelemben vett fordítástudománnyá és tolmácsolástudománnyá, de úgy, hogy az alapok továbbra is mindkettőnek részét képezik. Különösen fontos ezt szem előtt tartani ma, amikor a technikai fejlődés, a számítógépes szövegfeldolgozás, az internet, a műholdas közvetítések, a videokonferencia stb. megjelenésével egyébként is relativálódik a két tevékenység, a közöttük húzódó határok mind inkább elmosódnak. (Day 1996)

A fordítás és tolmácsolás közös alapjainak elfogadása mellett tehát a Klaudy Kinga által bemutatott terminusok meghatározó részét, minden olyan terminust, amely nem csak és kizárólag az írott szöveg írásban történő célnyelvi visszaadására vonatkozik, egyben a tolmácsolástudomány terminusainak is tekintjük.

A tolmácsolás leggyakrabban használt terminusai

Érdekes megvizsgálni, hogy az 1997-ben megjelent "Dictionary of Translation Studies" (Shuttleworth & Cowie) hány kifejezetten a tolmácsolással kapcsolatos terminust tartalmaz. Az eredmény nem túl öröndetes, ugyanis a címszavaknak csak elenyésző része tartozik ide, összesen nem több egy tucathoz. Ezek a következők:

- AIIC - Association Internationale des Interpretes de Conférence - a konferenciatolmácsok 1953-ban Genfben alakult nemzetközi szövetsége
- bilateral interpreting - (kétoldalú v. kétirányú tolmácsolás)
- community interpreting (public service interpreting) - közösségi tolmácsolás, szociális tolmácsolás stb. (kialakult magyar terminus még nem létezik)
- conference interpreting - konferenciatolmácsolás
- consecutive interpreting - konszekutív tolmácsolás
- court interpreting - bírósági tolmácsolás
- dialogue interpreting - párbeszéd tolmácsolás
- Dolmetschen - tolmácsolás
- Interpreting - tolmácsolás
- Liaison interpreting - rövidszakaszos párbeszéd tolmácsolás
- Pivot language - vezérnyelv

- Relay interpreting - relén/közvetítő nyelven keresztül történő tolmácsolás, "relézés"
- Simultaneous interpreting - szimultántolmácsolás, szinkrontolmácsolás
- Whispered interpreting - fülbesúgós tolmácsolás

Rendszeres terminológia - a tolmácsolás fajtái

Ha a tolmácsolástudomány rendszerezett terminológiáját kívánjuk elkészíteni, ennyivel semmiképpen sem elégedhetünk meg. Segítségül kell hívnunk a különböző osztályozási elveket, és ezeknek megfelelően rendszereznünk kell a tolmácsolással kapcsolatos terminusokat. Az egyik legátfogóbb terület a különböző tolmácsolásfajták áttekintése és rendszerezése. Ezzel kapcsolatban Otto Kade vezetésével a 70-es években és 80-as évek elején a volt NDK-ban történtek vizsgálódások. A lipcsei iskola holisztikusan közelített a nyelvi közvetítéshez, és a tolmácsolás vizsgálatát önmagában is fontosnak tartotta, ellentétben a fordítástudomány sok más képviselőjével, akik a tolmácsolás kutatását csak addig tartották érdekesnek, amíg annak eredményei alá tudták támasztani a fordítással kapcsolatos érveléseket.

A tolmácsolás különböző fajtáinak kategorizálásával kapcsolatban Kade arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlat és a köznyelv számos tolmácsolásfajtát különböztet meg mint pl. kabintolmácsolás, konszekutív (követő) tolmácsolás, filmtolmácsolás, szinkrontolmácsolás, kísérő tolmácsolás, konferenciatolmácsolás stb., azonban ennek során rendkívül következtetlenül alkalmazza a különböző klasszifikációs kritériumokat. Hol a hely alapján történik a különbségtétel, ahol a tolmácsolás folyik (kabintolmácsolás), hol a kommunikációs esemény alapján (konferenciatolmácsolás, tárgyalástolmácsolás), hol a forrás- és célnyelvi szöveg időbeli viszonya alapján (konszekutív és szimultán tolmácsolás), hol a tolmácsolás iránya alapján (bilaterális és unilaterális tolmácsolás), hol a tolmácsolandó szöveg alapján (filmtolmácsolás, műszaki tolmácsolás) stb. (Kade 1967). Érdekes megfigyelni, hogy a különböző szempontok alapján lehetséges tolmácsolásfajták közül mindig egy vagy kettő a legelterjedtebb, ezeket a köznyelv is alkalmazza, a kevésbé használatos fajtákat azonban elhanyagolja. Az egyes kultúrkörök ill. nyelvterületek között azonban nagy különbségek vannak az egyes tolmácsolásfajták gyakorisága és elterjedtsége tekintetében. Ausztráliában gyakorlatilag a "community interpreting" a legelterjedtebb és leginkább ismert tolmácsolási módozat, hiszen multikulturális ország lévén fontosnak tartják a bevándorlók számára biztosítani a nyelvi egyenjogúságot a legkülönbözőbb állami hivatalokban, egészségügyi és oktatási intézményekben. A konferenciatolmácsolás szerepe azonban ennél lényegesen jelentéktelenebb.

A tolmácsolás átfogó rendszerezésére azonban függetlenül az egyes fajták gyakoriságától feltétlenül szükség van. Erre tett kísérletet a kanadai Brian Harris egy finnországi konferencián kiállított poszter keretében "A Taxonomic Survey of Professional Interpreting" címmel. A poszter a mód és a funkció alapján csoportosítja az egyes tolmácsolásfajtákat, először dichotomikus, majd lefelé haladva taxonómikus módszerrel. Így először különbséget tesz pl. a "Visual Language Interpreting" és a "Voice Interpreting" között. Az első csoportba egyetlen tolmácsolásfajta tartozik, a "sign language interpreting", vagyis a jelbeszéd tolmácsolása, amely az utóbbi időben került a kutatók érdeklődésének homlokterébe. A "Voice Interpreting" tovább tagozódik annak alapján, hogy berendezéssel vagy anélkül történik a tolmácsolás. Ha berendezés nélkül (Voice Interpreting Without Equipment), a két alfajta a "whispering" (fülbésúgás) és a viva voce (hangos) tolmácsolás. Ez utóbbi bontható tovább konszekutív, félkonszekutív és összefoglaló tolmácsolásra. A berendezéssel történő tolmácsolás lehet a szimultán v. szinkrontolmácsolás, az összefoglaló szinkrontolmácsolás, a blattolás, az élő feliratozás stb. További osztályozási kritériumokat jelent a tolmácsolás iránya (A-ról B vagy B-ről A-nyelvre), a kódváltás gyakorisága, a tolmácsolási helyzettől való távolság (ún. "in situ" és "remote" tolmácsolás).

A másik osztályozó elv a tolmácsolás funkciója, eszerint Harris megkülönbözteti a konferenciatolmácsolást, a bírósági, a katonai és a kísérő tolmácsolást, természetesen mindegyiknél számos további alfajt találunk. A terminusgyűjteménynek tartalmaznia kell mindezek definícióját is.

A gyakorló tolmács munkája és munkafeltételei

A tolmácsolástudomány terminológiájának részét kell képezniük mindazoknak a terminusoknak is, melyek a tolmács munkavégzésével kapcsolatosak. Nemrégiben egy az EU Fordítószolgálat által szervezett luxemburgi konferencián bemutatásra került a Német Szabványügyi Hivatal, a Deutsches Institut für Normung DIN 2345. sz. szabványa, melynek címe "Übersetzungsaufträge", a szabvány a fordítási folyamat egészét fogja át a fordítandó szöveg megbízásba adásától a célnyelvi szöveg pontos leszállításáig. A tolmácsolásra vonatkozó hasonló szabvány még nem létezik, de a nem túl távoli jövőben valószínűleg ezt is ki fogják dolgozni. Ebben mindenképpen helyet kell kapniuk az olyan terminusoknak mint *megbízó, felhasználó, konferenciaszervező, vezető tolmács, tolmácssteam, kabinösszetétel, relé, vezérnyelv, kabinszám, oda-visszázás, tolmács-briefing stb.*

Az empirikus tolmácsolástudomány

Az empirikus kutatások jelentőségéről már szoltunk. Természetesen itt is számos új terminus található, mely átkerül a tolmácsolástudomány műhelyébe. Ilyenek pl.

a következők: *ear-voice-span (EVS, fül-száj-távolság), chunk (emlékezeti egység), domináns agyfélteke, stressztűrőképesség* stb.

A másik fontos, részben empirikus terület a tolmácsolás minőségének vizsgálata, kritériumok felállítása. Ide szintén számos terminus tartozik, melyeket megfelelő kategorizálás után definiálni kell, pl. *akcentus, természetes hangsúly, folyamatos beszéd, teljesség, tartalmi hűség, értelemmegragadás* stb.

Az egységes tolmácsolási ill. tolmácsolástudományi terminológia megteremtése azért is égető szükségszerűség, mert Magyarország várható EU-csatlakozásával ugrásszerűen meg fog növekedni a tolmácsolt eseményeknek a száma. Ezek helyes megszervezéséhez, a tolmácsok megfelelő kiválasztásához, munkafeltételeik biztosításához, a tolmácsutánpótlás képzéséhez és nem utolsósorban a mindezt segítő kutatásokhoz elengedhetetlen, hogy az érintettek "egy nyelven" beszéljenek.

Irodalom

- Arntz, R. (1992) "Interlingualer Fachsprachenvergleich und Übersetzen". In: Snell-Hornby, M./ Pöhhacker, K. (eds.) *Translation Studies - An Interdiscipline*. Amsterdam: J. Benjamins. pp. 235-247.
- Day, R. (1996) "Are Translating and Interpreting Drawing Together?" In: *XIV. World Congress of FIT, February 1996, Melbourne, Australia. Proceedings Volume 2*. pp. 940-946
- Gile, D. (1990) "Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation". In: Gran, T. (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation*, Udine: Campanotto Editore. pp. 21-28.
- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Harris, B. (1994) *A Taxonomic Survey of Professional Interpreting*. Poszter az 1994. augusztusi finnországi konferencián (Turku, What do we know and how?)
- Hoffmann, L. (1984) *Kommunikationsmittel Fachsprache - Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kade, O. (1967) "Zu einigen Besonderheiten des Simultandolmetschens". *Fremdsprachen* 1 pp. 8-17.
- Rey, A. (1995) *Essays on Terminology*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Shuttleworth, M & Cowie, M. (1997) *Dictionary of Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
- Snell-Hornby, M. (1988) *Translation Studies - An Integrated Approach*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Snell-Hornby, M. (1991) "Übersetzungswissenschaft. Eine neue Disziplin für eine alte Kunst?" *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer* Nr. 1. pp. 4-10.

Mnemonikus technikák a konszekutív tolmácsolásban

Szabó Csilla

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Az előadás a következő alapkérdést vázolja: amikor a tolmács egy olyan konszekutív tolmácsolási szituációban dolgozik, ahol nincs módja jegyzetelésre (pohárköszöntő, hivatalos nyitó-, illetve záróünnepség, köszöntő, stb.), és az előadó egy több tagból álló listát sorol fel, tud-e a tolmács valamiféle stratégiát alkalmazni a tárolás és az előhívás megkönnyítésére?

A kísérletben három különböző forrásnyelvi szöveget alkalmaztunk, ebből kettő valós tolmácsolási esemény. A kísérlet mindkét csoportnál laboratóriumi körülmények között zajlott, így nem mutathat hasonló eredményeket egy valós, életszerű szituációban nyújtott teljesítményhez. A kísérlet során azonban lépéseket tettünk arra nézve, hogy a hallgatók minél életszerűbb körülmények között dolgozhassanak (ismertettük velük az előadás célját, helyszínét, időpontját, valamint megtárgyaltuk ki az előadó, illetve a célközönség).

A mnemonikus stratégiákat a nyelvpedagógia és a tanulásmódszertan sikerrel alkalmazza. Az előadás egy olyan kísérletről számol be, mely 2 célcsoportot tesztl (Célcsoport A: 9 fő, BDTF tolmács-modulos hallgatók, Célcsoport B: 9 fő ELTE FTCS angol csoport, 1997/8), s azt vizsgálja milyen sikerrel alkalmazzák a *páros asszociációs technikát* egy beszédben felsorolt lista elemeinek tárolására illetve előhívására a konszekutív tolmácsolás során.

A kísérlet eredményei azt mutatják, hogy a "képes módszert" (A. Wright 1987) mindkét célcsoport jobban alkalmazza, s a technika hatékony előhívást biztosít legalább a lista első 3-4 elemére. Az A célcsoport átlagban jobb eredményeket ért el ezzel a technikával, amire magyarázatként szolgálhat az a tény, hogy e csoport tagjai még nem alakítottak ki maguknak különböző stratégiákat. A "verses technika" (A. Baddeley 1982) már zavaróbbnak bizonyult,

és mindkét célcsoport alacsonyabb hatékonysággal tudta felidézni az elemeket. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a tolmácsnak nemcsak a verssort kell hosszú távú memóriájából előhívnia, hanem a képeket is, s csak ezután végezheti el a lista elemeinek asszociációját az adott képekhez.

A stratégia nélküli felidezés sok esetben hatékonyabb volt, mint a menmonikus segítség. Ugyanakkor további kísérleteket igényel annak kiderítése, melyik hallgatónál melyik stratégia működik jobban: egy következő kísérletben meg lehet vizsgálni a kulcsszó-módszert, illetve a helyek módszerét (loci) is.

A kísérlethez nyolc nagy tapasztalattal rendelkező tolmácsot kérdeztünk meg arról, hogy milyen stratégiát alkalmaznak egy hasonló szituációban. Öt tolmács mindig jegyzetel, független a tolmácsolási esemény jellegétől. Mindössze 2 használ mnemonikus stratégiákat, többnyire csak az első néhány elemre. A nyolcadik tolmács emlékezetére támaszkodik, külön technikája nincs.

A tolmácsok véleményét figyelembe véve joggal merül fel a kérdés: érdemes-e különböző memóriastratégiákat tanítani, amikor jegyzeteléssel a lista felidézése egyszerűen megoldható feladat lenne. Vidéken azonban még mindig amatőrnek tekintik a ceremóniális eseményen jegyzetelő tolmácsot, míg Budapesten ez a profizmus jele. A tolmácsolást oktató szakembernek el kell döntenie, mely szemlélettel ért egyet: készítse fel hallgatóit a jegyzetelésre (minden konszekutív tolmácsolási eseményre, beleértve a ceremóniális eseményeket is), vagy buzdítsa őket különféle mnemonikus stratégiák alkalmazására, legalább a lista első néhány elemére. E kérdés eldöntése az empirikus kísérletekkel kutatásokat végző, és a gyakorlati tapasztalatokra építő tolmácsoktatók konszenzusának függvénye.

Irodalom

- Wright, A. (1987) *How to Improve Your Mind*. Cambridge: CUP. p. 56.
Baddeley, A. (1982) *Your Memory*. Penguin p.42.

A szakfordítás és a fordításügy áttekintése az OFFI Rt. tevékenységének tükrében

Szappanos Géza

Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Rt., Budapest

Az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Rt., illetve annak jogelődje, a Magyar Királyi Miniszterelnökségi Központi Fordító Osztály történetének bemutatásán keresztül megközelítőleg objektív képet alakíthatunk ki a fordítás, beleértve a szakfordítás hazai szabályozásáról.

Az OFFI Rt., illetve jogelődjének megalapítása

A soknemzetiségű Magyarország hivatalos nyelve évszázadokon keresztül a latin volt, s ezt csak olykor szakította meg a német nyelv kötelező hatósági használata, pl. József császár uralkodásának éveit, vagy az 1948-49-es szabadságharc bukása utáni időkben.

A jogszabályok, kormányshatározatok is ezeken a nyelveken készültek, és azokkal közvetlenül csak a rendi világ vezető osztályainak tagjai, valamint a deák műveltséggel rendelkező értelmiség szűk köréhez tartozó személyek ismerkedhettek meg, míg a lakosság széles - politikai jogokkal nem, vagy csak részben rendelkező - tömegei azokhoz hozzá nem férhettek.

Mivel a lakosság túlnyomó többsége nem értett sem latinul, sem németül, még kevésbé volt képes magát e nyelveken írásban kifejezni, kénytelen volt latinul vagy németül tudó embereket, "translator"-okat vagy "übersetzer"-eket igénybe venni, akik beadványaikat díjazás ellenében lefordították.

Az országos hatóságoknál, kormányshatározatoknál, ahová a jogkereső közönségnek anyanyelvén szerkesztett beadványai tömegesen érkeztek be, a belső szervezés rendjében kialakultak a hierarchia alsó lépcsőfokain álló "officina translatoria"-k, a fordítóirodák, melyek kizárólag az adott kormányshatározat belső fordítási szükségleteit voltak hivatottak kielégíteni.

Az államiságát 1867-ben részben visszanyert Magyarország felelős tényezői felismerték, hogy a régebbi gyakorlat nem tartható fenn, még akkor sem, ha a latin nyelv helyét a magyar nyelv foglalta el. Mivel a nyelvhasználat terén komoly közjogi engedmények megtételétől idegenkedtek, a kapitalizmus fejlődésének korszakába lépett ország kibontakozó kereskedelmi és ipari fejlődésének fellendülésével együttjáró rendkívüli mértékben megnövekedett jogi- és igazgatási ügyszak nyelvi akadályait le kellett bontani.

Szükség volt továbbá a korábbi jogrend helyébe lépő állami és gazdasági berendezkedés jegyében egyre-másra napvilágot látó jogszabályok gyors és megbízható fordítására a nemzetiségek számára.

Ez az európai közigazgatás történetében újszerűnek és haladónak tekinthető feladat lett a Központi Fordító Osztály egyik legfőbb feladata. Ez az intézmény nemcsak fordítástörténeti, hanem igazgatás-, sőt kultúrtörténeti szempontból is érdekes színtölti a magyar történelemnek, és hasonló a világban valószínűleg csak egy-két bi- vagy multilinguis ország (Belgium, Svájc, illetve a II. világháború után Jugoszlávia) hasonló jellegű hivatalos fordító szerveinél, központi kormányhivatalainál találhatnánk meg.

A kormányzati rendszer kötelességének tartotta, hogy a soknyelvű országban az idegen ajkú kisebbségek saját anyanyelvükön ismerjék meg az ország törvényeit, egyéb jogszabályait, a jogéletet, a törvénykezést és a közigazgatást, a kibontakozó gazdasági tevékenységet, a mindennapi életet szabályozó hatósági határozatokat. E feladatok ellátására hozta létre az 1869. március 25-én megjelent határozat a Központi Fordító Osztályt, amely a Miniszterelnökség keretében önálló osztályként kezdte meg működését.

Már az első kihirdetett szöveg szabályozza azokat az alapvető kérdéseket, amelyek mind a mai napig végigkísérik a hazánkban működő szakfordítók és tolmácsok által felvetett problémákat. Szabályozza egyrészt, hogy kik és milyen szakmai ismeretekkel láthatnak el fordítói tevékenységet. Szabályozza az elvégzett munkaért járó díjazást, szabályozza természetesen a ma már nem működő hites tolmácsok jogosítványait, illetve azok működésének feltételeit.

Ha csupán a közel 130 évet áttekintjük, azonnal szembetűnik, hogy milyen gyakran támadás célpontja a kevésbé sikerült fordítás, és a fordítottó közönség bizalmát ezek a támadások rendszeresen aláássák.

Sajnos, ma is általános tiltakozás kíséri a fordítási feladatok ellátásához szükséges jogosítványok megszerzésének kötelező előírásait, és minden korlátozást, amely a saját magukat fordítónak kinevező személyek működését, garázdálkodását(?) korlátozzák.

A II. világháború végéig gyakorlatilag hazánkban a Királyi Miniszterelnökség Központi Fordító Osztálya munkájára vonatkozó előírások alkalmazása biztosított bizonyos áttekinthetőséget a fordítók és tolmácsok munkájára vonatkozóan.

A hiteles fordítás és fordításhitelesítés

A bírósági és ügyészségi munka segítésére rendelkezésre állt az ún. hites tolmácsolás intézménye. Ez a ma már hazánkban alig ismert intézmény szabályozta az egyes bíróságok működési területén azon szakmai tudással rendelkező és alapvető jogi ismeretekkel bíró személyek tevékenységét, akik hiteles fordításokat készíthettek, kizárólag hazai felhasználásra.

A hites tolmácsolás intézménye a II. világháború után a szakfordítás és fordítás 1949. évi első szabályozásával egyidőben az általános szabályozás alól kikerült, és 1951-52-ben folyamatosan megszűnt.

A II. világháború utáni első szabályozásra a 4234/1949. számú Minisztertanácsi rendelet vállalkozott. Ebben már gyakorlatilag előírták, hogy az állami, megyei, városi és községi hatóságok, hivatalok és intézmények, úgyszintén a nemzeti és helyi vállalatok kötelesek voltak a rendelet értelmében az OFFI-hoz fordulni, kivéve, ha a fordítás (tolmácsolás) elvégzésére alkalmas személyzettel rendelkeztek.

Ez a szabályozás már kezdetben kiemelte az OFFI országos jelentőségét, és számára - ami akkor egyetlen ilyen állami intézmény volt - monopóliumhelyzetet biztosított.

Ez a helyzet tulajdonképpen csak a 60-as évek elején az egyes minisztériumok mellett szervezett ún. háttér-intézmények megjelenésével változott, de a hiteles fordítások és a fordításhitelesítés tekintetében az OFFI megkülönböztetett feladatköre továbbra is fennáll.

Az 1980-as évek végén elkezdődött privatizációs folyamatok, illetve a vállalkozási szabadság az ún. háttérirodák folyamatos átalakulásához, egyes esetekben magánkézbe kerüléséhez más esetekben azok megszűnéséhez vezetett. Ezzel párhuzamosan a korábban szervezett magánvállalkozások megerősödése mellett új, a megszűnt cégek vevőkörét "átmentő" fordítói vállalkozások jelentek meg.

Amikor a hazai fordításügy szabályozásáról beszélünk, akkor nem lehet nem felismerni azt a párhuzamot, amelyet az Európa közösséghez történő csatlakozás és az ehhez kapcsolódó jogegyeztetési (jogharmonizációs?) program megkíván, hogy a nemzetközi okiratforgalom tekintetében is csatlakozzunk az ezek forgalmát megkönnyítő egyezményekhez. A ma már csak közismerten Hágai egyezménynek nevezett szabályozás is az egyezményes utat választotta.

A Hágai egyezmény végrehajtásáról az 1973-as IM/KüM együttes rendelet rendelkezik. Ennek értelmében az Igazságügyi Minisztérium állít ki tanúsítványt (apostille-) a bíróságok, közjegyzők, szakértői intézetek, valamint az OFFI által kiállított okiratok esetében. Minisztériumok és más felsőszintű állami hatósági szervek a Legfőbb Ügyészség, a Kereskedelmi Kamara és más közokirat kiállítására feljogosított államigazgatási szervek által kiállított közokiratok

tekintetében a Külügyminisztérium igazolja az aláírásra feljogosított személyek aláírásának és bélyegzőlenyomatának hitelességét.

A külföldi okiratok diplomáciai felülhitelesítése, illetőleg a Magyarországon felhasználásra kerülő külföldön kiállított iratok magyarországi felhasználása a nemzetközi jognak megfelelően, a nemzetközi szokásjog részeként kétoldalú megállapodásokban rögzített módon általánosan ismertek voltak. Ezek a szabályok a konzuli hitelesítés körébe tartoztak.

Anélkül, hogy részletesen elidőznénk az okiratok hitelesítése, felülhitelesítése témakörben, mindenképpen érzékelnünk kell az okiratok nemzetközi forgalma megnövekedésén keresztül annak veszélyét, hogy egyes közokiratok (pl. útlevelek, anyakönyvi kivonatok, különféle igazolványok, végzettséget tanúsító iratok) mindenféle felülhitelesítés nélküli elismerése megnöveli ezek hamisításának esélyeit.

Az ipari forradalom, valamint a kereskedelmi és jogi kapcsolatok erőteljes fejlődése már a XIX. század közepe óta megkérdőjelezte a diplomáciai felülhitelesítés komplikált gyakorlatát. Számos nemzetközi szerződés született, amelyekben az államok lemondtak bizonyos okiratok felülhitelesítéséről, ha azt a kiállító állam hatósága valamilyen formában megerősítette.

Az "Ipari Tulajdon Védelméről" kötött 1883-as párizsi egyezményben jött létre első ízben olyan multilaterális megállapodás, amelyben a részes államok lemondtak az ezen a területen keletkezett iratok diplomáciai felülhitelesítéséről. Egy általánosabb és nem bizonyos típusú iratokhoz kötött egyezmény gondolata azonban csak a XX. század derekára érelődött meg.

1952-ben az Európa Tanács ajánlására a Hágai Nemzetközi Magánjogi konferencia megkezdte egy nemzetközi átfogó egyezmény kidolgozását, amelynek célja a külföldi közokiratok diplomáciai (konzuli) felülhitelesítésének mellőzése volt. Az ajánlott egyezményt végül is 1961-ben kötötték meg. Sajnos ez a szabályozás is komplikált, és nem vezetett a néha talán feleslegesnek látszó felülhitelesítésnek a mellőzéséhez, hiszen azt "póthitelesítési" eljárás váltotta ki. Az országok belső szabályozásánál feltehetően az a megfontolás érvényesült, hogy az alsóbb szintű hatóságok nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amelyek lehetővé tennék közvetlen részvételüket a nemzetközi jogsegregálásban.

A kereskedelmi fordítások piacán működő fordítóirodáknál ugyanúgy talán ezen ismeretek hiánya eredményezhette azoknak a véleményeknek a kialakulását, amelyek az OFFI úgynevezett monopolhelyzetének megszüntetését kezdeményezték.

Az Alkotmánybíróság 1998. január 19-iki határozata világosan fogalmaz indoklásában, miszerint: "Önmagában az a körülmény, hogy az állam valamely gazdasági tevékenységre gazdasági társaságot hoz létre nem alkotmányellenes." Jelen esetben azonban az állam által létrehozott gazdasági társaság közfeladatot lát el, amelynek során közhitelű teljes bizonyító erejű közokiratot bocsát ki. Az

108/B/1992. AB határozatban kifejtettekhez hasonlóan (ABH, 1994. 525.) arról van szó, hogy az OFFI olyan szolgáltatást végez, amelynek lényege a közhitelesség.

Az Alkotmány 10. § (2) bekezdése szerint "az állam ... kizárólagos gazdasági tevékenységének körét törvény határozza meg." Jelen esetben azonban egyrészt szó sincs arról, hogy a fordítás vagy a tolmácsolás kizárólagos állami gazdasági tevékenység lenne. Sőt arról sem, hogy a hiteles fordítás vagy a más által készített szövegfordítás hitelesítése az OFFI monopóliuma volna. A hiteles fordítás, a fordítás hitelesítése, a hiteles másolat készítése vagy a bíróságnak, ügyésznek, nyomozhatóságnak végzett tolmácsolás nem gazdasági tevékenység, hanem állami feladat ellátása, amelyet jogi és természetes személyek díjazás fejében vesznek igénybe.

Következésképpen az Alkotmány felhívott 9. § (1) bekezdésének alapul vételével a köztulajdon és magántulajdon egyenjogúságának sérelme fel sem vethető, a vizsgált jogszabályhelyek és az Alkotmány említett rendelkezése összefüggésbe nem hozhatók.

.... a hiteles fordítás, sem a fordítás hitelesítése, sem pedig a hiteles másolat készítése nem gazdasági tevékenység. Éles különbséget kell ugyanis tenni a közhiteles szolgáltatás és a gazdasági tevékenység között. Mivel az indítvány által megjelölt alkotmányi rendelkezések gazdasági tevékenységre vonatkoznak, a R. és a Vhr. szabályai pedig közhiteles szolgáltatásokra, a vállalkozás jogának, illetve a gazdasági verseny szabadságának sérelme nem állapítható meg.

A fordítók szakmai képviselete

Az OFFI, mint hazánk legnagyobb könyvkiadáson kívüli fordítást végző cége, szakmai egyesület hiányában 1987-ig ellátta a hazai fordítók és tolmácsok képviseletét a Nemzetközi Fordító Szövetségben, a FIT-ben a Magyar Írószövetség műfordítói tagozatán keresztül.

Sajnos, csak az 1970-es évek közepétől kezdve indult meg a szakfordítók és tolmácsok önálló szakmai képviseletének szervezése. Ennek eredményeként jött létre a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete, amelynek minden olyan személy tagja lehet, aki a hatályos jogszabályok szerint szakfordítói munkakört láthat el, illetve ezt a tevékenységet főfoglalkozásként, anyagi ellenszolgáltatásért végzi.

Az 1986-ban megjelent rendeletcsomag szabályozta a szakfordító és tolmács tevékenység ellátásához kötelező szakmai követelményrendszert és utoljára még miniszteri ármegállapítással a szakfordításért járó díjazást is.

A gazdasági környezet folyamatos változása a vállalkozások szabadságának biztosítása eredményeként a fordítói díjak szabad árformába kerültek és ezáltal szabad alku tárgyává lettek.

Ma már nincs kötelező előírás sem magánszemélyek, sem a fordítói piac egyéb szereplői - irodák, kft-k, bt-k, vállalkozói igazolvánnyal rendelkező fordítók - által kért ellenértékre, sem pedig az általuk foglalkoztatott fordítók vállalt díjazáshoz kötött és azzal szoros összefüggésben megállapított arányos javadalmazására.

A fordítási alapidíjak, illetve a nyelvi közvetítés díjazása ma az adott nyelv keresettsége, illetőleg a megrendelő minőségi igényeinek vagy anyagi helyzetének a függvénye.

Sajnálatos kísérőjelenség, hogy mind a mai napig nem sikerült olyan általános szabályokat megalkotni, illetőleg a hatályos szabályozásnak érvényt szerezni, amely a piac szereplőinek - mind a megrendelő, mind a szolgáltató oldalán - biztonságot jelentene. A mai világban sajnos még mindig jellemző, hogy a megrendelő szempontjai között a legfontosabb helyen az olcsóság szerepel és alig érvényesíthető a minőségi fordítás emelt díjazása.

Remélhető, hogy az MFTE törekvései - amely elsősorban a kizárólag szakirányú felsőfokú végzettség mellett szakfordítói (tolmács) vizsgával rendelkező személyeket tömöríti - hosszú távon érvényesülni fognak és ezeket az alapgondolatokat, illetőleg a minőségi munka magasabb szintű díjazásának elvét érvényesíteni tudják mind a Kereskedelmi és Iparkamara keretében működő szakfordítói és tolmács tagozat működésén, mind pedig a Magyar Fordító Irodák Egyesülete tagjai által foglalkoztatott szakfordítók vonatkozásában.

Irodalom

- Hargitay J. (1994) "Külföldi okiratok diplomáciai (konzuli) felülhitelesítése". *Magyar Jog 1994 október*.
- Karcsay S. (1974) "Az OFFI működése". *Tudományos Műszaki Tájékoztató* 21/ 8-9.
- Karcsay S. (1975) "A fordítók nemzetközi szervezete a fordításügy szolgálatában". *Tudományos Műszaki Tájékoztató* 22/7-8.
- Tardy L. (1969) *A százesztendősi fordítóiroda - a hivatalos magyar fordítás 100 évének történeti áttekintése*.

Hivatkozott hatályos jogszabályok

- A külföldön felhasználásra kerülő közokiratok diplomáciai vagy konzuli hitelesítésének (vagy felülhitelesítésének) mellőzéséről Hágában 1961. október 5. napján kelt egyezmény
- 1961. június 6-án kelt Európai Egyezmény a diplomáciai vagy konzuli képviselők által készített okiratok felülhitelesítésének mellőzéséről
- 24/1986.(VI.26.) MT rendelet
- 7/1986. (VI.26.) MT rendelet
- 1991. évi XLI törvény a közjegyzőkről

A filmfeliratozás mint a fordítástudomány speciális területe

Szászné Veidner Katalin

Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet, Budapest

Érdeklődésemet a téma iránt a belgiumi fordító- és tolmácsképző intézetekben (Mons – EII, Antwerpen – KHV) folyó munka keltette fel. Tapasztalataimat itt szereztem.

Történeti áttekintés

Viszonylag rövid múltra tekint vissza a filmfeliratozás. Bár csirájában már megjelent az első némafilmek vetítésénél is, ahol néhány táblán elhelyezett felirat megpróbálta segíteni és orientálni a nézőt a látottak megértésében.

A későbbiekben a hangosfilmek előretörésével kialakult Hollywoodban ugyanazon film több nyelven (német, francia, svéd stb.) történő elkészítésének gyakorlata. Ennek rendkívül költséges volta és időigényessége azonban más lehetőségek keresésére ösztönözte a filmipart.

1927-ben vetítették a "Jazz énekes" című filmet. E film, annak ellenére, hogy alapvetően némafilm volt, tartalmazott már dialógusokat és énekes jeleneteket, a köztük lévő néma jelenetek megértését pedig feliratokkal segítették. Ez az első film, ahol a feliratok megjelentek a filmkockán és jelentős szerephez jutottak.

Az 1930-as években megszülettek az első szinkronizált filmek. Majd kialakultak az amerikai filmeket vásárló országok saját szinkronizáló társulatai és stúdiói.

A filmfeliratozás gyakorlata különösen az 1950-es évektől vált egyre elterjedtebbé, és ma már jóval több feliratos film készül, mint szinkronizált.

Az idegennyelvű filmek, műsorok adaptálásának többféle módja terjedt el. Ezek a következők:

- a *feliratozás*, ami tulajdonképpen aluliratozást jelent,
- a *szinkronizálás*,
- a *voice-over*, azaz a fordításnak az eredeti, lehalkított hangfelvétel fölé olvasása
- a *felüliratozás*, melynek gyakorlata Finnországban és Hollandiában az operákban és színházakban igen elterjedt, ahol egy vetítővászonon egyetlen sorban olvasható a szöveg,
- a *tolmácsolás*, amely lehet szimultán, konsekutív, vagy a vitákat, beszélgetéseket kísérő tolmácsolás.

Ez alkalommal a filmfeliratozással foglalkozom csupán, mint a fordítástudomány speciális területével.

A filmfeliratozás azt jelenti, hogy érthetővé, „fogyaszthatóvá” teszik a filmet egy külföldi néző számára. Ez olyan tevékenység, mely alapvetően különbözik a fordítástól, és ennek számos oka van.

A filmfeliratozásban a fordítás – eredményét tekintve – inkább a tolmácsoláshoz hasonlít, hiszen adott pillanatban kell továbbítani a nézőhöz az információt. Nincs lehetőség visszatérni az előzőekhez, újranezni a már látottakat, visszapergetni a filmkockákat.

A fordítás mindig azt jelenti, hogy egy más(ik) logika szerint megfogalmazottakat, egy másféle világfelfogást kell kifejezni a mi logikánkkal, a mi világlátásunkkal. Vagyis előbb el kell képzelni, hogy mások vagyunk, majd visszabújva a bőrünkbe kell egy másik világot bemutatni, elsimítva vagy éppen kiemelve a különbségeket.

Ha jó a fordítás, a filmfeliratozás, a néző észre sem veszi, hogy olvassa a szöveget, tudomást sem szerez róla.

Pedig a filmfeliratozás a néző számára rendkívüli figyelemmegosztást jelent. A kép látványa, az eredeti verzió hangja és az egyéb hanghatások (zene, zajok stb.) valamint a felirat gyors olvasása igen erős koncentrációt követel.

Ráadásul az eredeti verzió dialógusainak a néző tudatában háttérbe kell szorulniuk bizonyos esetekben, máskor viszont a fordítónak épp ezekre a hanghatásokra (intonálás, hangszín megemlése stb.) kell támaszkodnia.

A feliratozást végző fordító feladata igen összetett. Először *szóbeliségről* kell áttérnie *írásbeliségre*, vagyis a filmben elhangzó vagy látható teljes idegen nyelvű szöveget kell lefordítani a célnyelvre.

Majd figyelembe véve a filmkockán zajló eseményeket, az átlagos mozilátogató olvasási sebességét, a filmen rendelkezésre álló keskeny feliratozási sávot, el kell készítenie az eredeti szöveg rövidített változatát.

A film egy képzeletbeli egységet alkot. Szerencsére nem csupán nyelvi egységet. A szöveg nem független a kép ritmusától, a szereplők beszédmódjától, az aláfestő zenétől. Ennek köszönhetően lehetséges az eredeti szöveg lerövidítése, mintegy **40 %-kal** való csökkentése.

A fordító tehát a film videokazettájából indul ki, és vizualizálja a történeteket. Bizonyos mondatok kép nélkül nem érthetőek. A vizualizálás révén ellenőrzi, hogy az olvasás ritmusa megfelel-e a képek ritmusának, hogy a szöveg adott mondata a megfelelő képhez kapcsolódik-e.

A feliratozó tehát egyszerűsít, rövidít, kiemel, hangsúlyt ad az eredeti verzióhoz képest. Ugyanakkor néha olyan információt, magyarázatot is beiktat, amely az eredeti filmben nincs, vagyis abban a kultúrkörben evidens, de a célnyelvi néző számára nem érthető.

A fordító feladata számba venni az eredeti és a célnyelvi kultúra közti azonosságokat és különbségeket is. A maximális pontosságot a fordítás során fel lehet és fel is kell áldozni a közérthetőség kedvéért. Más esetben viszont ragaszkodni kell az eredeti verzióhoz, mert annak révén ismerhető meg az idegen gondolkodásmód, kultúra, történelem.

Az egyensúly megteremtése a közérthetőség és az eredeti film sajátosságának megtartása között különös érzékenységet követel a feliratozást végző fordítótól.

Állandóan választási, döntési helyzetben van. A lényegre koncentrál, és megpróbálja megkeresni az ennek megfelelő legtömörebb kifejezőmódot. Az objektív tartalomból indul ki, hogy annak kulturális kontextusát figyelembe véve továbbítsa ezt a tartalmat a néző felé.

A feliratozás során az eredeti szöveg egésze, mint egység, egyszerűen eltűnik. Csak a tartalma, a lényege marad meg.

Mégis a jó feliratozó képes arra, hogy közvetítse a nézőnek a történetet a maga egészében, megőrizve az eredeti verzió stiláris és árnyalati jellemzőit is.

A felirat ebben csak segédeszköz. Nem célja, hogy domináns legyen. Háttérben marad. Időt enged a nézőnek a látvány élvezetére, a nem verbális eszközök észlelésére és értelmezésére. A néző – tudat alatt – igyekszik minél gyorsabban elolvasni a feliratot, hogy aztán teljesen átadhassa magát a látványnak.

A fordító által készített verziónak vissza kell adnia az eredeti film varázsát. Ebben pedig támaszkodnia kell a színészi játékra, a szereplők beszédmódjára, mimikájára, gesztusaira, vagyis azokra a nem verbális eszközökre, melyek a film és a színészet sajátjai. Fontos, hogy a fordító értse a kiindulási nyelv testbeszédét is. Az extralingvális eszközök ugyanis nem választhatók el a verbális kommunikációtól, és meghatározó szerepet töltenek be a megértésben, az információk jelentésének feltárásában.

A beszéd maga nem csupán szavakból áll. Intonálunk, ritmust váltunk – hosszán, elnyújtva ejtünk ki valamit, vagy épp ellenkezőleg, hadarni kezdünk, megemeljük hangszínünket, hangsúlyozunk. Megannyi eszköz, amelynek révén ugyanaz a gondolat más és más értelmezést nyer.

A beszédmód, a testbeszéd jellemző egy adott kultúrkörre. Ezért nem hagyhatja figyelmen kívül a feliratozó sem. Sőt, miután az eredeti szöveg 40 %-át

elveszíti a hely- és időbeli korlátozás miatt, ezen eszközök felértékelődnek és sokkal nagyobb jelentőséggel bírnak, mint az eredeti verzióban. Információközvetítő szerepük sokszorosára nő, ha a felirat megfelelő irányba tereli az így elindított gondolatot.

Gyakran tehát olyan megértést elősegítő háttérismeretek feliratozása is szükséges, melyek az eredeti filmben nem hangzanak el (pl. egy levél, melyet a szereplő magában olvas, vagy egy falfirka, egy újságcím, egy névtábla).

A feliratozónak tudatosan fel kell használnia az egyszerre jelenlévő többféle jelrendszert. Meg kell határoznia a köztük lévő hierarchikus viszonyt, hogy az egymást követő képsorokhoz hatásosan és harmonikusan illeszkedjenek.

A megfelelő nyelvi regiszter megtalálása nagyon alapos előtanulmányokat és nagyfokú érzékenységet követel a fordítótól. Ennek ugyanis rendkívüli szerepe van a jellemábrázolásban, a társadalmi miliő megteremtésében. Itt az egyetlen kritérium a tartalom és a hangnem megőrzése.

Ugyanakkor az egyik kultúrkörben adott szituációban természetes nyelvi regiszter egy másik kultúrkörben elfogadhatatlan. Számos példa van arra, hogy a ma egyre jobban terjedő „mosdatlan” beszéd megütközést vált ki a nézőben.

A szakzsargon terjedése pedig sokszor a megértést gátolja.

A feliratozónak tehát keresnie kell a megfelelő konzulenszt, aki az adott területen kompetens, vagy egyenesen a film készítőit, hogy közösen pontosítsák a vitatott részeket.

Óvatosnak kell lenni a szójátékokkal, a humoros részek fordításával, a kultúrkörök eltérő volta miatt. Ezeknek inkább a jellegét, mint a tartalmát kell továbbadni.

Fontos, hogy a feliratozó a film adaptálása során saját maga számára glosszáriumot készítsen, idioma-, zsargongyűjteményt. Ez a glosszárium később folyamatosan bővíthető, ugyanakkor rendszeres felülvizsgálatot igényel.

A feliratozás a fordítótól mindkét nyelv és kultúra tökéletes ismeretét követeli, másrészt komoly technikai felkészültséget is.

A filmfeliratozás technikai kivitelezése

A mozilátogató ugyanis nem olvasni, hanem nézni akar. Ez az attitűd határozta meg a feliratozás technikájának kialakítását. El kellett dönteni, hol húzódik a határ a feltétlenül feliratozásra szoruló és a néző szemére bízott információk között.

Mindezt alapvetően befolyásolta az a tény, hogy a feliratot el kellett helyezni a képkockákon, mégpedig úgy, hogy az a látványt a legkevésbé zavarja. Ráadásul nemcsak térbeli követelménynek kellett megfelelnie, hanem még két alapvető kritériumnak: az olvashatóságnak és a rendelkezésre álló idő figyelembevételének.

Az olvashatóság azt jelenti, hogy egy átlagos néző olvasási sebességét kell alapul venni és megfelelő feliratozási sávba, megfelelő méretű és típusú betűkkel kell a szöveget rögzíteni.

E kritériumhoz igazodva alakult ki a **2 soros, soronként 30-32** betűhelynyi sáv a képmező alján.

A rendelkezésre álló idő figyelembevételét azt jelenti, hogy **e 2 sor elolvasására 4,5-5 másodperc** áll rendelkezésre.

A film pergési sebessége másodpercenként 24 képkocka. Az átlagos néző 2 képkockánként egy betűt képes elolvasni, azaz **egy betűt a másodperc 1/12-ed része alatt.**

A feliratozó tehát gazdálkodik a hellyel és az idővel is.

A feliratnak alkalmazkodnia kell a képvágásokhoz. Egy sűrű vágásokkal tarkított, gyors ritmusú film rendkívüli nehézségeket jelent az olvashatóság szempontjából. Gyakran kell a mondatokat félbevágni, szabdalni és elosztani több képkockára. Ezért a központozás néha nem a szokásos.

A feliratozónak figyelnie kell arra, hogy megszüntesse az időeltolódást a hallás és az olvasás/látás között.

Rendkívül fontos, hogy a leglényegesebb információk a felirat elején kapjanak helyet.

Így a lassabban olvasóknak is esélyük van a lényeg megértésére.

A feliratozáshoz szükséges berendezések:

- egy speciális programmal ellátott számítógép,
- monitor és egér,
- TV képernyő és távirányító,
- két videomagnetofon és digitális videokazetták (mini is),
- time-code, amely a másodperc 25-öd részére képes bontani az időt.

A feliratozás tanulásánál az első lépés, hogy hozzászokjon a fordító a 30-32 betűhelyes, két soros feliratozási sávhoz. Meg kell tanulnia, hogyan vágja a szöveget sorokba.

Le kell írnia az eredeti film szövegét. Következő lépésként a nyers változatot kell lefordítani a célnyelvre. Majd a képkockákhoz igazodva készíti el a fordító a szöveg rövidített változatát. Az így elkészült tömörített szöveget kell „bepróbálni” a feliratozási sávba a rendelkezésre álló idő figyelembe vételével. Ekkor vágja a szöveget a feliratozó képkockákra.

A feladat tehát a kulturális, nyelvi és technikai ismereteken túl nagyfokú **kreativitást** is követel a feliratozást végző fordítótól.

Irodalom

- Alcandre, J.-J. (1995) "Approche pédagogique". *Traduire* 163-164. Paris. pp. 18-22.
- Bensoussan, A. (1995) "La langue mordue ou le traducteur anthropophage". *Traduire* 165. Paris.
- Gambier, Y. (1997/1998) "Communication audiovisuelle et traduction: perspectives et enjeux". *Paralleles* 19. Genève: Université de Genève. pp. 79 - 87.
- Pommier, Ch. (1988) *Doublage et postsynchronisation*. Paris: Éditions Dujarric.
- Wuilmart, F. (1997) *Acclimater l'autre ... dans la traduction du texte filmique*. Budapest: Éditions Balassi. pp. 165-172.

Magyar versek - német fordításban

Szűcs Tibor

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

A magyar mint idegen nyelv hungarológiai keretében, a magyar-német kontrasztív nyelvészet alkalmazott szintjén foglalkozom a művészi fordítás (mint formaközpontú szövegfordítás-típus) kérdéseivel. A párhuzamos (összevető) verselemzések két meghatározó szempontrendszere: a versek **képszerűsége és zeneisége**. Ennek megfelelően a versfordítás mint „áthangszerelés” minősítésének főbb kritériumait a költői nyelvhasználatban felidézett képi réteg és a hangzásban érvényesített deklamáció megfeleltetési nyújtják.

Elöljáróban érdemes kiemelni egy-egy szembeötlő minőségi és mennyiségi tényt **a fordítás irányával kapcsolatban**. A művészi színvonalat illetően azt, hogy míg németről (miként általában más nyelvekről is) magyarra irodalmi életünk szép missziós hagyományaként többnyire élvonalbeli költőink fordítottak és fordítanak, a magyarról németre (vagy akár más nyelvre) történő műfordítások igényessége viszont rendszerint már kevésbé egyenletes (a fordítók a legritkább esetben kimagasló irodalmár személyiségek, s teljesítményük is szerényebb). Másfelől a magyar költészetből sokkal kisebb szelet vált ismertté német fordításban, mint az ellenkező irányban. A számszerűség eltérésein túl számolni kell persze az ismertség és a hozzáférhetőség tényezőivel, a magyar nyelv jellegéből (típusából, hangzásából, szóképeiből stb.) és verselési rendszereink összetettségéből adódóan pedig további, fordítást nehezítő körülményekkel is. E tanulságokkal érdemben foglalkozott már "A magyar vers" témája köré szervezett I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus több előadása is (Béládi—Jankovics—Nyerges 1985). Petőfi S. János (1993: 1212) szerint az említett egyenlőtlen helyzet javításához egyrészt a még nem létező költői fordításkritika járulhatna hozzá, másrészt pedig az, ha minden lehetőséget megragadunk a magyart érintő, különféle irányú versfordítások szövegtani elemzésére, amelyhez "a metrikai-

ritmikai felépítettségnek nyelvi természetű az alapja, a képszerűsége inkább szociokulturális.”

A képiség és a zeneiség néhány kitüntetett szempontját követve, a fordítási nehézségeket szem előtt tartva mindenekeelőtt lássunk Babits Mihály *Új leoninusok* című versével egy olyan példát, amely különösen tanulságos lehet annak megítélésében, miként is minősíthetjük a szigorú műfaji jegyek rendkívül feszes formai sajátosságainak, s egyben a hangzás és a képi világ hangulati elemeinek fordíthatóságát. A leoninus metrikailag igen feszes (középkori újlatin eredetű) versformát, soronként egynemű verslábakból építkező, szótagszámváltó szakaszmértéket ír elő; szűkebb értelemben rimes hexameter és pentameter sorkapcsolata, azaz belső rimes disztichon, amelynek soraiban a középmetszet előtti szó belső rímként a sorvégi szóval rímel.

A vers időmértéke Babits eredeti soraiban zökkenőmentesen lüktet; a fordítás itt-ott kizökken a ritmusból, s helyenként eltér a szótagszámtól. Ezek kényszerű módosítások, de egészében még így is meglepően híven tükrözi az eredeti ritmust. A gyakran több szótagnyi mélységű magyar rímek visszaadása tendenciaszerűen ugyancsak adekvát, s az összecsengő szavak révén felvillanó képzettársítások a német változatban is az alábbiakban részletezendő képi összefüggéseket (párhuzamokat és ellentéteket) emelik ki; nem mindig az eredetivel azonos helyen és értékben, de a teljes versszöveget tekintve hasonló jelleggel. Babits egyes rímeiben emellett a magyar költői hagyomány kedvelt motívumpárai bukkannak fel: *világ – virág* (az Ómagyar Mária-siralomtól és népdalainktól kezdve végigvonul költészetünkön); *ég* (főnév) – *ég* (ige). Ez utóbbival kapcsolatban szintén tősgyökeres, a népköltészetben is otthonos irodalmi fordulat a versben: *”csókom az ajkadon ég”* (~ *tüzes csók*). Az ilyen nyelvi képek és képzettársítások megjelenítése tehát szükségszerűen hiányzik a fordításokban.

A vers pregnáns hangzásszerkezete – a ritmus lüktetéséhez hasonlóan – az ellentétes hangzasegységek kiegyenlítődéseéből, illetve – a rímek hatására emlékeztetve – a párhuzamos jelentésszerkezetű egységek hangzó mellérendeléséből ered. Az eredeti versnek szinte minden egyes sorát a magánhangzók harmonikus egyensúlya jellemzi: például az első sor (metszettel tagolt) mindkét felében palatális—veláris, a második sor mindkét felében veláris—palatális—veláris sorrendű dominancia váltakozik, s a megoszlás valamilyen hasonló érvényesülése végig megfigyelhető. E tendencia alól egyetlen kivétel a második szakasz egyhangú (palatális) első sora, amely viszont az átvezetés soraként gondolati és képi szempontból is kiemelkedik: itt vált át az addig személytelen tájleírás szubjektív minőségbe, amint hirtelen megjelenik a megszólított kedves, s ezzel a külvilág ellentétes mozzanatai a meghitt belső világgal szembesülve az egyesülés felé kezdenek mozogni. A magánhangzó-harmónia e váltásainak következetes tükröztetését hiába is kérnénk számon a német fordítástól, hiszen maga a német kevésbé érzékeny ezeknek az

oppozícióknak a szemantikai töltésére. Ettől függetlenül a fordítás helyenként, például éppen az első sorpárban mégis többé-kevésbé igazodik az említett váltakozás kiegyenlítő hatású érzékeltetéséhez.

A mássalhangzók hasonlóan tendenciaszerű arányait a zengőhangok kellemes hangzást keltő túlsúlya képviseli az eredeti versben. Némiképpen ehhez is alkalmazkodik a fordítás, de nyilvánvalóan a lehetőségek szabta korlátokon belül, a német hanghatásokhoz igazodva. Ezzel magyarázható például, hogy a villámlás és a szempillantás egybevillantására szójátékkal felérő kifejező hangzás az adott nyelv asszociációs keretein belül valósítja meg ismét a tartalom és a forma egységét: a magyarban légiesen lágy és mégis komor játékossággal (*"Sűrűn csillan a villám..."*), a németben a kemény hangzás határozottságával (*"Es glitzert so dicht von Blitzen..."*).

Az utolsó sorpár kivételesen áthajlást alkalmaz: nem véletlenül, hiszen itt a hullámzó lendület hirtelen lefékeződve lecsillapodik, az addig sorjázó ellentétek feszültsége feloldódik, a szembenállások kiegyenlítődnek, a vers gondolati menete a tetőpontot mint nyugvópontot elérve megállapodik: a sok-sok kettősség a szerelmi egyesülésben kioltódik. Jó érzékkel ehhez igazodik a német fordítás is. Az addig tiszta rim is végül eltompul (*a vihar – aki hal; Sturm – um*), s a kicsengésben az inverzió is lefékezi a mozgást (*"Így aki hal"; "komm' ich auch um"*). Babits eredetije a személyességet itt visszafordítja az időtlen örökkévalóság mindenkit egyesítő szférájába, a *mi* közösségén át a személyiség feloldásával (*"boldog az, így aki hal"*), Inke fordításában a *mi* kiemelése nélküli általánossággal az én személyes élményébe csap át (*"glücklich bin ich..."*).

A vers képi világának jelentésrétegét az ellentét (és ennek részeként a párhuzamosság) szervező elve hatja át. A soronként megkettőződő képek mind a kint—bent, távol—közel (illetve élettelen—élő, természeti—emberi) szembenállásban váltakoznak. Sorjázásukat feszültté fokozza a nominális stílus, amelynek állóképeibe be-belopódzik az intenzitás igei dinamikája, hogy a pólusok egymásnak feszülését még e nyelvtani szinten is kiteljesítse. A pillanatfelvételek sorát a fordítás is követi, s a helyenként rendkívül tömör névszói stílushoz is igazodik, sőt például az első két sorban kifejezetten a német nyelv szerkezeti sajátosságai ellenében is érvényesíti (magyar nyelvi minta szerint, de a második sorban éppen az eredeti szövegen is túllépve).

A fordításban érzékeltetett összhatás a fentiek fényében is fölveti a szervesen egyesült tartalmi-formai mozzanatok egyenértékűségének, a művészi szöveg formai invarianciájának és esztétikai hatásának a kérdését. Az egész és a részek megfeleltetésében eltérő észrevételekhez juthatunk, hiszen a **formaközpontú** szövegtípus mindig különleges fordítási igényeket támaszt, de az ún. deviza, a kritikus jegyekhez fűződő elvárások másutt és másként történő beváltása biztosíthatja a művészi hatás összevetésre és megfeleltetésre alkalmas tényezőit, amelyek együttesen a remotiváció szolgálatában állanak (vö. Fónagy 1972). A nyelvsajátos, illetve a kultúrától függő eredeti megoldások fordítása

során elkerülhetetlen veszteségek ellensúlyozására az adekvát műfordítás tehát élni tud az ún. **globális kompenzáció** lehetőségével, amellyel – némi eltolódással, más helyen és más eszközökkel – az eredetit megközelítő művészi hatás váltható ki (vö. Klaudy 1994: 273). A ritmikából kölcsönzött hasonlattal a pótló kiegyenlítődés elve zeneileg a tempo rubato ('meglopott időmérték'), metrikailag pedig a hangsúlyos ütemtagolású verselés szaporázó jellegére emlékeztet: az "ellopott" egységeket másutt "visszaadva" itt is az egészben kikerekedve áll helyre az egyensúly. Ez tehát szükségszerűen viszonylagossá teszi a formai hűség sokszor mereven értelmezett elvét. A megformált tartalom és a tartalmasított forma elválaszthatatlan egységében működő költői remotiváció érvényesülése rendszerint igazából nem is egy-egy elszigetelt kisebb egységen kérhető számon, hanem tendenciaszerűen, vagyis a költői mű egészét tekintve.

Az összehasonlító műelemzés szerencsés esetben több fordítást is bevonhat az eredeti műalkotás mellé. A következőkben példaként Ady Endre *Párisban járt az ősz* című verséhez már csak egy-egy részletkérdést emelek ki.

Ady veretes stílusához a sejtelmes szimbólumképző erő (a titokzatos *Ősz*), értelmezőként kiemelt jellegzetes jelzői (*furcsa, bús*) és egyéni szóalkotásai (*rőzse-dalok*) éppen úgy hozzátartoznak, mint még Párizs világvárosában is magyarosan csengő megfogalmazásai (a Boulevard Saint Michel otthonos *Szent Mihály útja* megnevezése). Kahlau az utcanévet németesen hivatalos ('Mihály körút') megnevezésben, Inke a magyar változat szó szerinti fordításával közli, s már csak ennek hosszúsága miatt is eltér az eredeti sorszerkezettől. Az eredeti vers soronkénti szótagszáma ugyanis kötött (10 + 10 + 10 + 6); ez az állandóság Kahlau fordításában szabályos módosítású, Inke változatában viszont szeszélyesen váltakozó formává alakul. Egyébként is az előbbi ragaszkodik jobban – a lexikai hűség megtartása mellett – a formai-szerkezeti vonások megtartásához, s az utóbbi törekszik inkább a képek hangulati elemeinek, a látvány és a hangzás különös élményének megőrzésére.

Az elmúlás komor érzésének hirtelen átsuhanását a derűs külvilágba kivetítve élénk hanghatások és mozgásélmények hatják át a vers világát. Ezeket érzékeltetik a hangutánzó és hangulatfestő szavak is. Német megfogalmazásuk tekintetében a két fordításban az egyik sor, a második versszak első sora szinte szóról szóra megegyezik ('*Ich schlenderte...*'), egyébként viszont meglehetősen eltérnek. Az eredeti környezetben igen kifejező "*beleremegeti*" cleve intenzív hangzásával is felnagyítja a megrendítő élmény expresszivitását. Ezt ugyan lexikálisan az "*erbebite*" is visszaadja, de az "*erzitternd schwang*" elemibb erővel érzékelteti. Ugyanakkor az ezt ellensúlyozó könnyedség hangutánzása (a levelek röptének képében) kimarad Kahlau fordításából, Inke azonban találóan él vele ("*wisch, wisch*"). A rendkívül energikus "*meghököl – szalad*" ellentét tükrözése viszont mindkét fordításból hiányzik.

A sajátos hangzás további forrásait az egybecsengések adják. A *rőzse-dalokra* vonatkozó értelmezők két-két szavát alliteráció is összefogja, a

fordításokban ez is elsikkad. Inke változatában lexikálisan legalább szerepelnek ezek a jelzők, Kahlau kettőre csökkenti őket. Az asszonáncok tompított rímekként a vers fátyolosan festő hangulatához illeszkednek, s ebből az összhatásból annál inkább kiugrik a *rözse-dalok* és a *meghalok* szavakat egymásba villantó tiszta rimpár. Kahlau fordításában éppen fordítva: a másik három tiszta rimpárral szemben e motívum körül bontakozik ki sejtelmesen a letompított összecsengés. Inke végig egynemű rímeiből külön nem emelkedik ki ez a páros, de igen találóan teremt lefelé irányuló mozgást sugalló kapcsolatot (*"Lieder – nieder"*). Magát az idézett hapax legomenont az előbbi szó szerint fordítja (*"Reisiglieder"*), az utóbbi a 'kis csomó, köteg' képzettársítását keltő körülírással (*"Bündel Lieder"*).

Inke fordítása már az első szakaszban megelőlegezi a találkozás egyedüliségének magányos élményét (*"mir allein"*). Kahlau megoldása viszont a végén tartalmaz többletet az eredetihez képest (*"mit seinem Raub"*), s a lombokkal megosztott élménnyel együtt nem is hangsúlyozza az én kizárólagos átélésében leszűrődő tapasztalatot a kicsengésben sem. Az eredeti szövegben (és Inke fordításában is) pillanatok alatt átlénygülő lombok ellentétbe fordulását (*"halk" – "nyögő"*) sem érzékelteti közvetlen lexikális módon, külön jelzőkkel, de az említett többlet a rablás képi mozzanatával (mint a fát leveleitől megfosztó szél) áttételesen erre is utal. Végző soron azonban – ha nem is mindig az eredeti vers képi és zenei rétegének egységeivel megegyező módon és helyen – mindkét fordítás összességében eléggé hiven igazodik a költemény sajátos hangulatához.

Kétségtelen tény, hogy a legtöbb német fordítású szövegváltozat Petőfi Sándor költészetéhez áll rendelkezésünkre. Egyébként Robert Gragger hagyatékban maradt áttekintésében (1990: 237-238) nemcsak Petőfivel kapcsolatban, hanem általában is ellentmondást lát kimagasló irodalmi értékeink és méltatlan közvetítésük között. Azóta (1917 után) persze mennyiségi és minőségi tekintetben is fokozatosan és folyamatosan javul a helyzet, de máig sem ideális. Számos szerzői válogatást tartalmazó kötet, tematikus vagy valamilyen reprezentatív szempontú gyűjteményes kiadás, antológia jelent meg német fordításban is, sőt fordítói pályázatokat is kiírnak ma már, de még mindig alig akadnak például kétnyelvű kiadások, pedig éppen a lírában (nyelvünk sajátos adottságai miatt különösen is) erre nagy szükség lenne. Itthon immár a Magyar Fordítóház Alapítvány fogadja a magyar irodalom alkotásainak fordítására vállalkozó külföldi ösztöndíjasokat. Ez egyben az 1999-es frankfurti könyvvásár előkészítését is szolgálja, amelynek várhatóan a magyar irodalom lesz az egyik kitüntetett szakterülete. Költészetünk jelentőségét emellett külön is fokozza, hogy nemzeti kultúránkban különleges hagyománya van a verselésnek és a művészi versmondásnak.

Irodalom

- Béládi M./ Jankovics J./ Nyerges J. (szerk.) (1985) *A magyar vers. Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai*. Budapest: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság.
- Fónagy I. (1972) "Motivation et rémotivation". *Poétique* 11. pp. 414-431.
- Gragger, R. (1990) "Kulturwerte Ungarns für Deutschland" (Aus dem Gragger-Nachlaß). In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 5. Berlin/Budapest. pp. 219-242.
- Klaudy K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Petőfi S. J. (1993) "A szemiotikai szövegtan mint határtudomány". In: Békési/ Jankovics/ Kósa/ Nyerges (szerk.) *Régi és új peregrináció. A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai III*. Budapest-Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság-Scriptum. pp. 1203-1218.

Versfordítások

- Inke, R. (1993) "Neue Leoniner; Der Herbst war in Paris". In: Wittmann, R. (Hrsg.) *Übersetzerstipendium. Kulturausschuß der Landeshauptstadt München*. München: Kulturreferat.
- Kahlau, H. (1965) "Der Herbst war in Paris". In: Bóka, L. (Hrsg.) *Endre Ady: Gedichte*. Berlin-Budapest: Verlag Volk und Welt – Corvina.

A reáliák szerepe Lev Tolsztoj "Anna Karenina" két magyar fordításában

Dušan Tellinger

Šafárik Egyetem, Nyelvek Tanszéke, Košice - Kassa, Szlovákia

Az alábbiakban Lev Tolsztoj "Anna Karenina" két magyar változatának elemzésén keresztül szeretném bemutatni, milyen feladatot vállalnak magukra a fordítók az idegen jeltárgyak, ún. reáliák megfeleltetésénél.

Olyan reáliákra érdemes figyelni, amelyek az egyik nép kultúrájára jellemzőek, a másik népnél pedig nem ismertek és a megnevezésük is hiányzik az adott nyelvben. Ilyen esetekkel lehet találkozni orosz-magyar viszonylatban is, amire a mű két magyar fordítása bőven nyújt példát. Annak ellenére, hogy a magyar és orosz nyelvközösségek már a század elején állandó kapcsolatban álltak, az Ambrozovics Dezső fordítására (1905) még úttörői feladatok hárultak, ami a reáliák megfeleltetését illeti. Olyan ekvivalens nélküli lexikával állt szemben a fordító, amely a célnyelvi olvasók számára teljes átalakítás vagy kommentálás nélkül érthetetlen maradt volna. A helyzet másképp mutatkozik Németh László fordításában az ötvenes évek elejéről, amikor már az olvasó szélesebb háttéri információkkal rendelkezett az orosz valóságról.

Érdemes lesz nemcsak a nyelvi reáliákra összpontosítani, de figyelembe venni a kifejezetten extralingvális jellegű reáliákat is. Az extralingvális reáliák egy klasszikus mű esetében egy külön könyvet igényelhetnének, de legalábbis nagymennyiségű lábjegyzetekre van szüksége az olvasónak a megértésük biztosításához (ahogy ezt például az Anna Karenina angol fordításában látjuk).

Az extralingvális reáliák jelentőségéről bőven ír a szakirodalom. Ilyen esetet említ G. Mounin Gogol Revizorja nyugati fordításainál, amelyekben problémát okoz átadni a célnyelvben egy olyan extralingvális reáliát, amelyet Hlesztakov érkezésének időpontja képez (sz. Bazil napja), "mert a nyugati közönség nem tudhatja, hogy ez a nap február 19-ike." (1967: 138).

Ahogy már szoltunk róla, az extralingvális reáliák anyaga Tolsztoj művében rendkívül gazdag. Nemcsak az első, második és harmadik csöngetést említhetjük meg a vonatok indulása előtt, amely ott van majdnem minden klasszikus orosz műben, ha a cselekmény érinti a cári korszak vasútjait, de az orosz élet más jellemző mozzanatait is, pl. az oroszok szokását teaivásnál cukorból harapni, ásításnál keresztet vetni a szájon stb. Ezek a tények gyakran ismétlődnek egyes művekben, de hozhatunk még néhány más példát is az adott műből:

на дачу же Карениных - Kareninék nyaralójába (Ambrozovics Dezső) - Kareninék nyaralójába (Németh László). Mind a két magyar fordításban magyarázat nélkül maradt az, amit pl. az angol olvasó lábjegyzetben kap: to the Karenin's country house / It is customary for people who have an occupation in a Russian town in summer to take a country house, near the town, where the family can live, while those members of it whose occupation is in town can go backwards and forwards/.

Hasonló jellegűek a további reáliák: в очень длинной белой рубахе - veszettül hosszú, fehér ingben (AD) - rendkívül hosszú, fehér ingben (NL) - a német fordításban a magyarázat a szövegben szerepel: in einem ungewöhnlich langen Russenhemd - és az angol fordításban a reália lábjegyzettel van ellátva: wearing a very long white shirt /Russian peasants wear their shirts outside their trousers, like smocks /.

De a két magyar fordításban is van különbség az extralingvális reáliák lábjegyzetekkel való magyarázatában, pl.: какое для меня наслаждение, эта хохляцкая лень - milyen élvezet nekem ez a fókyszerű lustaság (AD) - milyen élvezet ez a hohol henyélés / Ukrán. (gúnyos) / (NL) - a német és angol fordításban ez magyarázat nélkül maradt: wie sehr ich dieses Faulenzerleben genieße - what a pleasure this complete laziness is to me.

Az extralingvális reáliák éppen úgy mint a nyelvi reáliák jó történelmi háttérismeretet igényelnek. Figyelmeztető példát arra, hogy nem lehet csak gépiesen fordítani ezeket a reáliákat, találhatunk Anna Kareninában is: 12 градусов мороза - tizenkét fokos hideg (AD) - tizenkét fok hideg (NL) - die zwölf Grad Frost - és csak az angol fordítás ad kellő magyarázatot: 12 degrees of frost / In Russia the Reaumur thermometer is used: 12° R. of frost = 5° Fahrenheit below zero/. Arra a tényre, hogy a 19-ik századi Oroszországban a Reaumur skála volt használatos és hogy ebből a tényből következően hibák történhetnek a fordításokban, Sz. Vlahov és Sz. Florin figyelmeztetnek, akik egy fordítói baklövést említenek Goncsarov "Fregat Pallada" kapcsán, ahol "20 - 23 fokos hőségek" lettek a fordításban a helyes 30 fokosak helyett (1980: 159).

Az adott műben egy nagyszámú történelmi jellegű extralingvális reáliacsoporttal állunk szemben. Nem valószínű, hogy minden magyar, illetve német vagy angol olvasó tudja, kik voltak a varjagok, Rjurik, Pugacsov, vagy a múlt század személyiségei mint Bentham, Mill, Buszlajev, Homjakov, Risztics, Milán (Obrenović), stb. Megint eltérő hozzáállást tapasztalhatunk ezekhez a

történelmi reáliákhoz az egyes fordításokban, pl.: Комисаров - Komisszarow (AD és NL nem kommentálja) - Komissarow (és aprólékos magyarázat a szövegvégi jegyzetekben a német fordításban) - Komisarov (és hozzá egy szerényebb magyarázat mint a németben lábjegyzet formájában: A man who saved the life of Alexander II by knocking the pistol from the hand of a would-be assassin).

Talán még egy extralingvális reália fordításával illusztrálhatjuk a fordítói buktatókat: az orosz szövegben Хи́ва van említve, Ambrozovics Dezsőnél Khina lett belőle, míg Németh László a Híva szóhoz lábjegyzetet is fűz: Egykori kánság Nyugat-Turkesztánban. 1837-ben orosz fennhatóság alá került. A német fordító Chiwa-hoz magyarázatot fűz, az angol fordításban Khiva kommentár nélkül maradt.

De akad példa a nyelvi etikett magyarázására is, ami úgyszintén extralingvális jelenség. Az angol fordítás ezen a téren is jeleskedik: lábjegyzetben említve van pl. a tegezés és magázás különbsége az orosz nyelvben (In Russian as in French and other languages the second person singular is used in conversation between intimates and also in speaking to inferiors) és ugyanúgy magyarázata van a kereszt- és apainév használatának bizonyos helyzetekben: Катерина Александровна -Alexandrovna Katerina (AD) - Katyerina Alekszandrovna (NL) - a német fordításban Katerina Alexandrowna (kommentálás nélkül) - az angolban Catherine Alexandrovna (és lábjegyzetben: Speaking to the servant Levin gives Kitty her full name).

A továbbiakban a nyelvi reáliákkal fogunk foglalkozni, melyek a mű nemzeti és történelmi jellege megteremtésének fő eszközei. Számban bőven meghaladják az extralingvális reáliákat és bizonyos csoportokra oszthatók: 1. Társadalmi-politikai reáliák; 2. Néprajzi reáliák és 3. Földrajzi reáliák - Sz. Vlahov és Sz. Florin klasszifikációja szerint (1980: 51-69).

Áttérünk a nyelvi reáliák megfeleltetéséhez, ami sokban különbözik az extralingvális reáliák megfeleltetésétől, de kimutat velük közös vonásokat is. Éspedig mind a két reáliatípusnál sokszor elkerülhetetlenek a kommentálás különböző változatai. Itt pedig a fordítókutatók véleménye gyakran homlokegyenest különbözik. Az egyik oldalon olyan álláspontra helyezkednek a szakemberek mint J. Levý, aki teljesen mellőzni akarta a kommentálást, mert az elvonja az olvasó figyelmét és megzavarja őt a szöveg percepciójában. A lábjegyzetek azonkívül

a jelentésegységeket, amelyek a mű szerves részei, kitolják a fordítói apparátusba, a mű keretein kívülre. Azért kisebb vétek az eredeti művel szemben, ezeket a magyarázatokat ügyesen beépíteni egyenesen a szövegbe. (1963: 83)

Ellenkezőleg éppen a fordítói apparátus fontosságával érvelnek mások, idézzük pl. Klaudy Kingát:

Ha a reáliákat egyszerűen transliteráljuk a célnyelvre, akkor lábjegyzetek nélkül érthetetlen lesz a fordítás. Ha megpróbáljuk megfeleltetni valamelyik hasonló funkciójú célnyelvi reáliának, akkor pedig veszélybe kerül a fordítás ismeretközlő, kultúragazdagító szerepe, hiszen a reáliák rengeteg információt tartalmaznak az illető nyelvközösség kultúrájáról, életformájáról, szokásairól, önértékeléséről stb., s a fordítás célja néha éppen ezeknek az információknak az átadása. (1994: 33)

Abból kell kiindulnunk, hogy az orosz reáliák átvétele transliterált formában sok esetben nélkülözhetetlen egy klasszikus műben. A kérdés csak az, milyen mértékben lehet szabad keze ebben a fordítónak, amit sokban befolyásolnak az adott kor esztétikai normái és az olvasó elvárásai. A fordító olyan ellentétekbe ütközhet mint a fordítás hűsége vagy szabadsága és szélesebb értelemben a fordíthatóság lehetősége vagy lehetetlensége, mert éppen a reáliákat szokták régebben az ún. fordíthatatlan szövegelemekhez sorolni.

A reáliák transliterációja, mint a reáliák megfeleltetésének első fontos alternatívája, jelen van Ambrozovics Dezső és Németh László fordításában is. Olyan szavakról van szó mind a két fordításban mint *zemsztvo*, *duma*, *sztaroszta*, *obrok*, *pud*, *versok*, *arsin*, *csetvert* (AD) - *csetverty* (NL), *deszjatin* (AD) - *gyeszjatyina* (NL), *verszt* (AD) - *verszta* (NL), *trojka*, *tarantász*, *kopejk* (AD) - *kopejka* (NL), *rúbel* (AD) - *rubel* (NL), *szamovár*, *kvasz*, *tyurka*, *botvinya*, stb.

Eltérések vannak főként abban, melyik transliterált reáliánál tartja fontosnak a fordító, hogy magyarázatot fűzzön hozzá lábjegyzetben. Egy olyan korszakmeghatározó, 1861 utáni orosz reália mint a *zemsztvo* magyarázat nélkül maradt mind a két fordításban, más reáliáknál a lábjegyzetek individuálisak - van amit csak Ambrozovics Dezső magyaráz (*pud*, *versok*), és ellenkezőleg amit csak Németh László (*arsin*, *csetverty*, *tyurka*, *botvinya*). Talán Ambrozovics Dezső egy féltucatnyival több orosz szót vitt a magyar szövegbe mint Németh László, olyanokat is, amelyeket nélkülözni lehetett volna, pl. *koftocska* (és hozzá lábjegyzetben: *Koftocska*, az orosz nők egyik felső ruha darabja) - *ing* (NL); *scsi* (AD) - *káposztaleves* (NL); *jamscsik* (AD) - *kocsis* (NL). Ellenben Németh László olyan reáliákat transliterált, amelyeknél Ambrozovics Dezső a magyar ekvivalensüket részesítette előnyben: *muzsik* - *paraszt*, *artyel* - *társaság* vagy *ipartestület*, *obscsina* - *birtokközösség* vagy *közbirtokosság*.

Találkozhatunk szövegbeli betoldással is a transliterált reáliák magyarázatánál, amikor egy-két szóval helyettesíthető a hosszú magyarázó lábjegyzet. Elég csak a cári Oroszország rendjeit megemlíteni, amelyek olyan gyakoriak az orosz klasszikusok műveiben és tipikusak számukra. Az adott műben három rend van említve - kettőt (*Vlagyimir*, *Andrej Pervozvannij*) nem kommentálják a fordítók, csak a harmadiknál van Ambrozovicsnál egy betoldás: *Nevszkij Alexandr-rendet* kaptak, *Alekszandr Nyevszkijt* kaptak (NL).

A transzkripció lehetősége úgy Ambrozovics Dezsőnél mint Németh Lászlónál csak körülbelül húsz-harminc reáliánál van kihasználva. Olyan szavakról van szó, amelyek megadják a fordításnak az eredeti mű nemzeti és történelmi színét. Egynéhány helynév is szerepel köztük, pl.: Большая Морска - Balsaja Morszkaja (AD) - Bolsaja Morszkaja (NL); Охотный ряд - Ahotnij-rjad (AD) - Ohotnij Rjad (NL). Ilyen szavak túlhasználata, mint a kevésbé érthető szavak használata általában, inkább csak az olvasó ingerültségét váltják ki, azért igyekeznek azokat a fordítók otthonosítani (pl. míg az első reália esetében az angolban Great Morskaja van, a másik reáliát már az angol fordító csak általánosítja: market).

A reáliák megfeleltetésének második és gyakoribb változatát az analógok keresése a célnyelvben képezi. Ebben az esetben az idegen szövegelem elmarad és olyan célnyelvi elemmel van helyettesítve, amely hasonló szerepet játszik a célnyelvben mint az eredeti a forrásnyelvben. Az analóg segítségével a reália jelentése részben lefordítható, de a nemzeti hovatartozásra való utalás a célnyelvben teljesen hiányzik. Példa rá a Вдовый дом fordítása Ambrozovics Dezsőnél - zárda: ez a szó részben megfelel az orosz reália értelmének, ami a fiatal lányok nevelését illeti, de kimarad az a fontos információ, amit Németh László az Őzvegyek Házá-hoz fűz a lábjegyzetben: Jóléti intézmény, mint az aggok menhelye. Ezt a módszert, amikor a reáliák fordításánál kisebb-nagyobb tematikai tolódások keletkeznek, A. Popovič következőképpen jellemzi: "Ez a módszer a konotációt részesíti előnyben a denotáció rovására és rendszerint szubsztitúcióként van megjelölve." (1975: 43)

Mind a két fordító érzi a lexémakölcsönzés szűk határait (maximálisan talán 30 transliterált orosz reália helyezhető el egy olyan terjedelmű műbe mint az Anna Karenina), azért gyakran alkalmaznak a fordítók éppen ott különböző analógokat, ahol nélkülözni akarják a lábjegyzeteket, tehát ott, ahol a reáliák közvetlen megértését tartják fontosnak. Egy egész sor példát említhetünk: Пажеский корпус - hadapród-iskola (AD) - katonaiskola (NL); форточка - félablak (AD) - szellőztetőablak (NL); блины - fánk (AD) - palacsinta (NL); канаус - perzsa selyem (AD) - selyem (NL); линейка - kocsí (AD) - bricska (NL), stb.

Megállapíthatók fordítói tévedések is az egyes reáliáknál, amelyek inkább a fordítás korai, úttörői időszakára jellemzők, amikor nemcsak az olvasók, de még a fordítók sem rendelkeztek kellő ismeretekkel, nem voltak még jól felszerelve segédeszközökkel - szótárakkal, lexikonokkal és más forrásokkal. Ilyen tévfordítás Ambrozovics Dezsőnél kétszer fordul elő: Так нынче во Французском! - Így van most Franciaországban! (AD) - Tehát ma este a Francia Színházban! (NL); Да, третий год с Филипповок пошел - De van ám, most három esztendeje, hogy összeadta magát egyik Filippovkával. (AD) - Filipp napján volt három éve már. (NL). Ezekhez az esetekhez csak annyit lehet hozzáfűzni, hogy léteznek fordítói hibák, amelyekre önmaguk a fordítók jönnek

rá, vagy a szerkesztők, illetve a figyelmes olvasók, de maradnak olyanok is, amelyekre nem jön rá senki, ha csak nem rendelkezik az olvasó az eredeti művel és nem hasonlítja össze ezt a fordítással mondatonként.

Sok más még elnemhangzott példával lehetne alátámasztani azt az általános tendenciát mind a két fordításban, hogy a reáliák megfeleltetésénél nem a naturalizálás útját választotta Ambrozovics Dezső és Németh László, habár észrevehetők ilyen mozzanatok az első fordítónál, de inkább az eredeti mű elemeinek megőrzését tartották szem előtt és a mű hűséges szolgálói maradtak, nem árasztva el a fordítást fölösleges magyarázathalmazzal, ügyelve arra az intelemre, amelyet mások mellett J. Levý is kimondott: "A magyarázat csak ott helyénvaló, ahol az olvasónak valami érthetlenné válna, ami viszont az eredeti olvasó számára magában volt foglalva a műben." (1963: 82).

Irodalom

- Klaudy, K. (1994) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
Levý, J. (1963) *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel.
Mounin, G. (1967) *Die Übersetzung. Geschichte. Theorie. Anwendung*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
Popovič, A. (1975) *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran.
Впахов, С. / Фпорня, С. (1980) *Нелереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения.

Szépirodalmi források

- Tolstoi, L. (1985) *Anna Karenina*. Berlin: Neues Leben. F. Hermann Asemissen.
Tolstoy, L. (1996) *Anna Karenina*. Chatham: Mackays of Chatham. F. Constance Garnett.
Tolsztoj, L. (1984) *Anna Karenina*. Bratislava: Madách. F. Németh László.
Tolsztoj, L. (1905) *Karenina Anna*. Budapest: Révai testvérek. F. Ambrozovics Dezső.

Pinter magyarul

Valló Zsuzsa

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar,
Budapest*

1. A normák és a fordítói alapmagatartás

'A fordító az, aki eltakarja az olvasó elől az eredeti szöveget' - jegyzi meg Márton László szellemesen (Lettre, 1995/19: 77). Az író-műfordító ironikus megjegyzése mögött valószínűleg az a keserű, tapasztalatokra alapuló felismerés áll, hogy a fordítás alku, amely a nyelvek és/vagy a kulturális ismeretek, képzetek különbözősége miatt csak sorozatos kompromisszumok árán jöhet létre. A fordítónak - a speciális helyzetben lévő olvasó-írónak -, az a dolga, hogy miközben a forráskultúrából a célkultúra felé utaztatja a szöveget, megkönnyítse a célközönség számára a befogadást, például úgy, hogy kitölti a szövegben meglévő értelmezési réseket (Kermode, 1975). A gyakorlatban ez különböző fordítói stratégiákban ölt testet, azaz a fordító explikál, kompenzál, átcsoportosít, elhagy stb. Az, hogy minek érdekében, mit áldoz fel, vagyis milyen döntéseket hoz, lényegében a fordítói alapállástól függ, amely sokféle összetevőből áll össze. Egyrészt hatnak rá a külső normák, amelyek Toury szerint 'general values or ideas shared by a community' (1980: 53-55), vagyis egy olyan, nem írott formában létező értékrend, amelyet egy adott helyen és időben az adott kultúra képvisel, és amelyben a kultúra tagjai egyetértenek. Másrészt függ a fordító személyiségjegyeitől, egyéni stílusától, ízlésvilágától. Az elvárásoknak és az egyéni preferenciáknak e komplex rendszeréből alakul ki az a fordítói alapmagatartás, amely meghatározza, hogy a fordító mit gondol a maga dolgáról, például milyen álláspontot foglal el a hűség vagy az alkotói szabadság kérdésében (Nádasdy 1994; Petri, 1995). A megszülető szövegben ezek a döntések

kimutathatók először mikroszinten (a szóválasztásban és mondat szerkesztésben), és/vagy makroszinten (a stiláris jegyekben, jellemábrázolásban).

A következő részben Pinter három korai darabjának fordításait vizsgáljuk (*The Dumb Waiter*, *The Birthday Party*, *The Caretaker*). A választott színművek mind problematikájukat (az ellenséges külső világtól való rettegés), mind stílusukat, nyelvi megformálásukat tekintve rendkívüli hasonlóságot mutatnak.

Pinter írói stílusát vizsgálva először sajátos dialógusteknikája tűnik fel. Pinter a nyelvet úgy használja, ahogyan a való életben ténylegesen használjuk. Dialógusai kísértetiesen emlékeztetnek a köznapi élőbeszéd fordulataira: tele vannak elhallgatásokkal, hirtelen, logikátlan bakugrásokkal, önismétlésekkel. Figurái - különösen e korai darabokban - bizonytalanul, homályosan fejezik ki magukat, mondataik hemzsegek a kliséktől, állandó szófordulatoktól. Pinter egyfajta minimál szöveget ír, amelyben a szereplők - a szókincs- és/vagy a mondanivaló hiányában, vagy néha egyszerűen csak időnyerés céljából - folyamatosan ismétlik egymást és önmagukat.

E látszólagos igénytelen nyelvi megformálás mögött azonban kiszámítottan pontos szóválasztás, szerkesztettség húzódik meg. Fontos jellem- és szituációteremtő elemek például az előbb említett sorozatos ismétlések, vagy a szereplők hiányos szókincsét helyettesítő töltelékszavak. Pinter kínos alaposággal ügyel még a kitartott szünetekre is. Billington (1996: 141) jegyezte le Pinter felháborodott kitörését az egyik próbán: 'I wrote dot, dot, dot, and you're giving me dot, dot.' Éppen ez az akkurátus, pedáns kidolgozottság keltette fel az érdeklődésem, és azt vizsgálom hogyan sikerült a különböző fordítóknak Pinter 'lazaságba oltott' következetességét átmenteni.

A dolgozatban tehát két dramaturgiailag fontos elem (jellemépítés, szituációteremtés) fordítói megoldásait vizsgáltam:

1. a nyelvi egyénítés/ (rétegnyelv, idiolektus) eszközeit
2. az ismétlések szerepét

2. A szövegek

The Caretaker (1960)

A darab főszereplője Davies, bizonytalan múltú és egzisztenciájú csavargó, akinek beszéde tele van súlyos nyelvtani hibákkal, érthetetlen szófacsarásokkal, mannierizmusokkal, szlenggel és káromkodással. A fordítónak mindig nehéz dolga van, ha a forráskultúrában létező, ám a célkultúrában nehezen leképezhető társadalmi réteg, osztály, csoportosulás, szakma jellegzetes figuráját kell nyelvileg megteremtenie. A fordító pengeélen tancolva hoz létre egy ismeretlen-ismerős figurát, de ilyenkor óvatosan kell eljárnia. Egyrészt, mert ez a figura nem hasonlíthat egyértelműen valamely a célkultúrában létező csoportra sem, hiszen

igen nagy zavart keltene a magyar népi kifejezéseket villogtató vidéki amerikai néger, másrészt viszont a nézőnek valahogy mégis rá kell ismernie, hogy kiről van szó (Kardos 1973).

Davies nyelvének 'kitalálása' fordítói szempontból nem volt könnyű feladat, hiszen az angol tramp-et a 70-es évek első felében nehezebb volt Magyarországon a nézők elé vetíteni, mint mondjuk ma, amikor mindenki beléjük botlik az utcán.

2.1. A nyelvi egyénítés eszközei

2.1.1. A rétegnyelv

A magyar Davies beszédét, mint az a következő példákból kitűnik sokféle rétegnyelvből gyúrták össze.

A gondnok. 1975. ford. Bartos, T. (a továbbiakban F1)

1. zsargon: (mate) apukám; (git) nikszi; (give orders) dirigál; (gunvor) góré; (draughty) cüg; (caff) kricsma; bejzli; (any Harry) zsernyák; (having bad dreams) rám hozza a frászt; (mucking) macerál; (worked out) kispekuláltam

2. szoc zsargon: (mate, mister) szakikám; (mate, man) kolléga; (van) meseautó

3. hibás nyelvtan (suk-sük): (Oh, I don't know about that) Ez már lássa nem lesz jó; (What about me) Hát én hol lagnák

4. népies: (boy) kölket; (belongings) betyárbútor; (pan for vegetables) csuszpájzos lábos

Az F1 szövegből kigyűjtve a Davies által használt szavakat megállapítható, hogy a csavargó nyelvében a kelleténél több rétegnyelv keveredik. Pedig a következetes nyelvhasználat mintegy a figura szilárd tartóoszlopa, amely hozzásegíti a színészt a karakter megformálásához. Ha a fenti szókincs alapján szeretnénk meghatározni, hogy ki is ez a Davies, a következő eredményre jutunk: egy vidéki (magyar?) származású, a városi lét peremére sodródott, iskolázatlan ember, aki valahogy beleszagolt a szocialista rendszerbe is. A 'bejzlihez' és 'kricsmihez' hasonló zsargon, valamint a hibás nyelvtan jó támpontot adhatnak a színésznek a karakter megformálásához, ám 'a szakikám, kolléga', valamint a népies töltetű szavak eléggé bizonytalanná teszik Davies hovatartozását.

A másik fordítás (F2) ('A Házmaster' 1963. ford. Mohay B.) Daviese viszont az eredeti csavargóhoz viszonyítva túl alázatosra sikerült. A leggyakrabban használt szavai a 'kérem', 'kérem szépen', 'tetszik érteni, kérem szépen' és az 'uraság'. Ez a meghunyászkodó Davies még kevésbé hasonlít a sunyi-agresszív eredetihez.

A következő szindarab a The Dumb Waiter fordítását ('Az Étellift' 1975. ford. Elbert János) vizsgálva kitűnik, hogy a szereplők beszédstílusa itt is módosult, mert ők érzékelhetően erősebb szlenget beszélnek, mint az eredeti darabbeli Gus és Ben. Néhány példa:

(I bet) ide a rozsdás bicskát; (man, he) ipse, pasas; (I thought) van egy spurim; (stuff) szajré; (complain) lamentál; nyavalyog; (What do you mean?) Mit pofázol?; stb.

A következőkben a nyelvi egyénítés másik eszközének, a szereplők állandó szófordulatainak, szavajárásának töltelékszavainak fordítását vizsgáltam.

2.1.2. Állandó szófordulatok/töltelékszavak

Davies szavajárása

1. You see (8x)

F1 az a helyzet; ért engemet (2x); (5 lemaradt);

F2 kérem(3x); mert kérem, tetszik érteni; tessék már megérteni, kérem!(2x);

2. What do you mean? (5x)

F1 Hogyhogy ismerős?; Hogyhogy fordítva?; Hogyhogy?; Hogyhogy maga mi?; Álljunk meg egy szóra!;

F2 Hogy érti ezt?(3x); Hogy-hogy, micsoda?; Én, hogy-hogy?;

3. 'I mean' (15x)

F1 Hát szóval (2x); Szóval(4x); Szó se róla; Úgy értem; Hogy van az; Mondja meg őszintén; Akarom mondani, ért engemet; én, tudja; (2 lemaradt);

F2 Hogy is mondjam (2x); Szóval (3x); márhogy; gondolom; hát; tetszik érteni, mire gondolok; hogy tetszik ezt érteni?; tetszik érteni (2x); akarom mondani; mert hogy, azt akarja.

Hasonló összevetést végeztem a Dumb Waiter szereplőinek szavajárásával és hasonló eredményre jutottam. Vagyis az állandó szófordulatokat mindhárom fordító (Bartos, Mohay, Elbert) többféle, változatos formában, inkább a kommunikációs szituációra reflektálva oldották meg. Úgy tűnik tehát, hogy a Pinterre oly jellemző idiolektust következetes alkalmazásával a fordítók adósak maradtak. Nem tekintették lényeges dramaturgiai elemnek, ezzel viszont módosították a szereplő 'arculatát', hiszen a figuráknak változatosabb lett a szókincse. Márpedig az embert a szókincse vagy a szavajárása éppúgy jellemzik, mint mondjuk a mozdulatai vagy külső megjelenése. A jellemformáló jegyek bizonyos csúsztatása tehát a két színmű valamennyi fordításában megállapítható.

2.1.3. Az ismétlések szerepe

Vizsgáljuk meg, hogyan bántak a fordítók a pinteri technika másik jellegzetes jegyével, az ismétlésekkel.

A dialógusokban az ismétléseknek két alaptípusa különböztethető meg:

1. az önismétlés

2. a beszélőpartner szavainak ismétlése

Az alább bemutatott két példa azt igazolja, hogy Pinter milyen következetességgel használja szereplői jellemzésére és a köztük lévő kapcsolat érzékeltetésére az ismétlés eszközét. A fordítások azonban csak részben követik a pinteri technikát.

1.

G **Well?** (McCann does not answer.) McCann. I asked you, **well**.

M (without turning) **Well, what?**

G **What's what?** (McCann does not answer.) **What's what?**

(3 **well**, 5 **what**)

G **Na?** (McCann nem felel.) **Mi az**, McCann?

M (nem fordul vissza) **Mi?**

G **Mi az, hogy mi?**

(1 **na**, 4 **mi az**)

2

S How would you like to go away with me?

L **Where?**

S **Nowhere**. Still, we could go.

L But where/ we could go?

S **Nowhere**. There's nowhere/ to go. So we could just go. It wouldn't matter.

S Nincs kedve megszökni velem?

L **Hova?**

S **Sehova**. Csak úgy elszökünk.

L De **hova?**

S **Sehova**. Nincs **hova**. Egyszerűen elszökünk. Miért ne?

Mindkét szöveg tipikus példája a Pinter-féle minimál társalgásnak, ahol szinte ugyanazokkal a szavakkal, egymást ismételve kommunikálnak a szereplők. Az első példánál statisztikailag is kimutatható a veszteség. A második példánál maradva, ebben a rövid dialógusban két szónak van részben stiláris, részben a szereplők jellemzése szempontjából fontos szerepe. Ezek a 'to go' és a 'where' szavak. Az ismétlésnek itt több funkciója is van. Szolgálhatja az előbbi megszólalás megerősítését, de éppúgy az értetlenség kifejezését is. A 'where' és 'hova' szavak előfordulási aránya és helye megegyezik tehát súlyuk szerint maradéktalanul sikerült átmenteni.

A másik szó, a 'to go' ige az eredeti szövegben ötször fordul elő. Ennek Stanleyt és a helyzetét ismerve különös jelentősége van, hiszen már tudjuk róla, hogy rejtőzködve él a panzióban, és hosszú ideje ki sem mozdul onnan. Tehát az ő szájából a többszöri ismétléssel hangsúlyossá tett (szökési) invitálásnak nagyobb jelentősége van, szinte előre vetíti későbbi sorsát. A magyar fordításban a 'megszökni' csak három megszólalásban maradt meg, így az egyik ismétlés Lulu

értetlenkedő/hitetlenkedő visszakérdezése, majd Stanley harmadik ismétlése elveszett.

Összefoglalás

A dolgozat a nyelvi egyénítés valamint a szituációteremtés néhány elemét vizsgálta a pinteri szövegekben és azok fordításaiban. Pinter az angol nyelv lehetőségeit újszerűen aknázza ki, nyújtóztatja az addig ismert határokat, így a fordítóknak is erre kell kísérletet tenni a magyar szövegek esetében.

Az idézett példákból megállapítható, hogy a fordítók nem konzekvensen és nem azonos mértékben használták ki az ismétlések és az idiolektusok adta lehetőségeket; más szavakkal váltották ki, vagy éppen ki is hagyták őket. Ennek a darab egésze szempontjából többféle következménye lehet, például az, hogy általános szövegszinten is módosul valami. Egyrészt a feszesen szerkesztett pinteri szöveg enyhén fellazul és a kapcsolatok és helyzetek sivárságát, a belső ürességet érzékeltető ismétlések helyébe 'változatosabb' szöveg lép. Másrészt viszont csúsztatás figyelhető meg a szereplők jellemében, hiszen 'színesebben' fejezik ki magukat. A szerző 'nyersessége', egyedi ritmusképletei és sajátos, az élőbeszédet leképező mondatszerkezetei bizonyos mértékig elsimultak a fordításokban, a magyar színpadi beszéd 'jólmegirtabb', szókincsét tekintve pedig választékosabb lett, mint az eredeti. Elmondható tehát, hogy az apró helyi csúsztatások (mikroszint), végső soron megjelennek az egész szöveg szintjén (makroszint), és jellem- vagy szituáció módosulásához vezetnek.

Irodalom

- Billington, M. (1966) *The Life and Work of Harold Pinter*. London: Faber & Faber.
Kardos L. (1973) *Író, Írás, Irodalom*. Budapest: Magvető.
Kermode, F. (1975) *The Classic*. London: Faber & Faber.
Magyar Értelmező Kéziszótár (1972): Budapest: Akadémia Kiadó.
Nádasdy Á. (1994) "Tényleg egy kis takarmány." *2000* / 6: 8. pp. 35-41.
Petri Gy. (1995) "A műfordító dilemmája." *Lettre* 19. pp. 78-80.
Tourey, G. (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute.

Színarabok

- Pinter, H. (1960) *The Birthday Party and Other Plays*. London: Methuen.
Pinter, H. (1965) "A gondnok". (ford. Bartos Tibor) In: *Mai Angol Drámák*. Budapest: Európa. pp. 342-425.
Pinter, H. (1963) *A házimester*. (ford. Mohay B., kézirat) Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet könyvtára, Q 4690.
Pinter, H. (1975) "Az étellift". (ford. Elbert János) In: *Harold Pinter Drámák*. Budapest: Európa. pp. 91-127.

III. NYELVPOLITIKA / NYELVI JOGOK / A NYELVOKTATÁS TÖRTÉNETE

A nyelvpolitika és nyelvi jogok mint az alkalmazott nyelvészet új fejezete

Herr Judit

Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Az előadás címében szereplő két tudományterületet, vagyis a nyelvpolitikát és a nyelvi jogokat az “alkalmazott nyelvészet” tudományága alá rendeltük. Vajon helyesen tettük-e? - Alkalmazott nyelvészetről beszélve a mai napig vitatott kérdés, mely tudományterületek sorolandók az alkalmazott nyelvészethez; és ezt a problémafelvetést általában megelőzi az a kérdés, egyáltalán mit értünk az alkalmazott nyelvészet kifejezésen.

Nem célszerű azt a megállapítást elfogadnunk, mely szerint az alkalmazott nyelvészet nem több nyelvészeti elméletek és modellek egyszerű alkalmazásánál, illetve nyelvészeti elméleteknek eszközökkel történő kivitelezésénél. (Még a hetvenes években is próbálták így definiálni az alkalmazott nyelvészetet.) Ugyanígy nincs köze azokhoz a próbálkozásokhoz sem, amelyek az elméleti nyelvészet vívmányait közvetlenül vezették be az iskolai nyelvoktatásba. Sőt ellene kell mondanunk ama feltételezésnek is, miszerint egyszerűen csak nyelvi síkon történő alkalmazásról, kivitelezésről lenne szó.

Az alkalmazott nyelvészetet főleg francia nyelvterületen azonosították a leíró/deszkrptív nyelvészettel. Tisztában kell lennünk azonban azzal, hogy az alkalmazott nyelvészet és a deszkriptív nyelvészet nem értelmezhető egyformán. Ha alkalmazott nyelvészeti kézikönyvek például olyan egységeket tárgyalnak, amelyek egyértelműen a nyelvelmélet vagy a deszkriptív nyelvészet tárgyát képezik, ez zavarokat ébreszthet bennünk, kivéve akkor, ha alapvető műszavak magyarázatáról van szó. Bizonyos fogalmak ugyan több tudományterületen belül előfordulnak.

Az angol nyelvterületen a *linguist* terminus többértelműségéből fakadóan alkalmanként a nyelvtanárokat, fordítókat, de a nyelvvismerőket is szintén az alkalmazott nyelvészethez sorolták.

A fentiekben vázolt lehetséges csoportosításokkal szemben német területen vallották leginkább azt a nézetet, hogy az alkalmazott nyelvészet az elmélet és gyakorlat között egy önálló területet alkot, amely a kettő között közvetít, méghozzá mindkét irányba kérdésfeltevással, módszerekkel, felismerésekkel közelítve.

Mai ismereteink alapján összefoglalásképpen a következő határvonalakat húzhatjuk meg az egyes tudományterületek között:

- az általános nyelvtudomány elsősorban az általános-emberi beszédképességet vizsgálja,
- a deskriptív nyelvészet leginkább természetes nyelvek rendszerének leírásával foglalkozik,
- az alkalmazott nyelvészet pedig a konkrét beszédbeli alkalmazást tekinti feladatának (kommunikációs területek gyakorlati szemszögből történő megközelítésével, de kiterjesztve ezt a gépi úton történő kommunikációra is).

Feltehetjük azt a kérdést is, hogy az alkalmazott nyelvészet homogén avagy heterogén diszciplína-e? Kétségtelen, hogy az alkalmazott nyelvészet esetében igen szerteágazó tudományterületről van szó: különböző típusú alkalmazási területeken igencsak eltérő módon oldhatók fel problémák. Csak néhányat említenék: Hogyan lehet egy tisztán orális hagyományokkal rendelkező nyelv számára írásrendszert alkotni; idegen nyelvet lehetőleg gyorsan és hibáktól mentesen elsajátítani; beszédzavarokat kiküszöbölni; a Bibliát "egzotikus" (vagyis nem európai és írás nélküli) nyelvekre lefordítani; egy szónoklatot hatásosan megfogalmazni.

Az ilyen különböző és első pillantásra heterogénnek tűnő alkalmazott nyelvészeti specifikumok ahhoz a feltevéshez vezettek, hogy magáról az alkalmazott nyelvészetről mint egységes diszciplínáról nem beszélhetünk, hanem azt a különböző alkalmazott nyelvészetek gyűjtőfogalmának kell tekintenünk. Ez a látszólagosság azonban rögtön eloszlik, mihelyt a nyelvet központi és az ember számára meghatározó képességgént értelmezzük. Ennek tudatában a következőképpen definiálhatjuk az alkalmazott nyelvészetet: Az alkalmazott nyelvészet olyan átfogó, ugyanakkor egységes tudományos diszciplína, amely a nyelvvel összefüggő, a nyelv gyakorlati alkalmazása során fellépő problémákra keres megoldást. Ki kell emelnünk azonban azt is, hogy problémát megoldani kizárólagosan nyelvészeti eszközökkel és módszerekkel lehetetlen. Így tehát az alkalmazott nyelvészetet szükségszerűen integratív, interdiszciplináris tudománynak kell tekintenünk (Spillner, 1977), amely többdimenzionális, egyrészt elméleti és alkalmazási területek között, másrészt nyelvészeti és nem nyelvészeti diszciplínák között közvetítő diszciplína, tárgy, mód és módszer is. A nyelvből indul ki mint az emberi interakció "konstitutív" eleméből, foglalkozik a nyelv

kommunikációs aspektusaival, és nyomon követi a nyelv konkrét szituációkban végbemenő kiteljesedését, illetve vizsgálja a jelen és jövőbeli nyelvállapotokat.

De milyen keretek között folynak alkalmazott nyelvészeti kutatások? 1960 óta már olyan aktivitások jelezték előre az alkalmazott nyelvészettnek mint tudományos diszciplínának az intézményessé válását, mint a témával kapcsolatos kutatóközpontok, egyetemi intézmények létesítése, szakmai folyóiratok, dokumentációs iratok kiadása, kutatási projektek kivitelezése. Ennek mérföldkövét az 1964-ben életre hívott nemzetközi szakmai szövetség, az *AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée)* létrehozása jelentette, mely napjainkban mintegy 4500 tudóst tömörít kb. 39 nemzeti társaságból. Ejtének röviden néhány szót az AILA-kongresszusok tematikájáról, mely alapján jól lemérhető, mennyiben változtak az alkalmazott nyelvészeti kutatási területek az elmúlt időszakban. Tehát, az alapításkor (Nancy) a nyelvi adatfeldolgozás állt a vizsgálódás középpontjában. 1967-ben (Cambridge) és 1972-ben már az idegennyelvi közvetítés játszott nagyobb szerepet, míg 1975-re (Stuttgart) a hétköznapi kommunikáció technológiai problémái kerültek előtérbe. Majd 1978-tól kezdve (Montréal) foglalkoztatta közelebbről a szakavatott közvéleményt a nyelvpolitika és nyelvtervezés kérdésköre, melynek kiterjesztése folytatódott az 1984-ik évi brüsszeli kongresszuson is. Az interkulturális kommunikáció aspektusai - e témát tárgyalták Sydneyben 1987-ben; majd 1990-ben a görögországi Halkidikiben. Ezt követően ebből a témából emeltek ki egy szeletet, amely a következő kongresszus tárgyát képezte 1993-ban, Amszterdamban: ez a találkozó pedig a multikulturális társadalom idegen nyelvi problémáit érintette.

(Itt kell azonban utalnunk arra a tényre, hogy a kongresszusokon kívül is feltűntek olyan kezdeményezések, amelyek megpróbálták az alkalmazott nyelvészet egyes részterületeit magával az alkalmazott nyelvészettel azonosítani, mint például az a korai amerikai-angol elképzelés, mely szerint az alkalmazott nyelvészet egyetlen alkalmazási területe az idegennyelv-oktatás lenne - persze elsősorban az angol nyelv oktatása.)

Mivel láthatóan még mindig fejtörést okoz az alkalmazott nyelvészet tárgykörének meghatározása, talán célratörőbb lenne aszerint megközelíteni a problémát, hogy az adott tudomány, tudományterület elméleti vagy éppen alkalmazott részéről van szó. És amennyire szerteágazó, annyira összefonódó is az alkalmazott nyelvészeti diszciplína. Így tehát esetében nem beszélhetünk homogenitásról. Nincs saját elmélete és rendszere, noha köztudottan komplexitásra törekszik. Ehhez azonban nincs is szüksége egységes rendszerre és elméletiségre, hiszen eredményei mindenkor több tudományterület szintézisének függvénye, tehát sokkal inkább interdiszciplináris jellegű.

Hogyan illeszthetők be a nyelvpolitika és a nyelvi jogok az alkalmazott nyelvészet témakörébe?

Jelentős változások következtek be a nyelvpolitika mint fogalom tárgykörének meghatározásában is. Míg korábban leginkább a nyelvi tervezést, ezen belül is főképp a státusztervezést értették rajta, manapság az idegen nyelv oktatásának problémáit és a kisebbségek anyanyelv-használatának ügyét, vagy akár az írástudatlanság vizsgálatát is a nyelvpolitika fogalomkörével társítják. A nyelvpolitika jelentősége nő a felsőoktatási intézményekben, ahol nyelvtanárképzéssel, nyelvoktatással, újabban pedig egyre inkább szaknyelvoktatással is foglalkoznak.

Míg az utóbbi években az angol nyelv mint világnyelv, közvetítő nyelv előretöréséről és mint a tudományos élet elsődleges (és egyeduralkodó?) nyelvéről jelentek meg tudományos értékű cikkek, addig napjainkban egyre erősödik a kétely, vajon hogyan fejlődhet ilyen erős “külső” hatás mellett a nemzeti tudományos nyelv. Egységesít avagy szétzilál az angol nyelv?

De visszatérve a nemzetközi szintről a nemzetre: A mindenkori állampolitika befolyást gyakorol egy adott ország nyelvhasználatára. De milyen irányban történik mindez? Pozitív, vagy negatív irányban? Egyáltalán, mit tekintünk mi pozitív és negatív hatásnak, intézkedésnek, és mit tekint annak az állam? A következő kérdés: Kinek az érdekét képviseli az állami nyelvpolitika: az államét, vagy/és az egyénét, a közösségét? Európában fontos kérdéskörhöz értünk: Itt ugyanis alig találunk egynyelvű, nemzeti és etnikai kisebbségek nélküli országot. Így térségünkben különösen fontos szerep jut a nyelvi tervezésnek, az állami nyelvpolitikának. Nem elhanyagolható tényező ugyanis a nemzeti és etnikai kisebbségek nyelvhasználatának kérdése az oktatásban, a közügyek gyakorlásában, a kulturális szférában vagy a sajtóban. Mindannyian ismerjük annak veszélyét, mivel járhat a nyelvhasználati jogok megvonása a kisebbségek életében. A történelem már mutatott erre példát. Mindezek ismeretében különös hangsúlyt kell fektetnünk az anyanyelvi oktatás fejlesztésére, hiszen ez döntő szerepet játszik mind az egyén, mind pedig a közösség életében. Magától értetődően állami szintű nyelvpolitikáról van szó jelen esetben, hiszen az egyén anyanyelvi oktatáshoz való jogát állami szinten kell biztosítani.

Minden olyan további hatást nyelvpolitikáinak tekinthetünk, mely a nyelvek kommunikációjának sugarát befolyásolja, mint például nyelvmegőrzés, nyelvi konfliktus, nyelvi harc, nyelvi imperializmus és kolonializmus, művelt nyelvi változat fejlesztése, nyelvterjesztés, vagy akár a nyelv belső rendszerének befolyásolása olyan eszközökkel, mint a standardizálás, nyelvápolás, nyelvi tisztogatás.

A nyelvpolitika céljának a következőket tekinthetjük: A nyelvpolitika az államok és társadalmak közötti kapcsolatok eszközeként konfliktusok elkerülését, szabályozását hivatott szolgálni, figyelembe véve az egyén, de a partner céljait és érdekeit is. Mivel ezáltal hangsúlyossá válik a kölcsönösség elve is, így szélesebb értelmezésben egyfajta békepolitikát is szolgál. Ezt deklarálja a Helsinkii Zárónyilatkozat is, amely a nyelvpolitikát az európai politika, biztonság és

együttműködés eszközüvé emelte. (Hasonló funkciót lát el a Hágai Ajánlások és az Oslói Ajánlások.)

E problémakörhöz kapcsolódik a mesterséges nyelvek helyzete is, melyeknek mindezülig nem sikerült a nyelvközi kommunikációban a természetes nyelvek helyébe lépniük.

A magyarországi alkalmazott nyelvészetben a nyelvpolitikai szféra oktatási része következő ágazatokban jelenik meg: magyar anyanyelvi nevelés-oktatás, magyarok idegennyelv-oktatása, magyar mint idegen nyelv (második nyelv) oktatása, valamint pedagógiai alkalmazott nyelvészet, - illetve az 1993-ban hatályba lépett kisebbségi törvény alapján a kisebbségeknek biztosítandó nemzetiségi nyelven történő oktatás, melyet szintén definiálhatunk anyanyelvi oktatásként is. És ezzel az utóbbi kategóriával máris a nyelvi jogok kérdéskörében találjuk magunkat, mely érint általános- és középiskolai tanárt; ugyanúgy érinti a főiskolai és egyetemi oktatókat, akiknek feladata ezen tanárokat képezni. E képzésnek kerete pedig nyelvpolitikai és nyelvjogi kérdés.

Így tehát, visszakanyarodva saját térségünkhöz láthatjuk, hogy mind a nyelvpolitika, mind a nyelvi jogok kérdésköre bennünket is közvetlenül érint és egyik sem lehet számunkra közömbös.

Irodalom

- Christ, H. (1995) "Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht-schulischen Fremdspracherwerb. Sprachenpolitische Perspektiven". In: Bausch, K-R./ Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: Francke Verlag. pp. 75-81.
- Herman J. (1985) "Nyelv, állam és politika". *Kritika* 3. pp. 3-5.
- Kühlwein, W. (1980) "Angewandte Linguistik". In: Althaus, P./ Henne, H./ Wiegand, H.E. (Hrsg.) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemayer Verlag. pp. 761-768.
- Michelberger P. (1998) "Nemzeti nyelv a tudományban: múlt - jelen - jövő?" *Modern Nyelvoktatás*. Budapest. pp. 3-8.
- Spillner, B. (1995) "Disziplinen, die Areale des Fremdsprachenunterrichts bedenken. Angewandte Linguistik". In: Bausch, K-R./ Christ, H./ Krumm, H-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: Francke Verlag. pp. 24-31.
- Szépe Gy. (1975) "Az alkalmazott nyelvészet néhány kérdése". *Nyelvtudományi Közlemények*. Budapest. pp. 403-415.
- Szépe Gy. (1985) "Anyanyelv, nyelvi politika, oktatás". *Magyar Nyelv* 3. Budapest. pp. 267-279.
- Szépe Gy. (1986) "Nyelvoktatás és nyelvi tervezés". *Modern Nyelvoktatás*. Budapest. pp. 17-38.
- Szépe Gy. (1996) "Az anyanyelv-használat mint emberi jog". *Nyelvünk és Kultúránk* 94-95. pp.101-117.

Századunk első felének orosz nyelvkönyveiről

Kiss Kálmán

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

Az orosz nyelv igen változatos utat járt be hazánkban a múlt század és századunk első fele idegennyelv-oktatásának történetében. Az 1949-1989 közötti szakasszal szemben, – amelyben az orosz nyelv első kötelező idegen nyelvként szerepelt a tanulók tantárgyai között, s viszonylag korán, már 10 éves kortól kezdtek ismerkedni e nyelvvel –, az első, száz esztendő átölelő periódusban az orosztanulásra inkább felnőtt fejjel szánták rá magukat a különböző szakterületeken már végzett vagy afelé haladó személyek. Megállapítható, hogy az orosz nyelv a magyarországi iskolai oktatás 1849-től a XX. század közepéig tartó történetében a felsőfokú intézmények hallgatóinak vagy középfokú végzettséggel rendelkezők számára szervezett, ún. szaktanfolyamok résztvevőinek a tanrendjében szerepelt. Az orosz mindenhol többedik idegen nyelvként lehetett tanulni, általában fakultatív választás alapján. A nyelvvel való ismerkedés e viszonylag késői életszakaszban is az alapok lerakásával kezdődött, és az oktatás körülményeit figyelembe véve, valószínűleg nagy előrehaladásra nem nyújtott lehetőséget. Nem hagyható figyelmen kívül azonban az a tény sem, hogy a történelmi Magyarország idején a szláv ajkú lakosságból is többen vállalkoztak az orosz nyelv tanulására, amely számukra lényegesen kisebb nehézséget jelentett, mint a magyar anyanyelvűek számára.

Az orosz nyelv tanulásának magyarországi történetét több szempont alapján is vizsgálhatjuk. Egyik megközelítés lehet a *motiváció* kérdése. E szempontból az 1849-1949 közötti időszakot egy egységes periódusnak tekintjük, hiszen mindvégig a *természetes igény* alapján került sor az orosz nyelv tanulására.

Azt is érdekes szemügyre venni, mennyire volt hasznosítható e nyelv tudása az élet különböző területein, az orosz nyelv ismerete mennyire állt

kapcsolatban a mindennapokkal. E vonatkozásban külön kell választanunk a *szlavisztika*, *ruszisztika* iránti érdeklődésből fakadó nyelvtanulást (ennek kimutatható kezdete 1849 volt, amikor a *pesti egyetemen* megkezdte működését a *szláv filológiai tanszék*) a kimondottan *gyakorlati célú orosznyelv-tanulástól*. Míg az előbbi a magyar-orosz politikai, gazdasági stb. viszonyoktól gyakorlatilag függetlenül létezett, addig ez utóbbi élenken reagált a két ország közötti kapcsolatok változásaira. Politikai szempontból feszültebb időkben (például a múlt század utolsó évtizedeiben a balkáni kérdés kapcsán) került sor hazánkban a *katonai célú oroszoktatás* bevezetésére, amelynek helye 1887-1909 között a *Ludovika Akadémia* volt. Ugyanakkor a XX. század kezdetétől többször is tapasztalhatjuk egyéb más tanintézményeink kísérleteit az orosznyelv-oktatás tárgyi, személyi és pénzügyi feltételeinek megteremtésére.

Az idegennyelv-oktatás egyik fontos feltétele a nyelvtanár munkája mellett a *nyelvkönyv*. Az 1945 előtti időszak nyelvkönyveit általában nyelvtanoknak nevezték, jöllehet azok sokoldalúbbak voltak egy nyelv nyelvtani rendszerének (legtöbbször klasszikus, leíró alapon történő) pusztá ismertetésénél. A tankönyvek szerzői tudták, hogy könyvüknek sok funkciót kell betöltenie, több készséget kell fejlesztenie, s alkalmasnak kell lennie nemcsak az iskolai feldolgozásra, hanem az otthoni felkészülésre, illetve magántanulásra is. E szempontból megállapítható, hogy századunk első felében 6-7, magyar szerzők által írott orosz nyelvkönyv állt az érdeklődők rendelkezésére, s e nyelvkönyveket a szerzők csaknem minden esetben tanították is.

A szláv filológiai tanszék hallgatói 1920-ig *Asbóth Oszkártól* tanultak oroszul. Asbóth 1888-ban megjelent *Rövid gyakorlati orosz nyelvtan* című nyelvkönyvéből, illetve az azt követő, 1890-ben Lipcsében német nyelven kiadott *Russische Chrestomatie für Anfänger* című szöveggyűjteményéből. Valószínű, hogy Asbóth 1920-ban bekövetkezett halála után is e könyveket használták az orosz nyelv iránt érdeklődő néhány bölcsész hallgató nyelvoktatásában. Kétségtelen, hogy Asbóth készítette el a vizsgált időszakunk egyik legkiválóbb munkáját, amely sokoldalúságával, filológusi igényességével, a nyelvészeti érdekességekre is kitérő magyarázataival kivívta a külföldi szakemberek elismerését is.

A korábban már említett, 1909-ig tartó katonai célú oroszoktatás segédeszköze *Horn Ödön* 1893-ban megírt *Rövid katonai orosz nyelvtan* című munkája volt, amely célratoró anyagösszeállításával, feladataival, katonai ismereteket nyújtó részeivel, szótárával messzemenően segítette a törzstisztek egy éven át tartó nyelvi felkészítését. Feltehetőleg személyi okok miatt maradt félbe a ludovikabeli oroszoktatás, s az első világháború kitörése, illetve az azt követő békekötés Magyarország számára teljesen új külpolitikai és katonai helyzetet teremtett, amelyben az orosz nyelv tanítása már nem játszott szerepet.

Ehhez hasonlóan ugyancsak az aktuális magyar-orosz viszonyok függvénye volt a gazdasági, műszaki és kereskedelmi célú oroszoktatás. Az orosz

nyelv iskolai tanítására több intézményben is mód nyílt. Elsőként a *Keleti Kereskedelmi Akadémiát* említhetjük, ahol 1899-1920 között Asbóth Oszkár közreműködésével lehetett orosz nyelvet tanulni. 1920-tól a közgazdaságot tanuló hallgatók számára a pesti egyetem *Közgazdaságtudományi Karán* Nagy Iván Edgár adta elő az orosz nyelvet, s ugyancsak ő volt az orosz nyelv tanára a Karnak 1934-ben a *József nádor Műegyetemmel* történő egybeolvasztása után is. A műegyetem hallgatói részére már ezt megelőzően is, 1923-tól lehetőség nyílt a nyelv tanulására Munkácsy Mihály és nyelvkönyve (*Orosz nyelvtan Bp. 1920.*) segítségével. Munkácsy csaknem félezer oldalas, rendkívül részletes munkát készített, amelynek alaposságára, megbízhatóságára Nagy Iván Edgár is utalt, aki szintén írt egy nyelvkönyvet 1923-ban *Orosz nyelvtan* címmel, amely a közgazdász hallgatók tanulását segítette. Harmadikként Boghen György 1920-ban megjelent *Orosz nyelvtanát* említhetjük, aki – mint a könyv belső borítóján olvasható – magán nyelvtanfolyamán oktatta az érdeklődőket. E három munka szinte csaknem egyidejű megjelenése azzal magyarázható, hogy 1920 után néhány éven keresztül a magyar gazdasági, műszaki, kereskedelmi intézmények és szakemberek nagyon bíztak abban, s ennek lehetősége reálisnak is bizonyult, hogy részt vehetnek Szovjet-Oroszország polgárháború utáni helyreállításában. Ennek adtak hangot az említett szerzők is a nyelvkönyveikhez írt előszókbán. Az 1924-ben megkezdett magyar-szovjet diplomáciai tárgyalások azonban 1925-ben félbeszakadtak, mert a legtöbb hazai párt ellenezte a kapcsolatok kialakítását, így megghiúsult a magyar szakemberek szovjetunióbeli munkavállalása is. Az 1930-as évek közepén a Gömbös-kormány révén ismét tárgyalások kezdődtek a Szovjetunióval, s ez rögtön éreztette hatását az orosz nyelv iskolai oktatásában. 1932-1935 között a *Középiskolát Végzettek Egyéves Kereskedelmi Szaktanfolyamán*, 1933-tól pedig a *Keleti Kereskedelmi Szaktanfolyamon* lehetett fakultatív nyelvként választani az orosz. Mindkét intézményben Bonkáló Sándort kérték fel a nyelv tanítására. Gömbös Gyula váratlan halála, illetve a német befolyás erősödése azonban rövidesen gátat szabott a magyar-szovjet kapcsolatok kiépítésének. Ez az oka annak, hogy az 1923-1940 közötti időszakban nem születtek újabb orosz nyelvkönyvek hazánkban.

A második világháború kirobbanása, valamint Magyarország hadbalépése a Szovjetunió ellen hatással volt az orosznyelvkönyv-írás megélénkülésére. 1941-42-ben a polgári szféra részére három nyelvkönyvet is kiadtak, az egyiknek Sztripszky Hiador (*Orosz beszélgetések magyarok részére a kiejtés pontos feltüntetésével és rövid orosz nyelvtannal. Bp., 1942*), a másik kettőnek pedig Honti Rezső volt a szerzője (*Orosz nyelvtan. Bp., 1941. és Orosz nyelvkönyv és társalgó. Bp., 1940-es évek eleje*). Ugyancsak ezekben az években jelent meg mintegy félszáz rövidebb nyelvkönyv, társalgókönyv, szótár, szószeret, nyelvi segédlet, amelyek létrejöttét a háborús események indokolták. Ezeket is célszerű a katonai nyelvkönyvek csoportjába sorolni, mert egy részüknek a magyar katonaságnak az oroszországi hadműveletek során, az orosz

katonákkal és lakossággal való érintkezését, jelentősebb hányaduknak pedig a magyar lakosságnak a hazánkba érkező szovjet katonákkal történő kommunikációját kellett szolgálnia. Terjedelmüket, mélységüket tekintve ezek a munkák nem érik el a korábban megjelent művek színvonalát, ám ez a történelmi események ismeretében érthető. Szemben a korábban említett nyelvkönyvek filológus végzettségű szerzőivel e munkák többnyire nem szakember szerzők tollából származtak, ami azonban egyáltalán nem zárja ki, hogy azok számára, akik kezükben forgatták, tanulták és szükséges helyzetekben segítségül is hívták, ne hoztak volna nagy hasznot.

A magyarországi szlovákok és a szlovákiai magyarok nyelvi jogai*

Linczmayer Szilvia
Veszprémi Egyetem

Napjaink kisebbségpolitikájának egyik legvitatottabb kérdése a szlovákiai kisebbségek jogi helyzete. Ahhoz, hogy a határainkon túl élő magyarok jogainak, nyelvi jogainak tiszteletben tartását követeljük, a hazánkban élő kisebbségek jogait megfelelően kell biztosítanunk. Vizsgálatom tárgya, hogy a hazánkban élő kisebbségek, elsősorban a szlovák nemzeti kisebbség nyelvi jogai megfelelően szabályozottak-e törvényi szinten, ill. a nemzetközi dokumentumokban, valamint ezen szabályzások hogyan érvényesülnek a gyakorlatban. Mindezt összehasonlítom a szlovákiai magyarok nyelvi, nyelvhasználati jogaival, és ezen jogok realizálódásával.

1. Magyarországi szlovákok: Nyelvi, nyelvhasználati jogok

Mivel a Magyarország területén élő szlovákság diaszpórákban, kisebb-nagyobb nyelvszigeteken helyezkedik el, nyelvvesztésük folyamatát gyorsítja a földrajzi elhelyezkedés. Nyelvük, kultúrájuk konzerválása szempontjából a délkelet-alföldi városok a legjelentősebbek.

Az 1990 évi népszámlálási adatok szerint 12.745 személy vallotta magát szlovák anyanyelvűnek, 10.459-en szlovák nemzetiségűnek és ugyanezen népszámlálás eredményeképpen 68.852 személyt regisztráltak, aki beszéli a szlovák nyelvet. A magyarországi szlovák hivatalok becslése szerint 100.000-110.000 szlovák él hazánkban

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

A magyarországi nemzeti kisebbségek, köztük a szlovák nemzeti kisebbség helyzetét és jogait az Alkotmány 68.§-a rögzíti. Az Alkotmány kimondja, hogy a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti kisebbségek részesei a nép hatalmának, vagyis államalkotó tényezők. Mivel garantálja részvételüket a közéletben, ezáltal jogosnak tekinthető igényük is a parlamenti képviselőlet iránt. Garantálja továbbá anyanyelvük használatát és az anyanyelvi oktatást mind az egyéni, mind a kollektív jogok szintjén, tehát nyelvi jogaik már itt is kodifikáltak.

Az 1993. évi LXXVII törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól egyéni és kollektív jogokat egyaránt biztosít a hazánk területén élő 13 kisebbségnek. Egyéni jogai közül a családi ünnepek, egyházi szertartások anyanyelven való lebonyolításához, a gyermekek utónevének anyanyelvre szabályai szerinti megválasztásához van joga a kisebbséghez tartozó személynek. Joguk van továbbá anyanyelvük és kultúrájuk megismeréséhez és az anyanyelvi oktatásban való részvételhez.

A kollektív jogok biztosítják a televízió és rádióműsorok készítését, az anyanyelvi oktatás feltételeinek megteremtését, ill. jogot a kisebbségek kultúrájának megőrzéséhez.

A kisebbségek művelődési és oktatási öngazdálkodását is szabályozza a törvény, és meghatározza a kisebbségi nevelés színtereit (óvoda, iskola, iskolai osztály vagy csoport), valamint a kisebbségi osztály vagy tanulócsoporthoz indításának feltételeit. (8 tanuló szülőjének kérése esetén kötelező a kisebbségi oktatást megszervezni).

Anyanyelvük használatát az állam biztosítja a helyi kisebbségi önkormányzatok igénye alapján a hivatalos életben is. A közoktatási törvény (1993. évi LXXIX tv.) és annak 1996-os módosítása is biztosítja a nevelést a nemzeti és etnikai kisebbségek nyelvén:

A rádiózásról és televíziózásról hozott 1996. évi I. tv. pedig a média kötelező feladatává tette a kisebbségek kultúráját, életét bemutató műsorok készítését, hiszen közszolgálati műsorszolgáltatásaiban támogatják a nemzeti és etnikai kisebbségek kultúráját bemutató műsorokat.

Mindezen törvényi szabályozások mellett, az országgyűlés a kisebbségek alkotmányos jogai védelmére 1995. júliusában megválasztotta a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosát. Az ombudsmanhoz ezideig nem érkezett olyan bejelentés, mely a szlovák kisebbség jogainak megsértésével lenne kapcsolatban.

Magyarország az alapvető nemzetközi dokumentumokat is érvényesíti összhangban az előbb említett törvényekkel. Már 1976-ban elfogadtak egy törvényerejű rendeletet, melynek az Egyesült Nemzetek az 1966-os Polgári és Politikai jogok Nemzetközi Egységokmánya szolgált alapjául. Ez a 27. cikkben kitér a kisebbségek nyelvi jogaira.

A Nemzeti Kisebbségek Védelmének Európai Keretegyezményét az Országgyűlés 1995-ben OGY-i határozatban ratifikálta. Ezen egyezmény szorgalmazza a

magyar-szlovák viszony (tehát államok közti jószomszédsági viszony) rendezését (2. cikk), a diszkrimináció kiküszöbölését, a kisebbségek kultúrájának prezerválását és minden olyan aktus kiküszöbölését, mely a kisebbségek asszimilációját felgyorsíthatja. Biztosítja a kisebbségek gyülekezési, egyesülési és véleménynyilvánítási jogának betartását (7.cikk) és elsősorban a szabad nyelvhasználatot a közigazgatásban, igazságszolgáltatásban. Kezdeményezik még, hogy az oktatásban is hangsúlyosabban ápolják a kisebbségek nyelvét, és biztosítsák a kétnyelvű oktatást.

1995-ben az Országgyűlés megerősíti a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartáját, mely a kisebbségi nyelveket a kulturális gazdagság kifejezésének tekinti (7.cikk). A felek vállalják, hogy minden olyan indokolatlan megkülönböztetést megszüntetnek, mely valamely kisebbségi/regionális nyelv használatát érinti. Biztosítják továbbá ezen nyelvek oktatását. A 8. cikk (1) a,b,c,d,e,f pontja szerint elérhetővé teszik az iskolaelőkészítő, az általános iskolai, a középiskolai, a szakközépiskolai és szakmunkásképzést, a felső- és felnőttoktatási képzést vagy a kisebbség, vagy lényegi részben a kisebbség nyelvén, amennyiben a tanulók vagy szüleik ezt igénylik. A nyelvi jogokat mind a magánéletben, mind a közéletben biztosítani akarják.

A nemzetközi dokumentumok inspirálták a Magyar Köztársaság és Szlovák Köztársaság közti együttműködési szerződés aláírását (1995, Párizs), mely 1996-ban lépett hatályba.

2. Szlovákiai magyarok: Nyelvi, nyelvhasználati jogok

A magyarság által lakott községek összefüggő nyelvterületet alkotnak helyenként szélesebb sávban egészen Pozsonytól a szlovák-ukrán határig. Ez a terület két ponton is egy község területére szűkül és végül Kelet-Szlovákiában hosszabb részen megszakad. Külön nyelvszigetként kell kezelni a Nyitra környéki falvakat. Az 1990-es adatok szerint 567.296 (10,76%) vallotta magát magyar nemzetiségűnek, a magyar anyanyelvűek száma pedig 608.221 (11,5%).

Az 1968-as 144. alkotmánytörvény alkotmányos szinten kellő alapot biztosított a kisebbségek alkotmányos jogainak rendezésére, így a kisebbségek nyelvi jogaira vonatkozóan is kedvező jeleket mutatott. Ez szükséges is volt, hiszen a békeszerződés után az ország nem tartotta be az abban foglaltakat, és folyamatosan megsértette a kisebbségek (nyelvi és egyéb) jogait. Az Alkotmány a kisebbségek nyelvi jogaira vonatkozóan előírja az általuk lakott területen anyanyelvük használatát a hivatalos életben, valamint a saját nyelvükön való sajtókiadványok és tájékoztatások kiadásának jogát.

Az 1992-es Alkotmány azonban ehhez képest visszalépést jelent, mert etnikai elvű, kizárólagosan szlovák nemzetállamot deklarál, bevezeti az államnyelv fogalmát, és a szlovák nyelvi dominanciával hátrányos helyzetbe hozza az ország lakosságának közel 20%-át kitevő nem szlovák közösségek

tagjait. A későbbi nyelvtörvényhez viszonyítva azonban még mindig biztosít bizonyos nyelvi jogokat a kisebbségeknek. Szlovákiában ma sem működnek olyan intézmények, pl. közigazgatási bíróságok vagy ombudsman, melyek az alkotmányban deklarált minimális jogokat is kontrollálhatnák. Míg a magyar viszonyok közt jelen van egy átfogó kisebbségvédelmi törvény, addig Szlovákia semmi ilyennel nem rendelkezik, bár erre vonatkozóan négy törvényjavaslatot is készített a magyar képviselőcsoport: egy alkotmánytervezetet, egy kisebbségi nyelvek védelméről szóló törvényt, egy átfogó kisebbségvédelmi törvényt és egy területi felosztásról szóló törvényt. Ezeknek fontos gondolata a kisebbségi nyelvek használatának liberalizálása, valamint az oktatásügy önkormányzata. A nyelvi jogok kérdéskörét kisebb-nagyobb terjedelemben mindegyikük beemeli tervezetébe.

Már 1990-ben egészen más irányt vettek a politikai törekvések. Ekkor fogadott el először nyelvtörvényt a Szlovák Parlament. Mivel az 1968-as Alkotmány még érvényben volt (és így nem lehetett alkotmányellenes törvényt hozni), az 1995-ös nyelvtörvényhez viszonyítva ez még nem volt teljes mértékben korlátozó, de a korábbi időszakhoz viszonyítva ez is visszalépést jelentett. Nem tette lehetővé, hogy a kisebbségek saját nyelvükön érintkezessenek a hivatallal, és arra sem adott módot, hogy a törvényeket saját nyelvükön ismerhessék meg. Elősegítette még az anyanyelvi oktatás korlátozásának lehetőségét és a kétnyelvű helységnévtáblák ügyét sem rendezte megfelelően.

Az 1994-ben hatalomra került Meciar kormány programjaul a szlovák nemzetállam megerősítését tűzte ki célul. Többek közt ennek eredménye az 1995-ben elfogadott nyelvtörvény, mely a kisebbségek nyelvhasználatát az élet minden területén korlátozza., pl. a hivatalos érintkezésben.

A magyar kisebbség alkotmányellenesnek találta ezt, és az alkotmánybíróság elé terjesztette, aki mindezidáig nem foglalkozott a jogsértéssel.

Később, az oktatási minisztérium rendelete alapján a bizonyítványok kiadása csak államnyelven történhet, ez azonban sérti az Alkotmány 34. cikkely (1)-t, mely jogot biztosít az információ anyanyelven történő terjesztésére, sérti a szlovák-magyar alapszerződést, mely a 16.cikkely (2)-e szerint jogot biztosít a kisebbségeknek az őket érintő kérdésekben való részvételre, tehát a kérdés eldöntésében a kisebbségek képviselőit is meg kellett volna kérdezni.

Az 1994/230 alap- és középiskolákról szóló tv. kimondja, hogy a nevelés és oktatás nyelve a szlovák, a kisebbségeknek pedig biztosítja a fejlődésükhöz szükséges anyanyelvi oktatást, ez azonban elég képlekeny fogalom. Ennek szellemében kezdik beindítani az ún. *alternatív oktatást*.

A nemzetközi dokumentumokban foglaltak egyáltalán nincsenek összhangban az említett törvényi szabályozásokkal.

Szlovákia üdvözli az ET keretszerződésének létrejöttét, támogatja továbbá az ET Parlamenti Közgyűlésének 1996 januári döntését, mely az ET 1201/1993-as ajánlását az államok figyelmébe ajánlja megvalósítás céljából. A szlovák

parlament egyébként 1993 júniusában határozatban vállalja ezen ajánlás érvényesítését. Ez az ajánlás azonban több olyan dolgot is leszögez, melyek Szlovákia egyéb törvényeivel ellentétben állnak. Ugyanez a jelenség megfigyelhető a szlovák-magyar alapszerződéssel, és az ET 1201/1993-as ajánlásával kapcsolatban is.

Az alapszerződés ill. az ajánlás szelleme, és az azok által alapnak tekintett dokumentumok; EBEÉ 1990/koppenhágai dokumentuma, ENSZ 47/135 nyilatkozata a kisebbségek jogairól, az előbb említett ET 1201/1993-as ajánlása ellentétben áll az államnyelv védelméről szóló törvénnyel. A jogi ambivalenciát tovább fokozza, hogy a Szlovák Parlament ratifikálta az alapszerződést, de egyúttal azt is kijelentette, hogy az ET 1201-es ajánlásában foglalt kisebbségi autonómiát nem ismeri el. Hogy a nemzetközi szerződés az ajánlás aláírása mégis megtörtént annak magyarázata a szlovák euroatlanti integrációs törekvéseiben keresendő, mely ez esetben az asszimilációs törekvések fölé emelkedik. Az utóbbi tendenciák azonban továbbra is érvényesülnek, és ez nehézségeket okozhat az integrációs törekvésekben. A szlovák alkotmány szellemében azonban az aláírt nemzetközi szerződések előnyt élveznek a belső jogszabályokkal szemben, így a szlovákiai magyar kisebbség nem véletlenül beszél jogi káoszról.

A továbbiakban a szerző a magyarországi szlovákok, illetve a szlovákiai magyarok nyelvi jogainak realizálódását vizsgálja a nyelvhasználat, az oktatás, valamint a kulturális intézmények, közművelődés, és média területén.

A nyelvi jogok törvényi, illetve nemzetközi dokumentumok szintjén történő biztosítása nem minden esetben garantálja tehát azok gyakorlatban való megvalósulását. A magyarországi szlovákok nyelvi jogai az oktatásban és kulturális téren is elégségesnek látszanak, további célként a nyelvvesztés lassítását, ill. a nyelvmentést tűzték ki. Esetükben, nyelvszigeteken való elhelyezkedésük miatt, a nyelvvesztés gyorsabb, mint pl. a szlovákiai magyar kisebbségnél, akik összefüggő nyelvterületet alkotnak.

A szlovákiai magyarok esetében a nyelvi jogok szintjén visszaélésekre ad lehetőséget a jelenlegi "jogi káosz", így a meglevő ellentéteket ajánlatos lenne szabályozni, és biztosítani az ott élő kisebbségeknek az őket megillető jogokat. Ezt szükségessé teszik az ország európai integrációs törekvései is.

A dokumentációt és az adatokat a Miniszterelnöki Hivatal Határon Túli Magyarok Hivatala biztosította

Széchenyi a magyar nyelv ügyéért

Nádor Orsolya

*Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs - Kecskeméti Tanítóképző
Főiskola*

Magyarországon 1790/91-ben született meg az első olyan törvény, amely a magyart - hivatalos státusát még nem érintve - az ország területén használt többi vernakuláris nyelv fölé emelte azzal, hogy az országgyűlésben és az oktatásban szűk keretek között ugyan, de a többiekétől eltérő jogokat biztosított számára. Ettől kezdve lassan, de folyamatosan haladt az államnyelvi státus felé, amit csak 1844-ben sikerült elérnie.

A reformkori Magyarország politikai feladatai között kiemelt helyet foglalt el a magyar nyelv hivatalossá tétele. A magyar lakosságot képviselő nemesség egy részének az volt a szándéka, hogy az államalapítás korától hivatalosként használt latin nyelvet felcserélje a magyarra. Ez a szándék önmagában nem irányult a nemzetiségek ellen, ráadásul - főként az első törvények meghozatalának időszakában - a magyar nemzetiségű parlamenti küldöttek közül sokan nem értettek egyet ezzel a törekvéssel. A korabeli dokumentumokból (felszólalások, cikkek) látható, hogy kezdetben még a nemzetiségi képviselők is az ügy mellé álltak - ez többek között az évszázados, a magyar koronához való kötődésnek, a hungarus tudatnak volt köszönhető, amely a nyelvi és etnikai hovatartozást figyelmen kívül hagyta, valamint annak, hogy a nemzetiségek önszerveződése, identitástudatuk kialakulása csak később kezdődött el. A XIX. század harmincas éveinek közepétől azonban a nemzeti nyelv deklarálásának ügye nálunk is erősen összefonódott a modern nemzetállam építésének gondolatával, egyben a nyelvi - etnikai alapú nemzeti öntudat megszületésével. A francia egy nyelv - egy nemzetállam-modell kialakításának első lépése a korabeli európai országok mindegyikében egy hivatalos nyelv elismertetése volt, amelyet legtöbb esetben egybeesett a területen (kulturálisan, gazdaságilag, katonailag)

legerősebbnek bizonyult nép nyelvével. A széles körben alkalmazott rendelkezések visszatetszést keltettek az ily módon hátrányos helyzetbe került etnikumok körében.

A reformkori Magyarország politikusainak egy részét a nem magyar anyanyelvű lakossággal szembeni türelmetlenség jellemezte, amely főként megyei és városi szintű diszkriminációs intézkedésekben testesült meg, más részük ezzel szemben a taktikusabb, türelmesebb módszer híve volt. Abban azonban mindkét csoport tagjai egyetértettek, hogy a magyart mint hivatalos nyelvet be kell vezetni az államigazgatásban és az oktatásban egyaránt.

Széchenyi, aki egységben látta a politikai, gazdasági és kulturális problémákat, s aki a felemelkedés zálogának e három terület együttes fejlesztését tartotta, aktív politizálása idején nem tartozott a "türelmetlen hangoskodók" közé. Ez nem jelenti azt, hogy ne tartotta volna fontosnak a magyar nyelvű államigazgatás bevezetését vagy hogy elutasította volna a nemzetiségek asszimilációját, de nem volt híve a külsőségekkel megelégedő, türelmetlen magyarosításnak. Úgy vélte, hogy ez egy kedvezőtlen történelmi helyzetben visszaüthet. Beszédeiben inkább arra törekedett, hogy a nemzetiségek képviselői saját maguk döbbenjenek rá az új közvetítőnyelv fontosságára és hasznosságára. A kortársak közül sokan elutasították óvatos taktikázását, a nem magyar nemzetiségek képviselői azonban szívesen fogadták Széchenyi türelemre intő vitairatait és felszólalásait.

Írásainak majd mindegyike foglalkozik a magyar nyelv ügyével. Elsőként az 1833-ban megjelent *Stádium* 12 legfontosabb törvényjavaslata között szerepeltette, hogy "csak magyar nyelven írott s íratandó törvény, ítélet, parancs, folyamodás, alkotandó contractus, egyezés, számadás sat. lesz hazánkban kötelező erejű" (33.). Az itt felvetett gondolatot néhány évvel később, 1835-ben önálló, csak a magyar nyelv ügyének szentelt művében, a *Hunniában* (Pest, 1858) fejtette ki részletesen. A mű kiadását azonban a szerző nem tartotta fontosnak, miután az 1836. évi III., az 1840. évi IV., végül a magyart államnyelvi jogaiban helyező 1844. évi II. tc. megszületett. Török Jánosnak köszönhető, hogy sajtó alá rendezte a munkát és 1858-ban "Törédek Gróf Széchenyi István fennmaradt kézírataiból" címmel megjelentette.

Széchenyi alaptétele, amelyet írásában többször is megismételt, az volt, hogy Magyarországon a magyarnak kell lennie a hivatalos nyelvnek. Megvizsgálta az okokat, miért húzódik ilyen sokáig a magyar nyelv elismertetésének ügye, s mindenekelőtt - önkritikusan - az általa félműveltnek tartott magyar nemesség nemtörődömségét róta fel:

Nem a török járma alacsonyítja le nemzetiségünk természetét, mert tudva van, honunkban zsarnokoskodott sok basa magyarul szolt; nem a német sülyeszté latánba a magyart, mert azt másutt sem alkalmazta; de a magyar maga taszítja le anyanyelvét a selejtesség közé, és saját kezeivel nyomta rá

az alacsonyság pecsétjét. Le is esett az az előszobák s istállók falai, a kunyhókba és a szántóvetők körei közé;...(45.)

Széchenyi természetesen nem tudott "népben", tömegekben gondolkodni, számára a nemzet a nobilitas felől volt csak értelmezhető, így érthető, hogy a szántóvetők szintje az ő fogalomkörében a nyelv legalacsonyabbra való süllyedését jelentette.

Megvizsgálta a korában hivatalos latin évszázados uralmának az okát és létjogosultságát a XIX. században, majd az osztrák - német közelség (s talán II. József kísérlete) miatt a német nyelv helyzetét. A latinról először mint a "holt nyelv mérgéről", "embertelen bilincsről", "utálatos békjéről" beszél, amely "kettévágta a nemzetet" (36-37.), majd az indulatosról higgadtabb hangvételre váltva elfogadja a latinnak mint a középkori tudományosság hordozójának szerepét, de arra a következtetésre jut, hogy már elavult, s a modern nemzeti fejlődést csak gátolja:

A latán gyám is tehát bizonyos időkorunkig tán hasznos sőt szükséges volt; de azon túl mindinkább fogyasztá nemzeti vérünk melegít, míg végre most nemzeti létünkre nézve azon átokká vált, melynél súlyosb, égetőbb, türehtetlenebb nemzetet nem epesztett még. (38.)

Kitér azokra az érvekre is, amelyek legtöbbször hangzanak el a latin fenntartása mellett, és sorra megcáfolja azokat. Nem fogadja el mint egy soknyelvű ország egyetlen közös nyelvét, sőt a törvénykezésben is fölöslegesnek tartja az olyan kijelentéseket, amelyek szerint a latin már nem változik, tehát hitelesebb lehet, mint a magyar; de idejét múltnak tartja a latint mint a nemzetközi tudományosság és kapcsolatok nyelvét is, helyette inkább négy-öt modern nyelv megtanulását ajánlja. Ezek közül az egyik lehet a német, amelyet mint a régió egyik leghasznosabb idegen nyelvét mutat be, s csak egyetlen, az addigi gondolatokat summázó mondattal utal a II. József uralkodása alatt rövid ideig bevezetett német hivatalos nyelvre: "A latán helyibe azonban valóban úgy látszik, függetlenségünk és alkotmányos létünk kockáztatása nélkül egyéb nyelvet, mint a magyart el nem fogadhatni." (92.)

A reformkortól kezdve a legádázabb parlamenti vitákat a nemzetiségek jogérvényesítési próbálkozásai kavarták. Széchenyi a türelem, a tolerancia híve volt, az asszimiláció természetes, önként vállalt formáit helyesnek, sőt kívánatosnak tartotta. Nem akarta felcseréltetni a nemzetiségek nyelvét a magyarral minden áron és minden szinten, ezért az *otthoni* anyanyelvhasználat szabadsága mellett érvelt ("Maradjatok tehát Ti honunknak nem magyar lakosai eredetiségtek s nyelveiteknek hűk... Beszéljete magatok közt a mikép és hogy tudtok..." 122.). Utal a türelmetlen elmagyarosítás indulatos megnyilvánulásaira, s felhívja a figyelmet az ezekben rejlő veszélyre:

Nem, - ily lágy velejű és tompa eszű erőlködések nem csak hogy nem segítendik nemzeti nyelvünk és nemzetiségünk terjesztését elő, sőt azt kellemtelenné, sértővé, s így gyűlöletessé tévén, még végveszélybe is hozandják. (50-51.)

Hangsúlyozza, hogy a magyar hivatalos nyelv bevezetése nem a nemzetiségek ellen kell, hogy irányuljon, hanem a magyarnak jogaiba helyezésére, s valójában semmi sem történik azon kívül, hogy a latint egy élő nyelv váltja fel. Ez a nyelv pedig Hunniában nem lehet más, csak a magyar. Tájékozott volt statisztikai kérdésekben is, mert megemlít egy később fontossá vált adatot: lehet, hogy a nemzetiségek számaránya összesen meghaladja a magyarokét, külön-külön azonban egyik sem éri el annak létszámát, így tehát más nyelv fel sem merülhet mint államnyelv. A gyakorlatban bevett szokásra utal, amikor azt írja, hogy a vármegyék és a szabad városok nagy része már a XIX. század eleje óta magyarul vezeti a jegyzőkönyveket, s az országgyűlésen is magyarul szólalnak fel a képviselők.

Hivatali nyelv tehát - vonja le Széchenyi a következtetést -, mondom, csak egy lehet, csak egy uralkodhatik honunkban. Se latán, se más azonban, mint láttuk s igazságos lélekkel nem tagadhatni, hivatali nyelvül körülményinkhez nem illik... (95-96.)

A gondolatok között felfedezhetjük a modern szociolinguisztika egyik alapfogalmát, a *társadalmi hasznosság elvét*. Ha ezt a közvetítő nyelvi hasznosságot felismerik és elfogadják az ország más anyanyelvű lakosai, akkor természetes kívánságuk lesz a magyar nyelv megtanulása:

Ha hasznossá, szükségessé tehetjük nyelvünket; maga magától fog terjedni mindinkább, valamint hasznuk és szükségük után mindennap jobban esengnek s törekednek az emberek. (58.)

Véleménye szerint az ország fejlődésének egészét gátolja, ha a hivatali ügyintézésben nyelvi nehézségek mutatkoznak, így a magyar bevezetése az egyszerű egyszerűsítést szolgálná. A magyar nyelv hivatalossá tételéből származó hasznosságot Széchenyi kiterjeszti a nemzet újjászületésére, az erkölcsi tökéletesedésre is - s mint járulékos elemet, nem felejt el megemlíteni a szabad alkotmány szükségességét sem. Szerinte a személyes haszon fölé helyezett intézményes szabad alkotmány lehetővé teszi majd a valódi kultúra érvényesülését is, majd hozzáteszi, hogy ez egyben Ausztria érdeke is.

Széchenyi Hunniában összefoglalt gondolatai szinte szóról szóra ismétlődnek például magának a műnek a szövegében, ha az érvelés szerkezete úgy kívánja, akár egyetlen oldalon többször is, mintegy nyomatékositva a leírtakat. Korábban is előkerültek már ezek a gondolatok a *Hitelben* (1830), a *Világban*

(1831), a *Stádiumban* (1833) de ott vannak későbbi a parlamenti felszólalásaiban és szinte minden művében, így a *Kelet népében* (1841), a *Politikai programm. Töredékek* (1847) című írásában, sőt a magyar közlekedésügy fejlesztéséről szóló javaslatában (1848) is.

A fentiekből is látható, hogy Széchenyi István kulcskérdésnek tekintette és következetesen képviselte a magyar hivatalos nyelv bevezetésének szükségességét. Gondolatai azonban kiterjedtek a nyelvhasználattal összefüggő egyéb kérdésekre is, így mindenekelőtt a nemzetiségekkel kapcsolatosan kíváncsi magatartásra, majd ezen is továbblépve a nyelv és a gazdasági élet összetartozására is felhívta a figyelmet. Stratégiájának fontos része volt Pest igazi fővárossá alakítása, valamint az ország magyarlakta és nemzetiségi vidékeinek összekapcsolása sugarasan kiépített vasúthálózat segítségével.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy Széchenyi politikusként talán támadható, némelykor akár a helyzetfelismerésének helyessége is vitatható, a magyar nyelv bevezetésével kapcsolatos nézetei alapján azonban megfontolt, határozott, széleslátókörű és problémaérzékeny gondolkodó rajzolódik ki előttünk.

Irodalom

Csorba L. (1991) *Széchenyi István*. Budapest: Officina Nova.

Környei A. (szerk.) (1991) *Gróf Széchenyi István gondolatainak gyűjteménye*. Budapest: IKVA.

Spira Gy. (1992) "Széchenyi és a nemzetiségi kérdés". *Regio* 1, pp. 100-119.

Széchenyi I. (1858) *Hunnia*. Közli: Török János. Pest: Heckenast Gusztáv.

Etnikai közösségek nyelvi diszkriminációja

Rátkai Árpád
Szeged

A szerző kiindulópontja az, hogy a Magyarországon élő összes népcsoport magyarországi, Magyarországon honos, hazai népcsoport¹. Az egyes személyeket, bármely népcsoportozáshoz tartozzanak is, származásuktól, múltjuktól függetlenül, létüknél fogva illetik meg őket az emberi jogok, így ezen belül a nyelvi jogok is, s ezen belül különösképpen az anyanyelvhez való jog².

1. A szegedi etnikai közösségek

A kisebbségi népcsoportokra vonatkozóan a kérdés egyik kiváló szakértője, Francesco Capotorti népcsoport fogalom-meghatározása a szakirodalomban a legtöbbet idézett, talán a legteljesebb körű definíció³. Ezt alapul véve a kisebbségek helyzetét a szerző egy városban, Szegeden vizsgálta. Itt a hetvenes évek óta egyénenként vagy családonként, különböző időpontokban betelepülő, különböző etnikumokhoz tartozó személyek tizenkét helyi etnikai közösséggé szerveződtek. Tizenkét etnikai jellegű, oktatási és kulturális kérdésekkel foglalkozó egyesület van a városban: arab, cigány, görög, lengyel, német, orosz, örmény, román, szerb, szlovák, ukrán és vietnami.⁴

Keveset tudunk a tizenharmadik, a mintegy száz fős kínai közösségről. Ez az egyetlen, amely nem családokból áll, s amelyben nem szerveződött kulturális és oktatási kérdésekkel foglalkozó egyesület. Tisztázásra váró kérdés az, hogy hazai népcsoportnak tekinthető-e, vagy csupán átmenetileg Magyarországon tartózkodó idegenek csoportjának?

A tizenkét ismertebb etnikai közösségből tízben az etnikai identitás összetevői közül a nyelv a legfontosabb, a cigányságon belül ez csak a cigány

anyanyelvűeknél van így, az örmény közösség pedig a teljes nyelvvesztés utáni állapotban van.

Hat etnikai közösség nem belső vándorlás, hanem az utóbbi évtizedek nemzetközi migrációja nyomán jött létre. Egyiknek a népességszáma sem nagy: arab (200), görög (20), lengyel (60), orosz (80), ukrán (20) és vietnami (50). Az első generációhoz tartozók többsége már magyar állampolgár, tehát nem bevándorló, hanem bevándorolt. Azok számára, akik mégsem tekintik őket egyenrangúaknak, megjegyezzük, hogy magyar állampolgárok származása, állampolgársági múltja szerinti bárminemű megkülönböztetést törvény tiltja. Nem is beszélve a második és harmadik generációkhoz tartozók megkülönböztetéséről.

A nemzetközi migráció nyomán Szegeden letelepültek többsége etnikailag vegyes házasságban él, az azonos etnikumhoz tartozó házastársak aránya népcsoportonként 10-20%. A lengyel, orosz, ukrán és vietnami vegyes-házasságok esetében rendszerint a férfi magyar, míg az arabok között mindig a nő magyar. A második-harmadik generációhoz tartozók 80-90%-a vegyes házasságokból, a többiek azonos etnikumúak házasságából származnak.

A második-harmadik generációhoz tartozók többsége kétnyelvű, de kisebbségi nyelvtudásuk igen nagy szóródást mutat. A kisebbségi nyelv ismerete a legjobb azok körében, akik olyan családban nevelkednek, amelyben mindkét szülő azonos kisebbséghez tartozik, és ezt a nyelvet használják a családban. A kisebbségekhez tartozók körében sok az olyan értelmiségi, aki tudatosan igyekszik erősíteni a nem magyar anyanyelv otthoni használatát, s az sem ritka, hogy ennek érdekében a magyar házastárs is elsajátítja és használja a kisebbségi nyelvet. A kisebbségi nyelvhasználatot erősítő tényező az, hogy - az arabok kivételével - az anya a nem magyar anyanyelvű szülő. A kétnyelvűség gyengébb a rosszul sikerült házasságokban és az alacsony iskolai végzettségűek körében.

A kétnyelvűség, a kétfelé nyitott identitás általában a domináns magyar etnikum rokonszenvével találkozódik. Felértékelődött általában a nyelvtudás, így a "kis", vagy ritka nyelvek tudása is. A tucatszámú kis etnikai közösség a város kulturális gazdagságát gyarapítja. A kétnyelvűség terjedése a többség és a kisebbségek közös értéke, közös érdeke. Ennek ellenére számos akadályt kell leküzdenie azoknak az etnikai szervezeteknek, amelyek ezt a törekvést képviselik.

Az arab populáció annyiban kivétel, hogy a mintegy 80 fő Szegeden letelepedett felnőtt többsége még nem magyar állampolgár. (Ebben a népességszámban nincsenek benne a diákok, vagy valamely oknál fogva huzamosabb ideig Magyarországon tartózkodók legalább száz fős tömege.) A Magyarországon, kevés kivétellel magyar állampolgárnak született második generáció mintegy 120 fős. Az arab anyanyelvi nevelés esélyei rosszabbak, mivel az arabul beszélő apa rendszerint kevés időt tölt a gyerekekkel. Ennek ellenére viszonylag széles körű az arab nyelv otthoni használata, s a mintegy 70 magyar feleség közül is a többség valamilyen szinten beszél arabul.

Itt jegyezzük meg, hogy az arab gyerekek számára különösen fontos lenne az arab anyanyelven is, folyó óvodai nevelés, hiszen itt kezdik az írás elemeinek oktatását. Ennek hiányában viszont a felnőttkort elérő fiatal, bármilyen jól is beszél arabul, analfabéta marad - ez nálunk nem lehetőség, hanem már tény. Még alig van arab középiskolás, több az általános iskolás, és legtöbb az óvodás korú és még fiatalabb gyerek. A szülők pedig az utóbbi egy-két évben döbrentek rá az arab analfabetizmus problémájára. Nem sokkal kisebb a gondjuk az orosz és a vietnami szülőknek sem.

Az anyanyelv átörökítésének gyakorlata erősödik, a kétnyelvűségekre való törekvés növekvő tudatossága és szervezethez való tapasztható. Az otthoni anyanyelvhasználatot anyanyelvi gyermekközösségek szervezésével is erősítik. 1993 óta a lengyelek 5-10 fős gyerekcsoportok számára hétfői vagy hét közbeni anyanyelvi foglalkozásokat szerveznek. A lengyel példa nyomán az oroszok, a vietnamiak, az arabok, a görögök és a szerbek is ezt teszik. A szlovákok és ukránok körében is jelentkezett ilyen igény, szervezeti erő híján azonban ezt (még) nem sikerült kielégíteni. Az arabok és a szerbek 1998. őszén óvodai és iskolai csoportokat is szándékoznak szervezni, ami azt jelenti, hogy egy-egy óvodában illetve iskolában a magyar nyelvű foglalkozásokon kívül anyanyelvi foglalkozásokon is részt vesznek, illetve az iskolában csatlakozó órában tanulnak arab, illetve szerb nyelvet és irodalmat. Az állam azonban a diszkriminált kisebbségeknek ezt a törekvését sem támogatja.

Az UNESCO az egész világon az ún. vernakuláris elv érvényesítését támogatja, mely szerint a nevelésnek az anyanyelven kell folynia, ameddig csak lehet. A magyar neveléstörténet Comenius óta ismeri ezt az elvet. A magyar állam nyelvpolitikája azonban ezzel ellentétes, s a diszkriminált nyelveket az állam nem csak a közoktatásból zárja ki. Az iskolán kívüli anyanyelvi foglalkozások sem kaphatnak támogatást a kisebbségek támogatására létrehozott legnagyobb, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Közalapítványtól. Nem nyerhetnek támogatást az Országgyűlés Emberi Jogi, Kisebbségi és Vallásügyi Bizottsága által kiírt pályázatokon sem. A közhasznúsági törvény pedig most már az etnikai egyesületeket fosztja meg a minden egyéb egyesületnek kijáró jogoktól abban az esetben, ha azok a diszkriminált nyelvek beszélőinek oktatási és kulturális érdekeit képviselik.

2. Diszkriminált, elnyomott kisebbségek Magyarországon

Az 1993-as kisebbségi törvény értelmében nem az összes magyarországi népcsoport honos Magyarországon, hanem csak a törvényben felsoroltak⁵. A fel nem soroltak tehát *de jure* (Magyarországon) *nem honosak*. Ha pedig nem Magyarországon honosak, akkor két eset lehetséges: vagy valamely más országban honosak, vagy hontalanok. Egy Magyarországon született, magyar állampolgárokból álló és Magyarországon élő személyekből álló nyelvi közösség

azonban nem valahol másutt, hanem minden kétséget kizáróan Magyarországon honos. Arról nem is beszélve, hogy nem léteznek olyan "más országok", amelyekben de jure honosak lennének. A törvény értelmében tehát ezek a *de jure hontalan* népcsoportok.

A honosnak nyilvánítottág sem elegendő azonban ahhoz, hogy valamely közösség élvezhesse a kisebbségi jogokat. Az 1993-as kisebbségi törvény értelmében kizárólag valamely, Magyarországon legalább száz éve honos népcsoport kisebbség.⁶ A többi népcsoport tehát *de jure* többség.

Ha a törvény e két abszurd fogalom-meghatározását elfogadjuk, akkor a két-három generációs szegedi etnikai közösségek a következőképpen csoportosíthatóak:

<i>De facto</i> honos kisebbségek	
<i>De jure</i> honos kisebbségek	<i>De jure</i> hontalan többségek
görög lengyel ukrán	arab oros vietnami

Az állami bürokrácia sem tudott mit kezdeni a törvény abszurd fogalom-meghatározásával, és a *de jure hontalan többségeket* a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatalban "nem taxált kisebbségek" névvel illetik. Csakhogy ezek nem felelnek meg a törvénybe foglalt definíciónak, tehát nem nevezhetők kisebbségnek. Még kevésbé elfogadható ez a terminológia azért, mert elfedi a lényegét: azt, hogy a törvény hontalanná nyilvánítja a kisebbségek egy részét, és e diszkriminációnak súlyos jogi, pénzügyi, oktatásügyi, kulturális és humanitárius következményei vannak.

A törvény kisebbségi fogalom-meghatározása a kodifikátorok szerint Francesco Capotorti definícióján alapul.⁷ A magyar törvénytöveg azonban számos lényeges ponton eltér Capotorti szövegétől, egy lényeges ponton pedig azzal ellentétes. Capotorti meghatározása ugyanis nem kirekesztő, a magyar törvénytövegben azonban a "legalább száz év" kirekesztő, s nem csak Capotorti, de a magyar törvény szellemiségétől is idegen megszorítás.

A magyarországi népcsoportokkal szembeni diszkriminációra háttere, valódi politikai indítékai és anomáliáinak ideológiai-politikai gyökerei feltételezéseink szerint a következők:

1. A dualizmus korában Magyarországon élt kisebbségek jogainak elismerésétől elsősorban a szomszéd országokban élő magyar kisebbség helyzetének könnyítése vezérelte a törvényalkotót. Nem teljesen alaptalan kisebbségi politikusoknak az a feltételezése, hogy ha nem lenne határon túli magyarság, akkor a magyarországi kisebbségek jogai nem, vagy csak később és még szűkkörűbben valósulnának meg.

2. Az állam a jugoszláv példát követve, historizáló ideológia alapján kívánja osztogatni a nyelvi és a társulási jogokat, amelyek az emberi jogok részét képezik és léténél fogva mindenkit megilletnek.
3. A törvényt a kilencvenes évek elején készítették elő, s az akkori politikai légkör megkönnyítette egy olyan definíció elfogadását, amely az ukránokra alkalmazható, az oroszokat viszont kizárja.
4. Ha nem is kifejezetten rasszista megfontolásokból, de a végeredményt tekintve, gyakorlatilag mégis (az oroszokon kívül) az ázsiai és afrikai származásúakat kizáró definíció született. Az ugyanakkor előkészített és szintén 1993-ban elfogadott idegenrendészeti törvény ugyanennek a kíváncsolomnak felelt meg azzal, hogy Magyarország Európán kívüli menekülteket nem fogad be. (Igaz, hogy ez utóbbi törvényt Magyarország később, nemzetközi nyomásra, módosította.)
5. Az állam a magyarságba igyekszik asszimilálni azokat a kisebbségeket, amelyeknek léte nincs kapcsolatban Magyarország külpolitikai aspirációival. A törvény olvasata: az elnyomott népcsoportok nem tudnak ellenállni az asszimilációs nyomásnak, és a "harmadik generáció" már úgy sem fogja követelni az anyanyelvi jogokat. A 19. századi amerikai elv - mely szerint "a legjobb indián a halott indián" - mai magyar változata: "a legjobb kisebbség az asszimilált kisebbség".
6. A teljes beolvasztásra törekvő gyakorlat kifejezetten antihumánus, ennél még a németországi gyakorlat is jobb. Ott az állam és az önkormányzatok nagy gondot fordítanak az immár nyolc milliós "egyéb" nemzetiségű népesség német nyelvtudásának megalapozására és javítására. Kiejtése vagy helyesírási gondjai miatt nálunk sem tud képzettségének megfelelő munkát vállalni az első generációhoz tartozó kisebbségiek zöme, magyar nyelvi ismereteinek gyarapítását azonban az állam nem támogatja. Ugyanakkor 1998. március 1-től - nemzetközi nyomásra ugyan, de mégis - az állam költségén vehet részt magyar nyelvtanfolyamon bármely menekült, akár célja a magyar állampolgárság elnyerése, akár nem.

Jegyzetek

1. A "Magyarország" szó szinonimái: haza, hon, Magyarhon (pl. Magyarhoni Földtani Társulat), jelzős szerkezetben tehát hazai, (Magyarországon) honos, magyarországi. A *haza*, *hon* jelentése: az az ország, az a népközösség, amelyhez tartozunk. Második jelentése: az a terület, hely, ahol valamely embercsoport életlehetőségekre talál. (pl. *Őseink új hazát kerestek.*)

2. Az anyanyelvhez fűződő jogokról lásd Szépe György cikkeit: (1996a): A nyelvi jogokról. = *Vigilia* 501-509; (1996b): Az anyanyelv-használat mint emberi jog. = *Nyelvünk és kultúránk* 94-95.sz. aug-okt. 101-117
3. A kisebbség "olyan nem domináns csoport, amely lélekszámban kisebb az állam népességének többi részénél, s amelynek tagjai - mint az adott állam szülöttei - olyan etnikai, vallási vagy nyelvi jegyekkel rendelkeznek, amelyek különböznek az állam népességének többi részétől és olyan szolidaritásérzést tanúsítanak, még ha csak burkolt formában is, amely kultúrájuk, hagyományaik, vallásuk vagy nyelvük megőrzésére irányul." Doc. E/CN.4/Sub. 2/1977/385, rev. 1, 102. o.; lásd még: Capotorti, F.: I diritti dei membri delle minoranze: verso una dichiarazione delle Nazioni Unite? (A kisebbségi tagokra vonatkozó jogok: lépések egy ENSZ deklaráció felé?) *Rivista di Diritto Internazionale*, LXVI (1981), 30-42.o. = Nicola Girasoli (1995): A nemzeti kisebbségek fogalmáról. Bp. 111-112
4. A szegedi etnikai közösségekről lásd Rátkai Árpád (1997a): A kisebbségi aktivitás új központja: Szeged. = *Regio* 1997. 1.sz.; (1997b): A szegedi etnikai közösségek. = *Euro-Trio* 1997.aug. 28-36
5. 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. "61. § (1) E törvény értelmében Magyarországon honos népcsoportnak minősülnek: a bolgár, a cigány, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán."
6. "1.§ (2) E törvény értelmében nemzeti és etnikai kisebbség (továbbiakban: kisebbség) minden olyan, a Magyar Köztársaság területén legalább egy évszázada honos népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, tagjai magyar állampolgárok és a lakosság többi részétől saját nyelve és kultúrája, hagyományai különböztetik meg, egyben olyan összetartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul."
7. Bodáné Pálok Judit, Cseresnyés János, Vánkosné Tímár Éva (1994): A kisebbségek jogai Magyarországon. Bp. 35-37

Finnugor nyelvek Európában

Révay Valéria

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza

1. Az Európában beszélt finnugor nyelveket ezúttal nem a rokonsági viszonyaik és jellemzőik, hanem a nyelvpolitikai helyzetük alapján szeretném áttekinteni.

Vizsgálódásomat kiterjesztem az e nyelveket beszélő népek 1) demográfiai; 2) földrajzi; 3) történeti és 4) társadalmi helyzetére.

1.1. Ha az európai finnugor nyelveket beszélők *demográfiai adatait* vizsgáljuk, 15 milliós és 20 fős lélekszámot egyaránt találunk. E népek lélekszáma szoros összefüggésben áll társadalmi berendezkedésükkel, s ennek alapján a Mikko Korhonen (1991) által alkalmazott három nagy csoportba sorolhatjuk az európai finnugor népeket:

	Lélekszám	Ország
a) önálló államisággal rendelkezők		
magyar	15.000.000	Magyarország (Románia, Szlovákia, Ukrajna, Ausztria, Szlovénia, Horvátország, Szerbia)
finn	5.000.000	Finnország, Svédország
észt	1.000.000	Észtország
b) önálló köztársaságban élők		
mordvin	1.154.000	Oroszországi Föderáció (Mordvin Köztársaság)
mari	670.000	Oroszországi Föderáció (Mari Köztársaság)
udmurt	750.000	Oroszországi Föderáció (Udmurt Köztársaság)
komi + permják	475.000	Oroszországi Föderáció (Komi Köztársaság)

c) nincs önálló államiságuk		
karjalai	125.000	Oroszországi Föderáció (Karjalai Köztársaság)
lapp (számi)	50.000	Finno., Svédo., Norvégia, Oroszországi Föderáció
vepsze	12.000	Oroszországi Föderáció
inkeri	800	Oroszországi Föderáció
vót	< 226	Oroszországi Föderáció
lív	< 25	Lettország

(Az adatok a marik és az inkeriek kivételével *A finnugorok világa* (1996. 126) c. könyvből valók.)

A demográfiai adatok alapján a magyar nyelv az Európában beszélt 67 nyelv között a 12. helyet foglalja el Ez az adat bizony cáfolja azt a gyakran hangoztatott és hallott véleményt, hogy a magyar nyelv kicsiny és elszigetelt

1.2. Nyelvpolitikai szempontból a *földrajzi helyzet* azért jelentős, mert ha egy nyelvet beszélő nép vagy népcsoport zárt, összefüggő területen él, akkor még viszonylag kisebb lélekszám esetén is megvan az esélye a nyelv fennmaradásának. Ha viszont egy nyelvet szétszórta, diaszpórában beszélnek, akkor sokkal nagyobb a beolvadás veszélye. Az európai finnugor népek földrajzi elhelyezkedése általában nem kedvez az erős nyelvi egység megőrzésének. A magyarok mintegy 13 millióan két nagy összefüggő tömbben élnek a Kárpát-medence központjában és Erdély délkeleti részén, a többiek viszont diaszpórában, szétszórta nyelvszigeteket alkotnak. A finnek és az észtek szintén egy-egy összefüggő tömbben élnek a Skandináv félszigeten, illetve a Balti-tenger mellékén, de kisebb szórványok élnek Svédországban, illetve Szibériában, Nyugat-Európában és Amerikában.

A második csoportba sorolt népek közül csupán a komik élnek nagyobb összefüggő tömbben, zömmel a Komi Köztársaságban. Az udmurtoknak és a mariknak kb. a fele, a nagy lélekszámú mordvinoknak pedig csupán 30%-a él a saját köztársaságában, a többiek e köztársaságok közvetlen szomszédságában vagy attól jóval távolabb, kisebb-nagyobb csoportokban. A karjalaiak is három jelentősebb csoportra oszlanak, s bár a számik négy ország területén élnek, az ő esetükben nem az országhatárok okozzák elsősorban a megosztottságot, mégis — egy nagyobb egységes tömbtől eltekintve a Finn, Svéd és Norvég határ találkozásánál — jelentős részük szétszórta él.

1.3. A *történeti szempontokat*, azaz a nyelv hagyományainak, írásbeliségének történetét vizsgálva ismét megállapíthatjuk, hogy az első csoportba sorolt nyelvek, a magyar, a finn és az észtek, illetve a második csoportba sorolt komi rendelkezik a legrégebb írásbeliséggel. A magyar nyelv legkorábbi írott emléke a XI. században

keletkezett, s azt követően oklevelek, rövidebb összefüggő szövegek, majd terjedelmes kódexek sora jelzi az írott nyelv fejlődését a nyelvi normák állandósulásáig, az irodalmi nyelv kialakulásáig a XVI. században. A finn és az észt írásbeliség első emlékei valamivel későbbi időkből maradtak fenn, mint a magyar, viszont mindkét nép kultúrájában jelentős szerepet játszott a szóbeli és főleg az epikus költészet. A Kalevala és a Kalevipoeg a világirodalom eposzai között kiemelkedő helyet foglalnak el. Feltétlenül említésre méltó a viszonylag kis lélekszámú komi nép írásbeliségének korai jelentkezése. Permi Szent István a XIV. században megteremti a komi írásbeliség alapjait, így az első írott emlékek is erre a korra nyúlnak vissza. Ha nem is a komikéhoz hasonlóan régi, de a XIII–XIX. században mégis kialakul az udmurt, a mordvin és a mari irodalmi nyelv, szépirodalmi művek, folyóiratok jelennek meg.

Az európai finnugor nyelvek harmadik csoportjába tartozó nyelvek az egységes irodalmi nyelv megteremtéséig vagy el sem jutottak, vagy csupán az utóbbi években, évtizedekben indult meg a nemzeti öntudatra ébredés, s ezzel együtt az anyanyelv fejlesztésének igénye. Bár az első lapp nyelvű egyházi jellegű kézikönyv 1619-ben jelent meg, majd ezt követte egy katekizmus 1633-ban, 1755-ben az Újszövetség, s 1811-ben a teljes lapp nyelvű Biblia norvég lapp nyelven, az egységes irodalmi nyelv kialakulására azonban még sokat kellett várni, hiszen az egymástól jelentősen eltérő lapp nyelvjárások miatt többen inkább lapp nyelvekről beszélnek. Ezért inkább az egyes nyelvjárások irodalmi nyelvéről beszélhetünk.

A lappokénál nagyobb a karjalaiak lélekszáma, de mivel nem egy tömbben élnek, sose alakult ki az egységes irodalmi nyelvük. Csupán a legutóbbi időkben, a glasznoszty hatására szervezték meg a karjalai nyelv tanítását az óvodákban és iskolákban. A petrozavodszki egyetemen karjalai nyelvi tanszéket alapítottak, s a tanárképző főiskolának is van karjalai tagozata (Bereczki András, 1996. 56.). A legkisebb balti finn nyelveknek, így a livnek és a vepszének csak a két világháború közötti időben alakult ki az irodalmi nyelve, s már akkor is kicsiny lélekszámuk ellenére a keleti nyelvjáráson alapuló liv nyelven 20, vepsze nyelven pedig 20-30 könyv született ugyanabban az időszakban. A vótoknak viszont nem volt irodalmi nyelvük (i. m. 68; 72).

1.4. *Társadalmi vagy funkcionális szempontból az európai finnugor nyelvek* sajnos elég rossz helyzetben vannak. Csupán az önálló államisággal rendelkező finnugor népek nyelve hivatalos (a magyar 1844 óta, a finn 1863 óta, az észt pedig újabban 1991 óta). A többiek azonban mind kisebbségben vannak még a saját köztársaságukban is, a kisebb népeknek pedig még annyi nyelvi jogaik sincsenek, mint a nagyobbaknak. A permi népek és volgai-finnek életében a szovjet hatalom idején kedvezőtlen folyamatok játszódtak le. A tudatos nyelvpolitika célja az eloroszosítás volt az egész Szovjetunióban. Ma már a

mordvin nyelv két nyelvjárása is lassan két önálló nyelvvé válik szét, ami tovább rontja az egységes irodalmi nyelv megteremtésének esélyeit.

Az Oroszországi Föderációban élő finnugor népek közül elsőként a komiknak sikerült elismertetniük a Komi Köztársaság állami nyelvként az orosz mellett a komit: "A Komi Köztársaságban, a komi nép egyetlen és ősi lakóterületén, ahol kompakt módon élnek, a komi nyelv az állam különös gondoskodásának tárgya, és annak védelme alatt áll" — mondja ki a Komi Köztársaság Legfelsőbb Tanácsának rendelete 1992-ben (*A finnugorok világa*. 1996. 154–8.). 1995-ben a Mari Köztársaságnak is hivatalos, az oroszsal egyenlő rangú nyelve lett mindkét mari népcsoport, a mezei és a hegyi marik nyelve.

A fent elmondottakat összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy míg az első csoportba tartozó három nyelv helyzete nyelvpolitikailag jó, hiszen ezek a nyelvek az adott ország hivatalos nyelvei, az irodalmi nyelv több száz éves múltra tekint, erős és kiterjedt a kulturális intézmények rendszere, a sajtó, a rádió és a televízió széles hálózattal rendelkezik, és jól kiépített iskolarendszer működik minden szinten, továbbá magas színvonalú a tudomány és a művészet.

A második csoportba tartozó közepes méretű finnugor népek helyzete az előzőeknél rosszabb, mivel megvan ugyan a saját köztársaságuk, de kisebbségben élnek az orosz és más ajkú lakossággal szemben. Kulturális és oktatási intézményeik az alsó szinttől az egyetemig kiépültek, vannak anyanyelvi újságjaik, rádió és tévéadásuk, de ezek másodlagos szerepet játszanak az orosz nyelvű hasonló intézmények mellett. E csoportból valamelyest kiemelkedik a komi nép, melynek anyanyelvét a hivatalos állami nyelv szintjére emelték.

A harmadik csoportba tartozó népek egyikének sincs saját köztársasága. Anyanyelvüket ma már csupán a családi és baráti körben használják, hivatalos érintkezésben azonban nem. A gyerekek zöme már nem beszéli a finnugor nyelvet. Élő irodalmi nyelve közülük csak a lappoknak van.

2. Az egyes nyelvek sajátos problémái

Az Európában élő finnugor nyelvek jövőjét minden bizonnyal az is nagy mértékben befolyásolhatja, hogy milyen kapcsolatban vannak az Európai Unióval. E szempontból jelenleg két csoportba oszthatjuk a finnugor nyelveket: a) az Európai Unióhoz tartozó nyelvek, b) az Európai Unión kívüliek.

a) A finnugor nyelvek közül ma csak a finn egyike az Unió 11 hivatalos nyelvének. Őket természetesen másféle gondok foglalkoztatják, mint a többieket. A nyelvhasználatot illetően éppen a túlzott európaiasodástól féltik nyelvüket, amelyet a gyors és felületes fordítások és az Európai Unió szakemberek szakzsargonjának következtében eláraszt az "euroterminológia" és az "euroszleng" (Inkaliisa Vihonen, 1996).

Az Európai Uniónak ugyan nem hivatalos nyelve a lapp, de a lappok zöme az Unió területén él. A számuk 1976-tól tagjai viszont a Természeti

(Őslakos) népek Világtanácsának (WCIP). Nyelvi helyzetük sokat javult, amikor 1992-ben hatályba lépett a lapp nyelvtörvény, amely a számi nyelvnek csaknem hivatalos státuszt biztosít a Lappföldön, sőt állami hatóságokhoz, így az igazságügyminiszterhez vagy az ombudsmanhoz is fordulhatnak anyanyelvükön. Újabban útjelzőtáblák is jelentek meg lapp nyelven, néhol mind a három nyelvjárársban, illetve nyelven. A törvény előírja a lapp nyelvű oktatáshoz való jogot is, alsó tagozaton alternatív tárgyként, felső tagozaton pedig választható tárgyként lehet tanulni a lappot. 1996-ban létrehozták a Lapp Országgyűlést, amely az 1973-ban alapított Lapp Parlament utódaként működik. A Lapp Országgyűlés 6 témakörrel foglalkozik, ebből 3 gazdasági jellegű, kettő a lapp nyelv oktatásával és a lapp nyelven történő oktatással, a lapp kultúrával, illetve minden egyébgel foglalkozik, ami a lapp nyelvvel összefügg. A Lapp Országgyűlésről szóló törvény értelmében a hatóságoknak a fent említett 6 témakörben ki kell kérniük a Lapp Országgyűlés véleményét (Horn, Frank, 1998.).

b) Az Európai Unió külső népek közös gondja nyelvük hivatalos státuszának megteremtése és a nyelvi jogok kivívása. A határon túl élő magyarok nyelvi küzdelmei semmiben sem különböznek az Oroszországi Föderációban élő nyelvrokonaitól, hiszen éppen úgy küzdenek a magyar nyelv használatáért és az anyanyelvi oktatásnak minden szintre való kiterjesztéséért, mint a karjalai, a vepsze vagy a lapp nép. Az európai finnugor népek jórésze — köztük a határon túli magyarok — éppen elérte anyanyelvének hivatalossá minősítését, vagy javában küzd ennek megvalósításáért. Politikusok és nyelvészek közös feladata, hogy a közepes és kisebb finnugor népek nyelvpolitikai helyzete jelentősen javuljon, s a nagyobb európai nyelvekéhez hasonló szintre jusson.

Irodalom

- Bereczki A. (1996) "A karjalaiak története". In.: Nanovfszky Gy. (szerk.) *A finnugorok világa*. Budapest. pp. 53–57.
- Nanovfszky Gy. (szerk.) (1996) *A finnugorok világa*. Budapest.
- Horn, F. (1998) A kisebbségi jogok biztosítása Finnországban.
<http://www.hhrf.org/pro/nyar09.htm#E13E21>
- Korhonen, M. (1991) "Uralin täällä ja tuolla puolen". In.: Laakso, J. (szerk.) *Uralilaiset kansat*. WSOY. Porvoo–Helsinki–Juva. pp. 20–49.
- Vihonen, I. (1996) "Monikansalliset Eurokielen normit". *Virittaja* 4. pp. 573–577.

Oktatásnyelvi és nyelvoktatási kérdések 1848/49-ben

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet

Az 1848/49-es események a magyar oktatásügyre is jelentős hatással voltak. Az oktatáspolitikát több tényező is befolyásolta: a független magyar minisztérium működése, a civil pedagógiai, szakmai szerveződések és a forradalmi ifjúság követelései. A kultúrpolitika egyik lényeges kérdésévé vált az oktatási nyelv, illetve a nyelvoktatás kérdése, amely nem csupán szakmai, hanem súlyos politikai, nemzeti, gazdasági kérdésekkel is összekapcsolódott.

A magyar nyelv hosszas, 1791-től 1844-ig tartó politikai és jogi küzdelem után győzelemre jut: államnyelvi státuszba kerül. A nyelvért való harcnak és az elért eredménynek mindig volt egy oktatáspolitikai vetülete is: egy-egy politikai, nyelvpolitikai részsikert oktatáspolitikai konzekvenciák is követtek, ahogy ezt Nádor Orsolya is írja a kérdéssel kapcsolatban:

... – s ettől kezdve (1791) minden egyes nyelvvel kapcsolatos törvény esetében – az oktatás kérdése is előtérbe kerül, hiszen ha a latin hivatalos szerepe visszaszorulóban van, a magyaré pedig növekszik, akkor ennek az iskolák tannyelvében és tananyagában is tükröződnie kell.¹

Bár éppen ez a lassú előrehaladás nem kedvezett az egységes kezelésnek, az egységes rendszer és a nyelvi infrastruktúra megfelelő kialakulásának, és sokszor a spontán nyelvi törekvések előbbre tartottak a hivatalos lehetőségeknél. Az oktatáson túl a negyvenes években már a gazdaság is igényelte a homogén kommunikációs rendszert, hiszen a vasút, a gőzhajózársaság, a vasgyár vagy egy hídalapítvány csak közös nyelven, illetve egy nyelven vezényelhető. Joggal állapítja meg Glatz Ferenc a következőket:

Magyarországnak, persze, nemcsak a gyáripart, a közlekedéshálózatot kellett átvennie Nyugat-Európától, hanem az érintkezési kultúrában is ki kellett alakulnia egy egységes jelrendszernek.²

Nem véletlen, hogy 1848 tavaszán a diákság nyomására a magyar nyelvűség, a magyar nyelvű oktatás kérdésében az oktatásügy több lépést is tesz, amelynek célja a "végleges rendezés" volt.

Hogy is állunk 1848 tavaszán a magyar nyelvnek, mint oktatási nyelvnek az ügyével? Ha az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú oktatás rendszerén át vizsgáljuk a kérdést, akkor azt mondhatjuk, hogy az alaptól felfele haladva egyre gyengébb és bizonytalanabb a magyar tannyelv pozíciója, illetve a magyar nyelv használata. Az elemi szintet tekintve 1848 nyarán mind az Első magyar tanügyi kongresszuson, mind az azt közvetlenül követő országgyűlési vitában az volt a kérdés, hogy a magyar nyelv az elemi oktatásban mennyire legyen általános tannyelv, illetve mennyire csak tanított nyelv a magyarországi iskolákban. Eötvös József messzematató törvénytervezetében a "helyi többség nyelve" dönti el a kérdést, de a parlamenti vitában és a szavazásban az az álláspont diadalmaskodik, mely szerint: a magyar az általános oktatási nyelv, ahol azt nem értik ott kezdetben lehetséges más nyelv – az anyanyelv – használata is. A középiskolákra nézve a tanügyi gyűlés döntött a magyar tannyelv egyöntetűségéről. Ezek az álláspontok praktikusán nem győztek és nem is voltak bevezethetők az adott politikai- és hadi helyzetben, de nyilvánvalóan tovább élezték a magyarok és a nemzetiségek közötti viszonyt, bár meg kell jegyezni, hogy ezek a döntések az államnyelvnek, mint tannyelvnek a bevezetése mellett elsősorban a német és a latin tannyelvek teljes kiszorítását célozták meg.

A magyar nyelv használata szempontjából a harmincas-negyvenes években a jog adta lehetőségektől is elmaradt a felsőoktatás. Különböző okokból (tanárhiány, nyelvismeret, tankönyvproblémák, a hallgatóság összetétele) a latinnak, a német nyelvnek nagyobb szerepe volt, mint a magyarnak. Az egyetemi, az akadémiai ifjúság által városonként, iskolánként alkotott 12 pontokban joggal szerepelt a magyar nyelvűség bevezetése. A minta a pesti ipartanodai (műegyetemi) hallgatóság követelésének 6. pontja volt: "Minden rendes tanár tartozzék vagy már létező, vagy általa szerkesztendő magyar tankönyv szerint előadni."³ A minisztérium rendeletileg elbocsátja a magyarul előadni nem akarókat, nem tudókat; előírja az órákon a magyar vitanyelvet és a magyar nyelvű vizsgáztatást.

A magyar nyelv mellett az oktatásügynek foglalkozni kellett az idegen nyelvek kérdésével is. Természetesen ez a probléma csak a középiskolákat és a felsőoktatást érintette. A latin nyelvvel szemben már hosszabb ideje nő az ellenállás. Nem megszüntetni, hanem megreformálni kívánták a latin oktatását. Széchenyi szavai szerint "konyhadeákra van kényszerítve a magyar", nincs az oktatásnak minősége és célja. Mások szerint a latin azért "halt nyelv", mert módszertanilag rosszul tanítják. A vélemények és a viták abban összegezhetők,

hogy a latin nyelv oktatását "át kell rendezni": színvonalasan, igen alaposan kell tanítani és az auktorok szövegeit a neohumanista pedagógia elveinek megfelelően a nevelés gerincévé kell tenni. (Ezt a szemléletet nagyjából a görög nyelvre is érvényesnek tekintették.) De egyre több szó esik az "új-, az újabb- vagy a modern nyelvekről", azaz az élő idegen nyelvek tanításáról. Ezt sürgette a gazdaság, de a napi politikai igény is. Ismét a diákság 12 pontjából idézünk, ezúttal a 8. pontot: „Francia, olasz nyelv rögtöni díjmentes hallgathatása, az angol nyelv minél előbb tanítása.”⁴ A tanügyi kongresszus és a minisztérium reformszándékai a középiskola átalakításában fontos szerepet szántak a szaktanári alapon tanító nyelvtanároknak, a német, francia, angol nyelv megerősítésének. Lényeges, hogy az élő nyelvek oktatására nézve van valamilyen célmegfogalmazás, és ebben nem a társasági, hanem a társadalmi kommunikációs cél érvényesül. Az élő idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban külön ki kell emelni Eötvös József azon tervezetét, amelyet "A magyar egyetem alapszabályai" című anyaga tartalmaz.⁵ A tervezet Eötvös lemondása és a politikai események miatt 1848 szeptemberében már nem került az országgyűlés elé, de jól mutatja az idegen nyelvekkel kapcsolatos – akkor igen merész – álláspontokat. Ezek szerint az egyetemi felvétel egyik feltétele alapos latin, német és francia tudás, amelyet a felsőoktatásban tovább lehet fejleszteni, illetve az angol és az olasz nyelvekkel ki lehet bővíteni. Eötvös paragrafusban szögezi le, hogy "az új nyelvek előadói az egyetem tagjai, a bölcsészkar alatt állnak; a közoktatási miniszter által neveztetnek ki." Mind a klasszikus nyelvek, mind pedig az új nyelvek oktatását tanszéki rendszerben képzei el. A klasszikus és az élő nyelvek oktatói "tanárképezdében" szerezhetnek megfelelő képesítést. Az egyetemi és a képezdei tanulmányok alatt a hallgatók kötelessége élő idegen nyelven szemináriumi előadásokat tartani, dolgozatokat írni. Végül még szükséges megemlíteni, hogy politikai tartalmú ellenszenv nem érvényesült a német nyelvvel, mint oktatott nyelvvel kapcsolatban, viszont megjelent a politikai jellegű szimpátia az olasz és az angol javasolt bevezetése esetében.

Az oktatásnyelvi és a nyelvoktatási viták és döntések sorában a leg súlyosabb, a leginkább politikai tartalmat hordozó a magyar nyelv és a nemzetiségi nyelvek viszonyának megítélése volt. Magyar oldalról nézve nyelvoktatási kérdésként a nemzetiségi nyelvek nem merültek fel, de semmilyen szankcionáló intézkedés nem volt az oktatásukkal kapcsolatban, azaz elvileg lehetséges volt e nyelvek élő nyelvként való oktatása; bár praktikus példák csak nagy elvétve akadnak, egy-egy, a nemzetiségi nyelvet jól ismerő professzor elszántsága kapcsán. Nyelvoktatási kérdésként a szlovákok vetik fel a maguk követeléselei között 1848. májusában, hogy "kölcsönösségi alapon" tanítsa a két nemzet "egymás középiskoláiban" a magyar, illetve a szlovák nyelvet (legalább a szlovák területeken), de ennek a felvetésnek sem elvi, sem gyakorlati fogamatja nem lett. Nem is ez volt a központi probléma, hanem az oktatásnyelvi kérdések, továbbá a magyar oktatás és a nemzetiségi oktatás intézményi rendszere körül

dúltak a politikai viták. A nemzeti és a nemzetiségi érdekek a legdirektebb és a legtermészetesebb módon a nyelvi, a nyelvhasználati – benne az oktatásnyelvi – síkon fejeződtek ki. Mind a magyar, mind pedig a nemzetiségi politikában különböző belpolitikai, külpolitikai érdekek, szándékok és befolyások csaptak össze. Nyilvánvaló, hogy a magyar politikának ebben az ügyben domináns rendező szerepe volt, és ez a politika 1848. márciusától 1849. júliusáig megjárta a maga kálváriáját. A jogi, oktatáspolitikai, politikai, katonai konfliktusok szövevényén keresztül jutott el az 1849. július 28-i szegedi nemzetgyűlési határozatokhoz, amely a nemzetiségi törvény keretében kimondja: a hivatalos érintkezés nyelve a magyar, de a nemzetiségek a többségi elv alapján használhatják nyelveiket a közigazgatás különböző fórumain, iskoláikban, egyházi életükben; továbbá a kormány kész ezt a keretet újabb törvényekkel kiegészíteni. Amikor 1848/49 történelméről beszélünk, többnyire a magyarság és a nemzetiségek ütközéséről esik szó. Sajnálattal elsiklunk azon tény felett, amely szerint 1849. júliusában a magyar politika eljutott – törvényekben dokumentált és jóváhagyott módon – ahhoz a ponthoz, amely a kollektív és az egyéni jogok, benne a nyelvi jogok széleskörű használatát foglalta jogi keretbe a nemzetiségek számára.

Jegyzetek

1. Nádor O. (1997) Magyar nyelvpolitika és magyarnyelv-oktatás a Kárpát medencében. Kandidátusi értekezés. Budapest. (A témáról részletes kifejtés.) p. 232.
2. Glatz F. (1998) Felzárkózás Szent Istvántól (interjú). *Népszabadság* március 14. pp 23-25.
3. Az összes ipartanodai hallgatóság kívánatai (1848. április 9.). Országos Levéltár. In: *Jövő Mérnöke* 1994. március 10. p. 3.
4. Lásd: 3.) pont
5. Eötvös J. (1848) A magyar egyetem alapszabályai (ELTE Levéltár, Budapest, másolatban.)

IV. NYELVPEDAGÓGIA *A* ANGOL

Electronic sources in the language classroom

Csoma Katalin

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Looking back on the past few decades, the rate of change in language teaching throughout the world has been accelerating from many points of view. In addition to changes in overall approaches to language teaching as such, classroom management has been altered and a wider range of teaching aids has been adopted. At the same time, not only methodological, but also technological innovations have characterised this changing scene. Nowadays, teachers regularly use not only the tape recorder and the overhead projector, but other technical aids as well, such as the video recorder or computers.

A few years ago it seemed only a dream - or nightmare? -for Hungarian language teachers to be able to use such complicated technological devices as computers in their classrooms, but with the introduction of the new National Core Curriculum and implementation of the *SuliNet* program, it is now essential for most teachers - not only those of maths and science - in almost any area and at almost any level of education to become computer literate as well.

The question arises: what is meant by computer literacy in the context of language teaching? This notion is continuously changing as well. In the 1970s it was mainly computer scientists who used computers and ran their own programs. In the 1980s computer literacy still implied a certain level of programming knowledge: the competent user could write simple programs in at least one programming language and modify more complicated code to suit the local environment and needs. In the early 1990s, deep understanding of an operating system such as DOS was essential in order to run and manage various programs. Little wonder then that it was not very common for the average language teacher to use computers in the classroom (to say nothing about the lack of facilities for doing so). However, the late 1990s have witnessed the relatively widespread

dissemination of operating systems such as Windows 95 and its more current versions that feature a highly visual and user-friendly interface; manageable by the click of the mouse alone.

Although language teachers do not have to be computer experts to be able to use programs under Windows, the following questions must be addressed:

- What are the actual in-class uses of computers?
- How can language teachers use computers out of class?

Looking back a few decades, according to Skehan (1985), in the 1980s, the main "modes" of using a computer in language teaching were administration (word processing, using spread sheets and data bases); testing; classroom aid (in the same manner as using realia: to introduce things or start discussions); and direct teaching. Most methodological literature was devoted to direct teaching and dealt with either classroom language teaching aided with computers, or self-access studies. In the 1980s computers were used primarily for individual practice (mainly drilling) and for testing what had been taught either traditionally or with computers. A new branch of methodology termed CALL (Computer Assisted Language Learning) was established.

However, in the 1990s, with the prevalence of extended information storage space (more powerful machines, CD-ROMs) and the prominence of the Internet, the horizons have widened. Language teaching and testing software is still being used, but now the programs are much more user friendly and complex, not only in terms of the amount and type of material they teach, but also in terms of interactivity, user feedback, visual layout, sound, and animation. Nevertheless, networking has superseded locally used programs. Now it is possible to get access to information produced on a computer at the other end of the world within seconds. It is also possible to perform real time chatting with someone anywhere in the world in writing. In addition to these developments, computers are now an extremely useful and abundant source of communication and information. And the language of this vast information transfer and exchange is English, a state of affairs which we should take advantage of. By connecting school computers to the Internet, it is possible to make the everyday classroom a 'global' one.

What does "global" mean in this context? Such a classroom implies unprecedented possibilities, in addition to those of the normal classroom:

- Students do not have to wait for letters from their pen pals for weeks any more, as letters arrive more or less immediately via email, or communication is immediate in chatrooms; writing real letters is a good cause for producing authentic pieces of writing; furthermore, making friends on the Net is easy as most people using it do want to communicate.

- Students can participate in competitions and quizzes on the Net (such as the 'Repeta' type showed on Hungarian television), at no expense.
- Students can search for information for their projects on virtually any topic and are not limited to their local library.
- Students can produce their own Web pages.

However, there can also be some pitfalls in using a world-wide unmoderated information system:

- Students can also have access to material not exactly created for language learning purposes at their ages.
- There is no guarantee of the reliability and validity of obtained information as publishing is absolutely open.
- As previously mentioned, the language of the Internet is English, but its register is not exactly the same as other types of written English. The Internet has become a new culture, fairly independent of time, place and social status. The teacher might want to raise students' awareness about this rather informal language and insist that this language not be used in more traditional writing tasks.
- Actual dangers lurk around young Internet users: they might encounter offensive behaviour in chatrooms or, even worse, inadvertently attract the attention of pedophile users who have been known to track down juvenile Internet users and molest them.

It is the enormous responsibility of the teacher to think through these aspects before bringing the Internet into the classroom.

So far, the general international situation has been characterised. Let us now take a look at the Hungarian one. In the Hungarian education technology scene, the above-mentioned *SuliNet* program is in progress. The program is unfolding in a sequence of the following five stages:

1? Investment in computer hardware and software

This week (mid-April 1998) the 750th Hungarian secondary school (out of 964) was equipped with computers connected to the Internet. By September 1998, all secondary schools, and by 2002 all primary schools in Hungary are scheduled to have the hardware and software background needed for various applications and Internet access.

2? Creation of Internet laboratories at schools

All secondary schools are going to have a local laboratory with computers connected to both each other in a local network and to the Internet in order to provide students with ideal possibilities for practising networking.

3? Content service

The enormous amount of material available on the Net can be a confusing mass of information for the students. Hence, the Hungarian Ministry of Education has issued a call for applications to establish a set of Internet pages especially designed for Hungarian secondary students to assist their classroom studies. There will be different series with various emphases: supplementary and self-access materials developed in 22 subject areas; computer user learning material and informational material. The main motivation for the establishment of this material was not only to provide Hungarian students with a conveniently located set of pages, but also with a set of pages that contain absolutely reliable and valid information.

4? In-service training for teachers

The program offers teacher training on three levels at various training centres throughout the country: elementary Internet user courses for teachers of other subjects than computer science; advanced educational computer science courses for teachers of other subjects than computer science; local school network supervisor courses for teachers with intermediate computer skills. All such training is free of charge.

5? Establishment of two-way information transfer

Once the above mentioned network is established, schools are not only to be passive receivers of information, but also to take part in its production. This means that information transfer is to be interactional instead of transactional. Special data bases will be established for the exclusive use of computers in Hungarian schools.

The *SuliNet* program is presently at the first and second stages. The technological background will have been established by the beginning of the next school year, and the application process for content service has already ended. However, there are other Hungarian student projects in progress such as *Népszabi Online* that invites students to join in the electronic forum and produce their own introductory pages about themselves and their schools. It is the responsibility of the English teacher to encourage students to do their projects bilingually, as the pages they produce are available for anyone all over the world; and also to encourage students to communicate with other foreign students in English. Another support material is *SuliNet Magazine*: a supplement to *Népszabadság*. It is an off-line hard copy material about the current happenings in the program that can reach anyone (not only computer users) and contains helpful articles for the teenage group. Furthermore, the *SuliNet* bus is travelling around the country, providing personalised support in networking skills for interested students.

It seems that the technological side has been taken care of: i.e. hardware and software background and user support. Now a further set of questions occurs to the teacher trainer.

The lack of pre-service educational technology training aimed at preparing would-be teachers to utilise and take advantage of the above mentioned possibilities. The *SuliNet* program does not provide for that.

The lack of methodological support material for using the Internet in the language classroom. There are hundreds of guidebooks written and there is abundant on-line material available about the tricks of successful Internet searching and publishing, but the methodology seems to be dragging behind.

At the moment, it is the responsibility of teacher training institutions to work out their own programs to prepare their trainees for the efficient use of the global classroom. As the amount and content of pages are continuously changing, the preparation of 'global' lessons is rather time consuming. At the same time, computers can be slow due to the overloaded network, thus taking away valuable in-class time. It seems plausible to use the Internet on self-access basis in extra classes rather than in the regularly-scheduled class itself, with the teacher devoting her precious time to facilitating the process. Still, individual teachers experimenting with various methods might not be as efficient in developing an education technology curriculum, as a group of experts might be. However, the number of people who have both the technological and the methodological background for developing such a curriculum is not very high, but hopefully the process will soon get under way at the national level.

References

- Brunfit, C./ Phillips, M./ Skehan, P. (eds.) (1985) *Computers in English Language Teaching*. Oxford: British Council.
- Candlin, C. N./ Leech, G. (eds.) (1986) *Computers in English Language Teaching and Research*. Longman.
- <http://www.nepszabadsag.hu/nepszabi/>
- <http://www.repeta.hu/>
- <http://www.sulinet.hu/>

Reciprocal learning: a practical application of multilingual parallel concordancing

Tim Johns
University of Birmingham

One of the most striking developments at British Universities in recent years has been the influx of students coming to study for a year in a wide range of subject areas under the European Union ERASMUS scheme. At Birmingham University there have been approximately 300 ERASMUS students in the year 1997-8, the four largest national groups being France 130: Germany 65: Spain 56: and Italy 27.

There are clearly advantages to both students and receiving institutions in the ERASMUS scheme. For students there is the opportunity to gain wider experience of their subject and how it is taught in another academic setting. German students of engineering, for example, have told me how much they have appreciated what is for them the novel experience of small-group teaching. In addition, there is the secondary but important secondary goal of improvement in the language of the host country. For the receiving institutions, not only are their own students able to benefit from the opportunity to study abroad, but the presence in classes and seminars of students educated within a different educational system can have a bracing effect. At British universities, for example, it is a not uncommon experience that a French or German student makes a better seminar presentation, or submits a superior term paper, to those of any of his or her British contemporaries.

On the other side of the coin, the presence of ERASMUS students presents a number of problems as they make demands on academic resources that are difficult to meet at a time when those resources are under increasing pressure. As a result it is difficult for British universities to provide as much assistance, both in the subject area, and in English, as may be desired. As far as English is

concerned, one result of the demand for additional help is the growth of informal arrangements such as that represented by the 'Conversation Exchange' notice board in the English for International Students Unit where students advertise for partners to help in learning each others' languages. From informal interviews with students taking part in such arrangements it appears that two conditions need to be satisfied if they are to be successful. The first is that the partners should agree beforehand on a pattern of activities, a pattern which may go beyond conversation, and include, for example, the reading, writing and translation of texts. Secondly, a successful conversation exchange requires genuine reciprocity: that is to say, the partners contribute and benefit equally from the work undertaken. In other words, it appears that successful conversation exchange arrangements closely resemble 'Tandem Learning' activities set up under the LINGUA project of that name. The Tandem Learning documentation points out that one of the major advantages of arrangements such as these is that 'As both partners experience what it is like to be a learner of a language, they are more likely than other speakers to deal with their partner's problems with . . . sensitivity, patience and understanding.' (Brammerts - Little, 1996).

The work described in this paper represents an experimental approach to helping with the language needs of Erasmus students, and with those of our British students, in particular those taking a European language as a subsidiary subject: for example, Engineering and French, or Commerce and German. It draws on the Data-driven Learning (DDL) approach which has as its goal methods of language learning based on observation and inferencing that can be applied outside the classroom. DDL takes the view from Cognitive Psychology of the learner as an active researcher, seeking out the language and forming, testing and revising hypotheses in the process. Fundamental to the approach is the use of concordance data from an appropriate corpus:

- to demonstrate the language in action in authentic communication
- as a way of 'concentrating experience' of the language, and allowing the learner to discover patterns and regularities for him/herself
- as the basis for practice in the foreign language, for example the use of the characteristic 'one item, multiple contexts' exercise type based on KWIC concordance output (see Kettemann, this volume)
- as a way of questioning and re-examining the generalisations on which teaching is based, and 'keeping the teaching honest': that is to say, being careful to avoid what might be termed 'Data-justified learning': that is to say, the selection of data according to preconceived ideas

In my own teaching the use of DDL has developed to the point where it is the basis of my one-to-one work with students (ref.) and my class teaching, not only

of syntax and lexis (for an early description see ref.), but also as a way of puzzling out the cultural assumptions underlying language (ref.)

References

- Johns, T. (1989) "From Printout to Handout".
- Johns, T. (forthcoming) 'Kibbitzing One-to-one Consultations' Paper delivered at the Portoroz ESP Conference, June 1998.
- Johns, T. (in preparation) "Seeing through the word-play: concordancing as way of examining newspaper headlines".
- Little, D./ Brammerts, H. (eds.) *A Guide to language-learning in tandem via the Internet* (CLCS Occasional Paper No. 46, Summer 1996).
- bernhard.kettemann kfunigraz.ac.at

Concordancing basics in EFL*

Bernhard Kettemann
University of Graz, Austria

What is concordancing?

A concordance is a list of occurrences of a particular word, part of a word or combination of words, in its contexts drawn from a text corpus. The search word is sometimes also referred to as key word. The most common way of displaying a concordance is by a series of lines with the keyword in context (KWIC-format).

Why should the teacher use concordancing in EFL?

As an extremely powerful hypothesis testing device on vast amounts of data, the computer allows controlled speculation, makes hidden structures visible, enhances at the same time imagination and checks it by inductivity, thus making higher degrees of objectivity possible. The students' work becomes more exploratory and thus motivating and highly experiential. As experience feeds into the construction of knowledge, we hope to facilitate this construction. Concordances give you easy and immediate access to typical patterns. This is exactly what language learners need. Concordancing enhances the input significantly.

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

Why should input be enhanced?

The nativist position in the language acquisition debate argued that language input is poor and cannot lead to acquisition. Instead, I believe input to be the driving force of language acquisition, together with general cognitive problem solving capabilities. The role of input seems to have been underestimated in the last thirty years of L1 and L2 acquisition research, just as it had been overestimated by the behaviorists in the 1950's.

Which concordancing programs for the non-initiated teacher?

Both, the *Longman Mini-Concordancer (LMC)* and *Oxford MicroConcord (MC)* come with their own corpora of different sizes and composition to do searches on. The LMC offers simple menus on screen and a small corpus of different text types, and, most interestingly, several short stories. It can process about 40.000 - 50.000 words of text at a time, which might prove too little in some cases. The MC comes with a much larger corpus (of approximately 2 million words) of texts from "The Independent" (Corpus A) and a wide selection of more or less academic books (Corpus B), and a promise of more corpora to be added. There is no limit to the amount of text being processed, just to the number of output lines.

Which corpora?

You do not have to start right away with the biggest corpora available. Clearly, the choice of corpus determines the search results of your concordancing program. The corpora we work with in class are in addition to the MicroConcord, the Brown and LOB corpora from the *ICAME* CD-ROM, various texts from the *Project Gutenberg* CD-ROM and other texts from the Internet. There is an abundance of text material for different purposes downloadable from the WWW. For most general purposes, the standard corpora yield enough and reliable concordance material for classroom use.

Can you show us some concordance-based exercises?

Here are some sample exercises for group activities or classroom discussion. They are supposed to cover different levels of the language system, such as morphology, syntax and the lexicon.

1. The form *-er* represents three distinct morphemes, the deverbal agentive (as in *build - builder*), the adjectival inflectional comparative (as in *big - bigger*), and

the designation of origin (as in *New York - New Yorker*). Have your students find these morphemes in the following concordance material:

-er

1 fe too passionately was an adulterer, said StJerome, who
2 he market will sort things out after all. If the station
3 n insistent that Fanny and Alexander was his farewell to
4 attersea, Scott could not alter the basic design of the
5 tain queasiness in the beholder, which suggests there is
6 ildings simply reflect a bigger nothing. <p> Each buildi
7 in the words of his biographer, Christopher Hussey, 'th
8 writer, teacher and broadcaster Patrick Nuttgens, Built
9 vision of Classicism is broader than Terry's. He believe
10 dy set without seeing a broker being broken. That said,
11 have awaited his elder brother, had he lived. It concer
12 ical motifs as does the builder of the modern executive
13 ished style of Rosemary Butcher, with whom he has perfor
14 n, writes Mary Fagan. The buyer is said not to be one of
15 ff with reading the *New Yorker*

In line 1 we encounter a problem because the verbal base *adulter* is not used any more and has been replaced by *adulterate*. It is only in line 5 that we encounter the first agentive, and in line 6 the first comparative. Line 15 finally gives an example of the relatively rare designation of origin.

2. The distinction between Past Tense and Present Perfect is difficult to grasp for many EFL learners. A simple concordance of Past Tense uses opposed to Present Perfect uses clearly shows the different conditions on the use of these tenses and could thus be useful as teaching material. What are these basic functions? What is the difference between these two concordances?

Past

1 <p> In the 1940s, when she trained as a nurse in Johann
2 hatcher came to power in 1979 she disbanded the Royal Co
3 impressive yesterday as she dispatched Conchita Martinez
4 n Tokyo, she indicated that she may be around for a litt
5 of the Olympics in Seoul. She joined the Boat Race squa
6 definitely an asset and she played superbly here, she wa

Present Perfect

1 cessor, Corazon Aquino, has ruled that out, citing conce
2 he United States, which has warned against any attempt t
3 0 years of corrupt rule has produced a psychologically d
4 ndeed, the French press has produced the dangerous illus
5 pilot who for 23 years has led an often lonely crusade

6 security. <p> The issue has divided the country more th
7 is German by birth but has lived in Britain for the las
8 like the Alice books, he has loved The Tempest since he w
9 ell as agriculture, she has studied Greek, History, Phil
10 present? That question has troubled many critics of lat
11 f the week. David Lodge has adapted himself cleverly and

From such concordance evidence it becomes clear for the EFL learners that we have to associate Past Tense with definite past events as opposed to events in the indefinite past with the Present Perfect. The Present Perfect is used to express such notions as Duration in 5,6,7,8, Experience in 9,11, Result in 3,4, Recentness in 1,2,10. The Past Tense is used when there is a specific, definite date or point in time or place given.

3. The different functions and uses of *much* and *many* are often confusing for EFL learners. *Much* is used as an adverb with verbs and as a premodifier of adjectives, mostly in the comparative and as a quantifier predetermining non-count nouns. Line 1 shows adjectival premodification, lines 2, 5, 6, 7 and 8 show *much* in its function as an adverb with verbs, lines 9, 10, 11, and 12 exemplify the quantifier use with non-count nouns:

much

1. th an image of blandness much different from the glitzy
2. n of the building and he much disliked the 'upturned ta
3. place. This visit is as much a political as a practica
4. continues to find it as much a jolly romp as a mystic
5. CIVIC architecture says much about a city. In Stockhol
6. hat we Americans like so much, and at the same time the
7. s included, really knows much about any of them. The gr
8. won't have to worry too much about rocking the boat,"
9. iters, is the target for much abuse. Ishiguro's fellow
10. nitie and shrillness of much anti-apartheid politics,
11. as if to demonstrate how much care goes into his moveme
12. had also caused Bristol much discomfort and penalties
13. the signals do not have much carrying capacity, but go
14. for Bell Resources and a much-needed cash injection for
15. t go: 'there was just so much chaos going on, in my per
16. hat Paribas did not have much choice but to look for a
17. d-placed Sunderland. Not much comfort there. <p> Lou Ma
18. 's Cross; there has been much community opposition to s
19. sted strongly. There was much concern expressed on Mers
20. ness. 'There has been so much despair among the lot of

Many on the other hand is used a a quantifier with count nouns, cf. e.g. lines 1 - 8. In lines 9 and 13 *many* functions as a pronoun.

many

1. usic became a model for many abstract painters and art
2. egrave did concede that many abuses were ending, and th
3. the music along through many adventures to a decisive c
4. s baffled the CFTC. But many AFBD members are disturbed
5. y. That is the first of many agencies, executives, comm
6. ecide for themselves how many allowances to award and a
7. out Washington DC, where many Americans have been worri
8. ns at Eurotunnel has led many analysts to highlight the
9. The Home Office believes many are economic refugees. Of
10. isgorged into the crowd. Many arrests were made. <p> Th
11. e they in some jail? <p> Many arrivals rush to the tele
12. ill have worked where so many attempts at change falter
13. de in anybody." Although many attribute to Lo Tak-shing
14. to" their own area. But many authorities have either n
15. S and the UK, is seen by many bankers as the key issue

Conclusion

Concordancing gives us the possibility to look at authentic usage and offers a wide range of potential applications in the teaching of grammar, vocabulary and literature in the classroom. Its main effect will be a reduction of grammatical and lexical prejudice and linguistic ignorance. This is, I assume what our teaching is about.

References

- Johns T. (1986) "Micro-Concord, a Language Learner's Research Tool". *System* 14/2. pp. 151-162.
- Johns T. (1988) "Whence and whither classroom concordancing?" In: Bongaerts, T. et al. (eds.) *Computer Applications in Language Teaching*. Foris: Dordrecht.
- Johns T. (1991) "Should you be persuaded - two samples of data-driven learning materials". In: Johns T./King, Ph. (eds.) *Classroom Concordancing. ELR-Journal* 4. pp. 1-13.
- Johns T. (1991) "From print out to handout: Grammar and Vocabulary teaching in the context of data-driven learning". In: Johns T./ King, Ph. (eds.) *Classroom Concordancing. ELR-Journal* 4. pp. 27-45.
- Kettemann, B./ Newby, D. (1993) "If-sentences". *English Language Teaching News* 19. pp. 65-67
- Kettemann, B. (1995) "On the Use of Concordancing in ELT". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 20/1. pp. 29-41.
- Kettemann, B. (1995) "Concordancing in Vocabulary Teaching". *Moderne Sprachen* 39/1-2. pp. 35-43.

- Kettemann, B. (1995) "Concordancing in Stylistics Teaching". In: Grosser, W./ Hogg, J./ Hubmayer, K. (Hrsg.) *Style: Literary and Non-Literary. Contemporary Trends in Cultural Stylistics*. The Edwin Mellen Press: New York. pp. 307-318.
- Kettemann, B. (1996) "Are hypermedia just a media hype?" *English Language Teaching News* 30. pp. 37-43.
- Kettemann, B. (1997) "Using a Corpus to Evaluate Theories of Child Language Acquisition". In: Wichmann, A. et al. (eds.) *Corpora and Language Teaching*. Longman: Harlow, Essex. In print.
- Murison-Bowie S. (1993) *MicroConcord Manual. An Introduction to the Practices and Principles of Concordancing in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Sinclair J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Tribble C.T./ Jones, G. (1990) *Concordances in the Classroom*. Harlow: Longman.

Defining English in the house of TESEP

Brian Martin

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Introduction

To begin with I would like to explain the terms BANA and TESEP as used in this paper.

BANA refers to Britain, Australasia and North America. TESEP stands for Tertiary, Secondary and Primary education in the state sectors in countries where English is a foreign language.

In recent years linguists have increasingly questioned whether the BANA produced and oriented EFL methodology is appropriate for the majority of TESEP needs and situations. (see Holliday, 1994)

My paper is not concerned with methodology per se, but rather with its subject matter. I wish to draw attention to the problematic nature of aspects of modern English and the implications for ELT.

1. Linguistic 'dumbing-down'

When the new Labour government came to power in Britain last year Prime Minister Tony Blair announced that his government's top three priorities would be Education, Education and Education.

His concerns are not without foundation. When I was home last summer I came across a book intended to prepare students aged 16-18 for the national 'A-level' exam in their native language. Remember that the majority of British children leave school at the age of 16 having taken an examination at a lower level. A-level, then, is the big boys' exam. I would like to quote briefly from Chapter 3 on the parts of speech:

Every word in the English language belongs to one of the categories of the parts of speech. There are eight of these categories:...[which are then listed]. Don't be put off by these technical terms. You have been using the parts of speech since you were a toddler and you can handle them all with ease. All you have to do is learn their names.

This really is Janet and John stuff. How has our education system sunk to this level? The answer is not difficult to find. For the past twenty-odd years teachers in Britain have been told that boring things like grammar and spelling and punctuation are really just a waste of time, and children should be encouraged to be 'creative' in their use of language. Recently the new Labour government issued detailed instructions to schools on the teaching of reading, spelling and grammar. *The Times* newspaper commented: '...recognising the limitations of some teachers' knowledge of grammar, the framework includes an 18-page glossary of terms, including the definition of a noun and a fact'.

It is impossible for anyone conversant with educational developments in Britain (and the U.S.) not to be aware of the great concern expressed for many years over the nature of English language teaching to our own children. It is, perhaps, not so easy to recognise the declining standard, or to use a current term-the dumbing-down - that has taken place and is reflected in the language of a sizeable proportion of the population.

I wish to argue that failure to recognize this process runs the danger of accepting on the grounds of 'authenticity' language that is an inappropriate model for TESEP classrooms. I would also suggest that the process has had a disproportionate influence on EFL methodology amongst BANA practitioners. A related issue, which I do not intend to develop further in this paper, concerns the obvious fact that as computerized language corpora are extended to cover a wider range of modern authentic material, they will inevitably embrace an increasing sample of authentic dumbed-down language. One should, perhaps, not overlook Guy Cook's critical comment on what he terms hard line views of the relevance of corpus findings to language teaching. He notes:

A good deal of actual language use is inarticulate, impoverished, and inexpressive. Inevitably, because one cannot teach everything, part of the job of teachers and course designers is to select the language use which they wish their students to emulate. Many foreign students have strong feelings about this too. They do not want to learn just any English because it occurs in a corpus, and it is patronising to overrule them. (Cook, 1998)

2. Some illustrative data

I would like to briefly illustrate the above claims by reference to the language observed in two national newspapers, the *Sun* and *The Times*.

The *Sun*'s readership is predominantly from socio-economic groups C2, D and E; it is read by only 8 per cent of people who completed formal education at the age of 19 or over.

The Times is read by just 1 per cent of groups C2, D and E. It should be noted that these three groups cover around 52 per cent of the population. In addition, *The Times* is read by only 1 per cent of people who completed formal education at the age of 16 or under (Edginton and Montgomery, 199b).

A simple analysis of articles from *The Sun* and *The Times* readily shows points that are, indeed, predictable when one considers the target readership.

1. *average length of sentence* - 16.7 words / 25.0 words
2. *longest sentence* - 26 words / 43 words.

Not only do we find much shorter and simpler sentences in the tabloid press, but the vocabulary carefully matches the language register of its readers. The significant point is that what might once have been restricted to an informal spoken register has become the norm in written form.

It is interesting to compare the two newspaper extracts by applying the *Flesch Reading Ease Test* developed by the American Campaign for Plain English. This test applies a complex formula to a sample of text, and claims that to be considered plain English a text must score a minimum of 60. The higher the score, the more readable the passage will be. *The Sun* article rated an excellent 78, but the *Times* was a miserable 52.4.

It is, however, not only the tabloid press that must take note of the consumer demand for 'dumbed-down' language. In recent years radio and TV have become increasingly aware of the importance of the 'sound bite' - the 10 seconds of reporting centered around an ear-catching phrase - ear-catching because of colourful and novel lexis. Of course, the quest for novelty means that such language 'bites' have a limited shelf life. I would suggest that the phrase 'at the cutting edge' is fast approaching its sell-by date.

At the time this paper was being prepared the world news was largely dominated by the peace processes in Northern Ireland and the Middle East. It is interesting to note that one can switch between Sky News from the UK and CNN from America and observe the same terminology. Here are a few typical examples:

When the process encounters set-backs we are told that *the peace process has been derailed*. Efforts are then made to *get the process back on track*, or perhaps *to jump start the stalled peace process*.

Needless to say, President Clinton's little problems stimulated a quest for new sound bites. The media interest was termed a *feeding frenzy*, (I can't see that one catching on), and the British media resuscitated the term *TEFLON-Man*.

It seems that the media-created profession of *spin-doctor* will stay around for a while, but I am seriously thinking of removing *nerd* and *anorak* from my list of essential trendy vocabulary. Meanwhile, journalists and politicians (Tony Blair, for example) are desperately striving to introduce the phrase *the full Monty* into every conceivable situation. (If you don't know it you needn't worry, it will be extinct within six months.)

This type of language is, of course, fascinating for non-native students; the interesting thing is whether any self respecting native speaker will still be using it in a years time, or will it have followed hundreds of similar 'bites' into the dustbin of linguistic trivia.

3. Some concerns

People often express admiration for the capacity of the English language for ingenuity. I'm not totally convinced. I recently heard a sports commentator talking about a swimmer. He said: *She also finalled in the 200m free-style, and is expected to final in the individual medley.* Of course, his meaning is perfectly clear, but I really don't think I've ever met it before. This is problematic for the following reason. When a native speaker uses it, it establishes a claim for authenticity. What do I say when one of my imaginative students takes the word *recreation* and writes that *There are different free activities which I can suggest. First of all, you should recreate a bit.* Do I praise her native-like competence, or do I underline it in red with a note that I can't accept it until a native speaker uses it?

I mentioned earlier that the rather casual approach to educating our children in their native language had a considerable impact on the development of EFL methodology by BANA practitioners. Naturally, as the teaching of English as a Foreign Language became a significant commercial activity, much of the conventional wisdom relating to English language teaching came with it. The mythology which has clouded the understanding and interpretation of communicative language teaching can be traced to this influence. It is disturbing to find as recently as October 1997 a 'cry from the heart' from a Chinese teacher of English. I would like to quote briefly from it.

People go to evening schools, take correspondence courses, or even spend good money seeking private English tutors, expecting to learn English. They would certainly feel cheated if they know the mistakes they make in the course of learning are not to be corrected, as some teachers of English believe that "any notion of correct or incorrect use of language is an affront to personal liberty"... I felt much relieved when I read an article by Professor Quirk who stated the importance of Standard English.

She concludes, 'Standard English does exist, and should be taught to Chinese as well as all other foreign learners of English.' (Zhang, 1997)

How is Standard English to be defined? I certainly don't intend to enter into that debate (or minefield?) in this paper. I do, however, believe we should be quite clear about what it isn't. It is obviously not the language of the football hooligan or the lager-lout or the junk language of much of the tabloid press. Nor is it the transient smart language of the media, which, I suggest, is the verbal equivalent of the spotty-faced youth wearing his baseball cap back-to-front to demonstrate how 'with it' he is. In short, I think we might begin by treating the term 'authentic' with a degree of caution. We might pause to reflect that what we uncritically accept as native speaker competence may, perhaps, be more accurately termed native speaker incompetence.

Finally I wish to stress that the linguistic dumbing-down which is evident in Britain and America is not simply a matter of vocabulary or the ignorance of grammar. The degradation of English language standards has had a profound cultural impact, and is reflected particularly in the loss of linguistic sensitivity. The new national curriculum in Hungary accords great importance to the integration of cultural studies and language development. Inevitably, materials writers will draw extensively on authentic material and will, no doubt, focus on themes and sources which have face validity in terms of assumed relevance to the secondary school audience. While this material and language register is, of course, real and valid in a native speaker community, one might question whether it is an appropriate language model for the Hungarian classroom. This presentation comes with a health warning. Linguistic dumbing down, rather like mad cow disease, does not recognise national borders. Ignore it at your peril. The global future of the English language, certainly with regard to the extent of its use, rests clearly in the House of TESEP. You must have a stake in defining it in terms of TESEP needs and applications.

References

- Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge University Press.
- Edginton, B./ Montgomery, M. (1996) *The media*. The British Council.
- Zhang, AL. (1997) "China English and Chinese English". *English Today*. 13/4.

To vs. bare infinitive: Is it a meaningful distinction?*

Nagy István

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

1. Introduction

Being a language teacher, I have often asked myself the question of how to account for the distribution of the two forms of the infinitive (i.e. the *to* and the bare infinitive) in the most systematic and consistent way. Why is it the case that in some constructions (e.g. after some verbs like *cause, force, oblige, order, allow, etc.*) we can only use the *to*-infinitive and never the bare infinitive, while in other structures (e.g. after verbs like *watch, make, let, the modals, etc.*) the situation is just the other way round? Furthermore, in some cases, e.g. after verbs like *have, help, some perceptual verbs (e.g. see, hear, feel, etc.), find, know, thank, bid, etc.*, either form of the infinitive would be possible, the use of which, however, in most grammars, is often treated at the level of exceptions (e.g. the presence of the bare infinitive with causative *have* or *make* (in the active) as opposed to the use of the *to*-infinitive with other causative verbs; or sometimes the only contrast claimed to be between the use of the two forms is merely stylistic or dialectal (e.g. the bare infinitive is claimed to be more colloquial, or more American (Quirk et al. (1985: 1206))). In order to clarify their different usage or distribution, first of all we have to take a close look at what kind of meaning the two forms conceptualise.

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

2. The Semantics of the English Infinitive

The use of the English infinitive has been subject to investigation in different theories of grammar. For instance, Mittwoch (1990) deals with the bare vs. *to*-infinitive contrast in an autonomous syntax-based approach. Although she addresses the question of 'to what extent the distribution of bare infinitive complements is ... semantically motivated' (1990: 103), the answer to this is inevitably inadequate due to the author's theoretical commitment to autonomous syntax defined in purely formal terms. Unfortunately, the study is also limited in scope: it focuses only on the use of the infinitive after perceptual verbs and causatives, mentions the modals (with which the bare infinitive is used most frequently) as exceptions in an appendix and says nothing of usage of the infinitive with other constructions like *dare*, *need*, *find*, *know* or exclamations. Another problem with Mittwoch's analysis is that *to* preceding the infinitive is treated syntactically as an auxiliary (because of its behaviour with respect to VP ellipsis, adverb position, etc.), thus, for example, *to* is argued to carry negation. Consequently, as we can see a purely syntactic explanation for the distribution of *to* cannot account for the differences in use between the two infinitival constructions even in context restricted to perceptual verbs and causatives. (Here we should also note that, for instance, in (transformational-) generative grammar, at least to the best of my knowledge, it is still problematic how to give an adequate representation of bare infinitival constructions as opposed to 'the infinitival constructions' (the latter term refers exclusively to *to*-infinitival constructions in the literature on generative syntax) (cf. Chomsky (1981), Radford (1988)).

The fact that we cannot account for the meaning and use of the infinitive satisfactorily if our approach to grammar is purely formal or structural indicates that grammar should be based not only on form but also on meaning. In other words, only an approach viewing syntax as not fully autonomous but conditioned by factors like the lexical and grammatical meanings of words can result in a successful analysis of the distribution of the infinitival constructions in English. This view of syntax and form as having the function of communicating meaning is characteristic of the approach taken by several linguists, for instance, Mair's communicative-functional analysis applied to the infinitive (1990), Wierzbicka's grammatical semantics approach (1988), and Langacker's (1987; 1995) and Duffley's cognitive linguistics approach (1992).

The first systematic comparison of the bare and *to*-infinitives in their full range of uses was represented in Duffley (1992), the study which not only pools but also gives a coherent representation of the findings of previous research in the field involved. After presenting Duffley's framework of analysis, I would like to present my collection of data from MicroConcord (MC) and Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD), which seems to corroborate Duffley's claims.

In part 3 the author outlines Duffley's framework of analysis.

In order to explore the full potential the *to* and bare infinitives have, i.e. to define the type of conceptualisation expressed by these two forms, in his corpus-based research Duffley (1992) scrutinises the occurrences of the two versions of the infinitive in contexts where the two are incident to full verbs (after verbs like *have*, *help*, *verbs of perception*, *find*, *know*, *verbs of causation*, *thank*, *bid*, *let* and *allow*) and auxiliaries (after *do*, *modals*, *need* and *dare*) and also in cases where they are not incident to another verb (i.e. where the infinitive is used in exclamations, in sentences expressing reaction after adjectives like *glad*, *happy*, etc., in sentences functioning as subject and also after *rather/sooner than*). Furthermore, as a means of analysing the meaning of *to*, he pays special attention to contexts in which the two infinitives can be contrasted, i.e. to linguistic contexts where the presence/absence of *to* is the only variable.

As a detailed analysis of the occurrences of the two infinitives in all the contexts mentioned above would go well beyond the confines of the present paper, in the following accepting Duffley's framework of analysis, I will just attempt to explain the various uses of the two forms of the infinitive found in my data only in some of the contexts where they occur with the same or similar full verbs, i.e. with *have* and some *perceptual verbs*.

4. Data analysis

4.1. The infinitive after *have*

Two different senses for *have* in its use with the bare infinitive can be distinguished: (1) the causative and (2) the (passively) experiencing senses:

- (1) I'll *have* the gardener *plant* some trees. (OALD)
- (2) I never *had* such a thing *happen* to me. (MC)

The causative *have* in (1) (like *make*) seems to demonstrate one of the two ways of conceiving causation in English: it denotes causation as direct or concurrent with 'controlling the production of an effect'. In other words, *have* evokes an effectual exercise of control which ensures the realisation of the action commanded and the person acted upon ('the gardener') is completely submissive to the will of the person referred to by the subject ('I'). This explains the use of the bare infinitive: the exercise of control by the causer over the causee can be seen as persisting throughout the realisation of the infinitive event (coincident actualisation).

If we analyse the relation between the event of (passively) experiencing denoted by *have* and that of happening denoted by the infinitive, it is obvious that the two must be conceived as occurring in the same stretch of time (one can only

experience something while it is happening). Therefore, the use of the bare infinitive after *have* in its (passive) experiencing sense can be explained by the absence of a before/after relation between the experiencing (denoted by *have*) and the event which is experienced (expressed by the infinitive).

As for its occurrence with the *to*-infinitive, the following two kinds of meanings can be associated with *have*: (3) showing or demonstrating a particular quality by one's action and (4) obligation:

(3) She *had* the confidence *to take* a risk. (OALD)

(4) I must go - I *have* a bus *to catch*. (OALD)

In (3) *had* evokes the particular quality (confidence) which functions as a condition for the actualisation of the event denoted by *take*. The relation between the two events is obviously one of subsequence, thus *to* infinitive is required (subsequent actualisation).

In (4) *have* evokes the state of 'being in a position of needing to do something' (OALD) and is thus expressive of an obligation to *catch a bus*. The relation between the obligation and the realisation of the action called for by the obligation is obviously one of subsequence, thus the use of the *to*-infinitive is accounted for. However, unlike (3), in this sentence the *to*-infinitive expresses a non-realised event (an event yet to be realised) and therefore it should be analysed as involving an early (initial) interception of the temporal movement demonstrated by *to* (subsequent potentiality).

4.2. The infinitive after *verbs of perception*

In the active voice perceptual verbs like *see*, *hear*, *feel*, *etc.* can be used with either the bare infinitive or the *to*-infinitive. When they are used with the bare infinitive they all express the meaning of 'physical perception' e.g.:

(5) I *saw* you *put* the key in your pocket. (OALD)

(6) ... they didn't *hear* him *play* ... (MC)

(7) I *felt* something *crawl* up my arm. (OALD)

It is obvious that a before/after sequence (i.e. the use of the *to*-infinitive) is excluded from the representation of the relation between the event of the main verb and that of the infinitive in such cases, because, for example, the event *saw* cannot be conceived as existing before the beginning of the *putting*. The impression in these sentences is similar to that already observed with *have* denoting 'experience': the coincidence in time between the action of perceiving and the event perceived is common to all the various verbs of perception (hence the use of the bare infinitive in such cases (coincident actualisation)).

However, when perceptual verbs are used with the *to*-infinitive, they are felt to undergo a (lexical) shift from physical perception to conceptual inference (mental perception) sense (cf. observations by Jespersen (1940) or Palmer (1988)). For example:

(8) ... which *see opportunities to increase* market share ... (MC)

(9) I *felt* the plan *to be* unwise. (OALD)

While a perceived event is not in the same relation to the act of perceiving it as an inferred event is to the act of inferring it (the former exists *throughout* the process of perception, the latter, however, has existence only *after* being conceived by the mind, i.e. exists as a conclusion which arises as a result of, *after*, the mental operation of inference (cf. Duffley (1992))), there must also be a difference in the distribution of the infinitival forms in these structures. In fact, the event of the infinitive which denotes the conclusion reached by means of inference is *subsequent* to the event of the perceptual verb which has shifted to evoke the notion of inference. this accounts for the use *to*-infinitive in such cases, where the inference sense of the perceptual verbs implies that the conclusion inferred is actually reached (subsequent actualisation).

In the passive all the perceptual verbs take the *to*-infinitive, even in the 'physical perceptual' sense, which calls for an explanation. Due to the fact that the passive evokes perception resultatively and not operationally (cf. Duffley 1992), the occurrence of the event perceived (denoted by the *to*-infinitive) is represented as a fact or knowledge inferred from the previous event denoted by the perceptual verb, which, therefore, functions as a means of or condition for obtaining the fact denoted by the infinitive rather than as an instant-by instant operation of the sense faculties. The before/after relation between the two events thus accounts for the use of the *to*-infinitive with perceptual verbs in the passive, which again involves a subtle shifting of the perceptual verb into the conceptual field with the consequent evocation of an inference and not just something directly perceived. For example:

(10) She *was seen to enter* the building ... (OALD)

(11) She *was often heard to remark* on how lonely she felt. (OALD)

5. Conclusion

As we can see from the analysis above, the distinction between the *to* and the bare infinitive is meaningful, and it can only be accounted for in a systematic and consistent way in an approach in which grammar is based on both form and meaning. The two types of the infinitive can express the same meanings of actualisation and potentiality. However, whereas these meanings are *subsequent*

in time with respect to the event of the verb the *to*-infinitive is incident to, the two meanings of actualisation and potentiality *coincide* in time between the event of the bare infinitive and that of the verb the bare infinitive is incident to. Therefore, the two infinitives are equally versatile in being able to express a happening as real or only potential, which is not surprising given the fact that the *to*-infinitive is composed of the preposition *to* (having its own meaning) and the bare infinitive.

References

- Bloom L./ Takeff, J./ Lakey, M. (1984) "Learning *to* in complement constructions". *Journal of Child Language* 11. pp. 391-406.
- Bolinger, D. (1978) "A semantic view of syntax: some verbs that govern infinitives." In: Jazayery, M.A./ Polomé, E.C. (eds.) *Linguistic and Literary Studies in Honour of Archibald A. Hill*. The Hague: Mouton. pp. 9-19.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Duffley, P. J. (1992) *The English Infinitive*. Harlow: Longman.
- Freed, A. (1979) *The Semantics of English Aspectual Complementation*. Dordrecht: D. Reidel.
- Jespersen, O. (1940) *A Modern English Grammar*. George Allen and Unwin.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar* (vol. 1.). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1995) "Raising and Transparency." *Language* 71/1.
- Mair, C. (1990) *Infinitival Complement Clauses in English*, Cambridge: CUP.
- Mittwoch, A. (1990) "On the distribution of bare infinitive complements in English". *Journal of Linguistics* 26. pp. 103-131.
- Palmer, F. R. (1988) *The English Verb* (2nd edition). Longman.
- Quirk, R./ Greenbaum, S. /Leech, G./ Svartvik, J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Radford, A. (1988) *Transformational Grammar*. Cambridge: CUP.
- Wierzbicka, A. (1975) "Why *kill* does not mean 'cause to die': the semantics of action sentences." *Foundations of Language* 13. pp. 491-528.
- Wierzbicka, A. (1988) *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: Benjamins.

Fostering trainees autonomous development in higher education*

Nagyné Foki Livia

Berzsenyi Dánile Tanárképző Főiskola, Szombathely

During the last two decades, autonomy and independence have taken on a growing importance in the field of language education. Despite the widespread agreement in the literature on the importance of the two terms, there is a good deal of uncertainty about their meanings and applications for language teaching and learning.

The aim of this article is to clarify the meaning of autonomy and independence in a teacher training context and emphasize their importance by exploring some ways of building this kind of development into the curriculum of initial teacher training. Because the two terms autonomy and independence are often used as synonyms rather than two distinct concepts for the ease of presentation they will be used interchangeably in this paper.

The starting point of the investigation is the assumption that the pursue of learner autonomy will only happen on a large scale if teacher education itself promotes autonomous learning. Before looking at the implementation of autonomy in the specific context of initial teacher education the term itself has to be clarified.

1. What is autonomy?

According to Boud autonomy is an approach and its main characteristic feature is that the students take some significant responsibility for their learning (1988). Little emphasizes the psychological aspect of autonomy saying that it is 'a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

action' (1991). Wenden distinguishes between two dimensions of autonomy, both of which must be kept in mind. 'Facility in the use of self-instructional techniques or strategies must be accompanied by an integral change of consciousness. Otherwise, attempts at strategy training will meet resistance and may be doomed to failure' (1987:12). Bergen tried to define the autonomous learner the following way:

An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently demand but traditional pedagogical measures rarely achieve. (Bergen quoted in Dam 1994: 505)

Finally, Dickinson's definition is different to the above quoted ones, because he does not look at autonomy as an 'all-or-nothing' concept, but presupposes that it may come by degrees (1987). He refers to these degrees as stages of self-direction where autonomy is the upper limit of self-direction. All this implies that there would seem to be no need for autonomy to be absolute. There may be varying degrees of autonomy according to individual needs.

As a conclusion to the investigation of the concept of autonomy we can say that learner autonomy is basically the ability and willingness to take responsibility for one's own learning. Unfortunately in most institutional settings it does not happen automatically. Therefore, the following parts of this paper will look at an interpretation of autonomy and the possibilities of its development in an initial teacher training context at the English Department of Berzsenyi College, Szombathely.

From the investigation of the concept of autonomy Bergen's definition and Dickinson's interpretation seem to be the most appropriate in initial teacher education for two reasons. First, they seem to agree about the central role of learners in the learning process which is the consequence of the general trend in language education towards 'learner-centredness', second, Dickinson assumes different degrees of autonomy depending on the context and interprets it as a long developmental process which produces lifelong learners. This idea is also advocated by Rogers (1969) and Boud (1988). The flexibility of interpretation allows easier implementation of the idea.

Dickinson (1987: 10) takes the view of putting programmed learning, the traditional teacher-centred learning and autonomy at opposite ends of a continuum stating that they are not in an 'either or' opposition. The contrast he is concerned with is between *freedom* and *control*, total freedom of choice on the part of the learner or total external direction by the teacher or materials. In his interpretation, even a traditional setting may allow for a certain degree of self-direction. In this

sense autonomy is not a radical alternative to classroom-based learning. The proof is that the traditional structure of education with its material-centred and teacher-directed approach also turned out some kind of autonomous practitioners if not learners. Generations of graduating students have made the transition from dependence to independence. The only question is how the degree of independence can be enhanced through the learning process in initial teacher training.

2. Degrees of autonomy

To indicate the relationship between the different degrees of autonomy in initial teacher education the following diagram has been designed indicating various levels and degrees of autonomy, depending on who takes what decision in the learning process. The diagram is the simplified version of Dickinson's fairly complex scheme and the stages can easily be matched with the stages of development in initial teacher training.

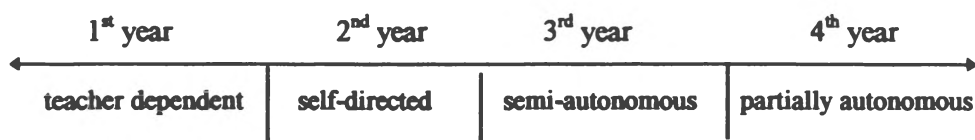


Fig. 1 Degrees of autonomous development in initial teacher training (Adapted from Dickinson 1987:14)

The two arrows at both ends of the scale indicate the open-endedness of the concept. Autonomy is a direction rather than a state in a learner's career and later in a person's life. It can be compared to a lifelong journey with very clear direction but no final destination. Since the aim of teacher education is to produce autonomous professionals who can make decisions in different teaching situations and take the responsibility for that, moreover, they can further develop this ability in their learners, teacher education should assist this development..

However, the stages above need further explanation. Teacher dependence is in its pure form the directive form of learning. The teacher gives instructions in a prescriptive way, although it is rarely used in this way. As already indicated earlier, this stage might include a degree of self-direction (cf. Dickinson 1987).

The next stage, 'self-directed learning' is placed right after the 'teacher-dependent' stage because it bridges the gap between 'full control', 'no freedom' and 'less control', a 'little more choice' and 'freedom'. It refers to the degree of responsibility taken by the students in their second year. If it is possible for a learner to be self-directed and yet follow a conventional teacher-led class (cf. Dickinson 1987), then this is the link to the next stage, semi-autonomy.

The third stage on the continuum, 'semi-autonomy' labels the stage at which "learners are preparing for autonomy" (Dickinson 1987: 11). They might have access to a resource person and their work is guided or monitored, but it

already includes the student's choice of what he will learn and how. The last stage is 'partial autonomy' which is perhaps the maximum realistic to achieve in initial teacher training as fully autonomous learners do not exist.

The above outlined stages overlap. The degree of overlap depends on the degree of teacher guidance and the degree of responsibility taken by the learner. A student might be autonomous in one skill, but semi-autonomous or even teacher-dependent in another. This interpretation of autonomy allows for different persons to develop at different pace.

3. Towards autonomy in initial teacher training

The primary aim of a teacher training programme is to produce fully-qualified teachers of English and autonomous professionals at the same time. This development takes place in different areas and levels of autonomy during the training process. Therefore, the restricted use of 'autonomy' meaning 'learner autonomy', which is focused on in the literature has to be extended in a teacher training context. In the search for a possible framework, I was inspired by Littlewood's (1996: 430) framework of developing autonomy in language learning in three areas. It includes autonomy **as communicators, as learners and as persons**. However, in initial teacher education one more dimension has to be added: **teacher autonomy**. Thus, the following sections will look at how this expanded framework operates in the context of initial English teacher training in an ideal situation.

3.1. First year: the development of autonomous communicators and learners

Coming mainly from secondary grammar schools, first year students bring traditional teacher dominated classroom experiences with themselves. They are used to working with the teacher most of the time, and object to any kind of individual work. In my experience they lack minimal autonomy. There are some exceptions, however, especially those students who came not directly from the secondary school, but have some working experience. Their attitude towards individual learning and problem solving is more positive.

When becoming a college student, those who are at the lowest level of autonomy still believe that it is the tutor's responsibility to choose learning materials and 'teach' them. The language development focus in the first year partly meets this need by the strong emphasis on accuracy which is particularly important for future teachers, as they will be a language model for their pupils. Although the role of accuracy is considered important in a teacher-education programme, the knowledge of rules does not necessarily contribute to achieving a proficient language level. As Stern puts it: "It is a far cry from understanding a grammar rule intellectually and applying it in deliberately designed exercises to its instinctive real-life application in ordinary language use." (1992:147).

The strong awareness raising element in language development tries to focus the students' attention on the process of language learning from the learner's perspective. They are expected to look for examples in authentic materials and compare the rules of coursebooks and grammar books with language use. As a result, they should evolve as competent language users and autonomous communicators. This is part of the learner training process enhancing the students' ability to monitor their own learning. They can still feel comfortable with rules and depend on the teacher but there is the other option of taking an active part in their own learning through reflecting on the usefulness of activities they have done. As a result, they are making the first steps towards becoming autonomous learners.

Besides the language development component, two other subjects 'Introduction to teaching' and 'Study skills' incorporate an element of awareness raising of classroom processes. Within the framework of these two subjects our trainees explore their own learning experiences, reflect on them from the perspective of the learner and they also learn about learning strategies best suited to their needs. This kind of awareness raising of learning experiences prepares them for the change in roles which should happen in the second year.

3.2. Second year: from language learners to language teachers

If 'language awareness' is the key word in the first year, 'experiential learning' becomes another key word in the second year. The language development course still continues to help improve the trainees' language proficiency. However, the number of weekly hours is reduced because of the introduction of teaching related subjects such as Applied Linguistics and Methodology. This is the time when teaching practice starts with conducting observations in primary and secondary schools. As such, trainees have the chance to experience what they have been dealing with in Methodology and Applied Linguistics and there is a shift towards looking at learning from the teacher's perspective. The shift in perspectives is strengthened in different courses: through Methodology, Applied Linguistics and Classroom Observations. During the second year of their studies Methodology and Applied Linguistics merge into a natural progression giving insights into practical and theoretical aspects of teaching. At the same time observation gives trainees the chance to look at classroom procedures both from the teacher's and the learner's point of view. The second year is the meeting point of the two experiences with the teacher's side becoming more dominant.

3.3. Third and fourth year: from autonomous learner to autonomous teacher

In the third and fourth year the focus is entirely on the teacher's perspective. By that time students should have developed a thorough understanding of classrooms as learners. The teaching experience becomes predominant and subjects are approached mainly from a teacher's perspective while the trainees are still

learners at the same time. Pedagogical grammar is one of the subjects which attempts to synthesise all the previously covered areas related to teaching. It combines grammar revision, Methodology and Applied Linguistics through awareness raising and experiential learning tasks. Since teaching practice runs parallel, it makes reflections on classroom practice easier. Trainees are encouraged to reflect both on their teaching and learning experiences with a critical approach. Real classroom experiences and the discussion of them also make trainees realise that the process of learning continues throughout life. However, the transition from learner to teacher does not happen automatically without problems.

The shift from being learners to becoming teachers is not an easy process. It is directly related to the process of becoming more autonomous as learners and teachers. Unfortunately, the shift from language learner to language teacher is not so easy for everybody. Those who have not reached the stage of partial autonomy in their learning, find it difficult to manage themselves as teachers. As a result, they remain mentor dependent during their teaching practice and achieve a certain degree of autonomy only as teachers later in real life.

The above highlighted stages of initial teacher education are not only built on each other but also there is considerable overlap between them. The three stages include the four developmental dimensions of autonomy: as communicators, learners, teachers and persons. There is overlap between these stages as well with changing emphasis during the the three years. All aspects support the ultimate aim which is to provide autonomous teachers of English who can manage their own teaching and professional development. Therefore, the main aim of teacher education should be to support trainees autonomous development in different subject areas through more focus on learner training and self-study.

References

- Boud, D. (ed.) (1988) *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Dam, L. (1994) "How do we recognize an autonomous classroom?" *Die Neueren Sprachen*. 93/5.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1996) "'Autonomy': an anatomy and a framework". *System* 24/4.
- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill Press.
- Stern, H.H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Wenden, A./ Rubin, J. (eds.) (1987) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.

Variation in language learning strategy use at the University of Veszprém*

Szőke Edit
Veszprémi Egyetem

This study is based on a survey research I've done with 180 students learning English as a foreign language. For data collection I used SILL (Strategy Inventory for Language Learning) developed by R. Oxford.

Let me tell you first a few words about language learning strategies (LLS) and then about the current study and its results.

The main aspect in second language teaching went through a drastic change in the last decade. Earlier the focus was on looking for the best method. Studies in recent years, however, put emphasis on how students and teachers can contribute to the successful language learning process.

Though LL strategies got into focus only recently, such strategies have been used for thousands of years. Just think of the memory devices in ancient times that helped story-tellers remember their lines.

The understanding of LLSs is still in its infancy and the existing strategy systems are only proposals. They need testing through practical classroom use and through research.

I based my study on the strategy system developed by Oxford. It contains 6 categories of LLSs. These strategies are divided into 2 major classes: direct and indirect. Direct and indirect strategies support each other and each strategy group is connected to every other group. The 6 categories are:

- 1) **MEMORY** strategies, such as grouping, rhyming. Questions referring to memory strategies you can find in SILL (Part A)
- 2) **COGNITIVE** strategies, such as analysing (Part B)

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

- 3) **COMPENSATION** strategies such as guessing meanings from the context (Part C)
- 4) **METACOGNITIVE** strategies, such as searching for practice opportunities (Part D)
- 5) **AFFECTIVE** strategies, such as anxiety-reduction (Part E)
- 6) **SOCIAL** strategies, such as cooperating with native speakers of the target L (Part F)

In my work I made an attempt to get a picture of learning strategies used in Hungary. In order to be able to draw a conclusion I examined and analysed the different LLSs students use at the University of Veszprém.

As you can see, SILL is a self-scoring, paper-and-pencil survey. Students found 50 statements and they had to respond on a 5-point scale, ranging from 1 (Never or almost never true of me) to 5 (Always or almost always true of me).

Students were enrolled in 2 categories in terms of their purpose of LL. These categories are called "English Major" and "Engineer". Important to notice, that EM students received SILL in English while Engineer students received a Hungarian translation.

The study is focused on

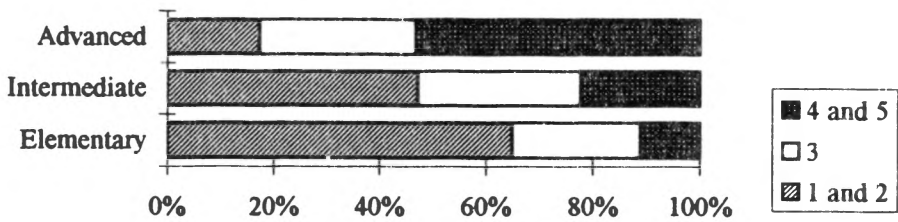
1. Overall strategy use
2. Strategy use by SILL categories
3. Strategy use by students at 3 different course levels (elementary, intermediate, advanced) in terms of age, gender and purpose of LL.

Earlier studies examined strategy use only in terms of gender and proficiency level. What is new in this study that I examined overall strategy use in terms of age and purpose of language learning as well.

The results of this study are basically similar to the findings of previous SILL studies. We found that students at higher proficiency level reported greater overall strategy use than students at lower levels and women use LLSs more often than men.

As we expected, SILL results reported a significantly greater strategy use by EM students than Engineer students and by older learners than younger learners.

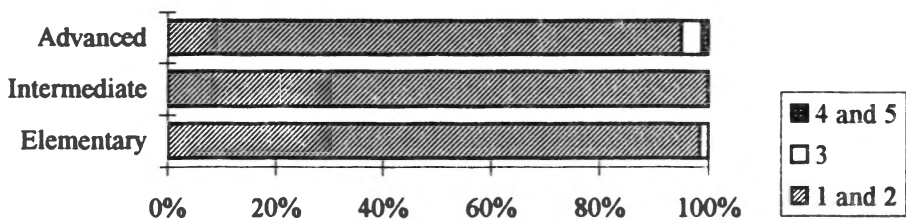
I examined the variation in use of individual strategies by proficiency level. Fig. 1 shows an example of staircase pattern classified as positive. Striped areas represent low strategy use, white areas the medium and dotted areas represent high strategy use. It is called positive because higher proficiency level shows greater strategy use. I didn't find real negative patterns.



level	n	(striped areas) "Never" (1) or "Generally Not" (2)	(white areas) "Sometimes" (3)	(dotted areas) "Generally" (4) or "Always" (5)
		Response (%)	Response (%)	Response (%)
Advanced	81	14 (17)	24 (30)	43 (53)
Intermediate	36	17 (47)	11 (31)	8 (22)
Elementary	63	41 (65)	15 (24)	7 (11)

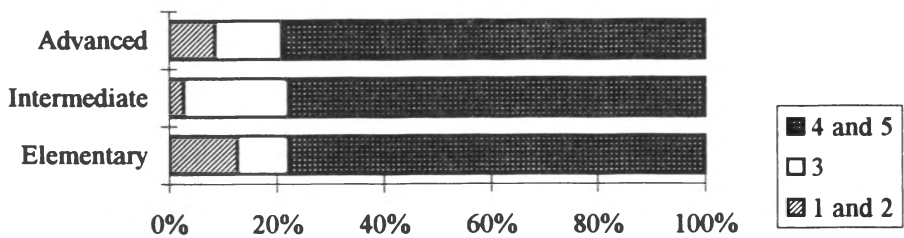
Figure 1 Example of Stairstep Pattern Classified as Positive: Item 9, (*I remember English words or phrases by remembering their location on the page*)

I found 2 items that are necessary to mention. Item 43 (Fig. 2) shows a significantly low strategy use by all the 3 levels. It may have a cultural reason, keeping a diary is out of fashion in Hungary. Item 45 in contrast shows very high strategy use at all the 3 levels (Fig. 3). These are the two extremes I thought it is important to mention.



level	n	(striped areas) "Never" (1) or "Generally Not" (2)	(white areas) "Sometimes" (3)	(dotted areas) "Generally" (4) or "Always" (5)
		Response (%)	Response (%)	Response (%)
Advanced	81	77 (95)	3 (4)	1 (1)
Intermediate	36	36 (100)	0 (0)	0 (0)
Elementary	63	62 (98)	1 (2)	0 (0)

Figure 2 Example of Nonstairstep Pattern Classified as Mixed: Item 43, (*I write down my feelings in a language learning diary*)



		(striped areas) "Never" (1) or "Generally Not" (2)	(white areas) "Sometimes" (3)	(dotted areas) "Generally" (4) or "Always" (5)
level	n	Response (%)	Response (%)	Response (%)
Advanced	81	7 (9)	10 (12)	64 (79)
Intermediate	36	1 (3)	7 (19)	28 (78)
Elementary	63	8 (13)	6 (10)	49 (78)

Figure 3 Example of Nonstairstep Pattern Classified as Mixed: Item 45, (*If I do not understand something in English I ask the other person to slow down or say it again*)

Let me give a short summary of types of variation by proficiency level.

The specific strategies that showed significant variation by course level (positive, negative and mixed) are listed in Table 1. In this table we can find information of percentages of students reporting high strategy use (that means responses 4 or 5). It indicates the relative popularity of the strategies. As you can see preferred strategies are 29 and 32.

Item		High use (4 or 5)		
		Elem.	Inter.	Adv.
I. Positive variation (<i>used more frequently by more successful students</i>)				
9	MEM Connect word and locations (e.g. on page)	11	22	53
11	COG Try to talk like native English speakers	44	56	58
15	COG Watch TV or movies in English	30	42	59
16	COG Read for pleasure in English	3	17	64
17	COG Write notes, etc. in English	10	14	59
20	COG Try to find patterns	14	19	49
24	COM Guess meaning of unfamiliar words	25	42	77
27	COM Read without looking up all new words	37	39	81
28	COM Try to guess what other person will say	10	22	28
29	COM Use circumlocutions or synonyms	68	75	98
30	MET Seek many ways to use English	10	14	52
32	MET Pay attention when someone is speaking	62	83	98
35	MET Look for people to talk to in English	5	16	33
39	AFF Try to relax when I feel afraid	17	22	63
44	AFF Talk to someone about feelings	5	11	14

46	SOC	Ask to be corrected when talking	35	36	47
48	SOC	Ask for help from English speakers	11	17	42
49	SOC	Ask questions in English	13	14	56
50	SOC	Try to develop cultural understanding	16	31	83
II. Negative variation (<i>used more frequently by less successful students</i>)					
25	COM	Use gestures when stuck for word	43	42	42
III. Mixed variation					
1	MEM	Associate new material with already known	43	33	58
2	MEM	Use new English words in sentence	11	6	30
4	MEM	Connect word to mental picture of situation	14	14	43
5	MEM	Use rhymes to remember new words	6	19	4
13	COG	Use known words in different ways	25	31	37
14	COG	Start conversation in English	10	8	40
22	COG	Try not to translate word-for-word	60	56	81
31	MET	Notice my mistakes/try to do better	48	42	72
34	MET	Plan schedule to have enough time	2	8	28
36	MET	Seek opportunities to read in English	10	8	59
37	MET	Have clear goals for improving skills	43	31	49
38	MET	Think about my progress in learning	31	31	64
40	AFF	Encourage self to speak when afraid	38	36	69
41	AFF	Give self reward for doing well	21	25	10

Table 1. Items Showing Significant Variation by Course Level

The commonest type of significant variation at the three course levels was the positive variation. It indicated greater strategy use by more proficient, more successful learners. Nineteen of the 34 items that varied significantly in the positive direction. Item 9 was a representative of an item showing positive variation.

Let's have a look at strategies not varying significantly by level

The 16 SILL items that did not show significant variation by course level are grouped in Table 2. according to the frequency of use. Two items show frequent strategy use at all course levels and eleven items show moderate strategy use. Three strategies on the SILL were used infrequently at any level.

Item	% High Use (4 or 5)
I. Strategies used frequently (<i>50% or more of students reporting high use</i>)	
33 MET Try to find out about language learning	53
45 SOC Ask other person to slow down or repeat	78
II. Strategies used moderately (<i>20%-49% of students reporting high use</i>)	
3 MEM Connect word sound with image or picture	36
8 MEM Review English lessons often	24
10 COG Say or write new words several times	42
12 COG Practice sounds of English	33
18 COG Skim then read carefully	43
19 COG Seek L1 words similar to L2 words	31
21 COG Find meanings dividing words into parts	46

23	COG Make summaries of information	23
26	COM Make up new words when stuck	24
42	AFF Notice when I am tense or nervous	49
47	SOC Practice English with other students	22
III. Strategies used infrequently (fewer than 20% of students reporting high use)		
6	MEM Use flashcards to remember new words	4
7	MEM Physically act out new words	5
43	AFF Record feelings in learning diary	1

Table 2 Items Showing No Significant Variation by Course Level

The findings of this and other studies focusing on LLSs must not remain at theoretical level, though it is clear that further research is needed, because lots of questions are unanswered.

This was only the first step. We have to examine how these results can contribute to our teaching practice. Sharing research results could be useful in encouraging our students to use LLSs on purpose in order to improve their English.

References

- Brown, A.L./ Bransford, J.D./ Ferrara, R./ Campione, J.C. (1983) "Learning, remembering, and understanding". In: Flavell, J.N./ Markham, E.M. (eds.) *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Naiman, N./ Frohlich, M./ Stern, H./ Todesco, A. (1987). *Research in Education*. Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R./ Burry, J.A. (1993) *Evolution, norming, and psychometric testing of Oxford's Strategy Inventory for Language Learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Atlanta, GA.
- Oxford, R. (1989) *Strategy Inventory for Language Learning*. Alexandria, VA: Oxford Associates.
- Oxford, R./ Ehrman, M. (1989) "Psychological type and adult language learning strategies: a pilot study". *Journal of Psychological Type* 16. pp. 22-23.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper & Row.
- Rossi-Le, L. (1989) *Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students in English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation. Drake University, Des Moines, IA.
- Sy, B.M. (1994) *Sex differences and language learning strategies*. Paper presented at the 11th Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages of the Republic of China, Taiwan.
- Watanabe, Y. (1990) *External variables affecting language learning strategies of Japanese EFL learners: Effects of entrance examinations, years spent at college/university, and staying overseas*. Unpublished master's thesis. Lancaster University, Lancaster, England.

The role of student awareness: exploiting gap-filling exercises in one-way listening

Tóthné Keszei Tekla

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Why one-way listening?

Recent methodology literature has promoted teaching integrative skills rather than concentrating on listening skills separate from the other discourse skills. It is argued that it is the best if students complete tasks which resemble real-life situations. Reciprocal or two-way listening is preferred, where the participants exchange the roles of the speaker and the listener (Anderson and Lynch 1988), and non-reciprocal or one-way listening (e.g. listening to the news, interviews and broadcasts on the radio or recorded material on a tape) is somehow rejected. Yet language coursebooks and exams still include language comprehension tests where students have to perform written tasks based on what they hear on a cassette. No doubt, students should be prepared for taking comprehension tests successfully by training them in this kind of listening.

Using recorded material, however, can be a useful tool not only for testing but for improving listening skills as well. It should be stated that one-way listening does not mean that students passively listen to the text and do nothing in return. The listeners have inner reactions to the text - they process new information, internalise rules of the language - and the production stage is postponed giving time to the mental processes in the brain to operate.

The different types of one-way (L1 or L2) listening certainly differ in terms of a variety of factors such as the setting (relaxed or tense, natural or

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

formal), the amount of non-verbal clues provided, the listening tasks, and the way of how the listener responds to the listening text (by taking notes, answering to questions, doing gap-filling exercises, forming opinion about the speaker or a topic, etc.). But what they all share as a common characteristic is that all of them seem to require focused attention and continuous concentration to the target language in order to succeed in comprehension. The listeners have no control over the listening text, they cannot give feedback to the speaker indicating that they have missed something and wish the speaker to slow down or repeat the message again. Another characteristic of one-way listening is that the utterance or text is usually packed with a lot of information or specific data, which also makes it difficult to follow and process the message through extended concentration. The listeners' ability to hold information in short-term memory is also a crucial factor since intensive concentration to process incoming information provides a heavy burden on the memory, especially in situations where the listener is under pressure like in language exams.

According to Fearch and Kasper (1986), "comprehension takes place when input and knowledge are matched against each other" (p. 264). But because of the several external and internal factors that determine the comprehension process, there is no perfect match between learner's knowledge and the input but rather gaps. The listeners' goal therefore is to bridge the gaps in the process of making intellectual guesses based on the information available and modifying them until they can get a reasonable interpretation of the intended meaning of the speaker. (Brown and Yule 1983)

In order to bridge the gaps listeners apply certain techniques called listening strategies to overcome their limitations and facilitate their comprehension.

Listening strategies

Longitudinal studies by O'Malley and Chamot (1990) revealed that students use different kinds of strategies in performing different language tasks. For listening comprehension the following strategies have been identified to be used frequently: metacognitive strategies such as

- *selective attention* (deciding in advance to attend to specific aspects of language input)
- *self-monitoring* (checking, verifying, correcting one's comprehension or performance in the course of a language task)
- *problem identification* (identifying an aspect of the task that hinders the success of completion)

and cognitive strategies such as

- *note-taking* (writing down key words)
- *elaboration* (relating new information to prior knowledge)
- *inferencing* (using available information to guess the meanings of the words, to predict outcomes, or to fill in missing information)
- *summarising*
- *grouping* (ordering, classifying information, recalling information based on grouping previously done)

Research on listening strategies has provided some evidence that learners can be distinguished as successful and unsuccessful listeners in terms of strategies behaviour. Based on the results of various studies, research concluded the following:

1. Effective listeners use a variety of strategies, while ineffective listeners' repertoire is limited (O'Malley and Chamot 1990).
2. Skilled listeners use both top-down and bottom-up proceedings, while less skilled listeners rely on "text-heavy" strategies (Rubin 1994), being concerned with the meaning of individual words only.
3. Effective listeners make use of more self-monitoring, elaboration, inferencing, visualisation, and chunking as effective strategies, while ineffective listeners apply less effective strategies such as uncreative repetition and translation.
4. Successful learners seem to use more metacognitive strategies, which are likely to facilitate the transfer of strategies to new tasks and to assist students towards the autonomous use of strategies; less successful students on the other hand appear to use only cognitive strategies (Oxford 1993).

Why should be teaching listening strategies at our course?

When students start their listening course at our college, it soon becomes clear that many of them not only lack metacognitive strategies, but they do not even have a solid background in listening that should have been gained during their studies at the secondary school. In the first lesson of their course they are given a questionnaire to reveal how often they practised listening at the secondary school and what sort of strategies they were taught. Answers to the questionnaire show that many students had the opportunity to practise listening only occasionally (once or twice a week) while some students did not do any listening at all. Only a few students demonstrate high competence in listening comprehension.

Exploiting gap-filling exercises at the listening course

Most of the listening activities our students perform on their first year listening course are gap-filling (or aural close) exercises, in which , similar to those used

for testing reading comprehension, certain words are deleted at irregular intervals from individual sentences or from a passage. Learners have to reconstruct the missing information from the spoken or/and written context by applying top-down and bottom-up processes. Some clear advantages of this kind of listening task are that it is relatively easy to prepare, easy to check and almost any material can be adapted for use in it. But can it be useful in the overall development of learners' listening skills?

Given the fact that gap-filling exercises are set in controlled language setting as a type of one-way listening, I believe that it can be beneficial in practising some specific aspects that are problematic for learners.

One of the most common problems I have encountered in the classroom is that less skilled students reply more heavily on their ears than they ought to. As a result they fill in the blank of the sentences with a word that phonologically resemble the original word, but which neither grammatically nor semantically fits in the context. They may write:

"It picks up sounds within arrange of 12 feet" instead of 'a range' of 12 feet, or [the Greens] "try to propose alternative sights" instead of alternative 'sites'

The strategy that more skilful listeners apply in this case is that based on their background knowledge they will guess the right word by using the phonological similarity to the other known word.

Background knowledge should again be activated when the word to reconstruct is only partly comprehensible for the listener. My students faced this problem in the following examples:

Much of Malaysia's wealth is based on rubber, which represents about 20% of the Gross National Product and 30% of export earnings.

One of the problems with lip-reading is that the lip-reader often finds it hard to tell apart vowels or consonants

In the first example less skilful students could hear only the first syllable of the word [3:n] and this is what they wrote in the gap, while in the second example finding out the infinitive form of the verb (to) posed a problem. In both cases their grammatical knowledge should have been used to complete the information they got through their ears.

Students' background knowledge, contains not only linguistic but socio-cultural information as well, gained from real-life experiences. In the following example the students' task was to identify (among others) the person who was mentioned as a purchaser of a great business deal. His name was *Al Capone*, the famous gangster, who was a subject to many documentaries and feature films.

However, from the answers given by the less skilful learners (i.e. the incorrect spelling of his name) it was clear that these students could not really understand who the speaker referred to as they had failed to match the pronunciation of the name with the image of the well-known figure stored somewhere in their LTM.

Not only the general knowledge of the students can help them understand more, but also the sentences to complete themselves.

Further difficulties arise from the diverse order of information provided and what is used by the listener. Gap-filling exercises are usually designed in a way that students may need to write down those words first which cover the meaning of a later part while later mentioned information should be used to complete the blanks earlier. In other words, the missing information not always follows the linear order of the information provided by the spoken text:

Rubber is a natural product. The energy source needed to its creation is sunlight, which is free and will outlast fossil fuels like coal and oil which are finite.

The original text:

Most manufacturing industries are based on fossil fuels, for example, coal and oil. Now, the problem is that these will not last forever. They are finite. Sooner or later they will run out! Now, rubber is a natural product. The energy source involved in its creation is sunlight. Now sunlight, we hope, will outlast coal and oil, and best of all, sunlight is free. So, it is much cheaper to produce natural rubber which as we all know comes from trees, than to use up all those fossil fuels, both as fuels and as raw materials, in making synthetic rubber in factories. Rubber is one of the world's strategic products, so you can see what good position Malaysia is in, and it would help if she could produce more ... [...]

(From 'A post-industrial society' in *Listening Upper- Intermediate* by Shelagh Rixon)

In order to cope with this problem the listener has to store the upcoming information in their STM for later use. Experiments showed that information can be maintained in STM for a minute or so (some researchers state that information in STM lasts up to 5 or 10 minutes - Wright 1987). However, information will gradually disappear unless further process to LTM takes place. Forgetting can also occur when new information is appearing in STM replacing the information already there. This will result in dropping the former information unless it is repeated or rehearsed over and over again. The skill of this constant repetition is required while listening to the rest of the text - a skill which only skilled listeners seem to possess.

What can be concluded from the above examples?

It seems that gap-filling exercises provide a complex activity, which demand high level of listening skills from the learners. They force students to focus on specific language items by dividing their attention between listening and reading; selecting relevant information, identifying key word; using all the resources available including their linguistic and extra-linguistic knowledge; forming expectations which then they modify on the basis of this knowledge; storing selected items in their STM. In addition they encourage students to treat language in a flexible way so that they realise that there are different manifestations of the same message, e.g. one given by the spoken text, the other found in the written exercise, a third kept in the listener's memory.

References

- Anderson, A./ Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G./ Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrnes, H. (1984) "The role of listening comprehension: A theoretical base". *Foreign Language Annals* 17. pp. 317-329.
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Faerch, C./ Kasper, G. (1986) "The Role of Comprehension in Second -Language Learning". *Applied Linguistics* 7/3. pp. 254-274.
- Gregory, R.L. (ed.) (1987) *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, L. (1991) *Cambridge Advanced English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacGinitie, W. H. (1970) "Language Comprehension in Education." In: Davitz, J. R./ Ball, S. (eds.) *Psychology of the Educational Process*. McGraw - Hill Book Company. Chapter 3.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- O'Malley, J. M./ Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1993) "Research on Second Language Learning Strategies". *Annual Review of Applied Linguistics* 13. pp. 175-187.
- Richards, J.C. (1983) "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure". *TESOL Quarterly* 17/2. pp. 219-240.
- Rixon, Sh. (1987) *Listening Upper-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. (1994) "A Review of Second Language Listening Comprehension Research". *The Modern Language Journal* 78/ii. pp. 199-221.
- Wright, A. (1987) *How to Improve Your Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

V. NYELVPEDAGÓGIA C
NYELVTANULÁS, -OKTATÁS

Tapasztalatok a Széchenyi István Főiskola angol nyelvű távoktatási tancsomagjának bevezetéséről

Ablonczyné Mihályka Livia

Pápai Vilma

Széchenyi István Főiskola, Győr

Miért született meg ez az oktatócsomag?

A távoktatás iránti igény Magyarországon a 80-as évek végén, a 90-es évek elején fogalmazódott meg először. A győri Széchenyi István Főiskola Továbbképzési Központja korán felismerte, hogy az újfajta oktatási forma iránt hamarosan nagy kereslet várható. Egy Tempus-projekt keretében azonnal megindultak a tananyagfejlesztési munkálatok, hogy megteremthessék annak lehetőségét, hogy felnőttek - munka mellett - távoktatásos formában is diplomát szerezhessenek elsősorban a főiskola nappali tagozatán tanított szakokon, illetve posztgraduális képzésben.

A főiskola a kezdetektől törekedett arra, hogy a távoktatásos formában megszerzett diploma vagy bizonyítvány ugyanolyan tudást garantáljon, mint a hagyományos nappali tagozatos képzés esetén. Mivel a kimeneti követelmények a kétféle oktatási formában azonosak voltak, magától adódott annak a szükségessége, hogy az új tanulási módban résztvevő diákok nyelvtanulását is segítsük: új rendszerű nyelvi tananyaggal is ellássuk őket.

Mi is ez az oktatócsomag?

A tananyagfejlesztéskor nem az adaptálás útját választottuk, hanem *saját tananyagokat* írtunk két-két fős teamekben a német és az angol nyelv oktatására. A főiskolai követelményeknek megfelelően *kétszintű* program-csomagot terveztünk. Az egyik, a mérnökszakos hallgatóknak szóló, *alapfokú nyelvvizsgára* felkészítő, négy kötetből és négy kazettából álló csomag, a másik pedig a

közgazdász hallgatóknak szóló, öt kötetből és öt kazettából álló *középfokú nyelvvizsgára* felkészítő tananyag.

Hogyan épül fel az alapfokú tananyag?

Az *első három kötet* fő részei a következők: minden egység magyar nyelvű nyelvtani magyarázatokkal és kontrasztív példamondatokkal indul. Ezt követik az adott téma köré szerveződő lexikai gyakorlatok, amelyek mintegy előkészítésül szolgálnak a témát teljesebben kibontó szövegek és szituációs feladatok feldolgozásához. A gyakorlatok másik része a nyelvtani és lexikai anyag sokoldalú elsajátítását segíti, megcélozva mind a négy nyelvi készség fejlesztését. Az egységek bő szöszedettel és a feladatok megoldásával zárulnak.

Távoktatási jegyzetünk készítése során szem előtt tartottuk, hogy az újszerű tanulási módhoz minél *sokoldalúbb segítséget* nyújtsunk az önálló tanulásra vállalkozó nyelvtanulóknak. Ezért adtuk meg már az egységek címlapján a felkinált témák menüjét. Ezt követik a lexikai témára való ráhangolódást segítő, képekkel illusztrált mini-dialógusok. A képeknek és a képaláírásoknak is fontos szerepe van a hiányzó anyanyelvi környezet pótlásában. A könyvben az eligazodást piktogramok segítik, a nyomtatott jegyzetet pedig hangkazetta egészíti ki. A fenti jegyek erősítik az anyag *távoktatási jellegét*.

A *negyedik kötet* felépítése különbözik az első hárométól, amennyiben vizsgaorientált, tematikus csoportok köré felépített készségfejlesztő feladatok sorozatát tartalmazza. Ez a könyv önálló használatra is alkalmas, például nyelvvizsga előtti intenzív kurzusokon.

Hogyan épül fel a középfokú tananyag?

A könyvsorozat minden kötete két-két lexikai és két-két, alkalmanként több nyelvtani témát dolgoz fel négy egységben. Minden egység további hat részből áll: *lexikai gyakorlatok* (olvasás és hallás utáni megértés, párbeszéd és egyéb lexikai feladatok, pl. tematikus kérdések), továbbá *fordítási és nyelvtani feladatok*, *levél- és fogalmazástrás*, a *szójegyzék* és a *megoldási kulcs*. A témához tartozó szókincs bemutatására és gyakoroltatására különböző műfajú eredeti szövegeket használtunk. Ezeknek kiválasztásakor nemcsak arra törekedtünk, hogy a lehető legfrissebb, legaktuálisabb, legérdekesebb cikkeket találjuk meg, hanem arra is, hogy igen változatos forrásból merítsünk (pl. angol és amerikai napi- és hetilapok, tudományos-népszerű szakfolyóiratok, ismertető, hirdetések, egyéb kiadványok, az Internetről levett szövegek stb.).

Mivel az oktatócsomag használata bizonyos előtanulmányokat feltételez, a kötetek nem tartalmaznak nyelvtani magyarázatokat. A nyelvtani feladatok így ismétlő és megerősítő jellegűek. Az ismétlés megkönnyítésére két kiegészítő nyelvtankönyvet ajánlunk.

A megoldási kulcs igen lényeges eleme az egységeknek: nagy szókincset adó mintaválaszokat, teljesen kidolgozott mintaleveleket, fogalmazásokat és fordításmintákat tartalmaz.

A hangkazettán szereplő szövegek nemcsak a többféle nyelvterületről származó anyanyelvi kiejtést illusztrálják, hanem hallás utáni megértési feladatként is alkalmazhatók.

Kinek szólnak a könyv oktatására épülő tanfolyamok?

A távoktatás csak akkor lehet gazdasági szempontból is hatékony, ha kellően nagyszámú hallgató vesz részt benne. Mivel egyrészt országosan megnőtt a továbbképzés és az átképzés iránti kereslet, másrészt egyre többen szeretnének munka mellett valamilyen képesítéshez jutni, a nagy hallgatói létszám elérhetőnek tűnik, ha több egyetem, főiskola és iskola összefog és kialakítja a távoktatói intézmények hálózatát. Mivel a tankönyvcsomagunk kidolgozásával az elsők között voltunk a tankönyvpiacra, lehetőség nyílt arra, hogy más központok tanfolyamait is ellássuk angol és német nyelvi tananyaggal.

Ezzel teljesül a távoktatással szemben támasztott egyik igény, hogy a nyelvtanulók az ország bármely területén (Győr, Debrecen, Budapest, Békéscsaba, Pápa, Pécs) - a tanulóhelytől függetlenül - ugyanazt a tananyagot, ugyanolyan minőségben, ugyanolyan feltételek között sajátíthassák el.

A tanfolyamainkon résztvevő tanulók munka mellett végzik a nagyrészt önálló nyelvtanulást. Legtöbbjük a szintén távoktatási módban folytatott tanulmányaikhoz szükséges nyelvvizsga megszerzése érdekében vállalja ezt a nyelvtanulási módot, kisebb részük a nulladik évfolyamos tanulmányaik mellett használja ki a távoktatásos forma előnyeit.

Mi a tanfolyamok menete?

A hatékony tanulás elősegítése érdekében ez alatt a rövid idő alatt is többször változtattunk a tanfolyam-kialakítási stratégiánkon. A kezdeti kéthetenkénti 3 kontakt óra + heti 2 konzultációs óra összeállítást módosítottuk kéthetenkénti 5 kontakt órára, ami ugyan óraszámában csökkenést jelentett, de a hallgatók számára előnyösebb volt, mivel így biztosabban részt vehettek a központtól távolabb lakó hallgatók is. A felajánlott telefonos konzultációs lehetőségekkel a hallgatók egyik formában sem éltek. Ehelyett a jövőben az E-mailen való kapcsolattartás eredményesebb lehet.

Tudjuk, hogy a tanfolyamok felvázolt menete nagymértékben alapoz a hagyományos oktatási formákra. Mivel készségek kialakítása a célunk, vállaljuk a személyes kapcsolatokra, kommunikációra építő oktatási forma szükségességét.

Mik a tapasztalataink?

Bár a győri távoktatási központ tanfolyamainak országosan jó híre van, mégis azt kell mondanunk, hogy még mindig megnyilvánul bizonyos *tartózkodás* az intézmények részéről a távoktatással mint módszerrel kapcsolatban.

Nemcsak a tanárok, hanem a nyelvtanulók *felkészítése* is fontos az új oktatási formára. A hallgatókban tudatosítani kell, hogy a távoktatásos tanulási mód sikere legnagyobb részben a hallgatók nagyfokú *önálló munkáján* múlik. Ezt a tudatosítást és az új tanulási stratégia kialakítását szolgálhatja a tanfolyamokat megelőző 2-3 napos felkészítő tréning.

Bármely távoktatási tancsomag egyik leglényegesebb eleme a hallgatók számára összeállított *részletes útmutató*, amely mintegy végigvezeti őket a feladatok során és figyelmezteti őket a várható nehézségekre.

Különösen a középfokú tankönyv oktatása során tapasztaltuk, hogy a hallgatók teljesítményét rontotta a *civilizációs ismeretek* hiánya. Ezt a tankönyvről oly módon enyhíthetik, hogy – ahol csak lehetséges – kiegészítő információkat szolgáltatnak pl. lábjegyzetekben. Ez rendkívül fontos, amikor friss nyelvi szövegekről van szó.

A jól működő távoktatási rendszerekben a tananyagon túlnyúló ismeretek megszerzését a *resource centre* biztosíthatja. A Széchenyi István Főiskola Idegen Nyelvi Tanszéke rendelkezik egy jól felszerelt nyelvvoktató *self-access rendszerű kabinettel*.

Mit mondanak a hallgatók erről a nyelvtanulói módról?

Új típusú tankönyvek, illetve oktatási formák bevezetésekor rendkívül fontos a szolgáltatást igénybe vevők visszajelzése. Mi is közreadtunk egy kérdőívet, melyben mind a tananyagról, mind a tanfolyamról megkérdeztük a hallgatók véleményét. A visszajelzések a tananyaggal kapcsolatban egyértelműen pozitívak voltak, leszámítva egy-egy technikai jellegű kifogást. A tanfolyamok szervezésével kapcsolatban felmerült kifogások mindkét fél tapasztalatlanságának tulajdoníthatók.

Irodalom

- Mérai L. (szerk.) *Távoktatási hálózat fejlesztési lehetőségei Magyarországon.* Budapest-Debrecen-Veszprém.
- Herneckzi K. (szerk.) *A nyitott és távoktatás minőségbiztosításának rendszer-modellje.* Budapest-Madrid.
- Széky A. (1996) "Constraints and Benefits in the Distance Mode of Learning II." In: *Distance Education - Enseignement a distance - Fernunterricht.* pp. 108-123.
- Ürmössy I. (1996) "Constraints and Benefits in the Distance Mode of Learning I." In: *Distance Education - Enseignement a distance - Fernunterricht.* pp. 38-44.

Az élő nyelvek tanulásának és tanításának hatásai a latin nyelv tanítására avagy Segít-e az élő a "holtak"?

Domonkosi Ágnes
Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

A nyelvtanítás módszertana az alkalmazott nyelvészet tárgykörébe tartozik ugyan, mégis unikumnak számít ilyen keretben szólni a latin nyelv tanításának metodológiai kérdéseiről, holott ez a problémakör napjainkban is elválaszthatatlan az élő nyelvek tanításának alakulásától.

Az alcím Bükkfálvy Zoltán *Segít-e a "holt" az élőknek?* című kontrasztív nyelvészeti cikkére utal, azonban én elsősorban nem ilyen jellegű megfeleltetésekre törekszem, hanem egyrészt azt tárgyalom, hogy az élő idegen nyelvet kommunikatív módon tanuló diákok milyen elvárásokkal és előzetes nyelvi tudással kezdenek a latin nyelv tanulásába, másrészt, hogy az élő nyelvek tanításának eszköztárából milyen módszerek emelhetők át a latin tanításába.

Az elmúlt néhány év tankönyvei és kiadványai közül ezért csak azokra fordítok figyelmet, amelyekben valamilyen módon tükröződnek az élő nyelvek tanításának módszerei.

A konferencia főcíméhez kapcsolódva felmerülhetne az a kérdés is, hogy mai műveltségszerkezetünkben milyen mértékben tekinthető kulturális tőkének, sőt egyáltalán annak tekinthető-e még a hajdani lingua paterna ismerete. Az elmúlt néhány évben mindenesetre látványosan nyert újra tért tanítása, tankönyvek és segédanyagok sokasága jelent meg, azonban azt még nem tudni, hogy a jelenlegi oktatási formák mennyire lesznek eredményesek.

Az idegen nyelvek megváltozott tanítási szerkezetének és az új iskolatípusoknak köszönhetően a latin is új helyzetbe került. Azon túl, hogy a mellette elsőként tanult másik idegen nyelv már általában nem az orosz, hanem valamelyik nyugat-európai nyelv, igen sok hat- és nyolcosztályos gimnázium tantervében két élő

nyelv tanulása mellett, két vagy esetleg több évig is kötelező tantárgyként szerepel.

Ennek következtében a latintanárnak a hagyományokhoz képest igen megváltozott helyzetben kell eredményesnek lennie: ezekben az esetekben 10-12 éves korban megkezdett, rövidtávú nyelvtanulásról van szó. Ám a klasszikus nyelv tanulását mind itt, mind a hagyományos gimnáziumokban már fejlett idegen nyelvi kompetenciával rendelkező tanulók kezdik meg. Ezáltal a latin nyelv oktatásának európai hagyományú szituációja mintegy visszájára fordul; a klasszikus nyelv szigorú grammatikája már nem készíthet elő egyszerűen a többi idegen nyelv tanulására, szókincse nem lehet támasz az indoeurópai nyelvek elsajátításában. S nemcsak a nyelvekkel való találkozás sorrendje fordult meg, hanem a módszerek is: míg évszázadokon át a latinon alapuló grammatizáló nyelvtanulás módszerai érvényesültek az élő nyelvek tanításában is, addig ma a latin meríthet azok eszközeiből.

Bár az alapvető célkitűzés eltér - hiszen a latin nyelv oktatásának célja nem a nyelvhasználat képességének többszintű elsajátíttatása, hanem egyrészt a klasszikus szerzők műveinek olvasására való készség elérése, másrészt az ókori kultúra, civilizáció megismertetése - mégis teret követelnek a kommunikatív módszer egyes eljárásai, gyakorlati típusai. Ez azért történhet meg, mert a célok ellenére mind a diákok, mind a tanárok, tankönyvírók oldaláról folyamatosan jelen van a használat, s ezáltal legalább a tanóra, a tanulási folyamat keretein belül történő felkészítés igénye.

Bár napjainkban a latin tanítása a legmerészebb kísérletek ellenére is csak közvetítőnyelv segítségével valósítható meg, a tanóra levezetéséhez szükséges fordulatok lefordítására is születtek elképzelések. A használt latin nyelvű kifejezések gyakran neologizmusok ugyan, mégis hatásos keretet jelenthetnek az órák számára. Az általánosan használt formák nagy része összegyűjtve is megtalálható (N. Horváth Margit - Szilágyi Ilona: *Linguam Latinam disco I. Latin nyelvkönyv 10-14 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1993.).

A nyelvtanulást 10-12 éves korban megkezdő diákok elfojthatatlan vágya a tanult idegen nyelven való megszólalás. A különböző társalgási formulák, köszönési módok, káromkodások, esetleg obszcén kifejezések iránti kíváncsiságot célszerű kielégíteni, ez azonban a nyelvi hűség, a történetiség követelményének is megfelelően igen nehéz feladat. Segítséget jelenthet a *Szólalj meg bátran* sorozat latin kötete (Angela Wilkes - Fehér Bence. Holnap Kiadó. Bp., 1996.), melynek néhány soros párbeszédei, még azzal együtt is, hogy a római világból kiszakítva, mai díszletek között játszódnak, hatékonyan rögzíthetnek egyes nyelvi fordulatokat. Passzív befogadóból rögtön a tanulási folyamat elején használóvá tehetnek, s kialakíthatják a szövegfeldolgozás, a szövegmegértés során is hasznosuló kérdés képességét is. Baranyai Tiborné *Ludamus una...* című könyvében is (Latin nyelvkönyv gyerekeknek. Ariadne könyvek. Bp., 1990.)

minden leckéhez tartozik egy-egy hosszabb párbeszédes rész, colloquium is, több esetben beépítve a római élet egyes kérdéseit.

A beszédre koncentrálnak a közvetítőnyelvet felhasználó, relaxopédiára építő *Villám latin* című könyv és hangkazetták anyaga is (Martina Shulz. Fordította: Bolonyai Gábor. Bp., 1995.). E sajátos kísérletnek számító módszer latin része tananyag-kiegészítőként hatékonyan használható, mivel görög-római történeteket dolgoz fel párbeszédes formában. Tematikája lehetővé teszi a hasonló tartalmú szépirodalmi szövegek felé történő továbblépést, illetve az egyidejű feldolgozást; így meglepő módszere ellenére a fő célkitűzéseket alapozhatja meg.

A szövegfeldolgozás során is megjelenhet a beszéd, például egyes mitológiai és mondai történetek párbeszédes formájúvá alakításában. Így, ha a latin órán a kommunikatív módszer közkedvelt szerepjátékait nem is játszhatjuk, írásban történő átfogalmazás után megelevenedhetnek az antik történetek.

A hangos olvasás, a latin kiejtés megtanítása terén célszerű mind a hagyományos magyarországi, mind a restituált kiejtés gyakoroltatása, azonban a begyakorolt fordulatok, előadott párbeszédek, vagyis az élőbeszédet imitáló gyakorlatok során ragaszkodjunk mindig kizárólagosan az egyik ejtésmódhoz. Bár a beszéd itt nem cél, hanem eszköz, az egyes fordulatok, formák egy biztos fonetikai komponenshez társítva könnyebben rögzülnek.

A szókincs elsajátításában a latintanítás nagy mértékben épít a nyelvi transzfer hatásaira. N. Horváth Margit új feladatgyűjteménye (*Latin feladatgyűjtemény a középiskolák I-II. osztálya számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1996.*), amely a lexika sokoldalú feldolgozásának mintapéldája, szintén mutatja ezt: a magyarban élő jövevényszavak és nemzetközi szavak latin etimónját keresteti, illetve a feladatot megfordítva egybegyűjti az egy-egy szótóbból eredő származékokat. Azonban a magyar szókincssel ellentétben nincs kellőképpen kidolgozva tankönyveinkben egy-egy indoeurópai nyelv szókincsével való tüzetes egybevetés. Bár egyes könyvek latin szavak sokaságának megfelelőit gyűjtik össze szinte minden leánynyelvből, azzal a ténnyel, hogy a ma latinul tanulók valamely idegen nyelvből már fejlett szókincssel rendelkeznek - s ez általában az angol - egyik tankönyv sem vet számot.

A latin ma nem alapozó jellegű, a diákok a más nyelvű megfelelőt gyakran hamarabb ismerik, onnan érdemes visszavezetnünk őket a latin eredetiig. Az egy-egy szóra való őszinte rácsodálkozás azonban csak rendszerbe ágyazva hozhatja meg pozitív hatását mindkét tanult nyelvre nézve. Hasznos lehet egyrészt az azonos típusú változások csokorba gyűjtése, másrészt az egy szó különböző töveit tartalmazó alakok összetartozásának hangsúlyozása.

Az élőnyelvek tanításában divatos képes szótár jelensége is felbukkant a latintanításban. Kezdők latin nyelvkönyve címmel, az élő nyelvekével azonos szöveget feldolgozó képes szótár jelent meg (Helen Davis - Fehér Bence. Holnap Kiadó. Bp., 1996.). Azon túl, hogy elsikkad benne a nyelvtanulás kultúrákövetítő jellege, az élő latinság szövegeinek olvasásához sem nyújt kellő

alapozást. A napjaink jelenségeire alkalmazott szavak elbírálására egységesítő bizottság működik, a Györkösy-féle szótár magyar-latin része is a neologizmusok miatt csaknem kétszer olyan vastag, mint a latin-magyar rész, több folyóirat is jelenik meg, sőt Finnországban még híreket is hallgathatunk latinul, mégis e magyar kiadás és az Olaszországban megjelenő, Magyarországon is forgalmazott és segédanyagként használt *Iuvenis* és *Adolescens* című gyerekeknek szánt folyóiratok képes szótár jellegű, hasonló tematikájú részei között igen nagy ellentmondások vannak.

A szókincstani vizsgálódást egy részterületre csökkentve, a város és a közlekedés témaköreit összevetve is eltéréseket tapasztalunk: az olasz kiadványban az *autoraeda* kifejezés a személyautóra vonatkozik, a magyarban a buszra, a magyar a személyautót *automobilének*, az olasz a buszt *vehiculum publicum*nak nevezi. Ennek megfelelően az egyikben az *autoraedarum statio* buszmegálló, a másikban pedig egyszerűen parkolóhely lesz. A gyalogátkelőhely nálunk *transitus peditatus*, az olaszoknál *transitus zebrinus*, az utcai lámpa itt *lucerna publica*, ott *lanterna*, a jelzőlámpa itt *lucerna rectrix*, ott *semaphorum* stb.

Így ezek a szószedetek legfeljebb a képzelőerő megmozgatására jók, még a korosztálynak szánt élő latinságra épülő szövegek olvasására sem készíteneek elő.

A városi élet és a közlekedés bemutatására jó példa azonban a *Iuvenis*ben megjelent, a régiségtan igényeit is kielégítő képes szótár, amely egy korabeli római utcarészletet ábrázol. Egy-egy ilyen téma feldolgozásával találkozunk ugyan, azonban az eredeti szövegek tematikájához igazodó hasonló képes szótár még nem jelent meg, holott egy jól szerkesztett kiadványnak a latin tanításában a sok megfelelő nélküli lexika, a fegyverek, ruhadarabok, stb. esetében még nagyobb lehetne a haszna, mint élőnyelvi társainak.

Bár a meghatározó célkitűzés a szövegértés, mégis a szövegfeldolgozás módszereiben hiányolható leginkább a nyitottság és változatosság; talán a klasszikus auktorok műveinek tisztelete lehet az oka annak, hogy nem dolgozunk merészebben a szövegekkel, hanem a fordítást tekintjük a megértés egyetlen bizonyítékának. N. Horváth Margit munkafüzete bevallottan élő nyelvi minták nyomán áttöri ezt a gátat: minden olvasmányhoz egy nyitott, három módon kiegészíthető állításokból álló feladat, illetve igaz és hamis mondatok tartoznak.

Próbálkozhatunk más, az élő nyelvi szövegfeldolgozásokból ellesett módszerekkel is. A más forrásból már ismert mitológiai történetek feldolgozása esetén hatásos kevert sorrendű szövegek felhasználása. S akár klasszikus szépirodalmi részleteket is bemutatathatunk zömített (vagyis teljesen tagolatlan), vagy akár porított (minden szót sorrendben, de szótári alakjában adunk meg) szövegekként, az eredeti szöveget csak utólag ismertetve.

Már feldolgozott szöveg számonkérésénél elképzelhető, hogy a leegyszerűsített szöveget bővítettjük, nem a klasszikus szövegben szereplő, hanem szinonim kifejezésekkel.

Mivel a legtöbb tárgyalt történetnek képzőművészeti feldolgozásai is léteznek, elevebb lehet az illusztráció, ha a történetek újramondásával is megpróbálkozunk a képek alapján.

Az idegen nyelveket más órákon kommunikatív módszerrel tanuló diákok a latintanár számára meglepő bátorsággal nyúlnak a szövegekhez, értőbben bánnak vele, mint a fordítás során. S ez azért nagyon öröndetes, mert egyik legkeserűbb tapasztalatunk éppen az, hogy a veretes magyar fordítások hamar rögzülnek, részben módosított szövegekkel azonban nem tudnak mit kezdeni a diákok.

Bármennyire is hatékonyak és a gyerekek elvárásaihoz is jobban illeszkedőek ezek a próbálkozások, a latinoktatásban a fordító-grammatizáló módszernek napjainkban is fontos szerep jut. Azonban mivel a kommunikatív tendenciák teljesen ellentétes irányban hatnak: a fordítási képesség elsajátíttatását nagyrészt mellőzik, a grammatikálizálást a nyelvtanítás későbbi fázisaira halasztják, a hagyományos módszerek alkalmazása során a tanár igen nehéz helyzetbe kerülhet. A fordítási készség fejlesztése és a nyelvtani kategóriák megismertetése továbbra is a latintanításra hárulhat, s a latin részben továbbra is betöltheti alapozó funkcióját, a grammatikai tudatosítás fóruma lehet. Így megteremtődik annak a lehetősége is, hogy visszaadja azt, amit a módszertan területén kapott, vagyis a "holt" is segítsen az élőknek.

Irodalom

- Banó I. (1980) "Napjaink korszerűsítési törekvései a latin-(görög) tanításban". *Antik Tanulmányok* 15. pp. 110-129.
- Bárdos J. (1988) *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest: Magvető.
- Bükkfalvy Z. (1989) "Segít-e az élő a 'holtak'?" *Idegen Nyelvek Tanítása* 1. pp. 1-6.
- Terényi J. (1967) "Élő nyelvi tanítási módszerek a gimnázium I. osztályos latintanításban". *Idegen Nyelvek Tanítása* 10. pp. 122-125.

A távoktatás felhasználhatósága az angol szakos tanárképzésben

Megvalósíthatóság és megvalósítás

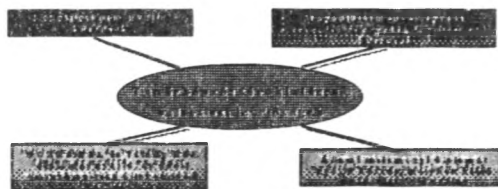
Molnár Katalin **Szücs Judit**
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

A tanárképzés, ezen belül elsősorban a nyelvtanárképzés forradalmi változásokon megy át az utóbbi években Magyarországon. A tradicionális felépítésű és időbeosztású programokat kiegészítik és egyre többször fel is váltják a piac nagyon is valós igényeit rugalmasabban követő, bár be kell vallanunk, a szakma által nem mindig kitörő örömmel üdvözölt módosított képzési formák. A továbbiakban egy ilyen vállalkozásról szeretnénk beszámolni, röviden összefoglalva a hozzá vezető utat, a jelent és vázolva a közelebbi és távolabbi jövőt.

1. Nemzetközi kitekintés: hol és hogyan használják a távoktatást az angol szakos tanárképzésben

Világszerte megfigyelhető, hogy a távoktatás mint preferált oktatási forma akkor kerül előtérbe, amikor olyan rendhagyó helyzet alakul ki, amivel a hagyományos oktatás már nem tud megbirkózni. A nyelvtanárképzésre levetítve, ez (nagyon sarkítva) vagy minőségi, vagy mennyiségi igénynövekedést jelent. Az angol nyelv világméretű térhódítása mindkettőt magával hozta. Ennek egyenes következményeképpen felszökött a távoktató módszerekkel nyelvet oktató, illetve nyelvtanárt képző kurzusok száma is.

A távoktató tanárképző programok az országok többségében hasonló sémát követnek. A következő ábra, amely a nagy-britanniai helyzetet illusztrálja, kisebb változtatásokkal sok más országra is érvényes lehet:



1. Tanárképzés távoktatással Nagy-Britanniában (Howard és McGrath, 1995)

A képzési módot közelebbről vizsgálva találhatunk alap- és továbbképző programokat. A világ minden részéről 1990/91-ig gyűjtött adatok alapján Purgason (1994) két fő típust figyelt meg:

- a teljes képzési idejű
- a vegyes, egyéni igényeket kielégítő programokat.

A teljes idejű levelező (correspondance) kurzus jó példája az International House által sikerrel futtatott *RSA Diploma in TEFLA*, s az Aston University által indított *MSc/Diploma in Teaching English* ill. ennek szaknyelvi változata is. A teljes idejű program másik nagy fajtája az ún. szendvics program, amely során a távoktatásos és a bentlakásos periódusok váltják egymást. A teljesen heterogén második csoportba azok a diverz programok tartoznak, amelyen kidolgozása során egy speciális problémára keresnek megoldást. Ezek magukba foglalják az előbb tárgyalt jellegzetességeket, amik kiegészülnek mindenféle, az oktatás - tanulás céljait sikeresen szolgáló ötlettel.

2. A BDTF Angol Nyelv és Irodalom Tanszék programjai

Az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék fiatal egysége az intézménynek. 1989-ben 30 hallgatóval indult, jelenleg a BDTF egyik legtöbb hallgatót és oktatót foglalkoztató tanszéke.

2.1. A szakok és tanszéki programok

i./ A 3 éves egyszak, .ii./ A 4 éves kétszakos program, iii./ A levelező (esti), iv./ M.A program: posztgraduális alkalmazott nyelvészeti program, amelyet ELT M.A. programként akkreditált a londoni Thames Valley University 1995 december 4-én.

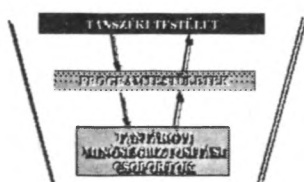
2.2. A szakok tanterve

A szakok tárgyainak egymásra épülése 4 nagy blokkban valósul meg:

1. a nyelvi készségek fejlesztése és egyéni tanulás, 2. nyelvészeti/módszertani blokk, 3. modulok (köztük irodalmi, civilizációs és a kötelezően/szabados választható kurzusokat is), 4. közös tárgyak

2.3. A tanulás és tanítás módja

A szakképzésben résztvevő oktatók továbbképzése, valamint a rugalmas tanulási/tanítási módszerek iránt kifejeződő társadalmi igények új távlatokat nyitottak az oktatásban. A nappali képzés keretein belül bevezettük az önálló tanulási blokkot, mely lehetőséget ad a szak hallgatóinak az elmélyültebb önálló tanulásra, melyhez biztosítjuk a tanári konzultációt az ún. "tutorial" rendszer keretében. Mindez a tanszék újonnan kialakított TQM - minőségbiztosítási - rendszerében fejeződik ki, mely hangsúlyozottan kiemeli, hogy támogatjuk és elősegítjük mind az önálló tanulást, mind pedig a távoktatást.



2. Minőségbiztosítás és programszervezés sematikus ábrája

A levelező másoddiplomás képzés keretében 1998. szeptemberében indítjuk a képzést távoktatási formában. A program bemutatása előtt szeretnénk röviden összegezni, hogyan jutottunk el a program kidolgozásának és bevezetésének ötletéhez.

2.4. Az értékeléstől a fejlesztési tervig

Az 1995-ös év jelentős részét kitöltötte az egy FEFA projektként indult, de annak keretein túlnövő poszt-graduális M.A. program londoni akkreditációjára való felkészülés és a megfelelő dokumentáció elkészítése, s az anyagok elkészítéséhez és az akkreditációs eljárásban való részvételhez a megfelelő technikák, készségek és képességek elsajátítása. Az 1996-os intézményi akkreditációra való felkészülés ezután teljesen más gondolkodást, más készségek és képességek megtanulását és alkalmazását kívánta meg, de a tanszék történetében ezekre az eljárásokra való felkészülés kiváló alkalmat jelentett az önértékelésre, s a továbbfejlődés főbb vonalainak kialakítására. Minden tanszéki oktató és alkalmazott számára világossá vált, hogy tisztán és világosan nemcsak meg kell határozni, de dokumentálni is kell a céljainkat, s azt is, hogyan tudjuk azokat megvalósítani. A tanszék történetében eltelt 5 évet áttekintve kevésbé és nagyon fontos kérdések, témák merültek fel, melyek egy része rövidtávon, míg mások közép- és hosszútávon való gondolkodást, tervezést igényeltek.

A rövidtávú tervezést érintő témák közül kiemelendő: a kurrikulum revízió, s a minőségbiztosítási rendszer véglegesítése.

Középtávon: a humán erőforrások fejlesztése, a folyamatos infrastrukturális fejlesztés, s az alternatív tanulási és tanítási módok alkalmazása. A tanszék küldetésnyilatkozatának és fejlesztési tervének kidolgozása csoportmunka volt, s annak megvalósítása ellenőrzésének folyamata is az. A

tanszéki stratégia és tervezés kérdéseivel munkaértekezletek sorozatán foglalkoztunk, melyeket külföldi és hazai szakértők tartottak a tanszék oktatói számára - a legtöbb esetben minden oktató részvételével, majd bizonyos esetekben specializált munkacsoportokban.

Mi tette szükségessé új küldetésnyilatkozat és stratégia megfogalmazását 1994/95-ben? Alapvetően az a fejlődési folyamat, ami a tanszék alapításától eltelt 4 évben lezajlott, az első végzett évfolyamok visszajelzései, s mindezek alapján az épp akkorra kialakult állandó oktatói kör úgy érezte, hogy a jövőnket meghatározó értékek és gyakorlatok keretbe foglalása szükséges.

A küldetésnyilatkozat a tanszéki élet minden aspektusa számára minőségi viszonyítási alap (quality benchmark). Kiemelendő a tervezés fontossága, mivel a tervezés során integrálódik a küldetésnyilatkozat egy olyan folyamatba, amely a tanszék minden egyes tagja számára lehetővé teszi munkája tervezését, s ezáltal az egyén cselekedeteit harmonizálja a tanszék igényei szerint.

A programfejlesztés szerves részét képezte és képezi az alternatív tanulási és tanítási módok bevezetése a korábban felsorolt programok közé. Így indult az önálló tanulási program a nappali tagozatos hallgatók részére e tanév második félévétől, s indul 1998. szeptemberében a távoktatási másoddiplomás programunk.

3. A tanszék távoktatási programja

3.1. A tanszéki tanterv és tananyag fejlesztési stratégia

Az intézményi stratégiával összhangban a tanszéki stratégia kiemelt eleme az, hogy egy oktatási rendszeren belül egymás mellett működjenek a nappali, önálló tanulási és távoktatási módszerek és eszközök.

A tanszéki tanterv és tananyag-fejlesztési stratégiában foglaltakat és a robbanásszerűen megnövekedett hallgatói létszámot figyelembe véve - 1990-ben csak 30, míg 1997-ben már több, mint 500 fő - szükségessé vált az új "eurokompatibilis" minőségi, tanulásközpontú, rugalmas oktatási forma bevezetése.

3.2. A program célja és konkrét célkitűzései

A felsőoktatás fejlesztésének irányelvei alapján (III.3 és 4) "a nappali képzési formák mellett, azokat kiegészítve a ...távoktatási formák szerepe folyamatosan növekszik, takarékosabbá téve a képzést, növelve a hallgatólétszámot és szabadabbá téve a tanulás és továbbképzés folyamatát." A távoktatási program célja, hogy lehetővé tegye a tananyag- és programfejlesztési törekvéseket, amely alapján az 1998/99-es tanévben bevezetjük távoktatási formában is a szakos moduláris képzést.

Ennek érdekében már a második éve dolgozunk azon, hogy a modulok távoktató programcsomagot kidolgozzuk az angol szakos képzés keretében.

Emellett az önálló hallgatói munka- és feladatmegoldás lehetőségének bővítését az önálló tanulási szekció kialakításával és tanulási anyaggal való ellátásával kívánjuk biztosítani az idegen nyelvi könyvtárban.

3.3. Eddigi eredmények

3.3.1. Pályázati tevékenység

Az 1997-es PFP támogatás segítségével készült el a 2 modul 9 tárgyához a távoktatási tanulási útmutató, s emellett történt meg az önálló tanulási központ kialakítása az Idegennyelvi Könyvtárban. Elkészült az első önálló tanulási programcsomag, mely így a nappali tagozatos hallgatók első évfolyamának jelent nagy segítséget.

3.3.2. Multimédiás távoktatási tananyag fejlesztés

A megfelelő média kiválasztása alapvető a program sikere érdekében. A média kiválasztásának a legfőbb szempontja, hogy az oktatási célnak, az oktatandó tananyag tartalmának, s mindenek előtt a célcsoportnak mi felel meg a leginkább. Nem elhanyagolandó az anyagi és kivitelezési feltételek szem előtt tartása, melyet jelentősen befolyásol az a tény, hogy a hallgatók a távoktatási programcsomagot optimálisan kihasználhassák. Ennek előfeltétele az, hogy a hallgatóság rendelkezzen az eszköz alkalmazásához szükséges tanulási szokásokkal és infrastruktúrával. A fentiekben kifejtettek miatt az első évben, az 1998/99-es tanévben, alapvetően a nyomtatott és hagyományos nem nyomtatott - hangkazetta, videokazetta - tananyagokkal kezdjük meg az oktatást az alapmodulok esetében

3.4. A program megvalósításának eddigi tapasztalatai

3.4.1. Szakmai felkészülés, képzés

Tudatos képzési stratégia alapján készítettük fel kollégáinkat arra a Pannónia TEMPUS JEP és egyéb programok keretében, hogy egy jól működő távoktatási rendszert hozhassunk létre. Ezek mellett a British Council M.Ed. in TTELT programjában két kolléga vett részt képzésben a plymouthi College of St. Mark and St. John bevonásával.

3.4.2. Megvalósíthatóság

Kollégáink egyike a távoktatási témában írta disszertációját, mely a távoktatás tanszéki programként való bevezetésének megvalósíthatósági tanulmánya, másika pedig az önálló tanulási témában, mely az önálló tanulási lehetőségek tanszéken való bevezetésének megvalósíthatósági tanulmánya. Az 1997-es évben a PFP támogatás tette lehetővé a projektben résztvevő - addig speciális képzésben nem részesült - kollegák továbbképzését a programban foglaltak szerint.

Általános téma	Konkrét téma	Eredmény	Várható problémák
1. Célkitűzések	Mi a program célja?	Konkrétan megfogalmazott célok	- célok hiánya - egyetértés hiánya - összeütközés a főiskolai szabályokkal
2. Tanterv felülvizsgálata, módosítása	A módosított tanterv kidolgozása	Módosított tanterv	Az oktatók túlterheltsége és óvatossága
3. Oktatók képzése	A szerepkörök alapján képzés	Kialakult szerepkörök	A kurzusok tartalmi átfedése. A tankönyvek kiválasztása és tananyag adaptálás.
4. Kurzus-tervezés	A kurzusok rendszere és önálló kurzusok	A kurzusok rendszere és önálló kurzusok	Intézményi támogatottság. A követhető minták hiánya.
5. A képzési program részletes kidolgozása	Beindítási kérdések. Az első évfolyam részletes kidolgozása. A II. és III. évfolyam általános kidolgozása	A kidolgozott program	Az oktatók közötti együttműködés.
6. Tananyagírás	Az I. évfolyam tárgyai	Tanulási útmutatók	

3. A BDTF angol távoktatási angol nyelvtanárképző programja beindításának sematikus vázlata

3.5. A távoktatási angol nyelvtanárképző kurzus fő összetevői és feltételrendszere
 Úgy a távoktatásban, mind az önálló tanulási programban, azok eredményeiben a különböző feladatkörökben dolgozók - menedzserek, tananyagírók és szerkesztők, oktatók, konzulensek - együttműködése van benne, s mellettük a kiadóké és ügyintézőké is. Ennek szem előtt tartásával alakítottuk ki a program munkatervét, amely meghatározza a költségtételeket.

Távoktató modulok	"face-to-face" elemek	Adminisztratív elemek
Nyelvi képzés: • beszédképesség (részben) • hallás utáni megértés (részben) • olvasás utáni megértés • fordítás Leíró nyelvtan Módszertan Alkalmazott nyelvészet Amerikai és brit irodalom Civilizáció Tanítási gyakorlat (részben)	Speciális tanulási készségek Nyelvi képzés: • beszédképesség • hallás utáni megértés (részben) Tanítási gyakorlat (részben) • hospitálás • mikro-tanítás • óramegbeszélés	Nyilvántartás Szervezés, koordinálás Tájékoztatás Segítségnyújtás

4. A távoktatási angol nyelvtanárképző kurzus fő összetevői (Leach 1995 alapján)

3.6. A program megvalósítása

A távoktatás és az önálló tanulás az idő és hely vonatkozásában meglévő flexibilitásának köszönhetően, s emellett az egyedi tanulási útvonalaknak köszönhetően a rugalmasság új dimenzióit jelenítik meg az intézményben, ami a hallgatók számára plusz önállóságot jelent, az oktatók számára pedig új hatásköri, eljárási és előadási kritériumokat. A programban résztvevők elkötelezettek, s a megközelítés az intézményi stratégián alapul. A programra való jelentkezések megtörténtek, s az 1998. szeptemberében indul.

Irodalom

- Howard, R./ McGrath, I. (eds.) (1995) *Distance Education for Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Leach, R. (1995) *Language Teacher Training by Distance Learning: Models of Delivery*. In: Howard / McGrath.
- Neuwirth, G. (főszerk.) (1996, 1997, 1998) *Felsőoktatási felvételi tájékoztató*. Budapest: MKM.
- Molnár K./ Pálvölgyi M. (1998) *Távoktatás: A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola távoktatási programja és törekvései*. Szombathely: BDTF.
- Purgason, K. (1994) "DE for Training ESL/EFL Teachers". In: Richards, K./ Roe, P. (eds.) *Distance Learning in ELT*. London-Basingstroke: Macmillan.
- Szücs, J. (1998) *Distance education in ELT teacher training in Hungary: A feasibility study*. Master of Education értekezés. Szombathely: BDTF Angol Nyelv és Irodalom Tanszék.

Developing teacher trainees' language awareness*

Ötvösné Vadnay Marianna
Veszprémi Egyetem

Introduction

In this presentation I shall describe what I mean by the term of 'language awareness', putting a special emphasis on its application in teacher training, then I illustrate it by sample language awareness raising activities, summarise the teaching aims behind them, the typical tasks and processes involved, and I also refer to the circumstances and the reasons why I started to design such activities, giving a short list of positive features and some of the difficulties that I experienced during Language Awareness work.

What is language awareness? What do I understand by this term?

The term itself was designed in the 1980's and formed the basis for the British Language Awareness Movement, which was initiated as a response to the poor achievements of British schoolchildren in two areas of education: foreign language learning and school leavers' functional illiteracy in English. The widely accepted definition was given by Donmall, (1985:7) as '*a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life*'.

Programmes developing language awareness as defined above covered several aspects: a, the cognitive domain, which refers to awareness of system, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon them, b, the affective domain, which involves forming attitudes, interiorising the grammar of a foreign language and encouraging the learner to contribute new things of personal

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

relevance (Frank and Rinvolucrí 1983:7-8) c, the social aspect, which has relevance in terms of social harmonization in a society having several ethnic variations, d, the performance domain, which seems to suggest that development of awareness is expected to have a positive effect on the learner's competence.

While basically using the same connotations of the definition I want to refer them to the three competences that an EFL teacher should possess as suggested by Edge (1988) and Wright (1991): the *learner-user*, the *analyst* and the *teacher*, these components being linked together, as shown in Figure 1. I shall attempt to define Language Awareness (LAW) referring to the framework of the three components.

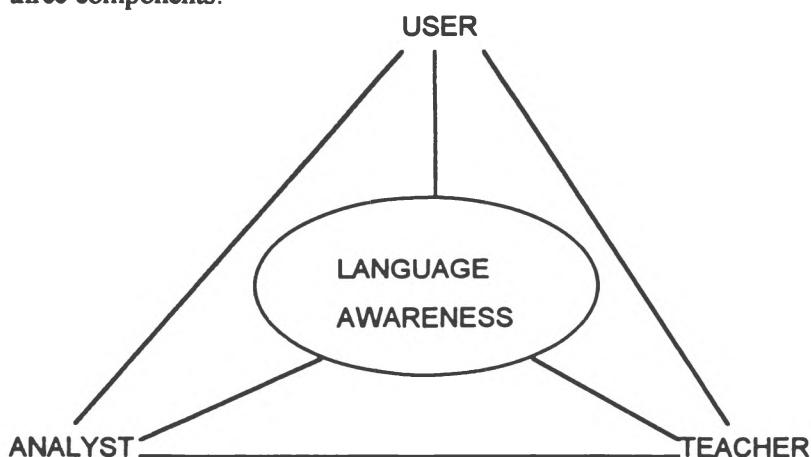


Fig. 1 Relationship between user, analyst and teacher of language (After Edge (1988) and Wright (1991))

In Edge's approach pre- service teacher training works on the development process from user to analyst to teacher of language, Wright, on the other hand, concentrates more on the analyst/teacher axis i.e. the relationship between the content and method of language teaching, at the same time emphasizing the interaction of the three components. My approach is nearer to Wright's interpretation.

Language awareness of the learner-user

Applying Donmall's (1985) definition, LAW is to describe the *learner-user's* relationship to the language in use. The linguistically aware person is sensitive to the different language uses, and has a good understanding of its nature and functioning while acknowledging its importance in all areas of life. LAW is founded on explicitness, the person through his own exploration should clearly and explicitly express the implicit knowledge he has.

Language awareness of the analyst

In the era of communicative language teaching, which means more learner-centredness together with higher unpredictability brought in with it, and a more extensive use of authentic language sources in modern textbooks, the teacher needs highly developed *analyst* ability. LAW of the analyst enables the teacher to see the whole system of the language and how it works. Through analytical work the teacher will be able to see and analyze the developments and the changes in the use of language, which the students are also exposed to by learning from authentic materials. The teacher should be prepared to adjust his/her teaching to take these changes into account.

It is where the affective element of LAW can come into the picture. A thorough knowledge about the language can give the teacher confidence which is especially vital for non-native teachers, who function in the language classroom as model user as well as source of information about the language.

Greater awareness of the target language also helps the teacher to spot the differences between the native language and the foreign language and to become more conscious of the possible sources of interferences. As an analyst, the teacher should know exactly to what extent he/she can rely on the grammar books and make distinction between the different kinds of grammar.

Language awareness of the teacher

Analytical strategies are not enough, high *awareness of teaching* competence is needed. The teacher should be able to make 'informed decision' (Wright, 1991: 64) on the content of teaching. The teacher should be able to diagnose errors, to grade the language in the classroom to the level of the students, to evaluate materials and compensate for their possible weaknesses or adapt to the students' needs.

Having recognized the changes and differences of real language the teacher has to realize in several cases that he/she should rely more on intuition and less on grammar books but at the same time should be able to decide to what extent he/she can share uncertainties with the students, how he/she can solve the controversy of avoiding half-truths without frightening the students with confusion. The important decision is that to what extent should the changes observed in the real language influence the teacher in the selection of the material to be taught (Mc Andrew, 1990). And the decision is not at all easy to make.

Language awareness as methodology

So far I have tried to define what I mean by LAW as a product developed during teacher training.

LAW, however has another aspect for me: LAW is a *methodological process* or a new teaching technique, which by employing a sequence of activities raises the trainees' sensitivity to various language phenomena and areas of different language use, encourages students to ask questions and explore new aspects of language on their own.

The emphasis is on their *active exploration* and their *personal involvement* in gaining insights by being engaged in the language rather than being told what the rules are.

By discovering what differences and similarities languages have, how the language works, by understanding the relationships between language forms and functions, the importance of meaning in context, they should acquire a *strong analytical background* and become more *competent language users as well*. In this context the approach of the trainer becomes very important, as the trainer's teaching methods are very influential on the trainees, training models very often become teaching models.

This is why the *interaction* of language improvement, language awareness and methodology becomes an important issue. It is this interaction which I am trying to promote with LAW activities.

Framework

I first tried some of the activities with retrainee students, for whom I held language improvement classes for years. With the term 'retrainee' I want to refer to the fact that these students already have a degree in Russian or other subjects, mainly Hungarian or History, and they are studying to get a degree in teaching English. Although they participate in pre-service training, in fact, the majority of them are already practicing teachers of the English language without having the proper qualification for it.

Their training programme contains three main blocks:

1. *language studies*, including language improvement classes and linguistic subjects
2. subjects dealing with English and American *culture, civilization and literature*
3. *methodological subjects*

Language improvement

There is a heavy emphasis on language improvement work. While maintaining integrated skills approach, each block has also a special focus, lexis and speaking, listening and speaking, reading and writing, and grammar.

It may sound very traditional that there is a separate block for grammar practice, but it is justified by the fact that some of the participants have only three

years' study of English background and may sound fluent in oral communication but their knowledge of the language and their grammatical competence is limited. The *main aim* of the language improvement classes is to make the students competent *users* of English that is to develop their *language skills* to a high level of proficiency through intensive exercises in vocabulary acquisition, speaking and writing, and to improve their language *accuracy* as well, by paying particular attention to *grammar*.

Linguistics

The linguistics subjects that deal with the description of English language are *aimed* at enabling students to become competent language *analysts* (Edge, 1988) by familiarizing them with the basic concepts and *essential terminology* used, by giving a *descriptive analysis* of the phonetic and phonological system, of the phrasal and clausal structures, the main syntactic and semantic functions of grammatical units, the most important categories and the properties of the English language, and of how the language works. The lectures are accompanied by seminars which make each of the topics a subject of discussion thus consolidating the students' knowledge and develop their linguistic skills. Studying these subjects the students are provided with great areas of invaluable *linguistic knowledge* and they manage to acquire the *metalanguage* that enables them to speak about the language.

Methodology subjects

The methodology subjects, on the other hand, are intended to be really *pragmatic*, their *purpose* being to *analyze* the widely used language *teaching* and testing methods and *discuss* them in terms of their theory and practice, their principles and techniques, merits and deficiencies, as well as to give a survey of coursebooks and principles of *evaluating teaching materials*. The lectures are accompanied by seminars and *peer-teaching* sessions, which give opportunity for the students to discuss and try out different methods techniques of skills development, thus providing a useful range of teaching procedures and strategies for the students and helping them become *effective teachers* of the language. They indeed have practical relevance and the peer teaching sessions cover a wide range of techniques for teaching the relevant skills.

It can be seen from the above described subject blocks that the three major course components - user, analyst, teacher - for training as suggested by Edge (1988) are provided, but they tend to run parallel, and the *multiple interaction* of them that should create synthesis in the students' minds may not be fully achieved.

Az előadás további részeiben a szerző a nyelvi tudatosság fejlesztésének gyakorlati aspektusaival foglalkozik.

References

- Alexander, L.G. (1992) *Longman English Grammar Practice for Intermediate Students*. London: Longman.
- Bolitho, R. (1988) "Language awareness on teacher training courses". In: Duff, T. (ed.) *Explorations in Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 73-84.
- Bolitho, R./ Tomlinson, B. (1995) *Discover English* (New Edition). London: Heinemann.
- Bowers, R. et al. (1987) *Talking About Grammar*. London: Longman.
- Donmall, G. (ed.) (1985) *Language Awareness: NCLE Reports and Papers 6*. CILT.
- Donmall, G. (1991) "Old problems and new solutions". In: James, C./ Garrett, P. (eds.) (1992) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman. pp. 107-122.
- Edge, J. (1988) "Applying linguistics in English language teacher training programmes for speakers of other languages." *ELT Journal* 42/1. pp.9-13.
- Frank, C./ Rinvoluceri, M. (1983) *Grammar in Action: Awareness Activities for Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Graver, B.D. (1993) *Advanced English Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, N./ Shephard, J. (1991) *The Anti-Grammar Grammar Book*. London: Longman.
- James, C./ Garrett, P. (1991) "The scope of language awareness". In: James, C./ Garrett, P. (eds.) (1991) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman. pp.3-20.
- Leech, G.N. (1987) *Meaning and the English Verb*. London: Longman.
- Mc Andrew, R. (1990) *English Observed*. Language Teaching Publications.
- Murphy, R. (1990) *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrott, M. (1993) *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge English Press.
- Thomson, A.J./ Martinet, A.V. (1990) *A Practical English Grammar Exercises*. Oxford: Oxford University Press.
- Vince, M. (1994) *Advanced Language Practice*. London: Heinemann.
- Wright, T. (1991) "Language awareness in teacher training for non-native speakers of English". In: James, C./ Garrett, P. (eds.) (1991) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman. pp. 62-77.
- Wright, T./ Bolitho, R. (1993) "Language awareness: a missing link in teacher education?" *ELT Journal* 47/4. pp. 292-304.
- Wright, T. (1994) *Investigating English*. Edward Arnold.

Angol nyelvi tanulási technikák a KVIF Európa Tanulmányok szakán

Szilfai Annamária

*Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola,
Budapest*

Az Európa-tanulmányok, ezek a nyugati országokban már hagyományosnak számító stúdiumok, terjednek Közép-Kelet-Európában is. A budapesti Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolán (KVIF) 1992 szeptemberében indult meg az ilyen irányú fakultatív képzés mintegy 25 hallgatóval. Célja; hogy a három szak bármelyikére járó hallgatókat elméleti alapismeretekben részesítse arról, milyen tényezők formálták és formálják az európai társadalmakat, milyenek és melyek Európa jelenlegi gondjai és lehetőségei. Azok a hallgatók tehát, akik felveszik az Európa-tanulmányok fakultációt, az üzleti tevékenységre felkészítő felsőfokú képzésen belül, a közgazdaságtan, a földrajz, a történelem és a politikatudomány segítségével "globális gondolkodásmódra" tehetnek szert. A program beindítását a TEMPUS Alapítvány, az Ipari és Kereskedelmi Minisztérium, a Közgazdász Képzésért Alapítvány, valamint - nem utolsósorban - a KVIF segítette. Rajtuk kívül a The Thames Valley University Ealing Európa-tanulmányok kurzusának tanári gárdája egyengette a kezdeti lépéseket. A The Thames Valley University Nagy Britanniában húsz évvel ezelőtt az első felsőoktatási intézmény volt, amely diplomát kezdett kiadni Európa-tanulmányokból. Az intézmény egyike annak az Európai Közösség által kijelölt 15 európai referenciaközpontnak (European Reference Centres), amelyek külön gyűjteménnyel állnak az érdeklődők rendelkezésére. Ilyen referenciakönyvtár működik a KVIF-en is.

Jelenleg azok a hallgatók jelentkezhetnek Európa-tanulmányok fakultációra, akik sikeresen befejezték négy félévet és megfelelő a nyelvtudásuk. Négy nyelven folyik a képzés: angolul, spanyolul, németül és franciául. Az

Európa-tanulmányok harmadik szemeszterét a hallgatók a társintézményeknél töltik: Nagy Britanniában Spanyolországban, illetve Németországban. Mialatt a magyar diákok külföldön folytatják tanulmányaikat, a társintézmények hallgatói Magyarországra jönnek és a KVIF-en ismerkednek Kelet-Közép-Európa történelmével, politikájával, gazdaságával és kultúrájával. Az Európa-tanulmányok szakirány fontos célkitűzése az is, hogy szélesítse a hallgatók látókörét, növelje elemzőképességüket és kritikai érzéküket. Ezért a kötelező tantárgyakon kívül, olyan választható tárgyak is vannak, mint nemzetközi statisztika, az emberi erőforrások politikája Európában, környezetvédelmi erőforrások, multinacionális cégek stb. A kötelező és a választott tantárgyak mellett, az első két szemeszterben a hallgatók az általuk választott idegen nyelvet, mint szaknyelvet tanulják.

A szaknyelv fogalma sokat változott az elmúlt húsz évben. Az első szaknyelvi konferenciát 1959-ben tartották. A szaknyelvi angol (English for Special/Specific Purposes) fogalma a választott hivatás, foglalkozás szerinti területeket öleli fel, s olyan speciális nyelvterületeket jelöl, amelyek megfelelnek a tanuló korlátozott nyelvtanulási szándékának (restricted language).

A Mackay-Mountford szerzőpár (1978) az alábbi három célterületet fogalmazta meg:

1. foglalkozások szerinti szaknyelv, pl. nemzetközi telefonkezelők, pilóták a nemzetközi polgári repülésben
2. szakmák szerinti szaknyelv, pl. szállodai, vendéglátóipari szakemberek, műszakiak
3. elméleti-szakmai nyelv vagy tudományos nyelv (English for Academic Purposes = EAP), pl. mérnök, orvos, jogász

Mindezek közül a KVIF Európa-tanulmányok fakultációján - az angol nyelvi példánál maradva - elméleti-szakmai tudományos angol nyelvi képzés (EAP) folyik. Meghatározott tanulási technikák és készségek (study skills) angol nyelvű elsajátításáról van szó. Ezen belül a négy alapkészség (olvasás, írás, beszéd és megértés) állandó gyakorlása mellett a következő készségek és technikák elsajátítása a cél: előadások hallgatása és megértése. Jellemző előadói fordulatok, gesztusok, jelzések és különböző angol kiejtések (brit, ausztrál stb.) megértése. Előadások és jegyzetelés. A javasolt jegyzetelési módszerek bemutatása. Jegyzetkészítés szakirodalomhoz.

Szótárhasználat (speciális rövidítések, lexikális és nyelvtani információ, mértékegységek).

Olvasási készségek/technikák:

- aktív és passzív olvasás, gyorsolvasás, az olvasott szöveg rendszerezése stb.

Íráskészségek/technikák:

- grafikonok és táblázatok alkalmazása az írásműben
- bibliográfia készítése
- idézetek alkalmazása és lábjegyzetek készítése.
- esszéírás

Szemináriumi készségek kialakítása:

- vitaformák, vitakészség
- rövid beszámolók tartása
- kérdezői technikák.
- Előadás tartása (presentation)

Hallás utáni megértés:

- előadárészletek, majd teljes előadások hallgatása az előadói fordulatokra összpontosítva

A fentiekén kívül, a KVIF Európa-tanulmányok szakán a választott idegen nyelv tanulásához **országismereti, művelődéstörténeti** képzés is tartozik (British studies, civilisation etc.).

Összefoglalva tehát az idegen nyelvi képzés a budapesti Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola Európa-tanulmányok fakultációján olyan elméleti-szakmai tudományos nyelvi képzést jelent, amelyben az országismereti tárgy mellett, tanulási technikák és készségek elsajátításával készülnek fel a hallgatók a célnyelvi országban töltendő szemeszterre.

Irodalom

Alexander, L.G. (1982) *Essay and Letter Writing*. Longman.

Burgmeier, A./ Eldred, G./ Zommermann, Ch. B. (1991) *Lexis, Academic Vocabulary Study*. Prentice Hall.

Mackay, R./ Mountford, A. (eds.) (1978) *English for Specific Purposes*. Longman.

Lynch, T. (1990) *Study Listening*. Cambridge University Press.

Lynch, T./ Anderson, K. (1992) *Study Speaking*. Cambridge University Press.

Trzeciak, J./ Mackay, S.E. (1994) *Study Skills for Academic Writing*. Prentice Hall.

A többdimenziós megközelítés a francia mint idegen nyelv oktatásában

Tóth Judit

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger

Az előadás célja egy olyan új nyelvpedagógiai szemlélet bemutatása, mely kanadai szakemberek (pl. H. Stern, R. Edwards) kutatásain alapul s amelynek jegyében jelenleg egy páncanadai iskolai oktatási program folyik: a francia mint idegen nyelv oktatása 4. osztálytól a 12. évfolyamig.

A 90-es évek idegennyelv-oktatásának egyik sajátossága, hogy nem beszélhetünk többé valamely módszertani irányzat egyeduralmáról, sokkal inkább az eklekticizmus jellemzi a megjelenő programcsomagokat. A többdimenziós megközelítés sem egy új elméleti irányzaton alapuló metodikát takar, hanem egy olyan nyelvpedagógiai szemléletet, mely megpróbálja magába foglalni a különféle módszertani megközelítéseket egy jól működő kommunikatív nyelvoktatás érdekében. Megtartja a hagyományos módszerek jól bevált, helyesnek bizonyult elemeit, de a modern nyelvtudományok (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, pragmatika), valamint a nyelvpedagógia legújabb kutatási eredményeire támaszkodva a kor követelményeinek megfelelő kommunikáció-centrikus nyelvoktatási programba ágyazza őket. A francia nyelv kanadai oktatási programját meghatározó *Nemzeti Tanulmány* (*Étude nationale sur les programmes de français de base*, 1990) a program általános célkitűzéseként fogalmazza meg a francia nyelvnek, mint a kommunikáció egyik lehetséges eszközének tanulását, s azt, hogy a nyelvtanulás járuljon hozzá a tanulók általános fejlődéséhez.

A *Nemzeti Tanulmány* közel két évtizedes módszertani kutatás eredményeként született és H. Stern "többdimenziós curriculum"-ként megfogalmazott elméleti állásfoglalására épült.

A *curriculum* szó Sternnél az oktatás tartalmának, céljainak és módszereinek összességét jelöli. A "Hogyan tanítsunk?" kérdése mellett és nem helyette jelenik meg a "Miért?" és "Mit?" kérdése. Hangsúlyozni kell a három tényező, a cél, a tartalom és a módszer egységét, annál is inkább, mert a 70-es évek végétől a kommunikatív nyelvoktatási irányzatok megjelenésével a hangsúly az oktatás módszertanáról az oktatás céljaira és tartalmára tevődött át, elhanyagolva az előbbi tényezőt, ami sok esetben szinte didaktikai káoszhoz vezetett.

A *többdimenziós* elnevezés a nyelvtanulás eddig nem eléggé kiaknázott dimenzióira utal, arra, hogy az idegen nyelvet – annak összetettségénél fogva – különböző szempontokból lehet és kell tanulmányozni. Ennek megfelelően a többdimenziós program négy fő területet fog össze, melyek a nyelvtanítás/nyelvtanulás folyamatában egyidejűleg, integráltan vannak jelen, s melyek kölcsönösen kiegészítik egymást. A négy fő terület a következő:

1. NYELV
2. KOMMUNIKATÍV TEVÉKENYSÉG
3. KULTÚRA
4. ÁLTALÁNOS NYELVI KÉPZÉS.

1. A nyelv

Ez a terület lényegében megegyezik a hagyományos nyelvoktatás tartalmával. A nyelv szisztematikus tanulmányozása nem mellőzhető. Ahhoz, hogy a tanuló természetes beszédhelyzetekben kommunikálni tudjon, megfelelő szókincset és bizonyos nyelvtani struktúrákat el kell sajátítania. A nyelvi jelrendszer ismerete tehát feltétlenül szükséges, de nem elégséges a kommunikációhoz. Az is fontos, hogy azt a nyelvhasználó a beszédhelyzetnek megfelelően, adekvát módon használja.

A többdimenziós megközelítés, mint kommunikáció-centrikus irányzat, azt vallja, hogy a nyelv a kommunikáció *eszköze*, nem *célja*, ezért a mondanivaló előbbrevaló a formánál. A tanár figyeljen elsősorban a tanuló mondanivalójára, és legyen toleráns a formai hibákkal szemben, ha azok a megértést nem zavarják. Törekedni kell azonban a nyelvhelyességre is. Bár a módszer az explicit nyelvtanítást nem számúzi teljesen a franciaóráról, a nyelvtani szerkezetek begyakoroltatása elsősorban a kommunikatív tevékenységek során történik.

2. Kommunikatív tevékenység

Az iskolai nyelvtanítás hagyományos, grammatizáló módszerének legfőbb negatívuma az volt, hogy a tanuló képes volt elsajátítani különböző nyelvi struktúrákat, nyelvtani szabályokat, s azokat a nyelvi órán gyakorlatokban alkalmazni is tudta, de nem volt képes ismereteit valós beszédhelyzetekben saját

személyes céljaira felhasználni. A modern, kommunikatív nyelvoktatás célja, hogy ezen a helyzeten javítson, valós beszédhelyzeteket teremtve a nyelvi órán, vagy legalábbis imitálva azokat.¹

Olyan beszédhelyzeteket, olyan témákat kell a nyelvi órába beépíteni, amelyek megfelelnek a tanulók érdeklődésének, életkori sajátosságainak, értelmi fejlettségének, ismeretszintjének, s amelyekben nevelési cél is rejlik.

A többdimenziós programban az oktatás tartalma olyan témakörökre épül, melyek az élet öt különböző területét ölelik fel:

- Fizikai lét: táplálkozás, tisztálkodás, sportolás stb.
- Társadalmi lét: család, iskola, munka, ünnepek stb.
- Polgári lét: egyéni jogok és felelősségek, környezetvédelem, drog stb.
- Intellektuális lét: szellemi tevékenységek, tudomány, művészetek stb.
- Szabadidő: szabadidős tevékenységek, utazás, hobby stb.

Az egyes témakörökön belül különböző témákat dolgoznak fel, melyekhez több gyakorlati célkitűzés tartozik. A gyakorlati célkitűzés azonos a témához tartozó végső feladattal, mely többnyire egy konkrét produktum, a tanítás/tanulás konkrét eredménye. A tanulók életkorától, nyelvi szintjétől függően a tanár témánként 1-3 gyakorlati célkitűzést határoz meg.

Pl. A Táplálkozás témakörében a program a következő gyakorlati célkitűzéseket javasolja:

- a) Közvéleménykutatás a serdülők táplálkozási szokásairól
- b) Az egészséges táplálkozást népszerűsítő prospektus összeállítása
- c) Az iskolai menza egy heti étrendjének megtervezése
- d) Név-, embléma- és szlogenválasztás valamely új gyorsétkezdé-hálózat számára.

Egy-egy téma feldolgozására és a gyakorlati célkitűzések megvalósítására átlagosan 4-6 hetet szán a program. Egy iskolaév alatt pedig minimum öt gyakorlati célkitűzést, azaz öt konkrét feladatot kell a tanulóknak megoldani öt különböző témakörben.

3. Kultúra

A francia és a frankofón kultúrával kapcsolatos ismereteket a program többnyire beépíti az egyes leckékbe, tanítási egységekbe.

A jelen állapotokra, az aktualitásokra összpontosítva igyekszik kíváncsiságot ébreszteni a másik nép, a másik kultúra iránt. Enciklopédikus ismeretek nyújtása helyett a megértést kívánja elősegíteni, a valós kommunikációs szükségleteknek megfelelő információválasztással. A különböző kultúrák összehasonlításakor a hasonlóság tudatosítása a kiindulópont, onnan jutnak el a

különbségekhez. A személyes tapasztalatokra támaszkodnak, a tanulók életében, környezetében keresve a francia jelenlétet. A programhoz kapcsolódó tankönyvek nagy súlyt fektetnek a mindennapi élet, valamint a viselkedés társadalmi normáinak bemutatására.

4. Általános nyelvi képzés

A többdimenziós program abból indul ki, hogy a nyelvtanulás az általános intellektuális fejlődés része, és a személyiség gazdagodását szolgálja.

Hangsúlyt fektet arra, hogy a tanulók elgondolkozzanak olyan kérdéseken, mint a nyelv és a kultúra természete, a világ nyelvei, a kétnyelvűség, a többnyelvűség stb. Igyekszik tudatosítani a diákokban, hogy anyanyelvi ismereteit is fel kell használnia az idegen nyelv hatékonyabb tanulása érdekében, s hogy a franciaórán tanultakat más tantárgyak tanulásában is hasznosíthatja.

Fontos cél a nyelvtanulási technikák és stratégiák valamint általában a tanulási folyamat tudatosítása. A tanuló aktívabbá és önállóbbá válik azáltal, hogy tudatosul benne saját szerepe, saját felelőssége a tanulási folyamatban.

A tanulási és kommunikációs stratégiák segítik a diák önállóbbá válását. Szélesítve látókörét, lehetővé teszik számára, hogy nyelvtanulása eredményesebb legyen.

A négy terület (a nyelv, a kommunikáció, a kultúra és az általános nyelvi képzés) természetesen szorosan összefonódva, egyidejűleg van jelen az oktatás folyamatában, azokat szétválasztani csak ad hoc jelleggel lehet. A megtanítandó nyelvi elemek körét a kommunikatív tevékenység céljából választott témakörök határozzák meg. Az egyes egységek, leckék nyelvi tartalmát az szabja meg, hogy mire van szükség a gyakorlati célkitűzések megvalósításához, illetve az ahhoz vezető tevékenységek, gyakorlatok elvégzéséhez. A négy terület együttes jelenléte szükséges a tanulók kommunikációs készségének fejlesztéséhez. Ahogy a diák beszédképessége tökéletesedik, oly mértékben válnak közlései nyelvileg is mind korrektebbé, bővülnek a frankofón kultúrával kapcsolatos ismeretei, s természetesen fejlődnek kommunikációs stratégiai és tanulási technikái.

A négy fő terület bemutatása után a program néhány általános jellemzőjéről és pedagógiai elképzeléséről kívánok szólni.

A többdimenziós megközelítés abból indul ki, hogy a nyelvtanulásban alapvető fontosságú a motiváció, melynek forrása a tanuló személyiségében és környezetében rejlik. A kanadai program feltételként előírja, hogy az elemi iskola 4. osztályától kezdve tíz éven át a tanulóknak minden nap legyen 30-40 perces franciaórája. A francia nyelv oktatására az iskolának külön tantermet kell biztosítani, ahol a jól képzett, a nyelvet jól beszélő, a frankofón kultúrát jól ismerő tanár "francia légkört" teremthet. A francia nyelvű feliratokkal, plakátokkal, a frankofón kultúrát bemutató képekkel, valamint a diákok saját

munkáival gazdagon díszített osztályterem elősegíti, hogy a tanulók quasi autentikus környezetben próbáljanak franciául kommunikálni.

A tanár szerepe meghatározó a tanulók ösztönzésében. A tanár tegyen meg mindent azért, hogy a tanuló jól érezze magát a nyelvi órán és minél több sikerélményhez jusson. Vegye figyelembe a diákok közötti egyéni fejlődési különbségeket, szánjon időt az esetleges felzárkóztatásra.

A szókincs és az egyéb nyelvi elemek jobb rögzítése érdekében igyekezzon minél több vizuális élményt nyújtani a diákoknak. A vizualitás mellett – különösen alsó tagozatban –, fontos a tevékenység, a megtapasztalás lehetősége, hisz köztudott, hogy minél több érzékszervünk vesz részt a tanulás folyamatában, annál mélyebben rögzül az ismeret.

Fontos a nyelvoktatási formák változatossága, ötletessége. Építsünk a gyerekek vállalkozó kedvére, versenyszellemére.

A tanulók önállóságát, maguk és mások iránti felelősségét, szocializációját fejlesztik az olyan kooperatív tanulási formák, mint a csoportmunka. Az elvégzendő feladat jellegétől függően 2-6 fős heterogén csoportokban dolgoznak a tanulók, s a csoportmunka során a tanár különböző felelősöket jelöl ki (pl. szóvivő, jegyző, eszközfelelős, csendfelelős stb.).

Végezetül néhány szó a tankönyvekről. A programban résztvevő tanárok kanadai kiadású a – többdimenziós szemlélet szellemében készült – tankönyveket használnak. Ugyanakkor a program kidolgozói hangsúlyozzák a tanár szabadságát a tankönyvválasztásnál és a tankönyvhasználatnál. Régebbi kiadású tankönyvből is lehet új anyagot összeállítani és azt újszerűen tanítani, ha a tanár elsajátítja a többdimenziós szemléletet, s annak megfelelően szervezi meg munkáját. Ne a tankönyv, hanem saját pedagógiai elképzelései, valamint tanítványai fejlődési üteme szabják meg oktatási programját!

Természetesen Kanadában egészen más a francia nyelv helyzete, mint Magyarországon. Más a kanadai nyelvpolitika is, hiszen a francia ott az egyik tartomány, Québec hivatalos nyelve. Így az angol nyelvű tartományokban is, – ahol a franciát mint első idegen nyelvet oktatják –, sokkal könnyebb e nyelv tanulását ösztönző körülményeket teremteni, mint hazánkban.

Mindamellet, e Kanadában hatékonynak bizonyult módszer számos eleme beépíthető a hazai pedagógiai gyakorlatba is.

Jegyzetek

1. A nyelvi órán a tanár-diák között történő kommunikációt egyes szakemberek didaktikus, szimulált, vagy jó esetben pszeudo-kommunikációnak nevezik. Valóban nehéz természetesnek nevezni azt a helyzetet, amikor a nem francia anyanyelvű tanár a franciául esetleg még alig tudó tanulókkal franciául kommunikál. De Kiss Árpád szavaival: "Hogy viselkedésünk természetes-e, az igen nagy mértékben cselekvéseink céljától és körülményeitől függ... A nyelvtanítás eljárásai

természetesek... ha előzetes megállapodás alapján egy mindenkitől kívánt cél felé vezetnek.” (Kiss Árpád 1982:199)

Irodalom

- Le Blanc, R. (1989) "Le curriculum multidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde". *Etudes de Linguistique appliquée* 75. pp. 78-94.
- Edwards, R. (1996) *Plan de perfectionnement en français langue seconde: Intégration des habilités dans un cours de langue seconde*. Anjou (Québec): CEC.
- Etude nationale sur les programmes de français de base (1990). Winnipeg: CASLT Bulletin n° spécial (juin)
- Français de base. Programme d'études de la 7^{ème} et 8^{ème} années (1997). Manitoba: BET.
- Kiss Á. (1982) *Közoktatás és Neveléstudomány*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A metaforikus kompetencia kifejlesztésének perspektívái az idegennyelv elsajátítás folyamatában

Tóth Marianne

JPTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs

1. Fogalmak

1.1. Kompetencia, kommunikatív kompetencia

A Random House Webster's College Dictionary (1991: 277) szerint a *kompetencia* egy adott területen való jártasságok, gyakorlottságok, képzettségek együttesét jelenti. A kompetencia jelentheti továbbá egy adott nyelv olyan implicit, interiorizált ismeretét, melyet az egyén birtokol, s mely képessé teszi arra, hogy nyelvi produktumokat értsen meg és hozzon létre. Ez utóbbi Ellis (1995: 696) kommunikatív kompetencia fogalmának meghatározásával megegyezik.

A szakirodalom számos modellt kínál a kommunikatív kompetencia összetevőinek meghatározására, melyeket itt nem célok felsorolni. Ami közös bennük, hogy egyik sem említi meg a metaforikus kompetenciát. Ez nem meglepő, hiszen az anyanyelvi beszélők metaforikus kompetenciáját vizsgáló kutatások is csak az utóbbi években vizsgálják ezt a területet.

1.2. Metafora, fogalmi metafora

A metafora fogalmának meghatározása számos módon történt.

A tradicionális megközelítések a metaforákat csupán *nyelvi* (nem fogalmi) produktumként kezelik, dekorációnak illetve devianciának tartják. Oka pragmatikai eredetű: a beszélőnek *igazmondásra* kell törekednie, tehát olyan szavakat kell használnia, melyek pontosan azt jelentik, amelyet jelölnek.

Reddy (1979) rámutatott arra, hogy a metafora *locusa* a gondolat és nem

a nyelv; szerinte a *metaforikus struktúrák* használata az egyik legfontosabb eszköze mindennapi tapasztalataink nyelvi formába öntésének. Tanulmánya óta kialakult egy olyan kognitív szemantikai irányzat, mely elfogadja és kutatja a metafora három kulcsfontosságú összetevőjét: forrástartomány, céltartomány és megfelelés (Lakoff és Johnson, 1980).

E fogalmak és a közöttük levő kapcsolat lényegét egy példán keresztül szeretném megvilágítani. Tapasztalataink nagy részét a fizikai világból nyerjük a percepciók apparátuson keresztül; például a "tűzzel" kapcsolatos interakcióink eredményeképpen kialakul a "tűzről" alkotott fogalmunk. Az említett irányzat ezt a struktúrált fogalmat tekinti *forrástartománynak*. A "haraggal" mint *céltartománnyal* kapcsolatos tapasztalataink egy részét a "tűz" struktúrált fogalmának segítségével hozzuk kapcsolatba és értjük meg. A struktúrált alapját a tűz illetve a harag intenzitása képezi, köztük tapasztalati és nyelvi szinten is *megfelelés* található. A "füstölög" (smolder) a tűz alacsony intenzitását jelenti, hasonlóképpen a "füstölög a méregtől" (do a slow burn), a harag lassú intenzitását jelenti. Fizikai tapasztalatunk a tűzről illetve a haragról ontológiai megfelelést mutat fogalmi és nyelvi szinten is. A megfeleltetés mechanizmusát a szakirodalom *fogalmi metaforának* nevezi. Esetünkben ezt HARAG=TŰZ-nek nevezzük.

A fogalmi metafora Lakoff (1993:207) szerint egy kognitív mechanizmus és nem tekinthető propozíciónak. A fogalmi metafora is struktúrált, jelen esetben a HARAG-TŰZ megfelelés különböző szintjeit különböztethetjük meg, melynek során a forrástartományból azok az elemek felelnek meg a céltartomány elemeinek, melyekről a tapasztalataink hasonlóak vagy azonosak. A fogalmi metafora az anyanyelvi beszélők tudásában implicit módon van jelen és két funkciót szolgál: nyelvi kifejezések megértését illetve létrehozását. A példánkban előforduló lexikai egységek megjelenését a fogalmi metafora működése "motiválta". A nyelv, mint felszíni forma tükrözi mindazokat az ismereteket, melyek a forrástartomány és a céltartomány ismeretéből származnak.

1.3. Metaforikus kompetencia

A fogalom meghatározására a szakirodalomban nem találtam példát, de szükségesnek vélem az eddigi anyanyelvi kutatások alapján egy részleges meghatározás megalkotását, melyre az eddig feltárt összetevői lehetőséget nyújtanak.

Metaforikus kompetencián egy olyan fokozatosan kifejlődő, folyamatosan módosuló, összetett képességet értünk, mely a *fogalmi metaforák* kialakulására és ezek körének folyamatos bővülésére alapozva konvencionális képszerű kifejezések megértését, illetve létrehozását teszi lehetővé. A metaforikus kompetencia kialakulása fejlődési szakaszokon keresztül jön létre, melynek ez idáig két összetevőjét tárták fel a kutatások: 1. a különböző tapasztalati

tartományokban rejlő *hasonlóságok észrevételének képességét* és 2. a *metalingvális tudatosság* megjelenését.

A kutatások egyik iránya szerint a *hasonlóságok észrevételének képessége* már a születéstől kezdve megtalálható. Ami azonban fokozatosan fejlődik ki, az a *tartományokról való ismeretek* folyamatos bővülése, vagyis itt episztemológiai értelemben vett tudásanyagról van szó. Itt két dologról érdemes szólni: a metaforikus kifejezések *megértéséről*, illetve *produkálásáról*. Mind az értés, mind a létrehozás esetén elengedhetetlen mindkét tartomány (forrás illetve céltartomány) belső struktúrájának tapasztalati ismerete, de amíg a nyelvi kifejezések megértéséhez ez elég, a létrehozásukhoz nem. Ez utóbbihoz szükség van arra, hogy a beszélő *metalingvális tudatossággal* bírjon. Ez utóbbin a gyermekek azon interpretációs képességét értjük, hogy meg tudják különböztetni egymástól a felszíni formát és a beszélő szándékát, továbbá kommunikatív szándékaikat ne csupán szó szerinti kifejezésekkel nyilvánítsák ki, hanem olyan kifejezésekkel is, melyeknél az egy adott kifejezést alkotó szavak együttes jelentése eltér, vagy csak egy részét képezi a szókapcsolat jelentésének. A kutatások azt igazolják, hogy a gyermekek már három éves kortól megértik a képszerű kifejezéseket, továbbá, hogy ezek megértésekor ugyanaz a mechanizmus működik, mint a szó szerinti jelentések megértésénél (Gibbs, 1980). Egy új metafora létrehozásához szükség van arra a képességre is, hogy a forrás- és céltartomány összekapcsolását biztosító megfelelést (vetítést) ne csak ismerje, hanem használni is tudja a beszélő. A metalingvális tudatosság pedig nem statikus ismeretet jelent, hanem egy olyan dinamikus tudást, mely lehetővé teszi, hogy a tartományok bővülése során jelentkező újabb és újabb információkat a fogalmi metafora szintjeinek bővülése kövesse és ennek eredményeképpen a gyermek olyan nyelvi produktumokat tudjon létrehozni, melyeket előzőleg még nem hallott. Miközben a fogalmi metaforák ismerete, bővülése nem tudatos jellegű, tehát rejtve marad mind a beszélő, mind a hallgató számára, a nyelvi produktumokból a kutató számára kimutatható ezek jelenléte vagy hiánya.

1.4. Kapcsolódási pontok

Az idegennyelv elsajátítási *modellek* nem említik a metaforikus kompetenciát, miközben az anyanyelvi kompetenciákat vizsgáló kutatások bebizonyították létezését és vizsgálják összetevőit. A fogalmi metafora, mint nem tudatos kognitív mechanizmus működésének megismerésére irányuló módszerek egy része segítséget nyújthat az idegennyelv elsajátítást vizsgáló módszerek körének kibővítésére is. Ezért a továbbiakban néhány ilyen kutatást tekintünk át.

2. Az anyanyelvi metaforikus kompetenciát vizsgáló kutatások

Korábban elsősorban a felnőttek metaforikus kompetenciájának vizsgálatára

irányultak a kutatások, a hatvanas évek óta azonban előtérbe kerültek a gyermekkori metaforikus kompetenciával kapcsolatos kísérletek. Az első kutató, aki ezt a területet szisztematikusan vizsgálta Winner volt (1978), aki azt állította, hogy a gyermekkori *spontán* beszédben a *spontán* metaforikus megnyilatkozások kétéves kor körül jelennek meg a *szimbolikus* játékok során és ezek túlnyomó többsége "tettetős játék". Mivel korábban a vizsgálódások csupán az értésre koncentráltak, (mely valóban elsődleges) azt a megállapítást hozták, hogy a metaforikus kompetencia viszonylag későn fejlődik ki. A spontán megnyilatkozásokban azonban sokkal előbb felfedezhetők a metaforák. Winner szerint (1978) a tettetés játékokban a tárgyaknak való új név adása *funkcionális célt* szolgál - a tárgyakat a gyermek egy adott *módon kezeli*, ezért ad neki a cselekménynek megfelelő új nevet. Az átnevezés mechanizmusát itt most nem részletezem, ami számunkra itt most fontos az az, hogy a metafora megjelenését egy "visszafojtó" mechanizmus teszi lehetővé, melynek során a gyermek elnyomja a tárgy nevét és konvencionálisan ismert funkcióját. Egy almát, mivel lehet vele labdázni labdának lehet hívni, ez esetben a *konvencionális funkció*, vagyis az, hogy meg szoktuk enni, *elfojtódik*. Ez az elfojtó mechanizmus teszi lehetővé, például az idiomatikus kifejezések megértését is, melyeknél a felszíni forma részleges vagy akár teljes figyelmen kívül hagyása *elősegíti* a kontextusból adódó jelentés megértését. A jelentés megértése *fogalmi és* nem csupán nyelvi szinten történik.

Több kutató (Cacciari és Levorato 1989, Gibbs, 1980 és mások) vizsgálta a metaforikus kifejezések értését idiomatikus kifejezések értésén keresztül abból a szempontból, vajon külön mechanizmus segítségével történik-e a megértés. A kísérletek azt bizonyították, hogy nincs külön mechanizmus, a kontextusnak azonban döntő szerepe van. (Cacciari, 1989, Levorato, 1993). Amennyiben elfogadjuk a korai *átnevezés* képességét, azt, hogy *nincs külön mechanizmus*, mely a metaforikus kifejezések megértését elősegíti, illetve a *kontextus fontosságát*, ez az a három tényező, mely az idegennyelvi metaforikus kompetencia kifejlesztésének alap kiindulópontját képezheti egy esetleges *induktív instruktív* megközelítésnek, melyre már a nyelvtanulás kezdetén is szükség, illetve lehetőség lenne. Ezt azért fontos kiemelni, mert az a néhány, a továbbiakban bemutatásra kerülő kutatás, mely kiemeli a metaforákkal való foglalkozás szükségességét csupán egy késői, explicit móddal foglalkozik.

Természetesen a kutatások sokkal több részletre is ráirányítják a figyelmet, ezek alkalmazhatósága idegennyelv elsajátítás esetén külön részterületeken való vizsgálódásokat igényel.

3. Alkalmazott nyelvészeti kutatások

Low (1988) az első, aki felhívja a figyelmet a metaforikus kompetencia kifejlesztésének fontosságára és a probléma nehézségeire (pl. transzfer, regiszter,

kikerülési stratégia), de megemlíti, hogy empirikus kutatások hiányában nem lehet tudni, igazából milyen problémák fognak felmerülni.

MacLennan (1994) szerint a metaforák tanítása elősegítheti a szókincstanítás gyorsaságát és fejleszti a szintaktikai készséget is. Felhívja a figyelmet a kognitív asszociációk fontosságára az új, elsősorban absztrakt fogalmak kifejlődése során. Szerinte a metaforák tanítása-tanulása során a transzferjelenségeket vizsgálni lehet, és ahol a két nyelvben eltérés található, azt meg kell tanulni (1994: 106).

Deignan, Gabrys és Solska (1997) egy tudatosság fejlesztő fordítási technikát kínálnak a metaforatanításra, melynek során néhány szöveg segítségével az angolt haladó szinten ismerő angolszakos egyetemisták összehasonlítottak az angolban és a lengyelben előforduló metaforákat. A szerzők szerint a fogalmi metaforákat, valamint a nyelvi metaforákat tudatosan össze lehet/kell hasonlítani. Definícióval az eddig említett szerzők egyike sem szolgál.

Lewis (1993: 113) nem tesz említést a metaforikus kompetenciáról, csupán elismeri a metaforatanítás szükségességét, mivel ez a mindennapi nyelv része, illetve a metaforikus szóhasználat struktúráit meg lehet ismerni.

Nattinger és DeCarrico (1992) mindenféle szókapcsolat (pl. kollokáció, idióma) megtanulására holisztikus stratégiát javasol, szerintük ezeket "egységként" kell kezelni, tanítani és tanulni.

Kövecses és Szabó (1996) az előjárós igék ("phrasal verbs") tanulásának elősegítésére a fogalmi metaforákra való figyelem felhívását, tudatos megértését, megvitatását javasolják és kísérletileg bebizonyították, hogy ennek segítségével lényegesen fejleszthető a tanulónál az egyébként problematikusnak tekinthető igecsoport megértése és használata.

Danesi (1993) kutatásai szerint még a haladó szinten tudó diákok is bár látszólag folyékonyan beszélnek, ez mindössze *verbális folyékony*ságot jelent, vagyis azt, hogy anyanyelvük fogalmi struktúráit használják kommunikatív szándékaik kifejezésére, melynek oka, hogy nem rendelkeznek metaforikus kompetenciával. Danesi a metaforikus kompetenciát a *fogalmi folyékony*sággal azonosítja, vagyis az "anyanyelvi beszélő tudja, hogy anyanyelvében hogyan strukturálódnak a fogalmak a metaforikus megfeleltetés mechanizmusa segítségével" (1993: 490).

Összegzés

Ahhoz nem férhet kétség, hogy a metaforikus kompetencia az anyanyelvi beszélők kompetenciáinak része, valamint összetevőinek felkutatására és pontosabb meghatározására szükség van, melyet először az anyanyelvi kutatásoktól várhatunk. Az eddigi alkalmazott nyelvészeti vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a deduktív módon való megközelítés eredményt hozhat a tudatosság fejlesztésén keresztül a metaforikus jellegű kapcsolatok felismerésében, megértésében és a

szókincstanulásban haladó tanulók esetében. Valószínű azonban, hogy induktív megközelítésre is szükség van már a nyelvtanulás kezdetétől fogva. Ilyen kutatásokról a szakirodalomban nem találtam példát, így ez a terület a jövő ígéretes iránya lehet.

Irodalom

- Cacciari, C./ Levorato, M.C. (1989) "How children understand idioms in discourse". *Journal of Child Language* 10. pp. 387-405.
- Danesi, M. (1993) "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension". In: Alatis, J.E. (ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 489-500.
- Deignan, A./ Gabrys, D./ Solska, A. (1997) "Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal* 51/4. pp. 352-360.
- Ellis, R. (1995) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Gibbs, R. (1980) "Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation". *Memory and Cognition* 8. pp. 449-456.
- Kövecses, Z./ Szabó, P. (1996) "Idioms: A view from Cognitive Semantics". *Applied Linguistics* 3. pp. 326-355.
- Kövecses, Z./ Tóth, M./ Babarci, B. (1996) *A Picture Dictionary of English Idioms*. Volume 1. Emotions. Volume 2. Human Relationships. Budapest: Eötvös University Press.
- Kövecses, Z./ Tóth, M./ Babarci, B. (1998) *A Picture Dictionary of English Idioms*. Volume 3. Actions and Events. Volume 4. Thought and the Mind. Budapest: Eötvös University Press.
- Lakoff, G./ Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993) "Contemporary theory of metaphor". In: Ortony *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 202-251.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. London: L.T. Publications.
- Levorato, M.C. (1993) "The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence." In: Cacciari/ Tabossi *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 101-128.
- Low, G.D. (1988) "On teaching metaphor". *Applied Linguistics* 9/2. pp. 125-147.
- MacLennan, C. (1994) "Metaphors and prototypes in the learning and teaching of grammar and vocabulary". *IRAL XXXII/1*. pp. 97-110.
- Nattinger, J.R./ DeCarrico, J.S. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Random House Webster's College Dictionary* (1991) New York: Random House.
- Reddy, M.J. (1993) "The conduit metaphor - A case of frame conflict in our language about language". In: Ortony *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 164-201.
- Winnier, E. (1978) "New names for old things: the emergence of metaphoric language". *Journal of Child Language* 6. pp. 469-491.

VI. FRANCIA / INTERCOMPRÉHENSION

A francia személytelen szerkezetek problematikájának néhány vonása

Basch Éva

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged

0. A személytelenség (*impersonnel, impersonnalité*) problematikája a francia nyelvben igen bonyolult, nehezen megoldható feladatot jelent ma is mind a francia, mind pedig más nemzetiségű nyelvészek számára. Olyan jelenségről van szó, amely a mai francia nyelv minden használati területén előfordul: megtalálható az írott és a beszélt nyelvben, valamint ezek számtalan megvalósulási formájában, pl.: publicisztikai, esszé illetve irodalmi szövegekben, az előadói, szónoki beszédben és a hétköznapi nyelvben is. A fő problémát azonban nem a személytelen fordulatok használatának gyakorisága, hanem típusainak sokfélesége jelenti.

1. Első, meglehetősen vázlatos megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a szerteágazó, bonyolult témakör alapvetően két részre választható szét. Az első csoportba azok a személytelen igék tartoznak, amelyek nem helyettesíthetők más igékkel, más fordulatokkal, szerkezetekkel: ezek a különböző **természeti jelenségeket** kifejező igék (*verbes "météorologiques"*) egyébként más nyelvekben is nagy számban megtalálhatók. A másik – jóval nagyobb, és minőségileg is összetettebb – csoportot az ún. személytelen **szerkezetek** (*constructions impersonnelles*) alkotják. Mindkét csoport közös jellemvonása, hogy a mondatban az igét a hímnemű, egyes szám első személyű személyes névmás: az *il* előzi meg, amelynek azonban nincs sem mondatbeli, sem mondaton kívüli referense, tehát szemantikailag üres elem.

1.1. Figyelemreméltó az a tény, hogy a személytelenség problematikájával csak az utóbbi 30 évben kezdtek alaposabban foglalkozni. Igaz, bizonyos részleteit korábban is tárgyalták, de korántsem kimerítően,

* Terjedelmi okoknál fogva az elhangzott előadás írott változatát rövidítve közöljük.

koherens módon, inkább csak érintőlegesen, felvillantva a személytelenség egy-egy aspektusát, mintha a grammatikairók fel sem ismernék a jelenség fontosságát. A másik véglet abban mutatkozott meg, hogy bizonyos francia grammatikák (*Le bon usage* /1969/, *Syntaxe du français moderne* /1968/, *Grammaire Larousse du français contemporain* /1964/) olyan sok szempontból közelítik meg a problémát, mintha a nyelvtanírók tisztában lennének ugyan a személytelenség jelentőségével, de nem tudnának vele mit kezdeni, nem tudnák hová besorolni.

2. Az előadás célja annak bemutatása, hogy az utóbbi harminc év grammatikái, illetve a francia személytelenséggel foglalkozó cikkei **hogyan vezettek el** a kutatás lehetséges **irányának/irányainak** megfogalmazásához, illetve ezek hiányosságai, következtetései, valamint a tárgyalási és megközelítési módjuk miként fedték fel az előrelépés újabb lehetőségeit.

3. Néhány módszertani megjegyzést teszek a vizsgálattal kapcsolatban. A személytelenséggel kapcsolatos grammatikarészek, tanulmányok, dolgozatok elolvasása megerősítette bennem azt a feltevést, hogy ez a jelenség annyira összetett és sokrétű, hogy koherens, logikus, ellentmondásmentes leírásához igen sok nyelvész sokirányú – általános és a francia nyelvre vonatkozó speciális – nyelvészeti munkájára lesz szükség: ebből következően ebben az előadásban nem vállalkozhattam egyébre, mint az eddig megjelent elemzések releváns kérdéseinek, problémáinak összegyűjtésére, felvetésére. Sok esetben éppen az vitte előre a kérdések megfogalmazását, hogy egy grammatika vagy tanulmány **nem tárgyal** valamit, vagy **kimutathatóan következtetlenül, önellentmondásos módon** kezel egy-egy kérdést.

Az előadásban nem foglalkozom az egyre összetettebbé, egyre kifinomultabbá váló, technikai jellegű műveletekkel, leírásokkal: célom nem annyira a lehetséges eszközök bemutatása, mint inkább a személytelenség természetének megközelítése.

4. Vizsgálatom első tárgya a franciák klasszikus, normatív grammatikája: a *Le bon usage* volt. Az előzetes várakozással ellentétben a szerző személytelen **szervezetekről** mindvégig nem tesz említést, noha a "Mondat" témakörhöz tartozónak is tekinti valamelyest a problémát, hiszen ebben a fejezetben is megjelenik ez a kérdés. Ezt azonban azért nem tekinthetjük relevánsnak, mert a szintaxisból kiemeli az egyik mondatrészt, az **alanyt (funkcionális szempont)**, majd bevezeti a **látszólagos alany/tényleges alany** megkülönböztetést (**logikai szempont**), majd ezt eltörölve **kiegészítő elemről** beszél (**formai szempont**), végül rátér a **"tulajdonképpen"** (kimondottan) személytelen igék tárgyalására, így elérkezve a **szófajok és a szemantika területére**. A szempontok ilyen mérvű keveredése és a vizsgálat ad hoc, rendszertelen jellege egyrészt azt bizonyította számomra, hogy a hagyományos megközelítés nem tekinti rendszernek a nyelvet,

hiszen az általa adott leírások nem explicitek, nem világosak és nem kimerítő jellegűek. Ha mindezeknek megfelelենek, akkor ez a grammatika – Radics Katalin szavaival élve – már nem **hagyományos nyelvtan** lenne, hanem valami más. Másrészt az a tény, hogy a *Le bon usage* nem tud mit kezdeni a személytelenség problematikájával, arra hívta fel a figyelmemet, hogy ez nem pusztán a normatív nyelvtanok területi kezelésmódja miatt lehetséges, hanem amiatt is, hogy ez a probléma valóban összetett, és sok szempontot kell figyelembe venni a tárgyalásakor.

5. A következőkben vizsgált két nyelvtan a *Grammaire Larousse du XX^{ème} siècle* (a továbbiakban *G du XX^{ème}*) és a *Grammaire Larousse du français contemporain* (a továbbiakban *GFC*) már némileg haladóbb nézetet képvisel, mint a *Le bon usage*, mert legalább megkülönböztetnek személytelen igéket és **személytelen szerkezeteket**. A két grammatika azonban más-más szempontok alapján közelíti meg a személytelen igéket: míg a *GFC* alapvetően formai szempontból, addig a *G du XX^{ème}* inkább szemantikai szempontból vizsgálja meg a jelenséget. (NB: Mindazonáltal a *GFC* is belekever az osztályozásba némi szemantikát.)

5.1. A személytelen szerkezetek esetében a *G du XX^{ème}* jelentős felismerésről tesz tanúságot, amikor megfogalmazza, hogy "a személytelen formában szereplő igék általában azt jelzik, hogy maga a cselekvés fontosabb, mint a cselekvő."

A *GFC*-nél viszont, amely a **transzformációs elmélet** hatását mutatja, ott látható előrelépés, hogy a személytelen szerkezeteket visszavezeti személyes szerkezetekre, azaz úgy véli, hogy minden személytelen szerkezetnek megfeleltethető egy személyes szerkezet. A későbbiek során látni fogjuk, hogy ez nem fedi teljes mértékben a valóságot, de a *GFC* megjelenésének idején ez mindenképpen új, és előrelépést jelentő felismerés volt. Mindezen túl a szerzők azt is megfogalmazzák, hogy a személytelen transzformáció az igék **bizonyos osztályaihoz** van kötve.

5.2. A két grammatika eddigi tanulmányozása alapján a következő, nagyon általános állításokat fogalmazhatjuk meg:

- a/ A francia nyelvben vannak **kimondottan személytelen státusú igék** (a meteorológiai jelenségeket kifejező igék) és **személytelen kifejezések** (*il y a*).
- b/ Vannak személytelen formák, amelyeket a nekik megfelelő személyes formákból **alakítanak át**.
- c/ Az igék **tranzitív, intranszitív illetve pronominalis** volta meghatározza a személytelen mondatba való belépés lehetőségét.

5.3. A *GFC* alapján egy táblázat állítható össze ez utóbbi kijelentés megvilágítására:

FORMÁK	SZEMÉLYES		SZEMÉLYTELEN		
IGÉK	aktív	passzív	aktív	passzív	pronominális passzív
transzítív	+	+	-	+	+
intranszítív	+	-	+	-	-
pronominális	+	-	+	-	-

Ebből a táblázatból pl. az olvasható le, hogy a transzítív igék nem léphetnek be aktív személytelen mondatba, az intranszítív és pronominális igék pedig nem szerepelhetnek személytelen passzív mondatban. A következő két példamondat azonban cáfolja ezt a sommás megállapítást:

1. *Chaque dimanche, il mange une bonne centaine de personne dans ce restaurant.*

Ebben a mondatban transzítív ige szerepel aktív személytelen mondatban.

2. *Il a été parvenu à un accord dans les délais plus brefs que prévus.*

Ez esetben pedig intranszítív ige szerepel passzív személytelen mondatban.

Tehát a táblázatban közöltek alapján hamis következtetéshez jutunk, így pontosítanunk kell az igék típusaival kapcsolatos nézeteket is.

5.4. Még inkább bonyolítja mindezt az a tény, hogy pl. a *G du XX^{ème}* szerzői direkt és indirekt transzítív igékről beszélnek, amelyek között formai különbséget tesznek: indirekt transzítívoknak nevezik azokat az igéket, amelyeket "egy prepozícióval bevezetett kiegészítő elem követ." Azoknak az igéknek, amelyeknek mind transzítív, mind pedig indirekt transzítív változatuk is létezik, a szeszők elképzelése szerint ugyanaz a jelentésük. Pl.:

3. *pardonner une offense*

4. *pardonner à ses ennemie*

vagy

5. *applaudir un orateur*

6. *applaudir à une décision*

Ezeknél a példáknál valóban nincs jelentésbeli különbség.

A következő kifejezések azonban elletmondanak az előzőeknek:

7. *assister quelqu' un*

8. *assister à quelque chose*

vagy

9. *aspirer quelque chose*

10. aspirer à quelque chose

Mindez felveti azt a kérdést, hogy mit is tekinthetünk **direkt tranzitív, indirekt tranzitív és intranszitiv igének**.

5.5. Nagyon fontos problémára hívja fel viszont a figyelmet a *GFC*, amikor a következő megfigyelést fogalmazza meg:

"A főnevet csaknem mindig **határozatlan (vagy részelő) névelő** vagy **határozatlan (vagy határozott) számnév** vezeti be." Pl.:

11. il vient des étrangers

12. il manque dix francs

13. il passe quelques soldats

Ez a felismerés a személytelenség vizsgálatának egy újabb szempontját fogja a későbbiek során bevezetni.

5.6. Külön figyelmet érdemel az a tény is, hogy mindkét grammatika megemlíti az *il* személyes névmás szerepét. Az *il* – megfogalmazásuk szerint – üres elem, amely analógiás úton kerül a mondatba. Felvetik a valóságos és látszólagos alany megkülönböztetésének szükségességét, de ez sem ad kielégítő választ a problémára.

A fentiekben röviden bemutatott grammatikák alapján a következőkben foglalhatók össze a továbbiakban tanulmányozást igénylő kérdések:

a/ a személytelen igék és személytelen szerkezetek elkülönítése

b/ az *il* névmás természetének vizsgálata

c/ az *il* névmás és az igét követő névszói csoport funkciói, tekintettel arra, hogy az *il* megjelenése állítja szembe a személyes "alap" vagy "kiinduló" szerkezetet és a neki "megfeleltethető"? személytelen szerkezetet.

d/ a személytelen szerkezetekbe belépő igék tranzitív/intranszitiv voltának, illetve a tranzitivitás fogalmának tisztázása, pontosítása

e/ az igeidők előfordulása a személytelen mondatokban.

Ez utóbbi kérdéssel ugyan egyetlen grammatika sem foglalkozik explicit módon, de az általuk bemutatott példamondatok jelen (*présent*), egyszerű jövő (*futur simple*), folyamatos múlt (*imparfait*) és összetett múlt (*passé composé*) időkből szerepelnek, s ez azt sugallja, hogy minden személytelen forma előfordulhat ezekben az igeidőkben. Ennek cáfolatára a következő, agrammatikus mondatot mutatom be:

14. *En ce moment il est mangé des steaks dans le restaurant.

Az előadás második részében (6.1. - 6.3.) a szerző olyan kutatásokat mutat be, amelyek transzformációs megközelítéssel tárgyalják a kérdést.

Irodalom

- Arrivé, M./ Gadet, F./ Galmiche, M. (1986) *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris: Flammarion.
- Boer, C de (1947) *Syntaxe du français moderne*. Leiden: Universitaire Presse.
- Chevalier, J-C./ Arrivé, M./ Blanche-Benveniste, C./ Peytard, J. (1964) *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Chocheyras, J. (1985) "«Il me souvient» et «je me souviens»: de la cible à l'expérimentation". In: *Autour de l'impersonnel*. Paris: ELLUG. pp. 35-49.
- Chomsky, N. (1971) *Aspect de la théorie syntaxique*. Paris: Édition du Seuil.
- Dabène, L. (1985) "Quelques remarques sur les verbes «météorologiques» en espagnol". In: *Autour de l'impersonnel*. Paris: ELLUG. pp. 119-124.
- Dubois, J. (1967) *Grammaire structurale du français: le verbe*. Paris: Larousse.
- Dubois, J./ Dubois-Charlier, F. (1970) *Éléments de linguistique française: syntaxe*. Paris: Larousse.
- Gaätone, D. (1970) "La transformation impersonnelle en français". *Le Français Moderne* N° 4. pp. 389-411.
- Gaätone, D. (1991) "Il y a impersonnel et impersonnel". In: *L'impersonnel*. Grenoble: CEDITEL. pp. 133-139.
- Károly S. (1970) *Általános és magyar jelentés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Keşik, M. (1986) "Description de la phrase impersonnelle entre la syntaxe, la sémantique et la rhétorique". In: *Linguistique générale et linguistique romane* Vol. n° 1. Université de Provence. Aix-en-Provence. pp. 251-263.
- Létoublon, F./ Maurel, J-P. (1985) "Passif et impersonnel". In: *Autour de l'impersonnel*. Paris: ELLUG. pp. 8-33.
- Maillard, M. (1985) "L' impersonnel français de «il à ça»". In: *Autour de l'impersonnel*. Paris: ELLUG. pp. 63-117.
- Maillard, M. (1991) "Vers une théorie unitaire de l' impersonnel?" In: *L'impersonnel*. Grenoble: CEDITEL. pp. 227-255.
- Martin, R. (1970) "La transformation impersonnelle". *Revue de Linguistique Romane*, Tome 34. pp. 337-394.
- Nique, Ch. (1974) *Initiation méthodique à la grammaire générative*. Paris: Armand Colin. ³1978.
- Olsson, H. (1986) "La concurrence entre il, ce et cela (ça) comme sujet d' expressions impersonnelles en français contemporain". In: *Acta Universitatis Umensis*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. pp. 15-34.
- Radics, K. (1975) "Des méthodes de la recherche contrastive". In: *Études Finno-Ougriennes*. Tome XI. pp. 229-235.
- Rivière, N. (1977) *L' impersonnel en français*. Thèse présentée à l' Université de Paris VII pour l' obtention du doctorat de 3^e cycle. (Kézirat.) Paris.
- Rivière, N. (1979) "Problèmes de l' intégration de l' impersonnel dans une théorie linguistique". *Le Français Moderne* N° 4. pp. 289-311.
- Ruwet, N. (1982) *La grammaire des insultes et autres études*. Paris: Édition du Seuil.

***Exercices de style* ou perfectionnement linguistique dans la formation de professeurs de français?**

Csűry István

Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely

Les enseignements dispensés par les départements de français des établissements de formation professorale se répartissent en deux volets principaux: celui des sciences (linguistique, littérature, civilisation, didactique) et celui des cours de perfectionnement linguistique (des "disciplines non théorisées"). La présence même de ces derniers parmi les matières obligatoires témoigne de l'importance que l'on semble leur accorder; leur véritable statut et la conception sur laquelle ils se fondent n'en sont cependant pas moins ambigus.

Les *exercices de style / de langue / de conversation*, objets de la réflexion qui suit, sont des séminaires ou travaux dirigés destinés à améliorer le niveau linguistique des étudiants par le moyen d'activités et de contenus fort variables, tout en suivant des programmes peu strictes et peu spécifiques. Trois questions essentielles se posent à leur propos: Quelle est leur place dans les curricula? Qu'est-ce que ces dénominations recouvrent? Y a-t-il de repères théoriques et/ou pratiques fiables pour l'élaboration des programmes et des contenus?

Traditionnellement, on considère que les filières de langues des universités ne sont pas faites pour qu'on y apprenne la langue: il faut déjà y arriver avec de solides connaissances langagières. En fait, ce que les étudiants en apportent avec eux du lycée est très souvent insuffisant. Ceci est valable non seulement pour le moment présent (où la multiplication des centres / unités de formation, conjuguée avec une certaine libéralisation de l'admission des candidats à l'enseignement supérieur, a considérablement augmenté les effectifs des étudiants sans que cela aille de pair avec, au moins, un niveau de connaissances initiales constant) mais aussi pour le passé: formule euphémique (et archaïque), la dénomination *Exercices de style* ("stilyak" en hongrois) des cours existant

depuis longtemps aux universités témoigne de l'effort qu'il était toujours nécessaire de faire pour une mise à niveau et pour un développement linguistiques des étudiants qui étaient, en réalité, loin de n'avoir besoin que de raffinements stylistiques. Il s'est donc établi une distinction (à moitié inconsciente) entre matières "nobles" (littérature, linguistique) et "roturières" (exercices de style et, pour d'autres raisons, méthodologie). Ce qui en résulte pour les cours de perfectionnement linguistique, c'est soit une volonté de les "anoblir" en les remplissant d'exercices de grammaire ou de conversations portant sur des sujets de civilisation, soit un complet abandon de ce qui s'y fait aux dispositions et aux caprices du lecteur qui est chargé, dans la plupart des cas, de les assurer.

Pour connaître tant soit peu la situation actuelle en la matière, nous avons effectué une modeste enquête auprès des départements de français des universités et des écoles supérieures de pédagogie hongroises. Six d'entre eux (à part le nôtre) ont bien voulu prendre la peine de nous répondre. Les questions concernaient la dénomination des cours de ce type, leur nombre total dans le cursus, leur nombre hebdomadaire en répartition semestrielle, l'enseignant qui les assure, les contenus et les types d'exercices/d'activités habituels et, enfin, le type de sanctionnement qui clôt le programme.

À l'issue de l'enquête, nous avons appris que les cours en question s'appellent en général *Exercices de style / de langue / de conversation* ou par une combinaison de ces éléments. Trois départements des sept proposent plus d'une matière ayant des appellations différentes. *C'est le lecteur de français qui en est chargé partout*, secondé presque partout par un enseignant hongrois. Il existe à la quasi-totalité des départements un programme prédéfini pour les cours examinés, appliqué quand-même avec une *souplesse* plus ou moins considérable dans la plupart des cas (deux questionnaires seulement semblent affirmer que l'enseignant n'a pas le droit de modifier le programme à son gré tandis qu'un d'entre eux témoigne même de sa *liberté absolue*). Le sanctionnement fait partout partie intégrante également de l'examen de base, ayant lieu normalement à la fin de la première année des études et permettant d'éliminer les étudiants qui n'ont pas suffisamment progressé pour pouvoir suivre des enseignements plus spécialisés et théoriques.

Selon les quantités horaires, les cours de perfectionnement linguistique représentent, en moyenne, 20% des études (sur ce point, nos départements montrent une grande convergence), ce qui est une proportion non négligeable. Ils ont une importance particulièrement marquée dans les deux premiers semestres, or, l'existence d'une année préparatoire confirme également ce que nous avons dit du niveau linguistique des étudiants et, par là, de l'importance de ces cours. Il nous paraît donc évident que leur organisation et leurs contenus doivent être soigneusement préparés et bien ciblés.

Mais qu'en est-il dans la pratique? D'une part, les dénominations nous rendent déjà quelque peu perplexes (surtout du moment où nous essayons d'en traduire

quelques-unes en français: "Nyelv- és beszédgyakorlat" s'y prête assez peu; sans parler des connotations de l'équivalent de "Stílgyak"). Si nous considérons ce que l'enquête nous apprend au sujet des exercices et des activités, nous ne sommes pas rassurés davantage (les domaines énumérés dans le questionnaire: grammaire, civilisation, textes littéraires, presse, compréhension du discours oral, phonétique, communication orale, analyse structurale et pragmatique du discours écrit, production de textes écrits; sur l'axe vertical se lit le nombre des réponses positives).

La pratique des différents départements est assez divergente (il n'y a pas un seul domaine avec sept réponses!) et les contenus de ces cours sont peu spécifiques et parfois peut-être incohérents. D'abord il y apparaît des domaines auxquels d'autres cours sont, normalement, consacrés aussi (grammaire, civilisation, même la littérature). Ensuite, la présence marquée de la presse qui s'y ajoute nous convainc de la prépondérance des activités sur (dans) le code écrit ou, au moins, de celle des supports écrits. Enfin, nous nous étonnons fort de voir que les activités de compréhension orale et écrite n'atteignent pas le niveau des activités de production. L'image générale (sans doute un peu inexacte) qui se présente ainsi est d'un cours où *le professeur apporte des articles de journaux qu'il a trouvés intéressants, pour discuter, à leur base, de sujets de civilisation; chemin faisant, il corrige les fautes de grammaire et de prononciation des étudiants pour demander à la fin, en vue de l'évaluation, des comptes-rendus écrits*. On peut se demander si une telle démarche est suffisamment systématique et adaptée aux fins que ces cours ont (ou devraient avoir) la vocation d'atteindre.

Mais quelles sont ces fins, au juste? Le développement de la compétence (complexe) de communication. Or, l'étude des divers aspects de la civilisation en fait partie aussi bien que celle de la grammaire. Seulement, des cours spécialisés y sont déjà consacrés dont le but immédiat, en même temps, n'a rien à voir avec la complexité de la communication. Les cours d' "exercices de style" devraient donc avoir pour tâche le développement synthétique et global des compétences particulières, toutes nécessaires mais individuellement insuffisantes pour une communication aussi efficace que possible dans un contexte de langue étrangère. C'est, par conséquent, sur un plan tout à fait général qu'il nous paraît juste d'établir les cadres des enseignements en question.

Tout d'abord, il est utile d'insister sur la dualité du code oral et du code écrit. Non seulement à cause des différences structurales, morpho-syntaxiques, stylistiques et de situation mais aussi à cause des (manques de) connaissances des étudiants. En effet, l'approche communicative (heureusement de plus en plus intégrée aux méthodes scolaires) signifie, pour bon nombre d'auteurs de manuels et de professeurs, une préférence nette (et parfois regrettable) donnée au discours oral. Les effets en sont augmentés par l'expérience personnelle des étudiants qui ont séjourné en France, souvent en qualité de jeunes filles au pair; si bien que *nombreux sont ceux pour qui l'expression française, dans toutes ses formes,*

équivalant à un discours portant toutes les marques du français parlé familier, et ils ont du mal à accepter que l'on veuille les convaincre du contraire. Il faut donc leur montrer que les formes de l'oral sont elles-mêmes fort variées, dont celles de l'écrit se distinguent *a fortiori*. N'oublions pas non plus qu'aux cours de hongrois de nos écoles, on s'occupe peu ou pas des types et des structures de textes/discours, différence notable par rapport à la pratique scolaire française.

Deuxièmement, on n'oubliera certainement pas l'évidence qu'en matière de langue, la production de messages bien formés (l'expression) est nécessairement précédée de l'apprentissage de leur perception (la compréhension). Cet apprentissage (entraînement, rééducation) va, sur le plan de l'oralité, de l'identification des particularités acoustiques des sons étrangers, par la reconnaissance de leurs traits pertinents, à la compréhension totale du discours oral authentique; quant au code écrit, il concerne aussi bien les problèmes de vocabulaire et de grammaire que les règles de l'organisation du texte et ses types. *Une production consciente, correcte et efficace de discours bien adaptés aux paramètres des différentes situations de communication ne devient possible que sur la base d'une "compétence de décodage" bien développée.* (Notons bien qu'en linguistique théorique et appliquée, en pragmatique, en méthodologie etc., il ne manque pas d'ouvrages théoriques de base, de livres de référence et de manuels d'apprenants qui peuvent nous fournir les repères et les outils de travail pour la conception et l'organisation des cours de perfectionnement linguistique; fait qui rend d'ailleurs douteuse leur appellation de "disciplines non théorisées".)

Ces considérations nous ont amenés à remplacer, au département de français de Szombathely, les "Exercices de style" traditionnels par deux cours de travaux dirigés, appelés respectivement *Compréhension et expression orales* et *Compréhension et expression écrites*. Les premiers comprennent des exercices de (correction) phonétique et de compréhension de discours oraux aussi bien que des activités portant sur les différentes formes de la communication orale. Les seconds partent de l'analyse linguistico-pragmatique des textes, présentent les différents types de séquences / de textes, les "genres" de l'écriture pour permettre enfin aux étudiants de les produire correctement (des textes narratifs et descriptifs aux textes instructifs et argumentatifs, du CV aux lettres officielles, des petites annonces aux travaux scientifiques, tel le mémoire de fin d'études à rédiger avant la fin du dernier semestre).

Nous espérons avoir prouvé, par cette modeste réflexion, que le perfectionnement linguistique, sans être le premier des objectifs que vise la formation professorale au sein des départements de français de l'enseignement supérieur hongrois, est loin d'avoir le statut secondaire d' "enseignements annexes"; aussi n'est-il peut-être pas inutile de repenser la façon dont il est conçu dans la plupart des cas. Étant donné les perspectives de la formation de spécialistes de français, la nécessité de diversifier nos filières, nous devons nous y mettre sans trop tarder.

A félidegenség kommunikációs csapdái. A tanári mobilitás tapasztalatairól¹

Győri Anna
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Milyen szociokulturális törésvonalak mentén fogalmazható meg a másság, az eltérés a magyar és a francia felsőoktatás, a hasonló szakon oktató tanárok, illetve tanuló diákok között? Milyen az idegenekhez, az idegen nyelvekhez való viszonyulás, milyen eltérő motivációk, értékek, stílus van jelen?

Vendégségben

A felsőoktatásban idegen nyelvet, gazdasági szaknyelvet, illetve interkulturális kommunikációt oktató Tanerő egy európai projekt keretében más országban vállal munkát. Szakmájában marad, a dolga ugyanaz lesz, mint hazájában, a felsőoktatásban diákokat oktatni, kutatócsoportban vagy egyénileg kutatásokat folytatni. A szerződése meghatározott időre szól, természetesen a projekt lezártaival visszatér eredeti intézményéhez és ott folytatja a munkát. Az ilyen projekteknek az a célja, hogy a szakmaközi kapcsolatok erősödjenek, mindkét munkahelyen dolgozók egymással tapasztalatot cseréljenek, a hasonló kutatások területe táguljon, a személyes kapcsolat révén az anyaintézmény és a meghívó intézmény között lehetséges mindenféle további kapcsolatok létesüljenek, közös projektek, kétoldalú megállapodások, tanárcsere, diákcsera, konferenciákon való részvétel, publikációk, stb.

Megérkezik a felsőoktatásban tapasztalt Tanerő, megszervezi mindennapjait, lakás, közlekedés, maximálisan leegyszerűsített háztartás, bejelentkezés az egyetemen, adminisztratív teendők. Életkezdési helyzet, amitől eléggé elszokott, de mivel a hely- és közegváltogatás átmeneti időre szól, nem veszi nagyon a lelkére, hogy a bürokrácia az új helyen más mechanizmusok

szerint működik, inkább kíváncsi szemlélődőként igyekszik az új labirintust kiismerni.

Az életkezdés nehézségei mellett számos pozitívummal is találkozik, örömmel fogadja, hogy milyen jól működnek más intézmények és szolgáltatások, pl. az automatizált postahivatal, a pénzbedobós mosoda, a közlekedési eszközök, (amíg ki nem tör a huszonnégy napos közlekedési sztrájk), a szombaton is nyitvatartó kerületi könyvtár, a boltok, stb.

Az egyetem

Tanerő alapvető életfeltételei megszervezése közben bemegy az egyetemre. Viszonylag új felsőoktatási intézmény, 25 éves a 13. számú egyetem. Teljesen átlagos, olyannyira, hogy tévéfilm is készült róla, mint ilyenről. A számok azért a magyar léptékhez szokott Tanerőt meglepik: 20 ezer diákja van. Orvosképzés és művészeti képzés kivételével minden más van: bölcsészettől a jogi, közgazdasági, természettudományi, mérnöki stúdiumokig. Három campuson terül el, mind egy-egy észak-párizsi külvárosban, illetve inkább Párizs-környéki településen. Metróval és vonattal lehet megközelíteni, minden 10-15 percben van vonat az Északi pályaudvarról. A V.-i vasútállomásról induló busz néhány perc alatt az egyetem előtt van.

Az egyetemi alapképzés változatos, többé-kevésbé szorosan kapcsolódnak hozzá úgynevezett egyetemi iskolák, rövid képzési ciklusok, munkaerőpiaci, ill. vállalati igények szerint kialakított önköltséges formák.

A kurzusok, illetve az azok elvégzését igazoló diplomák, az egyes egyetemi karok, szakok, tagozatok betűjelek, betűszavak segítségével azonosíthatók. DEUG, DUT, UFR, IFI, IUT, IUP, stb. A *licence*, a *maîtrise*, mellett van a doktori képzés, az azt megelőző alapozó év, a DEA, amelynek során eldől, hogy az azt hallgatók valóban alkalmasak-e a tudományos pályára.

A fogadtatás

Tanerő a nyelven kommunikációképes, de mivel más kulturális közegben él, nem kapcsol át gépiesen, amikor a dolgok menete a saját kultúrájától eltérő irányt vesz. Érzékenyen és gyanakvóan veszi a jelzéseket, meg kell felelnie az ottani mércének. Igyekszik nem görcsösen viselkedni. Vendéglátói ezért abban a tévhitben vannak, hogy mindent tud, eligazodik a köznapokban is.

A hivatalos partner kedvesen fogadja, összehívta már azokat a kollégákat, akik valamelyik tanszéken, vagy munkacsoportban érdekeltek közreműködésében. Együtt fognak ebédelni. Az ebédelés szent dolog, mindenki pontos. Kiderül, hogy Tanerőnek még nincs jegye, se az önkiszolgáló étkezőben étkezésre jogosító kártyája, ezért az egyik kolléga fizeti ki az ebédjét, az együtt ebédelés valóban azt jelenti, hogy együtt étkeznek, de nem azt, hogy a vendégük. A munkaebed

szigorúan az ebédelésről szól, a nagyon ízletes, és más, éppen jelen nem lévő fogásokról. Túlságosan hosszú idő telt el, mióta Tanerő utoljára járt Franciaországban. Nehezen tudja csak kikapcsolni az interkulturális ingerekre adott érzelmi reakcióit, önmagát, mint a kommunikáció részesét.² Spanyoltanárként, a spanyolok közvetlenebb stílusához szokott, ezért meglehetősen hidegnek és szárazon koppanónak érzi leendő kollégái, kolléganői szájából a magázást, a formális megszólítást. (Később, spanyol szakos kollégájával folytatott beszélgetés közben mindketten átváltanak spanyolra és vele a tegeződésre, amit aztán a francia beszédre is spontán kiterjesztenek.) Az ebéd után átvonulnak a kávézóba, ott repkednek a számára elkészerítően érthetetlen betűszavak, kérdezik tőle, úgy-e ott fog tanítani, tájékozatlanságát lesújtónak érzi.

Tanítás, diákok, stílus, motiváció

A *maîtrise*- kurzusra, tehát kb. ötödik éve egyetemre járó hallgatói névsorát kell csak végignézni ahhoz, hogy lássuk, milyen a közönség: *Rachida, Moustapha, Abdelkrim Gwendoline, Ronite, Amel, Alves, Muñoz, Miquel, Hounkponcu, Sorensen, Radrianantenaina*, van néhány francia név is, az egyik egy félig kínai lányé. Ők V. és a környező települések lakói, legtöbbször francia állampolgárok, a lakóhelyükhöz közel eső gimnáziumokban érettségiztek, s a lakóhelyükhöz közeli egyetemen folytatják tanulmányaikat. Őket az ellenkező irányból hozza a vonat reggelente. Legtöbbször a statisztikákban és az egyetemi kérdésekkel foglalkozó szociológiai tanulmányokban az ú.n. *nouveaux lycéens*, az újjáimnazisták kategóriához tartozó, azaz első generációs értelmiségi palánta. Szülei, nagyszülei a második világháború után 10-20-25 évvel vándoroltak be Franciaországba, tömegesen települtek a párizsi agglomeráció igénytelen lakótelepi falansztereibe. A szülőknek a munkaerőpiacon, mint gyengén kvalifikált munkaerőnek, ha van munkája, az többnyire kisegítő jellegű. Otthon az anyanyelvükön és franciául beszélnek, egymás között franciául. E hallgatók jelentős része azért jár egyetemre, hogy minél később kelljen szembenéznie a munkanélküliséggel. Szakjukat abban a reményben választották, hogy idegen nyelvi és némi szaknyelvi ismerettel növeljék elhelyezkedési esélyeiket. A kötelező gyakorlati órákat rendszeresen látogatják, gondosan jegyzetelnek, ha a tanár beszél, csak a fejük búbját látja. Tanerő sokszor eltöpreng rajta, mi lenne, ha ugatna, leírnák, hogy *vau-vau*? Egyes sorokat vonalzóval aláhúznak, a lapokat egy gyönyörű dossziéba teszik, a következő heti óráig ki se nyitják. Ha feladatot ad a tanár, csak akkor csinálják meg biztosan, ha előre jelzi, hogy értékelni fogja, és a félév végi átlagba beszámít. Van bennük valami kisiskolás, ahogy az írásbeli munkákat leadják, akár házi dolgozatot, akár zárthelyit. Nem puskáznak, házi dolgozatnál előfordul, hogy összedolgoznak, a csapatmunka egyébként is szokásos. Kötelező iskolai tanulmányaik során megtanulták, hogy az írásbeli munkának tetszetős külalakot adjanak. Széles margóval, hogy a tanár odairhassa az észrevételeit, a javítást. Ha

eltévesztenek valamit, sürgősen kifehérezik, mindenkinél van javítófolyadék, vagy hasonló célt szolgáló íróeszköz. Tanerő számára ez kellemes, mert a magyar diákok munkáinak a külalakja sokszor ahogy kívánni valót maga után. Szóbeli teljesítményük pontosan leképezi azt az előadói és érvelési stílust, amit összefoglalóan *explication* vagy *commentaire* névvel jellemezhetünk. A karteziánus alapoknak megfelelően meglehetősen távolságtartással elemeznek minden szöveget, dokumentumot, kerülnek az egyéni véleményalkotást. Függő beszéd, hipotetikus főmondatok vezetnek be minden állítást.

Tanerő francia diákjai "Alkalmazott idegen nyelvek" szakosok. Ez azt jelenti, hogy angol és egy másik idegen nyelv a szakjuk. A képzés során a társalgáson kívül vannak - kevés számban - más készségfejlesztő órák, pl. hallás utáni értés, fordítás, más tantárgyak, mint leíró nyelvtan, civilizáció, és lexika-órák, ez utóbbi félévente változó tartalommal, egy kis banknyelv, egy kis üzleti nyelv, egy kis jogi szókincs.³ Tanerő tartja a kommunikációt a spanyol üzleti nyelvben - csoportonként heti egy, 60 perces - órát. Diákjai 6-7-8 éve tanulnak spanyolul, általában ez a második idegen nyelvük. A heti 1 *ora* mennyiségben és gyakoriságban olyan csekély, hogy mire ráhangolódnak a témára, már vége is az órának.

Tanerő Magyarországon évek óta tanít hasonló tantárgyat, sűrű hivatkozással a kultúráközi kommunikációra. Hogy hogyan kommunikálnak a spanyolok. A gesztusnyelvet. A kultúrák közötti kommunikáció csapdáit. De Magyarországon a hallgatók származásukat, kulturális hátterüket illetően homogén közönség. Nem úgy, mint V.-ben, ahol a hallgatók többségükben másodgenerációs bevándoroltak. Csak ott veszi észre, már amikor felkészül az órákra, hogy milyen súlya van minden szónak, hogy a homogén otthoni közönség előtti könnyed ítélet, hogy a keleti kultúrákban így, másutt pedig úgy, nem hangozhat el ugyanúgy. Biztos, hogy jól tudja, amit állítana kínaiakról, amerikaiakról, testközelséget kedvelő, vagy távolságtartó kultúrákról? Nem bánt-e meg valakit diákjai közül?

A nyelvtudásról

Amikor Tanerő francia kollégáival arról beszél, hogy mit is csinál az ő egyetemükön, sietnek megjegyezni, hogy igazán fantasztikus, hogy a keletiek - ez volna ő és a magyarok is általában - milyen sok nyelven képesek megtanulni. Ilyenkor megjegyzi, hogy ez csak azoknak olyan nagyon szükséges, akik az idegen nyelvek ismerete nélkül Európa többi országától el volnának zárva, de azért örül, hogy így gondolják. Mert ők is el vannak zárva a többi kultúrától, a szomszédos országokétól is, és ha ezt az elzártságot nem annyira érzékelik, az annak köszönhető, hogy mások viszont hajlandók, képesek, motiváltak, hogy az ő nagy országuk nagy presztízsű nyelvét megtanulják.

A francia utca embere, de még az egyetemi kollégák fogalmai szerint is, a hallgatók, akik angolul és spanyolul nagyjából elbaldogulnak, nem két, vagy háromnyelvűek, hanem többségükben négynyelvűek, ha a családi használatra fenntartott anyanyelvüket is beszámítjuk. Viszont a családi nyelven nem tudnak mind írni, nem részesültek iskoláztatásban. Francia iskolába jártak és ott az anyanyelvet ha nem is kellett megtagadni, de arra se volt mód, hogy az iskolában azon a nyelven tanuljanak.

Tanárok és diákok

Vajon egy külföldi tanár megjelenése, oktatási, előadói, számonkérési szokásai, vizsgáztatási stílusa, a diákokkal szembeni elvárásai változatlanok maradhatnak-e az új közegben, elfogadhatóak-e, vagy sokkolóak?

Tanerő nehezen boldogul a 20-as skála arányaival, de az ahhoz kapcsolódó eltérő pedagógiai szemlélettel is. Tanszéki értekezleten hangzik el, hogy 16 felett gyakorlatilag nem létezik semmi. Az átlagot kell produkálnia a francia egyetemistának ahhoz, hogy tovább juthasson tanulmányaiban a diploma felé. Magyarországon aki maximális teljesítményt nyújt, megkaphatja a maximális érdemjegyet.

A hazájában homogén és szigorú szelekción - felvételi vizsgán - átesett hallgatósághoz szokott Tanerőnek nehéz bemérni a fenti hallgatók tudásszintjét, hogy mondanivalóját ahhoz adaptálja. Kollégái beletörődni látszanak az adott helyzetbe, de nyugtalanok miatta. Talán némi sajnálattal vegyes segíteni akarás van bennük, ám ez nem akadályozza annak, hogy a szelekciót már az egyetemen belül elvégezzék. A *maîtrise*-en van olyan diák, aki 9 éve az egyetem hallgatója, az évismétlés szokványos dolog. A diplomán túli szelekciót pedig a munkaerőpiac, illetve a közszolgálati szférában a versenyvizsgák rendszere biztosítja.

Összefoglalás

A vendégség tapasztalataival gazdagodva, Tanerő más szemmel látja a világot itt is, ott is. Örül, hogy hazájában válogatottan tehetséges hallgatókkal dolgozhat. A kulturaközi kommunikációval kapcsolatos tananyagát újabb példákkal bővíti. Némi aggodalommal néz a jövőbe, amikor arra gondol, hogy hazája felsőoktatása felzárkózik az európaihoz. Ennek előszelét meg is tapasztalja a magas létszámú tanulócsoporthoz. Szeretne olyan nyugodtan munkaebédelni kollégáival, ahogy amott tette, az órákon kívül idejét a könyvtárakban tölteni, szabad energiáit kutatásokba ölni. Tapasztalatait sok ismerőseivel megosztja, utóbb megpróbálja modellezni és egy szakmai konferencián is ismertetni. Reméli, hogy vendégtanársága minden érintett - diák és kolléga - számára is hasznos.

Jegyzetek

1. Mindennapos az Európai Unió országában a diákmobilitás és egyre gyakoribb a tanárok mobilitása is. A program kezdetén, 1987-88-ban 3000 volt az európai vándordiákok száma, míg most évi 170 ezer. Ahogy az Erasmus európai projektet értékelni próbáló előadásban elmondták, csak Franciaországból évente 15 ezer diák megy egy tanévre külföldi egyetemre a program keretében. Egy előadó adatai szerint az egy év alatt az EU-n belül a 170 ezer diákmobilitás mellett 14 ezer oktatói mobilitás is volt. A lehetőségeket ugyanakkor messze nem használják ki a diákok. Elhangzott: *Journée d'étude sur la mobilité Erasmus*, Ecole Normale Supérieure, Fontenay-Saint-Cloud, 1998, január.
2. Carroll, R. *Évidences invisibles. Américains et français au quotidien*, Editions du Seuil, Paris, 1987.
3. A spanyol nyelv státusza Franciaországban eltér magyarországi státuszától. Míg Magyarországon "luxusnyelv", Franciaországban szomszédos ország nyelve, rokon nyelv, "könnyű", ezért a legjobbak németre iratkoznak be, a szerényebb képességűeknek jó a spanyol is. A spanyol nyelv könnyű, mert hasonlít, de nehéz is, ugyanezért. A mindezzel kapcsolatos közvélekedés a spanyoltanárokra nézve is diszkreditáló.

Irodalom

- Carroll, R. (1987) *Évidences invisibles. Américains et français au quotidien*. Paris: Éditions du Seuil.

A nyelvek közötti megértés (L'intercompréhension)

Pekánovics Lászlóné
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

A többnyelvűség napjainkban egyre inkább követelmény Európában csakúgy, mint a Föld más tájain. Éppen az Európai Unió kibővítésének következményeként is felerősödtek a romanisztikai kutatások földrészünkön, hiszen csábító lehetőség, hogy a közösség tagországai közötti nyelvi érintkezés leegyszerűsödjön az intercompréhension alkalmazásával. A francia kifejezést jobb híján használok mindaddig, amíg pontos és szakszerű műszót sikerül találni és elfogadtatni. (A francia nyelvű szakirodalomban egyébként előfordul még a "sensibilisation à la compréhension multilingue" is, mely nyilvánvalóan komplexebb terminus, s melyet az előbbivel egyenértékűen használnak.) Az alábbiakban kísérletet teszek arra, hogy az ezzel kapcsolatos legújabb eredményeket bemutassam, "együttgondolkodásra" ösztönözzem a jelenlévőket.

Az intercompréhension meghatározása

Tulajdonképpen nem jelent mást, mint anélkül megérteni egy másik - rokon - nyelvet, hogy azt beszéljék. Főképpen természetesen a neolatin nyelvekben figyelhető meg a jelenség, de szakemberek végeztek kísérletet más nyelvekkel is. Ilyen próbálkozás volt például az Athos terv, az újjörög megértésére, valamint amerikai, német és skandináv nyelvtanárok által vezetett gyakorlatok neolatin nyelvek hallás utáni megértésére.

Négy dél-európai egyetem, a lisszaboni, a salamancai, a római az Aix-en-Provence-i vezetésével készítette el az EuRom4 tervezetet, s eredményeik, tapasztalataik közreadása élénk érdeklődést váltott ki szakmai körökben. Olyannyira, hogy a "Le français dans le monde" című francia módszertani folyóirat különszámot szentelt a témának. A továbbiakban az itt megjelent cikkek

alapján kívánom a hallgatóság figyelmét föl hívni a téma néhány különösen fontos aspektusára.

Az intercompréhension elméleti kérdései

Ha a fentemlített igen sommás meghatározásból indulunk ki, világossá válik, hogy nem a nyelv elsajátításáról van szó, hanem arról, hogy visszaadjuk a nyelvtanulónak a másik nyelv felfedezése iránti érdeklődést. Tesszük ezt természetesen anélkül, hogy lemondanánk az elmélyítésről valamilyen későbbi, alkalmas időpontban. Vagyis nem ellentétéről, hanem kiegészítésről beszélünk. Korlátozzuk tehát a nyelvtanulást a hallás illetve olvasás utáni megértésre. Ez a korlátozás önmagában is újításnak számít, hiszen mind elméleti, mind gyakorlati téren következményekkel jár.

A nyelv mibenlétével kapcsolatosan a tanulás folyamatában:

- egy nyelv segítségével egy másik vagy több nyelv bizonyos megértési szintjére eljutni
- a megértés maga nem "mindent vagy semmit" kérdése, hanem lehetőség nyílik a hozzávetőlegességre
- a nyelv összetevőit a megértés folyamatában újra kell gondolni
- az emlékezőtehetség igen nagy szerephez jut
- új értelmezést kap a nyelvi hasonlóság
- a pszicholingvisztika legújabb kutatásainak fényében a hallás és olvasás utáni megértés folyamatát sokkal mélyebb és aprólékosabb elemzésnek vetik alá
- a megfelelő életkort gondosan kell kiválasztani (gyermekkor)

A tanuló és a pedagógiai módszerek kapcsolatában:

- a nyelvtanuló nem korlátlan motivációval, idővel, képességekkel rendelkező alany, hanem olyan felelős személy, aki maga lép fel saját igényeivel
- a többnyelvűség eléréséhez megengedett a nem tökéletes, megközelítő tudás
- a nyelvi és kulturális hasonlóság folytonos előtérbe állításával, a rokonság talajára való helyezéssel a nyelvtanuló biztonságban érzi magát: szilárdan támaszkodhat már meglevő anya- és idegennyelvi ismereteire
- a siker másféle értelmezésével a nyelvtanuló pozitív irányú "érzékennyé tételét" állítja szembe az eddigi nyelvtanulással, ahol igen jelentős idő- és energiaráfordítás után az eredmény igen kétséges volt
- a nyelvtanulási folyamatban sokkal inkább a nyelvtanuló "személyére szabott" a módszer, s nem föltétlenül rendszeres: nyitottságából és rugalmasságából adódóan nagy szabadságot engedélyez a nyelvtanárnak.

Az elhangzottak alapján világos, hogy a módszer alkalmazásához, illetve kidolgozásához új eszközökre van szükség. Már a tervezés kezdeti szakaszában pontosan meg kell határozni a nyelvtanulás célját és körülményeit.

- Milyen nyelve(ke)t
 - Mely nyelv(ek) alapján
 - Kinek
 - Milyen célra tanítunk.
1. A nyelvi készségek árnyalt szétválasztása és ennek foka függ a kitűzött céltól, a nyelvek közötti távolságtól, a nyelvtanulóktól. Felnőttek esetében az olvasás utáni megértés látszik a legegyszerűbbnek, s ezt célszerű az olvasó számára jólismert témájú szövegekre alkalmazni. Alapvető didaktikai cél a globális megértés, s ez annál is sikeresebb lehet, mivel a hasonló felismerésére "edzik" a nyelvtanulót. Általános iskolás korú gyermekek esetében a hallás utáni megértésre lehet hangsúlyt fektetni, hiszen a korhoz kapcsolódó érzékelésen alapul. Elképzelhető olyan modulok kialakítása, melyek a nyelveknek csupán hallás utáni azonosítását teszik lehetővé.
 2. A nyelvi összetevők közül a rendelkezésre álló módszerek a legnagyobb mértékben a szókincsre építenek. Kétséges, hogy hasznosabb-e többnyelvű szójegyzéket készíteni, mint közös nyelvtant kidolgozni? Milyen helyet kell biztosítani a nyelvtannak?
 3. A nyelv hangjainak, hanglejtésének fölfogása, egységeinek elkülönítése, az üzenet nagyjából megértése, még ha korlátozott is, de igen nagyratörő program, széles kulturális dimenzióval. Az interkulturális elemek szerepének jelentősége a nyelvek közötti távolság növekedésének arányában lesz egyre nagyobb.
 4. A legnehezebb feladat a megértés értékelése. Hol vannak a határai és hogyan történjen? Jelen pillanatban a szakértők meggyőződése szerint csupán annyi bizonyos, hogy a kérdést föltétlenül alá kell rendelni a többnyelvűségről alkotott elképzelésnek.

A jövő feladata kialakítani azon eszközöket, melyek hatékonyan vethetők be a terv megvalósításakor. Igen nagy pedagógiai kihívást jelent mindez, de támaszkodhat olyan tényezőkre, mint például:

- a nyelvi kommunikációval kapcsolatos problémák minden szintű felismerése Európában és a világban egyaránt,

- a nyelvtanárok széleskörű tapasztalatai és a "kulcsrakész" módszerek építő kritikája, vadenatúj médiák fölhasználása.

Az egy-, két- vagy többnyelvű szótárak, szójegyzékek, a klasszikusok kétnyelvű kiadásai, és nem utolsósorban a kontrasztív nyelvészeti tanulmányok fölbecsülhetetlen segítséget nyújtanak a szakembereknek.

Az EuRom4 tervezet

André Valli és Claire Blanche-Benveniste vezetésével az Aix-en-Provence-i egyetemen éppúgy, mint a lisszabonin, a salamancain és a rómain folytatták le azt a kísérletet, melynek keretében a tanulóknak három rokon idegen nyelv értését tűzték ki célul. Ennek lebonyolítása közben szerzett tapasztalatait közli a két szerző "L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés?" című tanulmányában.

A diákok számára általános témájú újságcikket választottak ki abból a célból, hogy megkönnyítsék számukra a megértést, melyben nagy segítségükre voltak a címből, az esetleges illusztrációkból, a tulajdonnevekből, magából a témából levonható következtetések. Azért esett a választás éppen erre a típusra, mert a nyelve meglehetősen sztandardizált, s tartalmának megértéséhez nincsen szükség az érintett ország kultúrájára vagy történelmére vonatkozó ismeretekre. Európában az újságok szerkesztése igen hasonló még akkor is, ha nyelvezetük eltérő. A sajtószövegek megértése sokfajta olyan ismeretet föltételez, melynek semmi köze nincsen a nyelvtudáshoz, s amelyek birtoklása nélkül anyanyelven is szinte lehetetlen volna az újságolvasás. Nem a nyelvtanítás feladata ezeket pótolni. Ezzel szemben az egyes nyelvekre jellemző szerkesztési jellegzetességeket meg kellett ismertetni a résztvevőkkel. A négy nyelvből (francia, olasz, spanyol, portugál) egyenként 24 cikket választottak ki, lefordították a címét, rövid összefoglalót adtak belőle négy nyelven, s anyanyelvű személlyel olvastatták föl. A résztvevő diákoknak kezdetben 10-20, a vége felé 60 soros szöveget kellett "lefordítaniuk" az általuk nem ismert nyelvből, nyelvenként 30 perces munkaidővel. A "fordítás" nem a legmegfelelőbb kifejezés, hiszen első megközelítésben az ismeretlen szavakat átugorva jutnak el a mondat végére. A második próbálkozásban az a feladatuk, hogy az ismeretlen szavaknak is adjanak jelentést a már ismertek vagy kitaláltak segítségével. Kérésre is csak nehezen kapnak konkrét segítséget (a szavak jelentését például), a nyelvtant szűkszavú négynyelvű táblázatokból ismerhetik meg. Általában semmiféle olyan magyarázatot nem kapnak, amit nem kértek, és lényegében arra hagyatkozhatnak, amit a szöveggörnyezetből kihámoztak. Igen nagy nehézségekbe ütközik a globális megértés, különösen azoknál a személyeknél, akik ragaszkodnak a szó szerinti fordításhoz, amint valamilyen akadályba ütköznek. Állandóan hangsúlyozni kell ennek fontosságát, hiszen a lehető legrosszabb stratégia volna

szem elől téveszteni a szöveg egészének jelentését, főképpen ha a mondatok elég hosszúak.

”Az átlátszó övezetek”

Ezek használata a legkézenfekvőbb módszer, hiszen a szavak hasonlóak lehetnek. Kezdetben, a hallás utáni megértéskor a felismerés ritkábban történik meg; a későbbiekben már szinte automatikussá válik. A szókincs hasonlóságának megállapítását gyakran gátolja egy szintaktikai akadály, a közbevetett mondat. Ha a tanuló hajlandó ezt átugrani, már könnyebb a dolga.

”Az üres szó”

Ennek a technikának az a lényege, hogy az ismeretlen szavakat az ”izé, vacak” szóval helyettesítve folytatják az olvasást. Mindenesetre jó tudni persze, hogy ott milyen szófajra lehet számítani. Igének tartott szó esetében (melyet ideiglenesen a ”csinálni”-val fordítunk) a bővítmény egyértelműsíti a jelentést.

Mondattani megközelítés

Ha idegennyelvű szöveggel kerülnek kapcsolatba, sokan úgynevezett rossz olvasókká válnak, és képtelenek megfejtetni a mondatot, ha az nem a szokásos alany + állítmány + tárgy szórendet mutatja, annyira lefoglalja őket a szókincs. Nagyon leegyszerűsített mondattanra van tehát szükségük ahhoz, hogy ne akadjanak el a fordításban akkor, ha például az alany és az ige közé valamilyen bővítmény kerül.

A fentemlített nehézségek könnyen elbátortalanítanak a kezdőket, ha nem biztosítanak számukra olyan leegyszerűsített mondatmodellt, melynek segítségével a második olvasásra vagy hallásra a központi szerkezethez kapcsolódó bővítmények is világossá válnak. Nehéz meghatározni - még lelkiismeretes adatgyűjtés után is - a tanulók stratégiáit. Jelentős különbségeket figyeltek meg különböző típusú emberek eljárásai között. Ezek nagy része, a ”bekattanás” kiváltója és pillanata azonban a mai napig rejtély maradt.

Kérdések és félelmek

Françoise Ploquin, a *Le français dans le monde* munkatársa az intercompréhension-nal kapcsolatosan a nemzeti azonosságtudat védelmével magyarázza azt a tényt, hogy az idegennyelv oktatás helyzete még mindig hátrányos. Érvelésében hangsúlyozza, hogy az iskolarendszernek törekednie kell arra, hogy az állampolgárok egyszerre érezzék át a tájegységhez és a nemzethez és egy kulturális régióhoz és országok közösségéhez való tartozás felelősségét és

jelentőségét. Felhívja a figyelmet arra, hogy az intercompréhension nagy időmegtakarítást jelent. Ha egyénéről van szó, a kényelem szempontja sem elhanyagolható, hiszen egyik félnek sem kell lemondania saját anyanyelvéről, melyen - még ha kiválóan beszél is egyéb idegen nyelveket - a legárnyaltabban tudja magát kifejezni. Gyakorlattá is vált néhány helyen, hogy a rokon nyelven dolgozó szervezetekben, értekezleteken mindenki saját anyanyelvén nyilatkozik meg, s ez annál is kényelmesebb, mivel valamennyi résztvevő jól ismeri az adott területet, s ily módon már ismerheti is a mondandó egy részét. A neolatin nyelvek esetében akár 800 millió beszélő fáradtság nélküli kommunikációjának szédítő perspektívája is fölmerül. Számolni kell természetesen az oktatók ellenállásával is, hiszen az új módszer bevezetése több nyelvet (több rokon nyelvet) ismerő nyelvtanárok munkáját igényli, akik mindenképpen a már ismertre, a kitalálhatóra helyeznék a hangsúlyt óráikon. Nyilvánvaló, hogy a régi "Tartsuk be a szabályokat" utasítás helyébe a "Találd föl magad" tanács lép. A hozzávetőlegességet bátorítják, ahelyett, hogy büntetnék, s ez sokak számára elfogadhatatlan lehet. De hát miért ne lehetne fokozottabban figyelembe venni a nyelvtanuló érdekeit?

Az intercompréhension kritikusai gyakran vádolják híveit azzal, hogy megakadályozzák a tanulókat az önálló alkotásban. A bírálat igazságtalan, hiszen bebizonyosodott, hogy sokan, akik az intercompréhension útján kóstoltak bele a nyelvtanulásba, kedvet kaptak ahhoz, hogy tudásukat teljessé tegyék. Az a tény, hogy valamilyen képességgel már rendelkeztek, anélkül, hogy ez önmagában levő cél lenne, arra buzdította őket, hogy folytassák a tanulást. A megfigyelések azt bizonyítják, hogy a felfedezés okozta öröm gyorsította a nyelv megtanulását.

Gyakran éri kritika a módszer kényelmét is, mert a beszélők közötti megértés ellenőrzése nem történik meg, s nagy a súlyos félreértések kockázata. Az a tény, hogy mindegyik fél saját anyanyelvét beszéli, jócskán csökkenti, akár lehetetlenné is teszi a másik kultúrája iránti nyitottságot, az abban való elmerülést, mely pedig oly nagy élmény lehet.

Irodalom

"L'intercompréhension: le cas des langues romanes". *Le français dans le monde*.

Numéro Spécial Janvier. 1997.

Slodzian, M. *Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue?* p. 14.

Blanche-Benveniste, C./ Valli, A. *Une grammaire pour lire en quatre langues*. p. 33.

Ploquin, F. *L'intercompréhension, une innovation redoutée*. p. 46.

Intercompréhension - európai kontextusban

Völgyes Gyöngyvér
Külkereskedelmi Főiskola, Budapest

Aix-en-Provence, Salamanca, Róma és Liszabon egyetemei között évek óta folyik egy közös kutató és oktató munka, melynek gyakorlati célja: három latin nyelvet oktatni olyanoknak, akik már ismernek egy negyediket, ezt pedig azoknak a nyelvészeti és pszicholingvisztikai tényezőknek köszönhetően teszik, amelyek röviden a pozitív interferencia, a globális megértés és a mediterrán világ mentalitásbeli közösségére támaszkodnak.

Kollégánk, Pekánovics Ágota részletesen bemutatja, mit értünk alatta, jómagam inkább indokoltsága mellett kívánok érvelni.

A Magyar Köztársaság hivatalos nyelve, a magyar, a kevéssé elterjedt nyelvek közé tartozik, mindössze 15 millióan beszélik a földön. Finnugor nyelv, melynek semmilyen, az *intercompréhension* szempontjából használati értékkel bíró közeli nyelvrokona nincs.

Ugyanakkor, élénken tevékenykedik az ország a nemzetközi kooperáció minden területén, tehát a nemzetközi, az interkulturális kommunikáció szükségessége létkérdés hosszú ideje, és egyre erősödő szerepet játszik, különös tekintettel arra az örömteli kilátásra, melyet az EU-csatlakozási tárgyalások, elindulása nyújt.

Az Európa Tanács két hivatalos munkanyelve az angol és a francia. Az Európai Unióban is rövidesen várható hivatalos munkanyelvek megjelölése, mert a Commission működési költségeinek ésszerűtlenül nagy részét viszi el a fordítás és tolmácsolás díja. Ez valószínűleg szintén az angol és a francia lesz, egyesek a németet is említik, de az kevéssé valószínű. A következtetés ebből nem az, hogy ez a két nyelv elég, hanem, hogy ez a két nyelvcsalád *első lépésben* elég. Illetve, angolul mindenképpen tudni kell, és legalább egy másik nyelvcsaládba tartozó

nyelvet. Annak ellenére, hogy a hivatalos munkanyelvek száma korlátozott lesz, érdemes *felkészülni a soknyelvű Európára*.

Az európai integráció egyik, *tárgyunk szempontjából fontos* alapelve az emberek és gondolatok szabad áramlása, és az európai polgári jogok gyakorlására megnyíló elvi lehetőség. Nos, az európai polgári jogok teljes körű gyakorlására, a kölcsönös megértés javítására, az információhoz való hozzáférésre, a tényleges mobilitásra akkor van mód, ha megadjuk magunknak hozzá a szükséges nyelvi eszközöket, melyek a közvetlen vagy távolsági interperszonális kommunikációt lehetővé teszik.

Az egységesülő és kiszélesedő Európa nyelvi és kulturális politikája a pluralitás létjogosultságát és kívánatos voltát hangsúlyozza, és nem fenyegeti a nemzeti kultúrákat és nyelveket, sőt, a regionalitás szerepének növekedésével a kisebbségi nyelvek is nagyobb jelentőséget kapnak abban az Európában, ahol joguk van a polgároknak kisebbségi identitásukhoz, nyelvükben és kultúrájukban is, s ezek ápolása, jelentősége felértékelődik. (Dublin, The European Bureau for Lesser Used Languages, folyóirata: Contact Bulletin.)

Interkulturális kommunikációban a felek általában valamelyikük nyelven beszélnek. Nem tekinthető valódi interkulturális szituációnak az a helyzet, amelyben a felek mindkettejük számára idegen nyelven beszélnek, ez vagy nagyon steril (nemzetközi szervezetekben), vagy nagyon sok veszélyt rejt a nyelven túli jelek értelmezésének tekintetében. Kommunikációs csapdák tömegének kockázatával jár (pl. a nemzeti nem-verbális kommunikációs elemek olvasata nem az a hallgató számára, mint amit a beszélő kifejezni gondol vele tudatosan vagy öntudatlanul). Ezért különösen fontos az, hogy a magyar beszélő aligha használhatja anyanyelvét európai interkulturális szituációban, legfeljebb a határszéleken.

Speciális, de interkulturális szituáció az az egyre gyakoribb helyzet, amelyben a felek mindegyike saját, vagy az általa jól beszélt idegen nyelvet használja, partnere ugyanígy tesz egy másik nyelvvel: pl. angolul és franciául folyik a társalgás. Mindkét fél érti a másik beszédét, de saját gondolatai pontos kifejezése érdekében inkább a maga vagy az általa legjobban birt idegen nyelvet használja. Erre a helyzetre saját tapasztalatot is tudok mondani, az Európa Tanács, vagy a TAIEX Brüsszel egyes tárgyalásait, esetleg egy olyan oktatási konzorcium példáját, amelyben ugyan az angol a hivatalos nyelv, de mindenki azt beszéli, amit a legszívesebben használ, franciául, spanyolul vagy olaszul, legalább a megértés szintjén, szakmai témában, mindenki tud valamennyire.

Ha nemcsak a jelenlegi, hanem majdani uniós kontextusunkban gondolkodunk, komolyan kell vennünk, az Európa Tanács ajánlását, mely szerint az európai polgári jogok gyakorlásának (kommunikációs oldalról) legalább két idegen nyelv ismerete a minimális feltétele. Ez, Magyarországot tekintve, rögtön három idegen nyelvet jelent, tekintettel a magyar nyelv gyengén elterjedt voltára. Ez a követelmény nemcsak értelmiségi körökben, hanem az átlagember szintjén is

megjelenik. Utóbbi kontextusban komolyan meg kell fontolnunk a részkompetenciák kialakításának szükségességét, a felnőttoktatásban is. Vonatkozik ez az egyes szakmák gyakorlásához szükséges minimális ismeretekre: pl. a munkás értse meg gépe használati, munkavédelmi utasításait, főnöke napi feladatok elvégzésére vonatkozó elvárásait. És ezeken a területeken nemcsak a lassan munkanyelvűvé váló angol, vagy francia, a történelmi okok miatt gyakori német, hanem minden európai nyelv, a kelet-európaiak is szóba jönnek. A nagy eurofóriában hajlamosak vagyunk megfedkezni arról, hogy mi magunk Kelet-Közép-Európában vagyunk, s a körülöttünk élőkkel legalább olyan fontos megértenünk egymást, mint a belgákkal és hollandokkal és egyéb tizenötökkel.

Magyar beszélő anyanyelvét hasonló helyzetekben leginkább a határszéleken használhatja majd, ha a politika is kedvezni fog neki: például felvidéki szlovákok jól értik a magyart, ha nem is beszélik mind. Kérdés csupán, hogy mi értjük-e annyira a szlovák nyelvet, hogy megértsük őket? Joggal elvárhatja tőlünk szomszédunk, hogy megtegyük ezt az erőfeszítést (annak ellenére, hogy az ő esetükben a helyzet más, a kétnyelvűségi helyzethez közeli állapot, az együtt élő populációk száma magasabb, mint a fordított helyzetben).

Sokkal könnyebb lenne megtennünk ezt a nemcsak gesztust, ha az orosztanulás nem múlt volna el oly igazán nyomtalanul a népesség túlnyomó többsége felett, hiszen az orosz bázisán máris építgetni lehetne más szláv nyelvek ismeretét is, ha nem hiányozna ez a bázis. Egy nyelvpolitikailag elpuskázott helyzetet visszamenőleg aligha hozhatunk rendbe, de előre tekintve, tudatosan mérlegelve ezeket a tényezőket, bizonyára több motivációt találunk egy-egy szláv nyelv oktatásához, az áthallás adta előnyök tudatosításával.

Hogyan lehet ennek a többnyelvűségi követelményének megfelelni? Valamilyen sokszorozó eszközt kell alkalmaznunk, amely a mostanában annyira divatos multiplikátor hatást egy más kontextusban képes kifejezni.

A NAT, jelenlegi formájában, és azzal a szűkös költségvetési és órakerettel, melyet a nyelvoktatásra szán, nem tud válaszolni erre a kihívásra, és aligha lehet áthárítani a társadalomra a számla kifizetésének köteleességét. Nemcsak azért, mert a társadalom, hogy úgy mondjam, *egyenetlenül* képes állni a költségeket, hanem inkább azért, mert a feladat országos jelentőségű, az ország érdekeit szolgálja, ezért *állami feladat*.

Szerencsére az MKM szervezésében komoly munkálatok folynak egy ígéretes *nyelvpolitikai koncepció* kialakítására. Remélhetőleg ez át tud majd hatolni az oktatásügyi értetlenségen és finanszírozási nehézségeken, és állami feladattá teszi azt, ami most kevesek kiváltságaként jelenik meg. Hatására több nyelvre kiterjedő, megfelelő óraszámú biztosított, magas szintű nyelvoktatás; s ennek következtében a nyelvtudás általános javulása remélhető. Így talán a 3-5 év múlva esedékes felmérések jobb állapotról számolnak majd be, mint a Szépe tanár úr által a VII. konferencián idézett felmérés (MTA-ELTE Kommunikációs Kutatócsoport, Terestyéni Tamás, 19994/95) riasztó adatai.

Ezen keresztül, meg kell találni azokat a pontokat, amelyeken multiplikátor-hatást érhetünk el saját nyelvismeretünk kiterjesztésével. Például a francia után olaszt tanulva, esetleg fordítva, vagy spanyolt, portugált, nem beszélve a katalánról. A neolatin nyelvek között egyébként is megvan az a közös gyökérből eredő strukturális hasonlóság, szókincsbeli átfedés, a mediterrán népek hasonló megközelítési és látásmódja, ami nyelvük egymástól való elfejlődése ellenére megmutatkozik, és megkönnyíti az átjárást egymás között. A megértés szintjeig sokkal hamarabb eljuthat a nyelvtanuló általuk, akár önálló tanulással is, hagyományos módszerekkel vagy az új oktatástechnológiák segítségével (multimédiás interaktív anyagok).

Hasonló haszonnal járhat az orosz nyelv visszavezetése a nyelvoktatásba. Vannak olyan oktatási intézmények Magyarországon (nem sok), amelyekben nem tették tönkre, nem szüntették meg politikai okokból az oroszoktatást, mert annak gazdasági összefüggéseit értették, nyelvpolitikai fontosságát felismerték.

Ne gondoljuk, kérem azt, hogy mindenki a tárgyaló vagy szakértő-delegációk tagjaként fog a táguló Európában, angolul, franciául (esetleg németül) a brüsszeli intézményekben tevékenykedni. Az továbbra is kevesek kiváltsága lesz, mint ahogy most is az, a többieknek az európai népességgel, közeli vagy távolabbi szomszédaival kell majd szót értenie, ha nem akar a perifériára szorulni, Európa páriája lenni. Ezt a veszélyt struccpolitika lenne elmismásolni. Minthogy beláthatatlan 14 éves korban, milyen nyelvre lesz szakmai munkája során szüksége a fiatalnak, olyan nyelveket kell tanulnia, melyek az ismeretek ilyenfajta kiterjesztését teszik lehetővé. Tehát, minimum két különböző nyelvcsaládba tartozó nyelvet, semmiképpen sem két azonosba tartozót. Az MKM idegennyelv-oktatási koncepciójának születését nagy örömmel üdvözölve és a gondolatmenetével a legtöbb ponton egyetértve azt gondolom, hogy a nyelvválasztás kérdésében (2. változat, 4. pont, 8. oldal) a prioritások megfogalmazása nem teljesen haszontalan. Az áthallás segítése érdekében alapos népszerűsítő munkát kellene folytatni mind a lakosság, mint az oktatásfinanszírozók körében, hogy megértsék a dolog tétjét, s ne pusztán a divatoknak engedelmesskedjenek.

Ennek eredményeképpen harmadik, vagy negyedik nyelven is, viszonylag könnyedén szerezhet részkompetenciákat a nyelvtanuló. A részkompetenciák egyre nagyobb teret nyernek az élénkülő kapcsolatokban, a multikulturális kommunikációs kényszerhelyzetben nemcsak a legmagasabb szintű nyelvismeret kaphat rangot, hanem az a minimális kommunikációs készség is, amely minél több nyelven kívánatos. A részkompetenciák tartalma lehet változó, a nyelvhasználat egy-egy területére kiterjedő (X. szakma nyelvének, Y. eszköz használatának legfontosabb elemei), de működőképessége egy minimális nyelvi szint bázisán (alapfok?) biztosabb, mint a nélkül.

Az Európa Tanács élő nyelvekkel foglalkozó bizottsága 1989 és 1996 között "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" címmel nagy horderejű kutatásokat végzett, melyek számos eredménye közül említem a Cadre de Références és a Portfolio című munkákat, melyek egyike a kompetenciák (köztük hangsúlyosan a részkompetenciák) mérésének fontos munkája, másika afféle nyelvi útlevele tette javaslat, amely ezeket a kompetenciákat rögzíti az élet során.

A konkrét nyelvterületen meglévő nyelvismeret, ezen belül a részkompetenciák megléte - a mobilitás bármely irányban való megvalósulásának minimális feltétele. Pl. egy spanyol munkaadó, valamint annak beosztottjai aligha fognak angol, francia vagy német nyelven beszélő munkavállalót alkalmazni, ha spanyolul semmit sem tud. De könnyen megtanul valamit spanyolul, ha tud franciául vagy olaszul, segít neki az *intercompréhension*.

Hogy utaljak a konferencia fő jelszávára, egy fiatal francia közgazdász szavait bátorodom idézni:

Le partage de la langue favorise la communication culturelle et l'échange économique. C'est la raison pour laquelle il est fondé d'affirmer que la proximité linguistique est un facteur de rapprochement politique et économique beaucoup plus naturel et sûr, à long terme, que la simple proximité géographique, laquelle, combinée aux disparités, peut se révéler conflictuelle. (Aymeric Chauprade: L'Espace économique francophone. Ellipses, Paris, 1996)

A KÖTET SZERZŐI

- Ablonczyné Mihályka Livia* Széchenyi István Főiskola, Idegen nyelvi tanszék,
9026 Győr, Hédervári u. 3. (96) 429 726 // (96) 329 263
- Barota Mária* BDTF Német tanszék, 9701 Szombathely Pf. 170. (94) 326 222 //
(94) 310 528 // bmaria@fsd.bdtf.hu
- Basch Éva* JGyTF, Alkalmazott nyelvészeti tanszék, 6725 Szeged Hattyas sor 10.
(62) 310 375 // basch@aida.lib.jgytf.u-szeged.hu
- Bihari Márton* 1191 Bp. Ady Endre út 54. 3/7. (1) 178 3560 // (1) 175 8872 //
bmarci@inf.bme.hu
- Blanke, Detlev* Humboldt Universität Berlin, D-12683 Berlin Otto-Nagel Str. 110
+49 30 541 2633 // +49 30 545 6742
- Cs. Jónás Erzsébet* BGyTF Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, 4400
Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 402 488 // (42) 402 605 //
jonase@nyl.bgytf.hu
- Csoma Katalin* BDTF Angol tanszék, 9700 Berzsenyi tér 2. (94) 335 830 // (94)
310 526 // kcsoma@fsd.bdtf.hu
- Csúry Andrea* BDTF Francia tanszék, 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2.
csurya@fsd.bdtf.hu
- Csúry István* BDTF Francia tanszék, 9700 Szombathely Berzsenyi tér 2. (94)
310 529 // (94) 310 529 // csurystv@fsd.bdtf.hu
- Domonkosi Ágnes* KLTE Magyar Nyelvtudományi Tanszék, 4010 Debrecen
Egyetem tér 1. (52) 316 666 / 3278 // (52) 316 666 2193 //
dagnes@tigris.klte.hu
- Dróth Júlia* GATE Nyelvi lektorátus, 2103 Gödöllő Páter K. u. 1. (27) 342 408
// ubi@pgsm.hu
- Fodor Katalin* BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport, 1111 Bp. Egry J. u.
1. E ép. IX. 3. (1) 463 2628 // (1) 463 3121
- Földes Csaba* Veszprémi Egyetem Német Nyelv és Irodalom Tanszék, 8201
Veszprém Pf. 158 Füredi u. 2. (88) 425 230 // (88) 425 230 //
foldes@almos.vein.hu
- G. Láng Zsuzsa* ELTE FTCS, 1145 Budapest Amerikai út 96. (1) 395 5773 // (1)
395 5773
- Győri Anna* Külkereskedelmi Főiskola, 1165 Budapest Diósy Lajos u. 22-24. (1)
467 7939
- Györke Zoltán* JGyTF Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék, 6723 Szeged
Csongrádi sgt. 67/A I/8. (62) 484 302 // (62) 484 302 //
gyorke@kurrah.cab.jgytf.u-szeged.hu
- Hegyi Ágota* PPKE BTK Nyelvi Intézet, 2087 Piliscsaba Egyetem u. 1. (26) 375
375 // (26) 375 375 / 2223 // hegyiagio@btk.ppke.hu
- Herr Judit* JPTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs Ifjúság útja 6.

Jankovics Mária BDTF Szláv Filológiai Tanszékcsoport, 9700 Szombathely
Berzsényi tér 2. (94) 327 518

Johns, Tim University of Birmingham, johnstf@novell1.bham.ac.uk

Kettemann, Bernhard Karl-Franzens Univerität Graz, A-8010 Graz, Ausztia,
bernhard.kettemann@kfunigraz.ac.at

Kiefer Ferenc MTA Nyelvtudományi Intézete, 1250 Bp. Pf. 19.

Kiss Kálmán BGyTF Orosz Tanszék, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 402
488 // (42) 402 605

Kiss Margit MTA Nyelvtudományi Intézet, 1014 Bp. Színház u. 5-9. (1) 175
8011 // (1) 212 2050 // kissmar@nytud.hu

Klaudy Kinga ELTE FTCS, 1145 Bp. Amerikai út 96. /Miskolci Egyetem
kla13662@helka.iif.hu

Kohn János BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 9700 Szombathely
Berzsényi tér 2. (94) 329 759 // (94) 329 759 // kjanos@fsd.bdtf.hu

Linczmayer Szilvia Veszprémi Egyetem, 8201 Veszprém Egyetem u. 3. (88) 422
022 / 4703 // lincz@almos.vein.hu

Márta Anette JPTE KTK Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszék, 7622
Pécs Rákóczi út 80. (72) 251 444 / 3190 // (72) 501 553 //
anette@ktk.jppe.hu

Martin, Brian BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2. (94)
326 222

Mayer Zoltánné Tóth Marianne JPTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium,
7639 Pécs Dr. Veress Endre u. 15. (72) 255 166 // (72) 255 166 //
mtomare@hotmail.com

Molnár Katalin BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely, (1) 326 222

Nádor Orsolya Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, 6000 Kecskemét Kaszap u.
6/14. (1) 420 4596 // (1) 420 4596

Nagy István BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2.
nistvan@fsd.bdtf.hu

Nagyné Foki Livia BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2.
(94) 310 526 // (94) 310 527 // flivia@fsd.bdtf.hu

Ötvösné Vadnay Marianna Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus, 8200
Veszprém Egyetem u. 1-3. (88) 422 022 // (88) 423 302 //
vadnay@almos.vein.hu

P. Csige Katalin BGyTF, 4400 Nyíregyháza Sóstói u. 31/b.
csigek@ny1.bgytf.hu

Pacsai Imre BGyTF, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b., (42) 402 488 /42 // (42)
402 605

Papp Nándor ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, 1075 Budapest Kazinczy u. 23-
27. (1) 268 9658 // (1) 268 9658

Pekánovics Lászlóné Külkereskedelmi Főiskola Francia Tanszék, 1165 Bp.
Diósy u. 22-24. (1) 222 7758

Rátkai Árpád Polgármesteri Hivatal, 6720 Szeged Széchenyi tér 10. (62) 475 575
 // (62) 421 605 // ratkai@polghiv.szeged.hu
Répassi Györgyné BGyTF Orosz Tanszék / Nyelvi Lektorátus, 4400 Nyíregyháza
 Sóstói út 31/b. (42) 402 488 // repasine@nyl.bgytf.hu
Révay Valéria BGyTF, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 478 108 //
 revayv@nyl.bgytf.hu
Sashegyi Gábor BDTF Francia Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2.
Simigné Fenyő Sarolta Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 3515
 Miskolc-Egyetemváros (46) 326 205
Somos Edit Csilla BME Nyelvi Intézet Német Ny. Csoport, 1111 Bp. Egry J. u.
 1. E ép. X. 7. (1) 463 3129 // (1) 463 3121 // somosecs@nyi.bme.hu
Sturcz Zoltán BME Nyelvi Intézet, 1111 Bp. Egry J. u. 1. E ép. IX. 5. (1) 463
 3120 // (1) 463 3121
Sümeiginé Dobrai Katalin JPTE KTK, 7622 Rákóczi út 80., (72) 254 646 // (72)
 501 553 // dobrai@ktk.jpte.hu
Szabari Krisztina ELTE FTCS, 1145 Bp. Amerikai út 96. (1) 363 3292 // (1)
 363 3292 // bohak@mail.inext.hu
Szabó Csilla BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2.
Szappanos Géza OFFI Rt., 1062 Bp. Bajza u. 52., (1) 269 5181 // (1) 269 5184
 // offirt01@mail.matav.hu
Szászné Veidner Katalin BME Nyelvi Intézet, 1111 Bp. Egry J. u. 1. E ép. X. 10.
 (1) 463 2037 // (1) 463 3121
Székely Gábor BGyTF, 4400 Nyíregyháza Sóstói út 31/b. (42) 402 488 / 262 //
 (42) 402 605 // szekelyg@nyl.bgytf.hu
Szépe György JPTE Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs Ifjúság útja 6. (72) 501
 558 // szepe@jpte.btk.hu
Szilfai Annamária Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola,
 1054 Bp. Alkotmány u. 9-11. (1) 332 7150 // (1) 331 5720
Szőke Edit Veszprémi Egyetem Nyelvi Lektorátus, 8200 Veszprém Egyetem u.
 10. (30) 373 118 // eszoke@almos.vein.hu
Szücs Judit BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2. (94) 310
 526 // (94) 310 527 // szjudit@fsd.bdtf.hu
Szücs Tibor JPTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 7624 Pécs Ifjúság útja 6. (72)
 327 622 // (72) 315 738
Tellinger Dušan Gerlachovská 8 04001 Košice Szlovákia, +42 95 633 79 19
Tóth Judit EKTF Francia Tanszék, 3300 Eger Egészség ház út 2. (36) 412 377 //
 (36) 411 233 // francia@gemini.ektf.hu
Tóthné Keszei Tekla BDTF Angol Tanszék, 9700 Szombathely Berzsényi tér 2.
 (94) 310526 // teki@fsd.bdtf.hu
Uzonyi Pál ELTE TFK, 1075 Bp. Kazinczy u. 23-27. uzonyi@nic.holop.hu
Valló Zsuzsa ELTE TFK, 1075 Bp. Kazinczy u. 23-27. (1) 137 0637 // (1) 352
 8969 // vallo@kazy.elte.hu

Volgyes Gyöngyvér Külkereskedelmi Főiskola, 1165 Budapest Diósy Lajos u. 22-24. (1) 467 7805 // (1) 407 1580 // volgyes@kkf.hu

Wolff, Dieter Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal Fachbereich 4, Gauss-Str. 20 42097 Wuppertal Németország, wolff2@mailgate.urz.uni-wuppertal.de

Zopello, Mariateresa PPKE Nyelvi Intézet, 2087 Piliscsaba Egyetem u. 1. (26) 375 375 // (26) 375 375/2223 // zopello@btk.ppke.hu



ANYELVÉNYMINTÁK ÉS GAZDÁGSI TÖRTE.